UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

SANDRA CRISTINA LÚCIO VELLOSA

EDUCAÇÃO ESPECIAL: REMEMORANDO OS CAMINHOS ESCOLARES E FORMATIVOS DE UM GRUPO DE PROFESSORES NA CIDADE DE ARARAQUARA/SP

Araraquara, SP

2010

SANDRA CRISTINA LÚCIO VELLOSA

EDUCAÇÃO ESPECIAL: REMEMORANDO OS CAMINHOS ESCOLARES E FORMATIVOS DE UM GRUPO DE PROFESSORES NA CIDADE DE ARARAQUARA/SP

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientadora: Profª. Drª. Luci Pastor Manzoli.

Araraquara, SP

2010

SANDRA CRISTINA LÚCIO VELLOSA

EDUCAÇÃO ESPECIAL: REMEMORANDO OS CAMINHOS ESCOLARES E FORMATIVOS DE UM GRUPO DE PROFESSORES

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora Profª. Drª. Luci Pastor Manzoli
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara – UNESP

Membro Titular Profª. Drª. Fátima Elisabeth Denari
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Membro Titular Profª. Drª. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara – UNESP

Membro Titular Profª. Drª. Márcia Duarte
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Membro Titular Profª. Drª. Regina Keiko Kato Miura
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília – UNESP

Data de aprovação: 20/12/2010

Local: Araraquara\SP

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Câmpus de Araraquara

Dedicatória

Dedico este trabalho:

Ao meu querido pai que, mesmo não estando mais no plano terreno, se faz presente em meus caminhos e que, estou certa de que partilha das alegrias desse momento em outras esferas.

Meu paizinho querido . . .

. . . As palavras nunca serão suficientes para expressar a gratidão e o respeito que tenho para com aquele que não só me deu a vida, como também orientou meus passos. Foi por você que cheguei até aqui. E, é por você, que seguirei em frente!

Lhe serei eternamente grata por ser meu exemplo de vida, em que a convivência com todo o seu amor me deixou as experiências de sua vida e, consequentemente, todo o seu exemplo.

Paizinho . . . anos se passaram e ainda continuo a assistir por horas através de minha mente, as imagens gravadas em minha memória daquele seu sorriso tão deslumbrante. Ao mesmo tempo em que minhas lágrimas caem copiosamente trazidas pelas lembranças dos bons momentos vividos ao seu lado, lembro-me do quanto o meu paizinho querido me ensinou a lutar pela vida, pelos meus ideais através de seu próprio exemplo.

E como fui abençoada por ter tido a oportunidade de ser sua filha, meu paizinho querido!

"A sua presença sempre se fará sentir pois, sou a continuação do seu ser".

Meu paizinho querido, obrigada pela lição de amor e tomara a Deus que eu possa transmití-la aos meus filhos com a mesma dignidade com a qual você fez chegar até mim.

Hoje você não está aqui, mas encontra-se perpetuamente em meu coração. A lição de vida que você nos deixou, significa muito mais do que este título, ou o efeito que venha a produzir. Se consegui chegar até aqui, foi porque você esteve comigo.

Eu te amo!

Sinto imensas saudades suas . . .

Ao meu querido esposo Ricardo . . .

. . . que em todos os momentos, procurou me incentivar com seu carinho incondicional.

. . . Pela maravilhosa disposição em tornar tudo mais fácil e bonito e por ser minha força, meu equilíbrio nos momentos em que pensei em desistir. Você é minha vida . . . tornando o meu caminho mais terno e vibrante.

. . . Por sentí-lo um verdadeiro companheiro nesta minha jornada tão difícil.

. . . Que sempre esteve comigo em todos os momentos, principalmente os difíceis, contribuindo de maneira grandiosa com seu amor e sabedoria e sempre me incentivando à busca de novos caminhos.

. . . Pelo exemplo de integridade, responsabilidade e caráter, pelo apoio, amor, cumplicidade, paciência e carinho que sempre me dedicou, principalmente nas horas em que não pude estar presente.

Riri . . . presença importante em minha vida que, acompanhando a elaboração deste trabalho, soube compreender os momentos de apreensão, cansaço, e "falta de tempo" e por vibrar comigo à medida que o trabalho foi sendo concretizado e as etapas sendo superadas.

As homenagens deste dia se estendem também à ti, sempre presente com um sorriso amigo e um beijo de conforto.

As alegrias de hoje também são tuas, pois o teu amor e carinho foram as armas desta minha vitória.

Meu eterno amor . . .

. . . foi em seu exemplo de luta que, muitas vezes encontrei forças para poder continuar!

Só você teve a magia de me mostrar um mundo mais colorido, muito mais feliz, mostrando-me o quanto a vida é linda de ser vivida.

Ricardo Vellosa . . . expressão máxima de bondade humana!

Eu te amo . . .

Meu eterno amor!

Às minhas queridas filhas

Laís e Ana Luísa . . .

. . . Duas imensas alegrias em minha vida!
Minhas filhinhas, são vocês quem me dão forças para continuar minhas lutas . . .

Laís e Ana Luísa . . . "espíritos de luz" . . . tesouros da vida . . . as presenças dos quais as emoções mais lindas afloram, provando que valeu a pena ter vivido.

Laís e Ana Luísa . . . minhas adoráveis e amadas filhas . . .que souberam suportar com tolerância e carinho dispensados, as ausências do convívio familiar e que, com suas presenças, me fizeram esquecer os tropeços da vida.

Laís e Ana Luísa . . . que os momentos de intenso cansaço, não hesitou em trazer-me à tona seus despretenciosos sorrisos.

"Eu lutei mas aqui cheguei" . . . é para vocês Laís e Ana Luísa que dedico este trabalho, obrigado pelas forças constantes, pelos incentivos e pelo amor incondicional de cada uma de vocês!!!

Laís e Ana Luísa . . . adoráveis crianças . . .

. . . que me ensinaram o valor da vida!

Eu as amo muito!

À minha querida mãezinha . . .

. . . por me encaminhar aos estudos, sempre frisando sua importância e me obrigando a prosseguir.

Minha mãezinha . . . mulher em quem me espelho pela garra, força e coragem; quem me ensinou a ser perseverante e nunca desistir.

Companheira incansável . . . sempre presente, apoiando-me em cada projeto e conquista.

Dentro de sua simplicidade, ensinou-me com grandeza as lições de honestidade, responsabilidade e respeito ao próximo.

Você foi presença imprescindível para a realização deste trabalho . . . o seu incentivo e companhia em todas as etapas fizeram-me sentir mais forte e segura para tomar as decisões necessárias.

. . . Por ter deixado, muitas vezes, de viver os seus sonhos para que eu vivesse os meus, sempre sorrindo e vibrando a cada conquista minha. Hoje, certamente esta conquista é sua também!

. . . Que com sua fé e sabedoria me ensinou a lutar por ideais e não desistir diante dos obstáculos impostos. Pela confiança e apoio, pois sem sua silenciosa, porém fecunda, intercessão não alcançaria este objetivo.

Exemplo de determinação e dedicação!

Mais do que avó para as nossas meninas . . .

. . . Quanto amor!!!

Querida mãezinha . . .

. . . obrigada por me ajudar a acreditar em um sonho.

. . . obrigada por me amar, por sempre acreditar em mim e por me ensinar tudo o que sei.

Registro meu profundo apreço, admiração e gratidão!!!

Foi muito difícil, cheguei a pensar que não teria forças.
Porém, nos momentos mais difíceis desta etapa, todos vocês estavam lá (meu paizinho, minha mãezinha, meu esposo querido, minhas filhas Laís e Ana Luísa), com amor, paciência, apoio e carinho.
Chego ao final desta etapa tão importante em minha vida.
É com imensa alegria e satisfação que dedico à todos vocês esta Tese e lhes digo de coração:

Obrigado por vocês existirem e terem acreditado em mim!

Agradecimentos

Esta Tese significa a culminância de uma trajetória acadêmica. Muitas pessoas contribuíram para a minha formação, me presenteando com sua amizade, me ensinando com seu exemplo.

Apoiaram-me e estimularam ao longo dos anos. Como é impossível citar todas, expresso minha gratidão a todos aqueles que porventura não tenha citado aqui.

Registro um agradecimento especial à minha orientadora Profª. Drª. Luci Pastor Manzoli, que com extrema competência e dedicação esteve ao meu lado desde o meu ingresso neste Curso, acreditando desde o início na idéia deste trabalho e que, no decorrer do tempo, foi ajudando-me a lapidá-lo com ética, seriedade, atenção e sabedoria.

Este período de convivência fez com que eu a admirasse ainda mais como profissional, mas também enquanto ser humano compreensivo, solidário e humilde.

Luci . . . o meu muito obrigada pelo seu cuidado carinhoso, por tudo que me ensinou e ainda ensinará. À você que me emprestou muito de sua competência e zelo acadêmico, assim como de sua amizade para que eu pudesse levantar de meus tropeços. Pela sua dedicação, compreensão e sensibilidade que demonstrou para com minhas dúvidas e limitações. Foi sua amável insistência e grande consideração por meus sentimentos que venceram minhas hesitações e me deram coragem para prosseguir.

Luci . . . o meu muito obrigada por agraciar-me com o privilégio de ser merecedora de seus preciosos apontamentos, idéias e reflexões. . . pelo empenho e objetividade nas orientações e principalmente por acreditar que era possível concretizar nosso trabalho; o que me proporcionou um grande crescimento acadêmico.

Luci . . . esta nossa convivência só fez aumentar minha admiração por você!!

Agradeço à minha irmã Sílvia , que mesmo distante está sempre presente, incentivando-me na conquista desse sonho . . . tendo sido minha referência ao que se refere ao desempenho e aspirações para a formação acadêmica, pois os conselhos e estímulos foram imprescindíveis. Agradeço pelo incentivo pleno, preocupações e esforços desmedidos em minha caminhada.

Agradeço aos meus sobrinhos queridos Guilherme e Débora, por me amar e compreender a minha ausência em seus crescimentos. Agradeço aos dois especialmente por tudo que já vivemos e por tudo que ainda iremos viver . . . meus maiores exemplos de amor à vida!

Agradeço à minha avá materna Aparecida (in memorian) que sempre torceu e acreditou em mim e pelo seu exemplo de luta pela vida.

Agradeço às Professoras Fátima Denari e Dulce Whitaker pelas suas valorosas contribuições no Exame de Qualificação, beneficiando-me com suas valiosas sugestões para a realização e a redação final desta Tese.

Aos Professores do Curso de Graduação (Pedagogia) da UNESP – Araraquara, pelos ensinamentos transmitidos com carinho e atenção dedicados à minha formação. O término desta caminhada deve-se também à todos vocês!

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, por terem contribuído de modo significativo para minha formação.

À Profª. Camila Giovanni pela cuidadosa correção ortográfica.

Agradeço à Maria Eugência (in memorian) . . . minha sincera gratidão pelo incomparável exemplo de educação dado a quem noje se encontra ao meu lado.

Lhe serei eternamente grata por ter conseguido desempenhar o seu papel de mãe exemplar, transmitindo ao seu filho, hoje meu esposo, os ensinamentos de dignidade, caráter, honestidade e companheirismo.

Minha querida, orgulho-me muito de você!

Agradeço a todos os meus alunos que, durante esses 14 anos de trabalho na área da Educação Especial, me oportunizaram vivenciar momentos de aprendizagens jamais experenciados anteriormente.

Agradeço à minha gande amiga Elba Vellosa (in memorian) que, com toda a sua preocupação acerca de minha pessoa e com suas palavras motivadoras, sempre me fez acreditar que eu poderia muito!

À você, minha amiga Elba, que me proporcionou momentos de reflexão, levando a fortalecer-me para encarar os desafios da vida. À você, minha eterna gratidão!

Agradeço ao Diego do Carmo Baldávia que, mesmo com todas as suas dificuldades, está sempre feliz e sorridente.

Obrigado Diego por seu exemplo de luta e por me mostrar que, mesmo a vida sendo cheia de provações difíceis, se é possível aceitá-las e lutar para que possamos ser felizes, mesmo que dentro de nossas próprias limitações.

À Elaine, mãe do Diego . . . quero expressar meu reconhecimento pela forma simpática e acolhedora com que fui recebida em sua casa e também pelo exemplo de mãe incondicional , jamais demonstrando desânimo e cansaço em sua jornada diária.

Agradeço às professoras participantes da pesquisa, que gentilmente se dispuseram às entrevistas e pelas inestimáveis contribuições que ofereceram, sem as quais este trabalho não teria sido realizado.

Mais do que participantes de um trabalho acadêmico . . . verdadeiras mestres. Minha imensa gratidão!!

Agradeço à Rosângela Benatti . . . uma pessoa especial e essencial que sempre me incentivou e me apoiou de todas as formas para que eu pudesse superar com força e muita determinação as mais diversas dificuldades, angústias e desafios durante todo este meu percurso.

Agradeço à Dona Verônica e seu Paulo Possi pelo carinho e amor dedicados às minhas filhas em meus momentos de ausência.

À Cristiane Possi um agradecimento especial e carinhoso pelo incentivo a seguir sempre em frente e ao acolhimento e amor ofertado à uma de minhas filhas Ana Luísa que, desde pequenininha ficou aos seus cuidados, cercada de um amor incondicional.

Agradeço às minhas amigas Lucelena, Letícia, Ana Claúdia, Ione, Alessandra e Elaine, pessoas muito especiais com quem tive oportunidade de realizar debates e reflexões, que me permitiram um aprofundamento teórico sobre as questões tratadas neste trabalho e a quem tenho orgulho de chamá-las de "amigas".

Agradeço à Márcia Duarte, colega de Mestrado e de trabalho no ensino superior, pela amizade, troca de experiências, conversas e companhia nos congressos . . . que trará saudade e boas recordações.

À Betânea Platzer, pelo apoio, pelo carinho, pela amizade, pelo incentivo, pela compreensão . . . por me fazer sorrir quando queria chorar, pelas palavras de ânimo nos momentos de desespero . . . Palavras seriam poucas para lhe agradecer. Obrigada sempre!!

À Fabiana Souza que com seus sorrisos me deu força e determinação como sequer poderia imaginar . . . que sempre me motivou a estudar, a fazer pesquisa e a seguir em frente nos meus sonhos. . . pelos momentos de escuta . . . me apoiando e incentivando, não poupando dicas para que eu pudesse crescer enquanto pessoa e pesquisadora.

À Jocelaine Rissatto, minha grande amiga . . . que sempre esteve presente em meus pensamentos e que teve um papel fundamental na construção do que eu sou hoje. Sua participação em minha vida com certeza me fez uma pessoa melhor.

Todas . . . pessoas imprescindíveis sem as quais este trabalho não exisitiria. Pelos incentivos e sacrifícios para que eu pudesse estudar, pelas preocupações e noites sem dormir, pelo amor, acolhida, conselhos e compreensão a todo momento.

Enfim, pelo apoio durante toda a elaboração desta Tese, e em todos os instantes da minha existência.

O meu muito obrigada!!!!

Agradeço à vida . . .

. . . que compreendeu a importância dos meus sonhos e fez com que eles se tornassem reais.

Agradeço à Deus . . .

. . . pelo dom de minha vida, que abençoaste com pessoas especiais que marcaram minha trajetória pela vida.

Grande foi minha luta, maior a minha vitória. Deus sempre esteve comigo!

Muitas vezes pensei que este momento nunca chegaria, queria parar ou recuar. No entanto, tu sempre estavas presente, na alegria ou na tristeza, fazendo da derrota uma vitória, da fraqueza uma força. Com a tua ajuda, venci!

Sei que não cheguei ao fim, mas ao início de uma longa caminhada!

"A população com necessidades educacionais especiais é aquela que possui evidentes traços que a coloca em situação de diferença significativa em relação à população em geral, porém esses traços não são os maiores determinantes de seu sucesso ou fracasso escolar mas, sim, a qualidade do trabalho pedagógico com ela realizado".

(Kuno Paulo Rhoden)

VELLOSA, Sandra Cristina Lúcio. **Educação Especial:** rememorando os caminhos escolares e formativos de um grupo de professores na cidade de Araraquara/SP. Araraquara, 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

A partir das últimas décadas do século XX, com o surgimento de um novo paradigma educacional, que é a garantia de uma educação que contemple a todos indistintamente, a Educação Especial vem procurando se adequar à essas mudanças através da oferta de serviços educacionais que efetivem a real participação dos alunos com deficiências no âmbito escolar e social. O presente trabalho procurou resgatar por meio de narrativas (auto)biográficas a trajetória escolar e a experiência profissional de um grupo de professores de Educação Especial, bem como a narrativa de uma mãe que possui um filho com deficiência, procurando situar os diferentes momentos educacionais pelos quais passaram as pessoas com deficiências. O estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, de cunho (auto)biográfico, que permitiu não somente recuperar e redesenhar as trajetórias pessoais, mas também, ampliar a compreensão que temos dos tempos e espaços nos quais vivem e convivem as pessoas com deficiências. Participaram desse estudo cinco professoras de Educação Especial e uma mãe cujo filho possui Paralisia Cerebral. Os resultados corroboram dados de outros estudos quanto à dificuldade do trabalho escolar do professor, apontando que, no que se refere às condições para o trabalho na Educação Especial, nenhuma das professoras participantes recebeu uma formação voltada para os aspectos inclusivos, sendo que as maiores dificuldades encontradas foi a falta de cursos de formação continuada para todos os professores, equipar as escolas com materiais pedagógicos e também adequar suas estruturas físicas. Os resultados também apontam que o sistema educacional municipal vem procurando acompanhar e se adequar às transformações o máximo possível, com a implantação de serviços que apóiem os alunos com deficiências na inclusão escolar, entendendo-se que o atendimento à diversidade apresenta-se como uma situação desafiadora para as escolas e os professores; isto apesar da evolução da história da Educação Especial ter chegado até a inclusão escolar das pessoas com deficiências.

Palavras-chave: Educação Especial; narrativas (auto)biográficas; professores; mãe; escola; inclusão.

VELLOSA, Sandra Cristina Lúcio. Special Education: remembering the ways of school and training a group of teachers in the city of Araraquara / SP. Araraquara, 2010. 166 f. Doctoral Thesis (Ph.D. in School Education). Faculty of Letters and Science, Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

From the last decades of the twentieth century with the emergence of a new educational paradigm, which is the guarantee of an education that encompasses all indiscriminately, Special Education has been trying to adapt to these changes by offering educational services that enforce the real participation of students with disabilities in schools and society. This study sought to rescue through narratives (auto) biographical in school history and experience of a group of Special Education teachers, as well as the narrative of a mother who has a disabled child, attempting to situate the different stages through which educational now people with disabilities. The study is characterized by a qualitative approach, stamp (auto) biography, which not only recover and redesign the personal accomplishments, but also broaden the understanding we have of the times and places where people live and coexist with disabilities. Five teachers participated in this study of Special Education and a mother whose son has cerebral palsy. The results corroborate data from other studies regarding the difficulty of schoolwork the teacher, pointing out that as regards the conditions for work in Special Education, none of the participating teachers received training focused on aspects inclusive, with the greatest difficulties encountered was the lack of continuing education courses for all teachers, equipping schools with teaching materials and also adapt their physical structures. The results also indicate that the municipal educational system has sought to monitor and adapt to change as much as possible, with the deployment of services that support students with disabilities in school enrollment, with the understanding that the treatment of diversity is presented as a situation challenging for schools and teachers, despite the evolution of the history of Special Education have reached the educational inclusion of people with disabilities.

Keywords: Special Education; narrative (auto) biographical, teachers, parent, school, inclusion.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....03
AGRADECIMENTOS.....08
RESUMO.....14
ABSTRACT.....15

I. INTRODUÇÃO.....21

II. REMEMORANDO OS CAMINHOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS AO LONGO DOS TEMPOS.....27
Um breve histórico da evolução da educação de pessoas com deficiências.....28
A Educação Especial na rede municipal da cidade de Araraquara.....38

III. REVISÃO DE ESTUDOS SOBRE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS.....42
A pesquisa (auto)biográfica.....43

IV. OBJETIVOS DA PESQUISA.....48
Objetivo geral.....49
Objetivos específicos.....49

V. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....50
Fundamentação metodológica da pesquisa.....51
Participantes.....52
Local da pesquisa.....52
Procedimentos para a coleta de dados.....52

VI. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....55
Sínteses das narrativas (auto)biográficas escolar e profissional das Professoras..58
Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 01.....59
Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 02.....65
Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 03.....70
Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 04.....79
Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 05.....85
Mãe do aluno com Paralisia Cerebral: síntese da narrativa escolar do seu filho.....90
Discussão dos dados.....96

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....140

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....147

APÊNDICES.....162

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Modelo da Pirâmide Invertida.....32

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 01.....60

Quadro 02 - Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 02.....66

Quadro 03 Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 03.....71

Quadro 04 - Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 04.....80

Quadro 05 Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 05.....86

Quadro 06 – Mãe do aluno com Paralisia Cerebral: síntese da narrativa escolar do seu filho.....91

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 01 – Termo de Aceite\ Termo de Autorização**.....163**

Apêndice 02 – Roteiro de entrevista para professores**.....165**

Apêndice 03 – Roteiro de entrevista para a mãe do aluno com Paralisia Cerebral**.....166**

Figura ilustrativa.
http:\\www.images.google.com.br

I - INTRODUÇÃO

Em todas as sociedades há pessoas que se desviam do padrão normal de desenvolvimento, e podem apresentar problemas de ordem intelectual, social, física, sensorial, dentre outros, geralmente considerados diferentes ou deficientes e que, infelizmente, podem ser marginalizados e estigmatizados.

A não consideração das diferenças individuais pode levar a uma avaliação inadequada dos valores e capacidades dessas pessoas, correndo-se o risco de, muitas vezes, desperdiçar grandes talentos por falta de oportunidades educacionais adequadas.

Conforme nos mostra a história da Educação Especial, a educação de pessoas com deficiência perpassou por vários momentos, marcados inicialmente pelo extermínio e abandono. Aquelas que não possuíam uma deficiência tão exposta fisicamente tinham a oportunidade de sobreviver, embora permanecessem confinadas em suas residências, sob os cuidados de seus familiares, não lhes sendo dadas oportunidades de convívio com a comunidade da qual faziam parte.

Uma mudança paulatina acerca da Educação Especial ocorre a partir do século XIX com a abertura de instituições filantrópicas de caráter segregacionista. Mas somente a partir das últimas décadas do século XX é que os direitos educacionais dessas pessoas foram fortalecidos com a implantação de Leis, Legislação, Portarias e Decretos expedidos pelos órgãos governamentais.

No século XXI houve a consolidação e o reconhecimento das diferenças individuais, assegurando uma escola inclusiva a todas as pessoas, num contexto de diversidade, equidade e convívio social.

Diante do presente contexto e colocando-me frente às minhas experiências como professora de educação especial, em trabalho com os mais variados tipos de alunos com deficiências, tanto em instituições especializadas, quanto no ensino itinerante, e com a implantação da inclusão no ensino municipal, atuando em salas de recursos e orientando professores do ensino inclusivo, não era raro ouvir comentários de muitos deles de que "*não estavam sentindo-se preparados para educar alunos com deficiência e que essa tarefa era do professor de educação especial*".

Isso pode ser constatado em várias pesquisas, dentre elas a de Duarte (2003) que desenvolveu estudos sobre a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na cidade de Araraquara, SP. Neste estudo os resultados apontaram que esses alunos que, primeiramente frequentaram as classes especiais e posteriormente, o ensino regular, apresentaram grande defasagem idade\série se comparados com os demais colegas da classe.

A experiência da participação da autora no trabalho desenvolvido em escolas da rede municipal de Araraquara em projetos de capacitação de professores do ensino regular e com base em registros informais de relatos de professores no cotidiano escolar podem ter impulsionado o interesse para a investigação da presente pesquisa. Neste caso, o estudo tem como foco, especificamente rever suas formas de atuação, de modo que esses alunos adquiram maior autonomia e sintam-se parte do sistema educacional e social.

Lúcio (2004) cujos estudos descreve sobre as análises e perspectivas do ensino itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado na rede municipal de Araraquara\SP, permitiu afirmar que o ensino itinerante foi reconhecido pelos grupos que foram estudados: professores da rede municipal, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, os próprios professores itinerantes e os responsáveis diretos pelos alunos que receberam este tipo de serviço, como um serviço consolidado no município e que sua atual função se dá no suporte do processo inclusivo, sendo este reconhecimento, levado à legitimação da educação especial da rede municipal como um modelo educacional que vem se destacando pela seriedade de seu trabalho na busca de uma educação para a diversidade.

Medeiros (2008) caracterizou os alunos com necessidades educacionais especiais do ensino fundamental municipal de Araraquara que foram encaminhados ao programa de educação especial e analisou as queixas livres dos professores em decorrência dos diferentes tipos de dificuldades que, segundo os mesmos, impediam que as aprendizagens ocorressem. O resultado deste trabalho evidenciou dados sobre a importância da contribuição do professor de educação especial para o processo de inclusão escolar.

Também deparava-me constantemente com outros relatos de professores tais como: *"para lidar com esses alunos é necessário ter vocação"*; "*o professor de educação especial escolheu essa área porque tem vocação e eu não levo jeito*"; "*já desde cedo esses professores vêm se preparando para isso*", dentre outros do gênero. Em relação aos pais, mais especificamente as mães, havia uma certa preocupação dos filhos não conseguirem acompanhar o conteúdo escolar e serem rejeitados na escola comum, encarando a inclusão com muita descrença.

Esses comentários acrescidos de tantos outros, provocou em mim algumas curiosidades em conhecer a trajetória de vida escolar e as práticas de formação do professor de educação especial, as razões pela escolha dessa área.

Esses pensamentos me provocaram inquietações e conflitos incitando-me a buscar pesquisas sobre memoriais de formação de professores, leituras de textos autobiográficos e

outros do gênero. E, aos poucos, foram se delineando como atividades investigativas as seguintes questões de pesquisa:

- Como é que se deu a trajetória escolar de professores de educação especial e o que os influenciou a optar por essa área?
- Como se deram as suas experiências profissionais desde o início de sua carreira até o momento atual?
- Até que ponto essas experiências de formação refletem a realidade da Educação Especial no século XXI?
- Até que ponto as experiências educacionais vividas por mães com filhos com deficiências correspondem às narrativas dos professores de Educação Especial e com a própria história da Educação Especial?

Para buscar respostas as essas perguntas e aprofundar as minhas reflexões sobre as questões apresentadas, envolvi-me com estudos a respeito de narrativas (auto)biográficas, textos sobre memórias de pesquisa e formação.

Os estudos científicos que me permitiram um maior embasamento para o presente trabalho foram obtidos por meio de pesquisas em bases de dados de bibliotecas de universidades públicas como a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como em catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas tais como: Portal Capes, Scielo, USP, UFSCAR, UNESP e IBICT.

Alguns autores que mais se aproximaram do presente trabalho, destacaram-se pelos estudos relacionados à questão do processo de formação e atuação na docência, concretizando assim uma contribuição científica para a realização deste.

Oliveira (2001) desenvolveu uma pesquisa sobre “Significações imaginárias de educadoras especiais em relação à escolha profissional: as lembranças da memória educativa”. Constitui-se uma investigação caracterizada como estudo de caso, num estudo realizado com seis professoras atuantes na área da Educação Especial em diversas modalidades: escola especial, classe especial e classe comum, a partir da história de vida instrumentalizadas por entrevistas abertas, tendo como ferramenta a memória educativa. A autora buscou conhecer as representações imaginárias construídas por profissionais da Educação Especial sobre a escolha profissional e os desdobramentos dessas significações na prática pedagógica, tendo como ferramenta principal a memória educativa.

Puntel (2002) desenvolveu um estudo intitulado “O processo formativo na história de vida da Professora Paschoa M. P. dos Santos”. O estudo fez referência à história de vida dessa professora, com enfoque na escolarização, na identidade profissional e no processo formativo. Neste caso, a trajetória profissional foi marcada pelas cinscunstâncias históricas, sociais, econômicas e culturais locais, o que caracterizou o “er professora” como um desafio elaborado no cotidiano das relações na comunidade, com os alunos e com as suas famílias.

Machado (2004) realizou a investigação “Filhos de professores = profissão professor?”, trazendo as indagações feitas no desenrolar da escrita da história de vida da autora, e buscou compreender o imaginário social, a formação de professores e o processo de identificação destes sobre a família e a memória docente.

Bertão (2005) realizou um trabalho denominado “Desejo de ser professor da educação infantil: contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho”. Esta pesquisa buscou investigar o desejo de ser professor da educação infantil a partir das relações que se estabelecem no contexto do trabalho, buscando o entendimento do conflito entre o desejo e o sofrimento existente no sujeito, durante o desenvolvimento da atividade profissional. Objetivou-se portanto, compreender como as angústias e os desejos infantis dos professores de educação infantil são reeditados na vida adulta, principalmente na esfera do trabalho. Para tanto, analisou-se o processo de escolha da profissão, considerando o histórico pessoal, o contato com o trabalho e a sua singularidade.

Santos (2008) em seu estudo “O estágio como espaço na elaboração dos saberes docente e a formação do professor”, procurou realizar um estudo sobre os saberes que poderão ser elaborados a partir da experiência que o futuro professor adquire nas atividades de estágio; investigar e analisar como são previstos os estágios supervisionados no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, bem como analisar como os saberes docentes são construídos durante o estágio, a partir das opiniões dos egressos do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente.

Siems (2008) realizou um trabalho intitulado “A construção da identidade profissional do professor de educação especial em tempos de educação inclusiva”. Este estudo buscou compreender de que forma se deu a constituição identitária de professoras que se tornaram, para seus pares, referências de conhecimento acerca da educação de pessoas com deficiência, os chamados Professores de Educação Especial. Identificou fatores que contribuíram nas histórias de vida com que construíram sua profissionalidade docente.

Melo (2009) desenvolveu o estudo “Ler e escrever: muito prazer. Lembranças, histórias e memórias de professores de Rio Branco - AC” e investigou as experiências

pessoais e profissionais com leitura e escrita de professoras de 1ª série de escolas públicas de Rio Branco - AC. Os resultados levaram a pesquisadora a acreditar na necessidade e importância de cursos de formação continuada e ainda na formação em nível superior, como a oportunização de um espaço em que as professoras pudessem (re)pensar suas práticas pedagógicas e a melhoria de suas produções escritas.

O estudo de Chrun (2009) sobre a formação de professores da educação infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais, entre 1961 e 1996, aponta a reconstituição da trajetória de formação do professor paranaense. Instituiu-se neste percurso traçado, a especificidade do profissional de educação infantil, as políticas contempladas para a sua formação e a relevância que este profissional adquiriu no processo histórico.

Siqueira (2009) evidenciou em seu trabalho "Formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada", a vivência da pesquisadora como profissional da educação, cuja história é narrada, reconstruída e revivida, assim como as histórias da participante, com quem a pesquisadora, de uma forma peculiar, compartilha suas conversas reflexivas, seus objetos de estudo (relatos e histórias). Buscou-se portanto resgatar e reviver histórias de vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora e de uma outra professora, envolvidas com o exercício da docência em um curso de Letras.

O presente trabalho poderá trazer sugestões e discussões para os professores em geral sobre a temática da inclusão, formação e profissionalização docente, explorando os processos de construção que perpassaram suas vidas escolares em diferentes momentos e espaços e como procuraram redimensinar suas realidades e suas ações docentes.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

I- Introdução, mostra a trajetória profissional da pesquisadora e o que a motivou a realizar o Doutorado. II- Rememorando os caminhos Educacionais das Pessoas com Deficiências ao longo dos tempos. Nesse item, apresentou-se uma síntese da história da educação especial, abordando desde a organização dos recursos e serviços educacionais que puderam contribuir para a educação dos alunos com deficiências no processo de integração, até a discussão e implantação do processo inclusivo em prol da equiparidade de direitos a esses alunos. E como finalização, apresentou-se como é concebida a educação especial na rede municipal de Araraquara\SP. III- Revisão de Estudos sobre Narrativas (auto)biográficas, discutindo a importância de seu uso. IV- Objetivos da pesquisa, V- Caminhos metodológicos. VI - Apresentação e análise dos dados. VII - Algumas considerações. VIII – Referências bibliográficas e Apêndices.

Figura ilustrativa.
http: \\www.imagens.google.com.br

II - REMEMORANDO OS CAMINHOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS AO LONGO DOS TEMPOS

Um breve histórico da evolução da educação de pessoas com deficiências

O presente item visou dirigir um olhar retrospectivo da história da educação especial e para tanto, retomou alguns autores que se debruçaram sobre essa temática, tornando-se referencias nos estudos da presente temática, dentre eles, destacam-se: Pessotti (1984), Jannuzzi (1992 e 2004), Bueno (1993), Ferreira (1994), Mantoan (1996), Bautista (1997), Canziani (1998), Sassaki (1999) e Mazzotta (2001).

Em períodos anteriores ao Cristianismo, havia um grande descaso para com as pessoas que possuíam uma deficiência mais visível, sendo estas separadas do meio social e familiar, levadas então a uma situação de abandono. Neste período segregatório, acreditava-se que, pelo fato de uma pessoa possuir algum tipo de deficiência, era desprovida de qualquer capacidade e, em consequência disso, nada mais era oferecido a ela, além de uma precária assistência médica. E aquelas pessoas que não possuíam uma deficiência tão visível continuavam convivendo em sociedade, mas a sua sobrevivência dependia exclusivamente dos seus familiares. (PESSOTTI, 1984; JANNUZZI, 1992)

Foi a partir do Cristianismo, entre o final do século XVII e a primeira metade do século XVIII, que houve o início de uma transformação dessa mentalidade, na qual as pessoas com algum tipo de deficiência passaram a "ganhar alma", recebendo a partir daí um olhar de aceitação mais caritativo, sendo acolhidas em conventos ou igrejas onde trabalhavam em troca de sua sobrevivência. Pode-se destacar que foi partir desse período que houve um princípio de evolução, voltado para um olhar diferenciado sobre a pessoa com deficiência. (PESSOTTI, 1984)

No que tange às medidas educacionais, os primeiros movimentos surgiram na Europa refletindo mudanças nas atitudes dos grupos sociais. Tais medidas foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. (MAZZOTTA, 2001)

Foi no final do século XVIII e início do século XIX, idade contemporânea, que se iniciou a abertura das primeiras instituições especializadas para as pessoas com deficiências: o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos na França. Considera-se este período como o surgimento da Educação Especial. (MAZZOTTA, 2001)

Ainda segundo o autor, com a criação desses dois institutos, a educação das pessoas com deficiência passou a alavancar um caminho de ampliação, proporcionando o cuidado e a assistência a quem dela necessitasse.

No Brasil, a educação dos deficientes espelhou-se nos modelos adotados na Europa e suas primeiras instituições também estavam voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência auditiva e visual, tendo sido criado o primeiro Instituto em 1854. No período entre 1905 e 1950 houve um aumento do número de instituições que ofereciam atendimento às pessoas com deficiência, sendo a maioria delas de fins particulares e com acentuado caráter assistencialista. (JANNUZZI, 2004)

> Essa ampliação da rede privada (...) refletiu, em primeiro lugar, a importância cada vez maior que essas entidades foram assumindo dentro da educação especial. Essa influência crescente ocorreu pela sua organização em nível nacional, como são os casos das Federações Nacionais das Sociedades Pestalozzi e das APAEs, que passaram a exercer influência crescente nas políticas da educação especial [...] (BUENO, 1993: 95-96)

Em 1911 foi criada em São Paulo, pelo Serviço de Higiene e Saúde Pública, a Inspeção Médico-Escolar. Esta foi responsável pela formação dos profissionais para trabalhar com as pessoas com deficiências.

"Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então". (JANNUZZI, 1992: 35)

> Se, por um lado, o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar, deve-se ter em mente que, da forma como ela se desenvolveu em nosso País, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa toda a política social do País [...] (BUENO, 1993: 98)

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, em seu Art. 88º, assegurou pela primeira vez o direito à escolaridade às pessoas com deficiências, designando que a educação das mesmas deveria ser enquadrada no sistema geral de educação, considerando-se o máximo de possibilidades para integrá-las na comunidade.

Passados dez anos após a elaboração da primeira LDB, o mesmo direito à escolarização também foi assegurado pela LDB 5.692/71, Art. 9º, mencionando que: "os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação".

Conforme Canziani (1998), esse direito, sendo assegurado por lei, permitiu que o termo "deficiência" passasse a incorporar uma nova dimensão, sustentada nos direitos

humanos e que acabou por expressar a importância de considerar essas pessoas como cidadãos de plenos direitos e deveres, enfatizando o atendimento educacional que passou a fazer parte então de um princípio denominado normalização, opondo-se às tendências segregacionistas de atendimento.

Para Mantoan (1996: 120), "a normalização visa a tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade". Como desdobramento desse princípio, surgiu o de integração, que se intensificou na década de 1970, trazendo a ideia de que todas as pessoas têm o direito de usufruir de condições de vida, as mais comuns ou normais possíveis, na comunidade onde vivem.

Conforme a definição encontrada nos estudos de Botura (2006: 22), a integração:

> [...] como filosofia significa uma valorização das diferenças humanas, não se trata pois de eliminar as diferenças, mas sim de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser dentro de um contexto que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para desenvolvimento maxímo de suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de vida normal.

Segundo Sassaki (1999), o conceito de integração teve o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, mas desde que ela estivesse de alguma forma preparada para superar todos os obstáculos que poderia enfrentar.

Ainda na década de 1970, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao MEC[1], com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional, promovendo a expansão e melhoria do atendimento destinado às pessoas com deficiências, abrangendo desde o nível pré-escolar até o ensino superior e envolvendo todos os tipos de deficiências: visuais, auditivas, mentais, físicas, os problemas de conduta, as deficiências múltiplas e os superdotados; em todo o território brasileiro. (BUENO, 1993).

> [...] representa a concretização da filosofia e da política expressas nesse documento e com a responsabilidade de promover, em todo o Território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, auxiliando as entidades públicas e

[1] Ministério da Educação e Cultura. É um órgão do Governo Federal fundado no Decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930 com o nome de "Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública", pelo então presidente Getúlio Vargas e era encarregado pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Em 1953, o Governo Federal cria o Ministério da Saúde e tira do Ministério da Educação e Saúde as responsabilidades de administração destinadas a ele. A partir daí é que passa a se chamar oficialmente MEC - Ministério da Educação e Cultura (vide Lei n.° 1.920, de 25 de julho de 1953). Em 8 de novembro de 1990, as atividades do MEC passaram a integrar a política nacional de educação; a educação, ensino civil, pesquisa e extensão universitárias; o magistério e a educação especial. (www. wikipedia.org)

> particulares na racionalização dos esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda assistência técnica e financeira, quando necessário. (BRASIL, 1974: 04)

Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria Nacional de Educação Especial (SESPE). E, neste mesmo ano, foi criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com a proposta de coordenar assuntos, atividades e medidas referentes às pessoas com deficiência. Esta coordenadoria existe até os dias atuais. Em 1990, a SESPE foi extinta pelo Governo Federal 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, recriou-se a Secretaria de Educação Especial, agora com nova sigla (SEESP), "inserida no contexto global da proposta de educação para todos". (JANNUZZI, 2004)

Conforme Bautista (1997), as escolas especiais multiplicaram-se, procurando atender às diferentes demandas existentes, como as deficiências mentais, auditivas, visuais, físicas, dentre outras. Os centros especializados com programas próprios de intervenção constituíram um sistema diferenciado da Educação Especial, dentro do Sistema Educativo geral.

Houve também a implantação e ampliação das classes especiais, fortalecendo a possibilidade de maiores oportunidades de convívio entre todos os alunos. Neste movimento de integração, a utilização de classes especiais em escolas públicas passou a ser a prestação de serviços educacionais mais utilizada para a maior parte dos alunos com deficiências. (STAINBACK & STAINBACK, 1999)

Édler (1997: 120) apresenta a definição de classe especial:

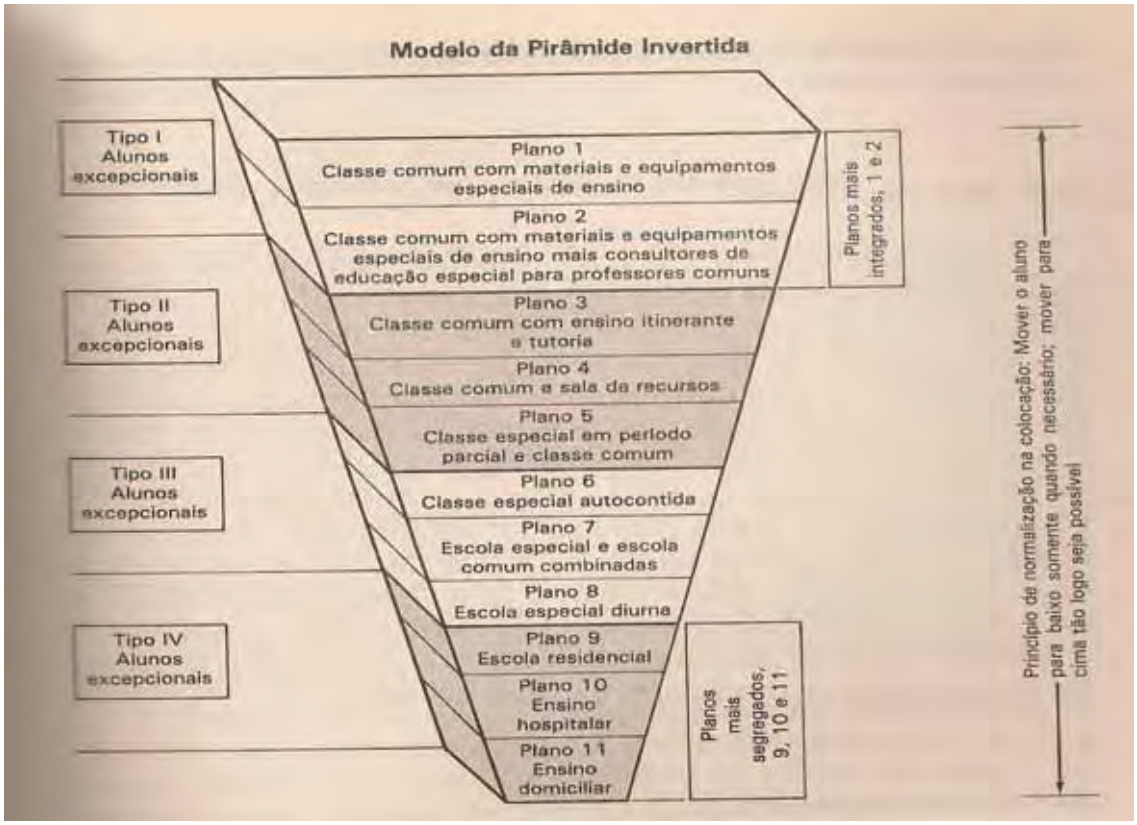
> [...] serviço oferecido em sala de aula da escola do ensino regular, organizado de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais. A organização das turmas deve ser por tipo de necessidade especial, não sendo recomendável juntar, na mesma classe, alunos com deficiências de distintas naturezas. As classes especiais devem ser regidas por professores habilitados na área de deficiência ou de condutas típicas de síndrome.

De acordo com Mazzotta (1982), foram diversas as possibilidades de organização de recursos e serviços educacionais que poderiam contribuir com os alunos com deficiências neste processo de integração. Um deles é o "Modelo de Pirâmide Invertida", baseado na estrutura de Dunn (1973), que partia de uma hierarquia de serviços, do mais ao menos segregado possível, sistematizando os níveis de integração e especificando cada nível de acordo com as necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiências.

Ainda de acordo com o citado autor, este sistema mostra as várias opções de colocação escolar sob alerta de que os alunos com deficiência deveriam ser atendidos, sempre que possível, por meio dos recursos educacionais especiais que oferecessem maior integração.

Segue na ilustração abaixo o modelo dessa pirâmide:

Figura 01 - Modelo da Pirâmide Invertida



(Fonte: MAZZOTTA, M. J. da S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo, Editora Pioneira, 1982: 47**)**.

A descrição de cada um desses atendimentos é apresentada de forma bastante breve, tomando como base as descrições de Mazzotta (1982).

O ***Ensino Hospitalar e Domiciliar*** se constitui como tipos de recursos educacionais especiais desenvolvidos por professores especializados. Esses serviços são oferecidos a crianças e jovens que, devido a condições de incapacidades, temporárias ou permanentes,

ficam impossibilitados de se locomoverem até a escola e devem receber atendimento em suas próprias residências. Nos hospitais, quando há a ocorrência de um número maior de alunos, e sob a dependência de suas condições pessoais, podem ser organizadas classes, conhecidas como classes hospitalares.

A ***Escola Especial*** é organizada para atender exclusivamente alunos com deficiências, não atendendo, portanto, os alunos considerados "normais". Há escolas especiais que atendem especificamente a um único tipo de deficiência, como a mental, ou auditiva, ou visual, ou física, etc., e outras que se destinam ao atendimento de alunos com diferentes tipos de deficiências.

Há ainda nesse modelo as *escolas diurnas*, que realizam seus atendimentos em regime parcial ou integral e ainda as *escolas residenciais*, que são organizadas de modo a possibilitar aos alunos residirem na própria escola.

A ***Classe Especial,*** instalada em uma escola comum, é caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados com a mesma deficiência, ficando sob a responsabilidade de um professor especializado. Pode ocorrer também como um suporte ao aluno que já frequenta a classe regular, recebendo este atendimento especializado no contraturno.

Este recurso educacional especializado pode ser organizado para o atendimento de vários tipos de deficiências, podendo funcionar de formas variadas, de acordo com o grau em que os alunos são integrados nas atividades da escola.

A ***Sala de Recursos*** deve estar instalada na própria escola comum, provida com materiais e equipamentos especiais, com um professor especializado, que tem como proposta auxiliar os alunos com deficiências naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter em classe comum.

O professor da Sala de Recursos tem dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e também indireto, oferecendo orientações aos professores de classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. O trabalho, portanto, deve se dar de forma cooperativa com os professores de classe comum.

O ***Ensino Itinerante*** é caracterizado pela prestação de serviços de um professor habilitado em Educação Especial a alunos com deficiências que se encontram matriculados, de acordo com sua idade, série e grau, em escolas comuns.

Os professores itinerantes visitam diversas escolas onde prestam atendimento aos alunos e também oferecem orientações aos professores das classes comuns.

Como o professor itinerante não tem sua área de atuação restrita a uma única escola, geralmente possui sua sede de trabalho localizada em órgãos centrais, regionais ou sub-regionais do sistema de ensino.

As ***Classes Comuns*** são caracterizadas pela prestação de serviços a alunos considerados normais e também aos alunos com deficiências, por um professor com formação específica na área da docência, podendo ser ou não habilitado em Educação Especial. Algumas classes comuns podem ser constituídas dentro de seu próprio ambiente, com materiais e equipamentos especiais de ensino, visando atender às necessidades específicas de seus alunos.

Esse modelo integracionista foi gerando debates entre educadores e pesquisadores a respeito do direito da pessoa com deficiência a uma educação mais integradora e menos restritiva.

A proposta para um processo inclusivo surgiu durante a realização da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", realizada em 1994, sob a responsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Salamanca, na Espanha.

Esse documento mencionou a importância de assegurar o direito da educação de pessoas com deficiências no ensino regular. Na Declaração de Salamanca lê-se:

> [...] reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos. (CORDE, 1994: 04)

O documento propõe várias Linhas de Ações a serem seguidas pelos governantes, tais como: novas ideias sobre as necessidades educativas especiais e as diretrizes de ação no Plano Nacional, envolvendo então a política e sua organização, os fatores escolares, a contratação e formação de pessoal docente, os serviços externos de apoio, as áreas prioritárias, a participação da comunidade e os recursos necessários. (CORDE, 1994)

A Declaração de Salamanca foi considerada como um marco histórico na trajetória da Educação Especial por enfatizar e debater o direito a uma educação pública e gratuita para todas as crianças, devendo ser oferecida em um ambiente o menos restritivo possível.

Stainback e Stainback (1999) ressaltam que se instalou a partir dessa Declaração um processo de tentativas de efetivação de um sistema educacional inclusivo aos alunos com

deficiências nas redes regulares de ensino, deixando de ser responsabilidade dos alunos sua adaptação às instituições e, devendo estas, portanto, se adequar às reais necessidades de seus alunos.

A partir da Declaração de Salamanca, passaram a ser efetivadas as seguintes menções:

> * Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
> * Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
> * Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
> * As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
> * As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (CORDE, 1994: 08)

Segundo Stainback & Stainback (1999), o movimento inclusivo foi implantado no Brasil no final da década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, sugerindo que os alunos com deficiências frequentassem as classes regulares de ensino.

A LDBEN nº 9394, de 1996 estabelece:

> Art. 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.
>
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão 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 revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
>
> Art. 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.

Com relação às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasil (2004), estas vêm favorecer o caminho inclusivo na área educacional principalmente no que tange às 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 e 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, 2004).

No que tange às ações no âmbito pedagógico, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2004) enfatiza como foco principal a prática educacional e não a deficiência da pessoa. Procura dar relevância ao ensino e à escola, bem como às formas e condições de aprendizagem, salientando o tipo de resposta educativa, de recursos e apoio que a escola deve proporcionar ao aluno, apontando para a escola o desafio de ajustar-se para atender `as diversidades de seus alunos. Aponta ainda a necessidade do Projeto Político Pedagógico seguir as mesmas diretrizes traçadas pelo Conselho Nacional de Educação, para os diferentes níveis de escolaridade, atendendo ao princípio de flexibilização, no sentido de respeito ao caminhar próprio de cada aluno, favorecendo desta maneira o seu progresso escolar.

Como forma de apoio aos alunos com deficiências na rede regular de ensino, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (Brasil, 2008), o atendimento educacional especializado deve disponibilizar programas de

enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ainda destaca que, ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Para Aranha (2001: 02), "a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social".

Na educação inclusiva, a execução de propostas de uma escola que visa atender a todos suscita novos posicionamentos diante das dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem, por meio de propostas pedagógicas mais atrativas referentes à realidade a qual se aplica.

> A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de *inclusão social*, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (MENDES, 2002: 61)

Os estudos bibliográficos mostram que na década de 1990 ampliou-se a discussão sobre o movimento inclusivo, cuja ideia 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 deve perpassar por toda a educação.

Esta ação inclusiva foi intensificada na primeira década do século XXI e, "apesar de uma firme tendência rumo à inclusão, houve também tentativas de retardar, parar e até mesmo reverter o processo inclusivo". (STAINBACK & STAINBACK, 1999: 41)

> [...] No âmbito educacional, mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins. (MENDES, 2002: 76)

Foi portanto, desde a Declaração de Salamanca, em 1994, que se passou a considerar a inclusão dos alunos com deficiências em classes regulares de ensino como a forma mais evoluída de democratização das oportunidades educacionais às pessoas com deficiências.

A partir daí surgiram muitos documentos governamentais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2004), o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005), Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: orientações gerais e marcos legais (2006), Educar na Diversidade: material de formação docente (2006), dentre outros, reafirmando o direito de todas as pessoas receberem uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades específicas, transformando o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, contínuo, valorize e responda às diferenças humanas; orientando também os professores nesse processo de transformação do sistema educacional brasileiro.

A Educação Especial na rede municipal da cidade de Araraquara

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Araraquara, a cidade, localizada na região central do Estado de São Paulo, a 273 km da capital, conta hoje com cerca de 204.934 habitantes e tem na agro-indústria, voltada especialmente para a cana-de-açúcar e a laranja, a sua maior riqueza. Possui uma área total de 1.005,9681 km2, com 77,37 km2 ocupados pela área urbana.

A cidade, fundada em 22 de Agosto de 1817, conta hoje com uma implantada estrutura na área educacional, composta de uma extensa rede de escolas, sendo 28 escolas estaduais de ensino fundamental e médio; 13 escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs); 35 Centros de Educação e Recreação Municipais de Educação Infantil (CERs); 06 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 de 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.

No que se refere à história da Educação Especial na presente cidade, antes do ano de 1954, não se encontrou nenhum registro sobre qualquer tipo de atendimento educacional para essas pessoas. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município, no ano de 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE por intermédio da organização de alguns pais de crianças com deficiências e também por

profissionais envolvidos na área da educação. Nessa instituição eram atendidos os alunos com deficiência mental grave[2], com idade superior a 12 anos.

Foram criadas também classes especiais na rede estadual de ensino[3], que atendiam os alunos com deficiência mental leve, ou educáveis[4].

Essas classes especiais que foram criadas e instaladas nas escolas públicas estaduais tinham a finalidade de oferecer um atendimento educacional compatível com as necessidades de seus alunos. Seu funcionamento ocorria de forma segregatória e os alunos permaneciam durante o período de aula, sob os cuidados de um professor especializado[5], no qual assumia a responsabilidade pelo desenvolvimento e aplicação das programações estabelecidas conforme a Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. (RAIÇA, 1990)

A rede municipal de ensino de Araraquara, preocupada com as crianças com idade inferior a 12 anos que possuíam uma deficiência mental grave e que não participavam de nenhum sistema de ensino, no ano de 1965[6] criou a 1ª classe especial da rede municipal, recebendo alunos entre as faixas etárias de 03 a 12 anos, envolvendo uma proposta pedagógica pautada nas habilidades básicas de motricidade, atenção, hábitos de higiene e alfabetização.

De acordo com Lúcio (2004), esta classe especial pertencente à rede municipal de Araraquara foi implantada sob o respaldo e orientação da Secretaria de Educação e Serviço de Saúde Escolar, ambos órgãos estaduais. A Coordenadora Educacional da Secretaria de Estado da Educação[7] foi quem propôs a realização de um trabalho de integração com esses alunos, sugerindo que esta classe fosse instalada em um dos Centros de Educação e Recreação da cidade. Houve também uma grande colaboração da Faculdade de Ciências e Letras –

[2] Definidos como tendo QI de 30/35 a 50/55. Em razão disso, não é provável que consigam adquirir habilidades de leitura, escrita e cálculo, correspondentes ao nível de alfabetização. Podem desenvolver a fala e adquirir hábitos elementares de higiene. Na idade adulta, são capazes de desempenhar tarefas simples sob estreita supervisão. (EMMEL, 2002)

[3] Por meio do Decreto nº 31.136, de primeiro de março de 1958.

[4] Apresentam um índice de desenvolvimento intelectual (QI) aproximadamente entre 50 e 75. São capazes de desenvolver habilidade social e de comunicação durante os anos pré-escolares, têm comprometimento mínimo em áreas sensoriomotoras, sendo indistinguíveis das crianças normais até idade mais avançada. Podem aprender as habilidades acadêmicas básicas da escola e, quando adultos, entram no mercado de trabalho e vivem independentemente. (EMMEL, 2002)

[5] São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras. (BRASIL, 2004: 32)

[6] Sob a gestão do Sr. Prefeito Rômulo Lupo (de 1964 a 1968).

[7] Rosa Florenzan.

UNESP -Araraquara quando um professor[8] dessa instituição auxiliou na implantação desse serviço.

Segundo dados da Secretaria de Educação do município, nomeou-se para trabalhar nesta sala, uma professora que, em decorrência de sua necessidade, buscou aprimoramentos pedagógicos no Curso de Higiene Mental, oferecido pelo Serviço de Saúde Escolar em São Paulo, no qual recebeu orientações durante dois anos. Os alunos que estivessem matriculados nessa classe e que completassem 12 anos, eram encaminhados às classes especiais da rede estadual de ensino e aqueles que não haviam adquirido ainda o aprendizado da leitura e escrita, eram encaminhados para a APAE da cidade.

De acordo com os dados de Lúcio (2004), foi a partir do ano de 1969 que se passou a ter uma expansão dessas classes especiais na rede municipal, continuando em crescimento até o ano de 1995, totalizando então 20 classes que atendiam aos deficientes auditivos, físicos, múltiplos e de condutas típicas[9]. Durante os anos de 1996 e 1997 houve um processo de estagnação na criação de novas classes especiais municipais, sofrendo a partir de 1998 um declínio no número das mesmas devido a pouca demanda, passando os alunos a serem favorecidos pelo processo inclusivo.

Em 1996 deu-se a elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Especial dessa rede, pela Coordenadora Técnico-Pedagógica da Educação Especial[10], com objetivos e conteúdos que deveriam corresponder às necessidades específicas desses alunos, resultando assim, em um processo de intervenção educacional suscetível de modificações.

Também neste mesmo ano foi implantada uma nova modalidade de atendimento na área da Educação Especial do município, o "Ensino Itinerante", sob a responsabilidade de um professor habilitado na área, realizando os atendimentos em domicílio.

Consta na Proposta Pedagógica para a Educação Especial do município de Araraquara que:

> Os objetivos do Ensino Itinerante são os mesmos da Educação Infantil (atender as necessidades básicas da criança, favorecendo o desenvolvimento integral e harmonioso de suas potencialidades; articular experiências e conhecimentos por meio de propostas pedagógicas apropriadas à faixa etária; complementar a ação da família integrando-a ao trabalho educativo), ou Educação Especial, mas passíveis de modificação sempre que for necessário respeitar as necessidades de saúde e problemas emocionais concomitantes. Proporcionando experiências necessárias à

[8] Prof. Dr. Dante Moreira Leite.

[9] Condutas típicas são manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2002)

[10] Cássia Maria Canato.

> superação, ou não, de dificuldades decorrentes de quaisquer limitações importantes que impeçam a criança de frequentar temporária ou definitivamente a escola, mas que ainda assim possam beneficiar-se de um programa educacional. (ARARAQUARA, 1996: 09)

Segundo dados da Secretaria de Educação do município, no ano de 2005 houve uma reestruturação do serviço do Ensino Itinerante, tendo sido dada a continuidade dos antendimentos ofertados pelos professores da área da educação especial mas somente na Educação Infantil; e o Ensino Fundamental passou a receber esses professores também da área da educação especial para atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais[11],

A partir do Decreto municipal nº 8.477, de 23 de outubro de 2006, do Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Quadro do Magistério (2006: 01), da cidade de Araraquara, passou-se o professor de Educação Especial a ter a seguinte função:

> Identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos e práticas 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 à equipe escolar nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos para orientação e supervisão pedagógica aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; fazer visitas periódicas às escolas, para a orientação e supervisão pedagógica aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e seus respectivos professores; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, no que se refere à natureza do atendimento oferecido aos alunos, o serviço da Educação Especial da Rede Municipal de Araraquara está organizado para atendê-los na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, através dos serviços de apoio pedagógico especializados. A proposta desses atendimentos, segundo a Secretaria de Educação do município, é propiciar em um trabalho conjunto de professores do ensino comum e da educação especial, o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais dos alunos, baseado nos princípios da escola inclusiva.

[11] As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (LDB 11.494, 2007: art. 9º, § 2º)

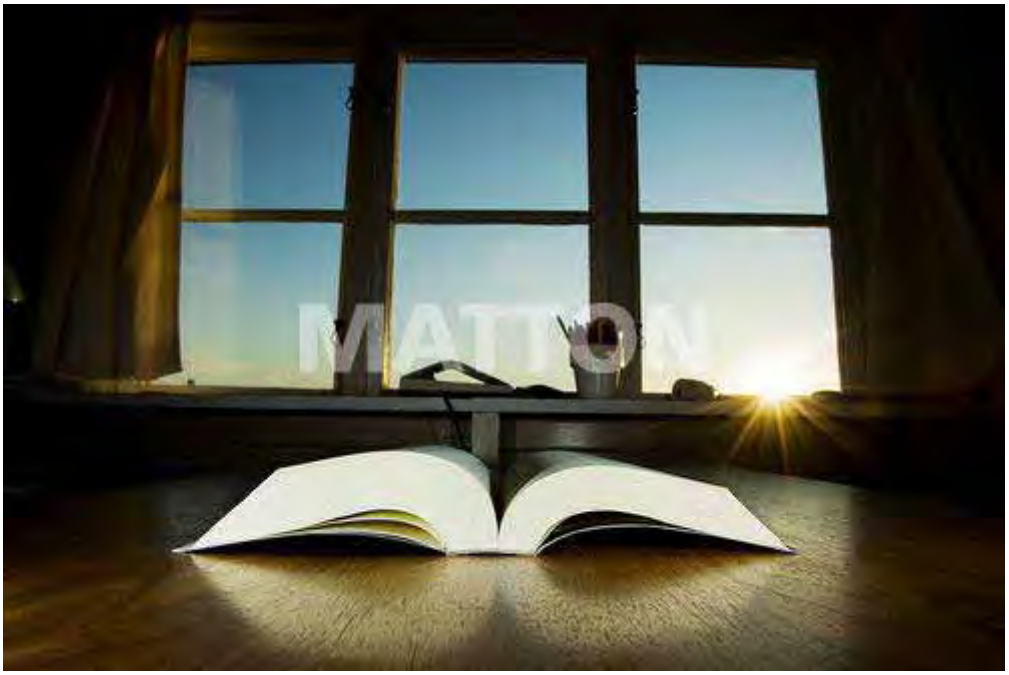


Figura ilustrativa.
http:\\www.fotosearch.com.br

III - REVISÃO DE ESTUDOS SOBRE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

A pesquisa (auto)biográfica

Nos últimos anos tem-se observado uma pluralidade de estudos com fontes nas histórias de vida que incorporam experiências educativas, narrativas escolares, (auto) biográficas, ensaios, memórias, cartas, entrevistas sobre histórias de vida, narrativas de práticas de formação docente. A escrita de si, que leva a possibilidades de explorar outros territórios numa aproximação teórica e metodológica, podem indicar pistas sobre o mundo da escola, de si e dos diferentes domínios das temporalidades históricas, sociais e educacionais. Dentre os estudiosos dessas tendências de pesquisa destacam-se Siqueira (2009), Prado (2008), Passeggi (2008), Souza (2006, 2008), Whitaker (2002), Puntel (2002), Severino (2001), Kenski (1996), Bosi (1995), Clandinin & Connelly (1995), dentre outros.

Puntel (2002) aponta sua concepção sobre as histórias de vida, que podem ser construídas com o emprego de técnicas de pesquisa que incluem narrativas, documentação e outros instrumentos concernentes à tradição em pesquisa (auto)biográfica. Ela é constituída de uma essencial contribuição formativa e de construção identitária do sujeito, possibilitando uma construção histórica por dentro do que ficou ocultado pela prática historiográfica tradicional, tendendo a uma maior afirmação nas décadas mais recentes.

De acordo com Souza (2008), houve uma constatação a respeito da proliferação de estudos que envolvem histórias de vida, memórias, biografias e (auto)biografias, conjuntamente com uma grande atenção voltada para a formação docente nas últimas décadas, no que se diz respeito ao campo da pesquisa da pós-graduação brasileira.

Passeggi (2008) afirma que a utilização das histórias de vida desencadeia importantes debates teóricos no decorrer de sua evolução e que caminhos de lutas sucessivas pelo reconhecimento de seu caráter científico estão sendo traçados para que se reconheça este como um método autônomo de investigação.

Fazer uso das narrativas (auto)biográficas nos leva a uma ampliação dos modos de acesso à realidade cotidiana, dentro e fora da escola, permitindo não só recuperar e redesenhar as trajetórias pessoais, mas também ampliar a compreensão que temos dos espaços e tempos nos quais vivem e convivem esses sujeitos.

É o que nos afirma Whitaker (2002: 107), quando ressalta que:

> A técnica de histórias de vida produz um material riquíssimo para a análise sociológica, porque contempla vários temas, visto que reflete as várias questões presentes na sociedade. Como conseqüência, pode ser utilizada por todos os membros de uma equipe de pesquisa em seus trabalhos específicos, cada um recortando de acordo com seu interesse.

Sob essa ótica, a narrativa (auto)biográfica das experiências dos professores, apresenta-se como um campo de investigação relevante para a compreensão do processo formativo e da identidade profissional.

Severino (2001: 175) ressalta bem esta questão quando relata:

> [...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Segundo Souza (2008), a diversidade de temas abordados nas pesquisas, aliada ao uso da história como fonte metodológica, possibilita um repensar por meio das narrativas dos participantes, os quais se constituíram como protagonistas de uma história muitas vezes não contada e nem escrita, ocultada pela história oficial.

Conforme Prado (2008: 01):

> [...] a valorização da escrita dos educadores ganhou lugar. Afinal, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos.

Para Souza (2008), quando narradas, essas experiências enriquecem as possibilidades de compreensão do universo escolar e de suas estruturas, permitindo a cada sujeito ser um aprendiz – ensinante diferente dos outros, pois cada circunstância concreta traz a possibilidade de reconstrução de sua identidade.

Ainda para o citado autor, este tipo de pesquisa que traz possibilidades de narrar, ouvir e escrever histórias de educandos e educadores, permite ao narrador olhar seu próprio percurso de vida por meio de um processo retrospectivo, o que possibilita a visibilidade das múltiplas redes de relações que vão (re)construindo a identidade dos sujeitos e, consequentemente, sua formação, num processo contínuo e de permanente reflexão.

Conforme relata Souza (2008: 174):

> Mais do que essas experiências pessoais, acredito que outras narrativas da vida cotidiana trazem possibilidades de compreensão dos processos educativos transcendendo os entendimentos possíveis apenas pelo estudo, ou mesmo a observação, do cotidiano escolar, na medida em que os discursos por meio dos quais nos expressamos cotidianamente trazem muitos elementos do nosso modo de estar no mundo e de compreendê-lo, inclusive no que diz respeito aos saberes e valores, tecidos pela via do processo de escolarização ou não.

Para Siqueira (2009), a importância educacional dessa linha de trabalho reside no fato de que sustenta idéias teóricas sobre a natureza da vida humana e que podem aplicar-se à experiência educativa; também como uma experiência vivida.

Ainda segundo a autora, a educação vem a ser a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, tanto de professores quanto de alunos, tornando-se personagens nas histórias dos demais e em suas próprias histórias.

A autora ainda afirma que:

> Na pesquisa narrativa, assim como é importante que o pesquisador escute primeiro a história do participante, também ele deve ouvir e relatar a sua própria história. Ao mesmo tempo em que ele é o pesquisador, pode ser também um participante de sua própria investigação, devendo dialogar, em alguma instância, consigo mesmo, tentando interpretar e compreender sua própria história. (SIQUEIRA, 2009: 110)

A (auto)biografia deve ser um trabalho intencional do professor, ou seja, deve ser planejada e construída através de questões que permeiem sua prática e resultem em um produto final trazendo, desta forma, novas compreensões a respeito das práticas vivenciadas.

A pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (1995: 11), tem uma abrangente história intelectual, tanto dentro como fora da educação, pois:

> [...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma pelo qual experimentamos o mundo.

Então, com vistas ao processo narrativo e reflexivo das trajetórias de vida, ressaltando as aprendizagens construídas e os sentimentos vivenciados, deve-se chegar à tarefa mais importante: a construção de significados.

Segundo Souza (2006:136):

> A pesquisa (auto)biográfica busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também permite adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do\no contexto escolar.

Portanto, as narrativas permitem que se organize espontaneamente o conhecimento experiencial de seus autores e, por esta razão, tornam-se de grande relevância para os estudos que possuem como centro de interesse desvendar o conhecimento desse sujeito.

Para que a (auto)biografia possa favorecer a valorização dos processos de formação e prática profissional, é necessário conceituar então a palavra “narrar”. Narrar é uma palavra de origem latina, que vem do verbo *narrare* e significa expor, contar, relatar.

É necessário explicitar ainda que a narrativa perpassa por dois momentos que são imprescindíveis e inevitáveis: a sequenciação em que ocorrem os acontecimentos e o processo de valorização que deve permear esses conhecimentos.

Segundo Prado (2008), a narrativa ocorre sempre por meio de uma sequência de acontecimentos, sem que esta sequência seja exatamente cronológica, pois não há uma necessidade intrínseca de favorecer uma ordem temporal de apresentação dos fatos.

Sob forma de compreensão do que seja uma (auto)biografia, esta vem a ser o resultado das narrativas de nossa própria experiência, ocorrendo por meio da reconstrução e direcionado para uma dimensão reflexiva, retomada a partir de fatos significativos que nos vêm à lembrança, sempre na implicação de que o relatante se coloque como sujeito, auto-interrogando-se com o desejo de se compreender como elemento da própria história.

Então, ao narrar seu percurso, o profissional docente realiza um exercício sistemático de escrita da sua própria história, podendo rever, refletir e até mesmo mudar suas concepções acerca de algumas atitudes ocorridas no passado, trazendo a oportunidade para uma reflexão mais detalhada sobre sua vivência de atuação conjuntamente ao trabalho direcionado àquele educando que se diferencia em alguns aspectos, quando comparado ao desenvolvimento dos demais alunos.

Como forma de sustentação a esta afirmação, Bosi (1995: 55) relata que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

Segundo Kenski (1996), em meio a um trabalho de rememoração, podemos obter indícios importantes sobre a nossa própria prática docente, subsidiando elementos que nos levem a um processo de compreensão dos vários aspectos que venham a solidificar nossa vida profissional docente.

Souza (2008: 202) nos mostra que:

> O uso da (auto)biografia como prática metodológica incita a refletir sobre a própria metodologia com seus usos e vieses, assim como, sobre os limites e as possibilidades re-criadas no encontro do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Nesse processo, não somente os pesquisadores repensam suas experiências, mas também os pesquisadores que ao refletirem sobre as vivências de seus colaboradores rememoram as suas e, nesse sentido, também se reconstroem.

É este percurso de rememoração que nos permeia a possibilidade de refletir e indagar sobre nossa própria trajetória profissional e concluir quem somos e o que temos feito em nossa história de vida; sendo esta a pretensão neste trabalho.

Figura ilustrativa.
http:\\www.fotosearch.com.br

IV - OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral

Resgatar por meio de narrativas (auto)biográficas a trajetória escolar e a experiência profissional de um grupo de professores de Educação Especial, bem como a narrativa de uma mãe que possui um filho com deficiência, procurando situar os diferentes momentos educacionais pelos quais passaram as pessoas com deficiências.

Objetivos Específicos

* Analisar a narrativa (auto)biográfica da trajetória escolar e profissional de professoras de Educação Especial, incluindo o da própria pesquisadora, procurando identificar as particularidades comuns ocorridas no percurso escolar das mesmas;

* Identificar na narrativa da mãe de um aluno com deficiência fatos da história da Educação Especial, que também são encontrados nas narrativas dos professores no que se refere à inclusão.

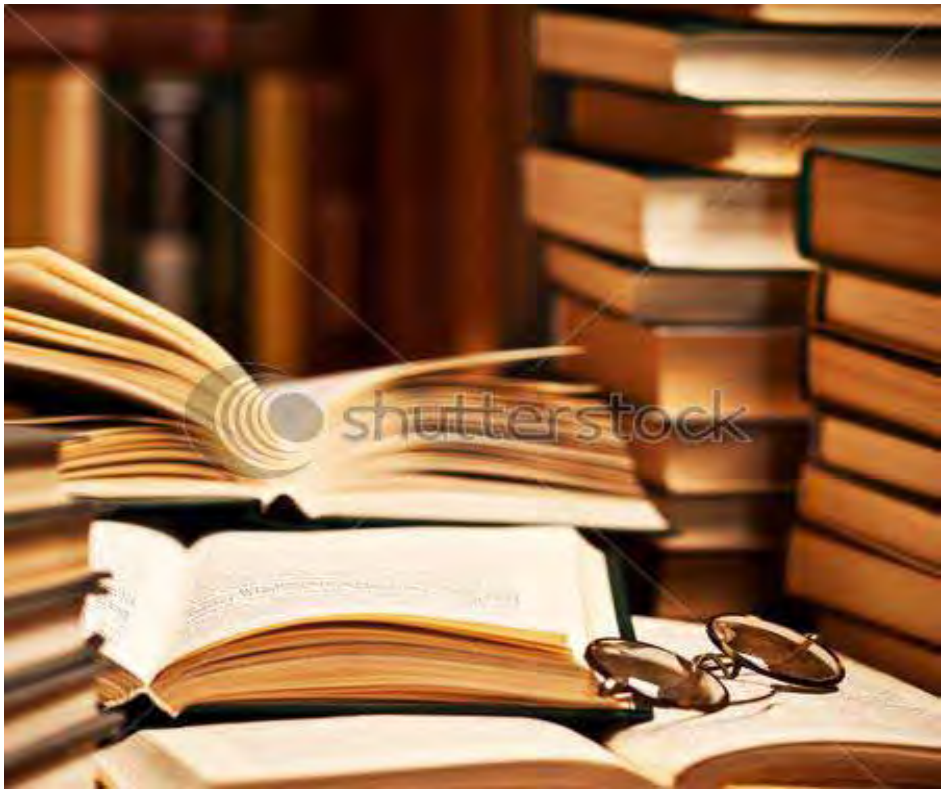


Figura ilustrativa.
http:\\www.shutterstock.com

V - CAMINHOS METODOLÓGICOS

> *É no cotidiano que se podem colher os dados da transformação cultural, e realizar a observação das práticas culturais – sua desestruturação e sua reconstrução – e é em meio às práticas culturais e ao trabalho, que se tecem as representações que organizam os homens, no processo dinâmico em que constroem a História. (WHITAKER, 2002: 45)*

Fundamentação metodológica da pesquisa

Os métodos consistem em estratégias e técnicas de pesquisa necessárias para nortear as práticas de investigação, estando constantemente receptivos a novas informações e tendenciando por processá-las na ordem teórica ou prática.

Conforme menciona Thiollent (1986: 25) "a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidades que são necessárias ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados".

O presente trabalho de pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa por se identificar com a apresentação e análise das descrições dos professores participantes da mesma e utiliza o autorregistro para a coleta de dados, conforme afirma Lüdke (1986:12):

> Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes.

Segundo a citada autora (1986), no caso específico desse tipo de pesquisa, o pesquisador, ao estudar um determinado problema, deve ter a pretensão de detectá-lo por meio dos procedimentos e das interações cotidianas que se estabelecem na trajetória dos participantes da pesquisa.

De acordo com Luna (2002), toda pesquisa advém da elaboração de um trabalho no qual é viabilizada a ocorrência da produção de novos conhecimentos. Então no caso da presente pesquisa, o papel do pesquisador está voltado para a interpretação da realidade, levando-se em consideração os aspectos históricos, contextuais e subjetivos, além das possíveis interferências que podem ocorrer em detrimento de valores e limitações existentes.

Conforme nos relata Prado (2007: 21) “o objetivo da pesquisa qualitativa é, essencialmente, compreender, explanar ou especificar fenômenos sociais, apoiando-se em determinado contexto ou referencial de interpretação”.

Considerando-se a ampla abrangência de uma pesquisa qualitativa, podemos evidenciar um de seus caminhos a serem percorridos: as (auto)biografias.

Participantes

Participaram dessa pesquisa cinco professoras de Educação Especial de diferentes gerações (com idades entre 34 e 82 anos) e que trabalharam em escolas da rede pública de ensino ou em instituições especializadas. Uma delas é aposentada da rede municipal e estadual, três pertencem à rede municipal de ensino, sendo uma delas a própria pesquisadora e uma pertencente à rede estadual, além de uma mãe de um aluno com Paralisia Cerebral[12].

Local da pesquisa

A presente pesquisa realizou-se na cidade de Araraquara, S.P. e os encontros com os participantes ocorreram pessoalmente em suas próprias residências e também por e-mail e por telefone.

Procedimentos para a coleta de dados

A pesquisa desenvolveu-se nas etapas conforme a seguir:

- **Seleção dos participantes**

A) Primeiramente elaborou-se uma lista de dez nomes de professores de Educação Especial (incluindo-se o da pesquisadora), e de cinco mães que possuem filhos com deficiência, priorizando a ordem de afinidade e aproximação que estes tinham com a pesquisadora e orientadora do estudo.

[12] A terminologia Paralisia Cerebral vem a ser um grupo de sintomas incapacitantes permanentes, resultantes de danos às áreas do cérebro responsáveis pelo controle motor. É um problema não progressivo que pode ter origem antes, durante ou logo após o nascimento e se manifesta na perda ou no comprometimento de controle sobre a musculatura voluntária. (Winnick, 2004)

B) Com essa lista em mãos, a pesquisadora realizou um contato inicial por telefone seguindo os nomes arrolados, convidando-os para participarem da pesquisa. Desses, quatro professoras e uma mãe, disseram ter interesse em participar, por considerarem importante para si, narrar suas lembranças escolares e educacionais, por ser esta uma oportunidade de trazer à mente a história do passado. E, nesse mesmo dia, de acordo com as disponibilidades de horário, foram agendados encontros pessoalmente, para explicar os objetivos da pesquisa e também formalizar o convite para suas participações.

C) Encontro com os participantes.

➢ No primeiro encontro, após os necessários entendimentos sobre a pesquisa, foi explicado que seria resguardado todo o sigilo em relação a identificação de nomes e foi solicitado que assinassem os termos de compromisso constado no Apêndice 01. Nesse mesmo dia, ficou agendado um segundo encontro para a entrega do gravador e fitas para que pudessem ir narrando as suas histórias de vida escolar.

➢ Nesse segundo encontro, foi efetuada a entrega de um gravador e fitas cassete e também uma entrevista semi-estruturada visando servir de roteiro, ou ponto de referência para a elaboração da narrativa (auto)biográfica de cada participante, conforme Apêndices 02 e 03. Nesse dia já se agendou uma outra data para a pesquisadora recolher as narrativas. Destaca-se aqui que três professoras e a mãe do aluno com deficiência, optaram gravar suas narrativas e duas professoras preferiram escrever.

➢ O terceiro encontro deu-se de acordo com o dia estipulado com cada participante, coletando as narrativas, e a devolução dos gravadores.

- **As transcrições**

As transcrições foram sendo feitas pela própria pesquisadora conforme a devolução das narrativas pelas professoras, pois, segundo Whitaker:

> A transcrição de uma história de vida (ou de outras entrevistas compreensivas), na medida do possível, não deveria ser feita por pessoas alheias à pesquisa. Deve ser feita pela pessoa que a colheu ou por um pesquisador do mesmo grupo e que, portanto, compartilha das mesmas preocupações, ainda que a partir de diferentes enfoques. Esta medida evita que os dados sejam desvirtuados de sua proposta inicial e é necessária para que não se incorra em erros de ordem interpretativa. Afinal, o rigor com dados científicos não deve ser esquecido e os dados de uma entrevista são os dados de um pesquisador. Eles podem ser postos`a disposição de outros pesquisadores interessados na mesma temática. Daí a importância do rigor na produção do dado. (WHITAKER, 2002: 119)

A pesquisadora apropriou-se de quatro horas diárias, durante um período de cinco dias aproximadamente, para a realização de cada transcrição.

Considerando-se que as narrativas (auto)biográficas foram sendo entregues em períodos diferentes, a pesquisadora percorreu em média, 03 meses para que as quatro transcrições fossem realizadas. Outros dois professores fizeram a opção por entregarem as narrativas já escritas e digitadas, o qual não houve necessidade de se disponibilizar um tempo maior para a realização desta etapa do trabalho.

Após a transcrição, a pesquisadora elaborou um texto com a narrativa de cada participante e o devolveu para que os sujeitos revessem e aprovassem os textos, podendo até mesmo complementá-los, deixando-os livres para quaisquer alterações que achassem necessárias. Foi marcado, então, o último encontro com os participantes para a entrega final das narrativas.

Após este encontro, os textos foram alterados conforme as necessidades sentidas pelas professoras e mãe do aluno participantes da pesquisa.

Figura ilustrativa.
http:www.fotosearch.com.br

VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De posse desses dados, a pesquisadora passou a ler e reler os dados em sua íntegra, procurando extrair deles o maior número de situações, conforme aponta Lüdke e André (1986: 12):

> Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Portanto, os dados obtidos no presente estudo, foram lidos e relidos, procurando classificar e identificar percepções pessoais, com um olhar voltado para a interpretação e organização de suas experiências; e estruturá-las de modo a atingir os objetivos propostos.

Procurou-se também, atender as contribuições de Denari (2010) como professora convidada para compor a banca examinadora do exame de qualificação da presente tese, sugerindo a análise das narrativas por meio de categorizações, oferecendo um quadro (modelo diferenciado de categorização), desenvolvido por ela em seus estudos.

Através desse material, a pesquisadora elaborou dois tipos de quadros sendo um voltado para categorizar os dados das professoras participantes contendo os itens: **Escolarização** (narra a trajetória das professoras participantes, focando o Ensino Fundamental – 1ª a 8º séries, e Segundo Grau – Magistério ou Colegial, mostrando suas lembranças escolares, suas professoras, as escolas em que estudaram e os materiais didáticos que eram usados), **Curso Superior** (mostra a opção pelo curso de Pedagogia, as suas vivências e lembranças durante esse período, bem como os de especialização), **Experiência Profissional** (narra as experiências profissionais de cada professor participante, mostrando o seu envolvimento com a carreira docente ao longo de suas vidas, bem como os caminhos que levaram a escolha pela Educação Especial), **Inclusão Escolar** (narra as experiências das professoras participantes, o passado e o presente da educação da pessoa com deficiência, apresentando os entendimentos que possuem em relação a esse novo paradigma da educação), e **Outros Estudos** (mostra a narrativa e motivos de continuidade dos estudos de algumas professoras participantes nos cursos de pós-graduação nível mestrado e doutorado). Esses quadros são denominados “Síntese das Narrativas das Professoras Participantes”.

O outro quadro denominado “Síntese da Narrativa Escolar do Aluno com Paralisia Cerebral”, caracteriza a situação e trajetória escolar de um aluno com Paralisia Cerebral narrado por sua mãe, contendo os itens: **A Descoberta** (que mostra os primeiros momentos da notícia de se ter um filho com deficiência), **A Escolarização do Filho** (narra o cotidiano da

mãe em busca de uma educação escolar para o seu filho), **Experiências com a Inclusão Escolar** (narra a trajetória da mãe e filho em escolas inclusivas).

Portanto, a síntese dos dados surgiu de todo um processo de classificação e agrupamento de modo a mostrar o desenvolvimento e a trajetória de formação integral e continuada das cinco professoras participantes, bem como os dados da narrativa da mãe do aluno com Paralisia Cerebral, conforme apresentado no item a seguir “Síntese das Narrativas (Auto)Biográficas Escolar e Profissional das Professoras”.

Figura ilustrativa.
http:\\www.shutterstock.com

SÍNTESE DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ESCOLAR E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Nesse item, apresenta-se a síntese das narrativas de cada professora participante, gerando através das reflexões dos registros, conforme já explicitados anteriormente, trazendo à tona a vigência de uma trajetória escolar e educacional que conforme citado por Whitaker e Velôso (2005, sp) “são textos que desvelam subjetividades integradas ao processo histórico – a totalidade [escolar] reconstruída, a partir da própria pesquisa”.

Figura ilustrativa.
http:\\www.shutterstock.com

SÍNTESE DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA ESCOLAR E PROFISSIONAL DA PROFESSORA 01

Quadro 01. Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 01

	SÍNTESE DA NARRATIVA		
ESCOLARIZAÇÃO	***PRIMEIRO GRAU (1ª à 8ª SÉRIE)***[13]		A minha ida para a 1ª série foi em 1981, em uma escola com um prédio bastante antigo, mas em ótimas condições de conservação. Permaneci nela até a 8ª série. Era bastante aconchegante, embora fosse constituído por diversas escadas que levavam ao acesso das salas de aulas localizadas no 2º andar. No piso inferior, situavam-se os banheiros, o pátio, a cantina, o refeitório e também a sala em que ficavam os alunos que tinham seis anos, frequentando a pré-escola. As salas de aula eram todas amplas com lousas que ocupavam duas das quatro paredes e as carteiras eram distribuídas em fileiras por toda a sala, mesmo que estas não fossem ocupadas em sua totalidade As professoras da 1ª à 4ª série dessa escola foram muito carinhosas e pareciam compreender muito bem as dificuldades emocionais de seus alunos, principalmente aos meus choros na 1ª série, que, com paciência, atenção e afago em meu rosto, tentava me confortar e compreender os meus momentos de insegurança. Lembro-me muito bem dessa professora e também da cartilha que ela utilizava para nos alfabetizar. Permaneci nessa escola até a 8ª série e me sentia muito confortável, pois fazia parte de meu cotidiano e também antecipadamente, já conhecia quem seriam meus professores.
	SEGUNDO GRAU (MAGISTÉRIO)		Fiz a opção pelo Curso de Magistério[14] por querer espelhar-me nos bons professores que havia tido nos anos anteriores, que imprimiram em mim exemplos positivos em minha passagem pelo 1º grau e que me encorajaram a optar por esta formação. Vi nela a possibilidade de auxiliar as crianças que encontravam dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar Nesse curso, os estágios deveriam ser cumpridos em uma carga horária de 100 horas anuais, num total de 300 horas. Nos horários do estágio, com o consentimento da professora, eu agrupava 05 alunos em carteiras sob forma de semicírculo no fundo da sala, para ajudá-los nas atividades de sala de aula, sempre com a supervisão da professora. Confeccionava e aplicava os materiais discutidos nas disciplinas que cursava, com destaque ao flanelógrafo, fichas silábicas, bingo de letras, letras feitas em papel cartão, dominó de alfabeto, dentre outros. Ao concluir o magistério, já tinha certeza sobre a escolha do Curso de Pedagogia, pois o magistério me cativou ao estudarmos principalmente como deve ser estruturada uma escola, a importância de um professor bem formado, e a utilização de materiais didáticos.

[13] Antiga seriação correspondente ao 1º grau. Atualmente é denominado de "Ensino Fundamental de 09 anos", sendo sua obrigatoriedade estendida pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

[14] O Curso de Habilitação Específica de 2ªº Grau para o Magistério é o nome da aptidão oferecida por determinadas escolas de ensino médio (antigo 2º grau) para a formação de professores. Essas escolas foram criadas no contexto em que, em nome da profissionalização do magistério, acabou-se o chamado "Curso Normal" e criou-se a habilitação específica no âmbito do ensino profissionalizante de 2º grau. Dessa forma, o aluno concluía o 2º grau habilitado para lecionar nas séries iniciais do 1º grau (Ensino Fundamental).

ESCOLARIZAÇÃO	CURSO SUPERIOR		***A) PEDAGOGIA*** O meu primeiro ano do curso de Pedagogia foi bastante marcante, pois tomei conhecimento do Programa PET[15] e, no final do ano, concorri a uma bolsa e fui aprovada, surgindo daí o meu envolvimento com pesquisas de iniciação científica, permanecendo neste programa do 2º ao 4º ano. Envolvi-me nos estudos, dividindo meu tempo entre a biblioteca e a sala de aula e desenvolvi um trabalho de pesquisa intitulado "Levantamento dos programas de ensino da criança portadora de Síndrome de Down em Araraquara, S.P." e fiz a opção para a habilitação em Educação Especial- Ensino de Deficientes Mentais. No ano de 1995, terminei essa habilitação e no ano seguinte, fiz a habilitação em Administração Escolar e no outro, a habilitação em Supervisão Escolar. ***B) ESPECIALIZAÇÃO*** No ano de 1999, fiz um Curso de Especialização (Lato Sensu), intitulado "Educação e Assistência da Criança Portadora de Paralisia Cerebral[16]", com uma carga horária total de 480 horas. Realizei uma monografia intitulada "Ensino Itinerante: uma modalidade de desestigmatização".
	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		Terminada a habilitação em Educação Especial, prestei um concurso público nessa área, na rede municipal de Araraquara, fui aprovada[17] e assumi a modalidade do Ensino Itinerante, lidando com alunos que apresentavam diferentes tipos de deficiências: mental, auditiva, visual, física e múltiplas. Esse tipo de serviço nessa rede, a princípio, ocorria somente em domicílio, no qual me deslocava nos horários já estabelecidos com um veículo disponibilizado pela Prefeitura. A cada casa visita, já no 1º dia, era combinado com as mães, um local específico da casa onde seriam efetuados os atendimentos, deixando bem claro, a importância da preparação deste local para o trabalho pedagógico com a criança, que ocorria duas vezes semanais, com duas horas de duração. Fazia parte deste trabalho orientar os pais de como lidar com os seus filhos, e a importância de estimulá-los com aquele trabalho domiciliar. Os materiais pedagógicos eram levados a cada visita e previstos por meio de um planejamento semanal elaborado para cada aluno visando principalmente, o estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social do mesmo. Três anos após da implantação do serviço do ensino itinerante, foram acrescidas novas atribuições aos seus professores que era oferecer orientação aos professores das classes especiais dos Centros de Educação e Recreação (CERs), responsáveis pela Educação Infantil do município, e também oferecer atendimento pedagógico aos alunos com deficiência.

[15] PET (Programa Especial de Treinamento) – grupo de estudos em torno do tema-eixo Educação, Cultura e Sociedade, com o objetivo de favorecer a ampliação, o enriquecimento e aprofundamento da formação geral básica dos bolsistas por meio de um conjunto diversificado de atividades acadêmicas ao longo do 2º, 3º e 4º anos do Curso de Pedagogia.

[16] Introdução ao estudo da Paralisia Cerebral; A criança e seu desenvolvimento; Metodologia do trabalho científico; Fundamentos da educação especial: história e legislação; Caracterização da criança portadora de paralisia cerebral: Aspectos neurológicos, psicológicos e de desenvolvimento; Aspectos sociais e família do paralisado cerebral; Escolas e métodos para o paralisado cerebral.

[17] A professora foi classificada em 1º lugar neste concurso.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		No ano de 1999, deu-se início nas escolas da rede municipal de Araraquara o processo de Inclusão Escolar[18]. Passei então a dividir o meu horário de trabalho entre os atendimentos domiciliares e as salas regulares de ensino. E a partir daí esses atendimentos domiciliares foram cessando, permanecendo somente para os alunos das classes regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que faziam parte da rede em pauta. Também, nesse citado ano, em período oposto ao da Prefeitura, comecei a trabalhar em uma instituição educacional especializada, denominada Associação de Atendimento Educacional Especializado (AAEE), e permaneci nela por cerca de cinco anos, o qual me possibilitou uma maior experiência profissional pelo fato de haver, na mesma sala, alunos considerados com deficiência mental moderada[19] e também com deficiência mental leve[20]. Com os alunos com deficiência moderada, o trabalho realizado estava mais voltado para as Atividades de Vida Diária (AVD), como: ensinar a criança a abrir e fechar torneiras, lavar as mãos, colocar um calçado, abotoar blusas ou camisas, tomar banho com certa independência, tomar as refeições sentados à mesa segurando o garfo ou a colher adequadamente e outras do gênero. Com os deficientes mentais leves, as atividades estavam mais voltadas para a área da alfabetização, trabalhando-se com as letras do alfabeto, leitura de histórias e outras atividades que levassem esses alunos à aprendizagem de leitura e escrita. No ano de 2009 houve uma mudança nas modalidades de atendimentos no Serviço Especializado da rede Municipal e passei a ser professora de Sala de Recursos Multifuncional[21] , onde passei a desenvolver um trabalho pedagógico com alunos que apresentam algum tipo de problema ou dificuldade que os impedem que sua aprendizagem ocorra normalmente, no contraturno do período em que esses alunos estudam e também faço as devidas orientações aos seus professores. Esses alunos freqüentam a Sala de Recursos em grupos formados por proximidade cognitiva, sendo no máximo três alunos a cada 02 horas de atendimentos semanais. À esses grupos são oferecidas atividades que correspondam às suas necessidades específicas e que, por isso, requerem um atendimento com um profissional especializado.

[18] A educação inclusiva exige modificações na perspectiva educacional, no paradigma, trabalhando as diferenças de modo que elas enriqueçam o aprendizado de todos, deficientes ou não, com problemas de aprendizagem ou não.

[19] Deficiência Mental Moderada (treináveis) – são definidos como tendo QI de 30/35 a 50/55. Em razão disso, não é provável que consigam adquirir habilidades de leitura, escrita e cálculo, correspondentes ao nível de alfabetização. Podem ter capacidade suficiente para desenvolver habilidades de cuidado pessoal para vestir-se, arrumar-se e comer. (MAZZOTTA, 1982)

[20] Deficiência Mental Leve (educáveis) – são aqueles que apresentam um índice de desenvolvimento intelectual (QI) aproximadamente entre 50 e 75. São capazes de aprender matérias acadêmicas (leitura, escrita e matemática). (MAZZOTTA, 1982)

[21] Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não existia esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (MAZZOTTA, 1982)

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (ENSINO SUPERIOR)		Em relação às experiências educacionais no ensino superior, logo após a obtenção do título de Mestre em 2004, fui convidada para atuar como docente em uma faculdade particular na cidade de Monte Alto, SP, no Curso Normal Superior no período noturno. Após três anos nessa faculdade, aceitei o convite para lecionar na Faculdade São Luís, no Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu denominado "Didática e Tendências Pedagógicas[22]". Ainda me foram oferecidas aulas nos Cursos de Pedagogia e Artes. Passei também a fazer parte do quadro de professores do Curso de Pós-Graduação em "Supervisão Educacional[23]" e "Educação Especial[24]"; esses 03 cursos[25] fazendo parte do Ensino à Distância - EAD[26]. Essas experiências me oportunizaram a vivenciar como ocorre o processo de formação de professores, sua importância e minha responsabilidade enquanto professora de um curso de formação docente em contribuir para um sistema mais dinâmico possível, que vise atender às demandas de nosso sistema educacional.
	INCLUSÃO ESCOLAR		Lecionando há dois anos como professora de Sala de Recursos Multifuncional, tenho me deparado com uma certa impossibilidade de realização de um trabalho mais efetivo e direcionado às necessidades de cada aluno atendido, devido a falta de materiais pedagógicos mais específicos na sala de recursos como: computadores, jogos pedagógicos específicos para os alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, entre outros, pois o que se tem disponibilizado nessa sala até o momento são cadernos, lápis preto, lápis de cor, folhas de papel sulfite, cola e canetinhas hidrocor, apesar das várias solicitações da presente professora à Secretaria de Educação dessa rede. Na minha percepção enquanto profissional da área da Educação Especial, a inclusão foi implantada de forma muito rápida, sem haver preparação tanto em relação ao oferecimento de recursos materiais, quanto ao preparo de professores para receber alunos com deficiências em suas salas de aulas regulares.

[22] Trabalhando com os seguintes módulos: A prática pedagógica como princípio formativo; Planejamento educacional e interdisciplinaridade; Avaliação da aprendizagem e institucional; Estratégias didático-metodológicas e novas tecnologias.

[23] Trabalhando com os seguintes módulos: Fundamentos da supervisão educacional; Política e legislação educacional; Supervisão educacional e suas práticas.

[24] Trabalhando com os seguintes módulos: Fundamentos da educação especial e inclusiva; Deficiência intelectual – implicações para a prática inclusiva; Ação pedagógica para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

[25] Com aulas ministradas aos sábados em diversos núcleos, ou seja, pólos que são oferecidos pela própria Faculdade São Luís nas diversas cidades dos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

[26] Ensino à Distância – alternativa educacional pretendendo romper as barreiras geográficas e sociais que produzem grandes desníveis e prejudicam o estabelecimento de uma sociedade democrática. (LDB – 9394/96) Nesta Faculdade, a metodologia adotada para os Cursos de Pós-Graduação prevê uma efetiva utilização de recursos tecnológicos, sendo a interatividade, via digital, preponderante. A proposta pedagógica prevê três dimensões: momentos presenciais, auto-estudo e interatividade.

	OUTROS ESTUDOS ***(PÓS-GRADUAÇÃO)***		***A)*** **Mestrado** Embuída das experiências profissionais até então apresentadas, comecei a sentir a necessidade de continuar estudando para encontrar respostas a muitas das perguntas que foram se acumulando no cotidiano com esses alunos e no ano de 2001 prestei o exame de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Mestrado, da FCL - UNESP[27] - Araraquara. Fui aprovada e após atender os requisitos do curso, defendi a dissertação intitulada "Análise e perspectivas do Ensino Itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado", que teve como objetivo descrever e analisar o serviço do Ensino Itinerante da cidade de Araraquara sob a ótica de seus participantes: a equipe da Educação Especial (composta pela coordenadora, psicóloga e fonoaudióloga, responsáveis pela triagem dos alunos encaminhados a este tipo de serviço), professores da rede municipal e pais dos alunos com deficiências. ***B)*** **Doutorado** No ano de 2007 fui aprovada no Curso de Pós-Graduação nível de Doutorado da mesma Universidade, visando resgatar por meio de narrativas (auto)biográficas a trajetória escolar e a experiência profissional de um grupo de professores de Educação Especial e ainda as experiências vivenciadas por uma mãe que possui um filho com deficiência, procurando situar os diferentes momentos educacionais pelos quais passaram as pessoas com deficiências.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, baseado na narrativa da professora.

[27] Universidade Estadual Paulista.

Figura ilustrativa.
http:\\www.search.com.br

SÍNTESE DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA ESCOLAR E PROFISSIONAL DA PROFESSORA 02

Quadro 02. Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 02

	SÍNTESE DA NARRATIVA		
ESCOLARIZAÇÃO	***PRIMEIRO GRAU***		***A) PRIMÁRIO (1º AO 4º ANO)*** A escola era a maior recompensa para nós e nossos familiares, pois frequentá-la era motivo para participar daquele meio social em que estávamos inseridos, dávamos um imenso valor a esse aprendizado. As salas de aula onde frequentávamos comportavam cerca de 40 alunos e permanecíamos na escola nos dois períodos, de manhã e à tarde. As salas eram mistas. No 1º ano havia uma divisão por sessões. A sessão "A" era para as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem e que, na certa, repetiriam o ano. A sessão "B" era a sessão normal onde havia o maior número de crianças e a sessão "C" eram aqueles que seriam hoje talvez os superdotados. A minha professora era muito dedicada e era tida como um modelo de amor, carinho e dedicação. Tínhamos também uma cartilha, um caderno de linguagem para fazer as provas, um caderno de caligrafia e um caderno de desenho. Haviam aulas de Educação Física e de trabalhos manuais. Todas as salas faziam o trabalho manual uma vez por semana, os meninos trabalhavam muito com serrinha e as meninas aprendiam a bordar. As festas pátrias eram muito concorridas, todas as datas eram comemoradas. A gente aprendia todos os hinos pátrios e tínhamos um entusiasmo incondicional pela pátria, pela história, pela geografia do país. ***B) GINASIAL (1º AO 4º ANO)*** Para fazer o curso ginasial[28], fosse ele estadual ou particular, tínhamos que fazer um exame de admissão. Eu fiz o exame e acabei freqüentando o ginásio até concluí-lo. O diretor era responsável e também era ele quem elaborava as provas, cobrando o bom desempenho tanto dos alunos quanto dos professores.
	SEGUNDO GRAU ***(CURSO NORMAL)***		O meu ideal de ser professora veio da infância, do deslumbramento que minhas professoras introjetaram em mim, apenas pela postura com que se apresentavam e o conhecimento que deixavam transparecer e eu acabei optando pelo Curso Normal[29]. Nesse curso nós recebíamos um estudo muito sério: Psicologia, Pedagogia, Didática e os assuntos de interesse social eram enfocados e apresentados em salas de aula, fruto das pesquisas da classe. Nas aulas de estágio, íamos fazer visitas a instituições que cuidavam de crianças com deficiências.

[28] Posteriormente denominados de 5ª a 8ª séries e atualmente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
[29] Posteriormente denominado de Curso de Habilitação Específica de 2ªº Grau para o Magistério.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		Após terminar o Curso Normal, o caminho era o de ser substituta efetiva para poder ganhar pontos para o ingresso no Estado. Nós substitutas trabalhávamos no horário normal dos professores, sem remuneração e devendo permanecer na escola durante aquele período de aula. Também durante este tempo, me aprofundei nos estudos com o objetivo de me efetivar por meio de um concurso público. Passado algum tempo, prestei um concurso para professor e ingressei na rede municipal, na Educação Infantil. Neste período, a Dona Rita Venâncio era a coordenadora do Curso de Classes Especiais em São Paulo e fez uma proposta à cidade de Araraquara para que se começasse esse trabalho de socialização, de integração da criança com deficiência junto aos parques infantis da cidade. Constatou-se então que havia uma necessidade muito grande de se retirar crianças "treináveis" de suas casas para participarem da vida em comunidade, porque elas eram realmente marginalizadas. E, então, teria sido indicada então pela minha diretora do Parque Infantil onde trabalhava, pois ela percebia que eu poderia ter uma certa aptidão para trabalhar com as crianças com deficiências. Era uma porta que começava a se abrir... havia muito isolamento para essas pessoas com deficiências mentais mais severas e para os pais também, pois não era fácil sair com os filhos e enfrentar olhares, fugas, como se essas pessoas portassem doenças contagiosas. Após esta indicação, fui para São Paulo para conhecer aquelas crianças, fazendo um curso intensivo e visitar as classes especiais do Estado. Os professores ainda estavam aprendendo a trabalhar, ainda estavam estudando, aprendendo o que era o currículo destinado a essas crianças e, depois, eles iam implementá-los em suas salas de aulas. Eu posso dizer que realmente tive uma formação de educadora especializada, não voltada para o indivíduo deficiente mental, mas voltada para uma criança capaz de aprender e ser um adulto feliz, mesmo porque, no curso de especialização ao qual fiz em São Paulo, exigia-se no mínimo, dois anos de experiência em classe comum, porque não era pra você educar uma criança com deficiência e sim para você ensinar uma criança a ler, a desenvolver as atividades acadêmicas de acordo com as suas capacidades. E aí eu vim para aplicar essa experiência em sala de aula. Foi muito difícil, muito doloroso, mas muito gratificante. A criação dessa classe especial deu-se nesse Parque Infantil e sempre tivemos uma preocupação de não ter mais do que quinze alunos por sala; o máximo era de quinze e a programação era feita de acordo com a necessidade de aprendizagem dos alunos. A socialização, o amor que se deu entre eu e aquelas crianças era o importante, o carinho mútuo, a boa vontade de todos os funcionários do Parque e também das outras crianças em recebê-las, em compreender as suas dificuldades e contribuir com a socialização. Elas participavam das festas conjuntamente com as demais crianças e não recebiam nenhuma discriminação neste sentido, de forma que havia assim uma integração social.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		O meu trabalho pedagógico começava por ensinar a conhecer-se: quem eu sou, onde eu vou, como eu faço, como eu ajudo, como eu recebo; foi esse o trabalho da socialização. A parte mais alta do trabalho era a alegria de ver uma criança vir para aquele Parque Infantil feliz, contente, alegre, era o mundo dela. Meu principal objetivo era o de transformar uma criança deficiente em um adulto eficiente e capaz de viver com certa independência. Eu dobrava período, realizando atividades que estimulassem a parte psicomotora dos alunos. Vínhamos recebendo os alunos paulatinamente, vinha um, vinham dois, vinham três! As crianças com deficiências em graus mais leves foram chegando na escola e foram sendo criadas então várias classes especiais de acordo com o nível de cada uma, priorizando o nível de aprendizagem e aprimorando o nível social. Levamos as crianças de trem para São Carlos, visitar algumas escolas de educação infantil. Elas viajavam de trem, almoçavam, conheciam as crianças das outras escolas e voltávamos pra Araraquara. Não adiantava nada, nós socializarmos uma criança se ela não pudesse conhecer o mundo ao seu redor. E foi assim, um enriquecimento muito grande em vidas que eram muito fechadas! A APAE trazia uma psicóloga e uma fonoaudióloga aos sábados, para fazer uma avaliação diagnóstica dessas crianças. Trabalhei com crianças com diagnóstico[30] de nível treinável. Providenciamos palestras para os pais, trazendo pediatras que elucidavam dúvidas que eles traziam para discutir nesses encontros. Nós conseguimos fazer a socialização que se preconizava, a interação desses alunos sem nenhum problema, sem gastos e sem traumas excessivos; mas tivemos uma satisfação imensa de poder ver que oferecemos a essas crianças um desenvolvimento suficiente para se integrarem e muitos irem para o mercado de trabalho. Quando as classes especiais já estavam criadas no Parque Infantil, passei a fazer as devidas orientações para os professores que nelas trabalhavam. Antes disso, eu tive que fazer um vestibular para ingressar em uma escola de São Paulo, no Curso de Formação de Professores em Educação Especial. Com o decorrer do tempo, nós passamos a ter classes especiais com professores especializados, formados em São Paulo ou orientados por minhas experiências. Esses professores eram muito dedicados, eram estudiosos e faziam tudo para aprender; porque só aprendendo é que eles poderiam compreender melhor o trabalho a eles atribuído. De forma que não foi difícil trabalhar com os professores da rede municipal de ensino naquela ocasião.

[30] Diagnóstico – na época os alunos com deficiência eram encaminhados para avaliação psicológica, realizada por meio de testes de inteligência.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		As classes especiais foram expandindo-se nos outros Centros de Educação e Recreação, sem nenhuma repercussão como havia tido com sua 1ª instalação no Parque Infantil, porque o impacto maior da criação das classes já havia passado. Nós fazíamos programações pedagógicas e a cada tempo, fazíamos uma reunião para avaliar o que foi aprendido e quais as dificuldades. Um de nossos compromissos era o de fazer com que essas crianças com deficiências fossem conhecidas, favorecendo a interação com as crianças ditas normais. Os cursos de especialização que nós fizemos em São Paulo ligados `a Secretaria da Saúde foram sendo abolidos, passando a ser feito nas faculdades, no Curso de Pedagogia com especialização. As classes especiais continuaram e fomos perdendo os professores que tínhamos conseguido porque estavam sendo convidados para assumirem a direção de algumas escolas. Mas em compensação, já estavam chegando aqueles preparados pela faculdade. Algum tempo depois acabei deixando o trabalho na rede municipal e ingressando em classes especiais do Estado. Na minha primeira classe da rede estadual, haviam crianças de dois a onze anos, com deficiência mental. Eu me realizei como professora! Gostei do que fiz, gostei dos alunos, gostei de errar e aprender, de começar e recomeçar.
	INCLUSÃO ESCOLAR		Vejo que socializar não é apenas colocar o indivíduo numa sociedade, é aceitá-lo, é trabalhar com ele, é principalmente amá-lo e servir às tais diferenças individuais, que devem ser respeitadas em todas as áreas. Integrar para viver melhor; educar para sermos responsáveis e, acima de tudo, terem a oportunidade de participar da vida e serem felizes!

Fonte: Elaboração da pesquisadora, baseado na narrativa da professora.

Figura ilustrativa.
http:www.fotosearch.com.br

SÍNTESE DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA ESCOLAR E PROFISSIONAL DA PROFESSORA 03

Quadro 03. Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 03

ESCOLARIZAÇÃO	***SÍNTESE DA NARRATIVA***		
	PRIMEIRO GRAU ***(1ª à 8ª SÉRIE)***		Na 1ª série, eu me lembro da Cartilha Caminho Suave. Adorava aquela cartilha e não tinha grandes problemas de alfabetização. A minha classe era bastante ampla e com muitos alunos. Eu me lembro bem que tinha a fileira "A", a fileira "B", a fileira "C"e a "D". Eu era da fileira "B"; eu não era da "A" não, pois nesta fileira "A" ficavam os alunos mais inteligentes. A professora da 1ª série deixava a gente ajudar na sala. Eu me lembro que o armário dela era para fora da sala de aula, então ela escolhia cada dia uma criança para ajudá-la a buscar o material, ou levar o material de volta para aquele armário. A professora da quarta série foi um pouco ausente. Eu me lembro bem que ela conversava muito com a professora da sala ao lado e deixava a sala muito à vontade, prejudicando os alunos. Na 5ª série, um professor de Português chamava toda aula um aluno para ir à mesa dele, e esse aluno é quem dava a aula com o professor ao lado. Era assim sua didática. Ele mandava o aluno pegar um livro de Português e aí o mesmo ia fazendo as perguntas e os outros que estavam sentados iam respondendo, e pouca coisa era acrescentado para a ampliação do nosso conhecimento. O professor já estava para se aposentar e não se preocupava muito com a classe. Eu me lembro também de um outro professor que trocou desapercebidamente as provas da 5ª pelas da 6ª série. Então, ele deu a prova para a 5ª série com o conteúdo da 6ª e deu para a 6ª série a prova com o conteúdo da 5ª e aí os alunos da 5ª série ficaram revoltados porque as provas tinham sido trocadas e todos eles tinham ido mal e aí queriam destrocar as provas, e ele não destrocou, permaneceu aquela nota. Da 6ª até a 8ª série, não me recordo de nenhum fato que tenha me chamado a atenção.

ESCOLARIZAÇÃO	SEGUNDO GRAU (COLEGIAL)		No colegial, eu continuei na mesma escola, e no 3º ano, eu fui para um outro colégio, da rede particular de ensino. Só que, como só fui eu da minha classe, eu não me adaptei lá. Fiquei só dois meses estudando lá e não gostei, aí eu voltei para a antiga escola, com os mesmos amigos, e era isso o que eu queria, ficar lá. Nessa época eu não tinha muita preocupação com o vestibular não, mesmo eu estando no 3º colegial e não ter feito o Curso de Magistério.
	CURSO SUPERIOR		Prestei pela 2ª vez o vestibular e acabei sendo aprovada no Curso de Pedagogia da FCL – UNESP de Araraquara. E por não haver uma outra opção no momento, acabei fazendo minha matrícula neste curso, mas eu nem sabia se era isso mesmo que queria, e nem sabia ao certo para que é que servia. Quando ingressei neste curso, pensava que fosse uma coisa muito diferente e me decepcionei! Saí de lá com poucos conteúdos para relacionar com a prática lá fora. Eu acabei escolhendo a habilitação em Deficiência Mental e aí fui conhecendo, fazendo estágios, mesmo porque eu já conhecia algumas crianças com deficiência que moravam ali perto da minha casa. Depois que eu terminei a habilitação em Deficiência Mental, eu fiz Orientação Educacional, mas eu gostei sim de fazer a habilitação em Deficiência Mental, achei que os professores ainda foram mais dedicados do que os de Orientação Educacional. Durante esta minha formação, tive uma bolsa de estudos do Núcleo de Ensino da UNESP e juntamente com outra bolsista, ficávamos às sextas-feiras, no período da manhã, em uma classe especial de uma escola da rede estadual de ensino. A professora responsável por esta classe também fazia parte do Núcleo de Ensino e, nesse dia, participava das reuniões e grupo de estudos desse núcleo. Ela dava autonomia para que a gente realizasse o trabalho que achássemos mais adequado, e disponibilizava o seu diário de classe. Era uma turma pequena de alunos e já estavam alfabetizados. Foi uma experiência muito boa, porque adquiri conhecimentos de como lidar com uma classe especial e permaneci nela durante dois anos.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		Antes de eu me formar, quando eu estava ainda no primeiro ano de faculdade, eu comecei a trabalhar em um colégio da cidade. Durante um ano, eu era auxiliar de classe, na pré–escola e foi lá que eu aprendi muita coisa, e que hoje em dia, eu ainda utilizo como exemplo para a minha atuação profissional o método que eles utilizavam, que era o Montessoriano, os brinquedos que, de certa forma, hoje em dia, a gente ainda não tem aqui no meu trabalho, mas enfim, a gente tenta se adaptar. Depois de passado um ano eu saí de lá, por bobagem minha, porque naquela época ainda precisava do tal do Magistério e eu pensava assim: eu não terei futuro aqui! A partir de um estágio feito em uma instituição que realizava trabalho com deficientes, surgiu uma vaga para trabalhar na mesma. Trabalhei lá por cerca de um ano, mas como eu não era formada na faculdade ainda, eu não era registrada como professora, mas sim como auxiliar e, com toda aquela responsabilidade nas minhas costas, porque lá tinha um número grande de alunos com diversos tipos de deficiências. Acho que eram quase vinte crianças em uma única sala. Eu achei que não valia a pena, mas eu gostei muito. Nessa sala em que eu trabalhei, os alunos eram deficientes mentais com grau de comprometimento muito grande. Assim, poucas coisas eles realizavam, porque muitos deles nem o próprio nome escreviam, mas era esse tipo de criança que eu tinha na classe. Prestei um concurso público para ser professora de Educação Especial e a Prefeitura me chamou para trabalhar em uma classe de deficientes auditivos. No 1º dia de trabalho, me deparei com uma reunião com os pais desses cinco alunos. Além dos pais, estavam lá as crianças, o professor substituto e a diretora da escola. Foi uma surpresa! Encerrada a reunião, fomos eu, o professor substituto e os alunos para o parquinho. E eu não sabia muito bem como proceder naquela situação, pois não havia sido orientada em aspecto algum, comecei a observar o professor substituto para que eu pudesse conhecer um pouquinho do trabalho que ele realizava com aqueles alunos. No parquinho este professor me disse:- Fique como um ponto de referência! E eu fiquei parada em pé em um único lugar e aquelas crianças correndo para todos os lados. Não recebi por parte da rede municipal muita orientação com relação a esses problemas enfrentados, tendo que procurar então alternativas sozinha para amenizar as dificuldades encontradas para a realização deste trabalho. Não fui orientada para fazer cursos e também não tinha muitos materiais para realizar meu trabalho. Alguns professores da Educação Infantil falavam para os seus alunos: - *“Não fiquem perto dessas crianças surdas, porque senão vocês irão ficar iguais a eles!”* - *“Se vocês fizerem alguma coisa errada, eu vou colocar de castigo lá na sala deles, aí vocês ficarão com eles, eles batem, cuidado!”*

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		E logo no início do meu trabalho, uma das professoras disse uma frase que ficou inesquecível: *"Para ser uma professora de criança assim, para trabalhar com essas crianças, tem que ser meio trololó, meio maluquinha... não pode ser muito certa da cabeça!"* No horário do lanche era aquele barulho muito grande e para o surdo, tem que haver um lugar silencioso; hoje em dia eu sei disso, que não pode haver uma sala com ruídos, que não pode ter barulhos, porque muitos desses alunos apresentam um resquício auditivo muito limitado. Mas naquela época a minha sala ficava no espaço mais tumultuado da escola, onde tudo acontecia: era comida, banheiro, o lavar as mãos, a socialização do restante dos alunos para cantar, o brincar no chão, era tudo ali na porta da minha sala. As outras professoras sempre cantavam, brincavam e nunca foram me chamar, nunca ninguém foi lá falar para eu levar os meus alunos também, não sei o que elas pensavam. Tive a oportunidade de acompanhar o trabalho que era realizado com os alunos deficientes auditivos por meio de outra professora, mas tive uma decepção imensa quando vi a atuação da mesma perante seus alunos. Não era nada daquilo que eu esperava! Imaginava que aquela professora do período da manhã tivesse toda uma didática para lidar com os seus alunos, esperava que ela viesse conversar comigo, que explicasse o seu trabalho, mas não tinha a mínima noção da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) e acabei percebendo que essa professora também sabia tanto quanto eu, ou seja, pouca coisa. Essa professora não tinha domínio da língua de sinais, não tinha afetividade com os alunos, nada. E aí é que eu fui vendo a realidade em que se encontrava a nossa educação brasileira. Nessa época, a gente usava a comunicação total, onde além da oralidade, qualquer comunicação valia, qualquer gesto que eu fizesse estava bom. Neste mesmo ano, em 1985, para que pudesse interagir melhor com aquelas crianças, fiquei sabendo que tinha um curso de LIBRAS para se trabalhar com surdos na Igreja Batista, um curso prático. Eram somente três meses de curso, à noite e eu, vendo as necessidades daquelas crianças, que tentavam se comunicar por sinais e não tinham oralidade nenhuma, resolvi fazê-lo. Os meus alunos usavam aparelho auditivo e eu tive que aprender a mexer também nesses aparelhos, me instruir sobre como utilizá-los, saber como colocar uma pilha, como tirar e, por conta própria, fui aprendendo e tentando estudar alguma coisa com a ajuda deste curso. No ano seguinte, em 1986, teve um curso pra método de surdos, era o "Método Verbo Tonal", foi um curso realizado na UNESP – FCL-Ar, uma universidade pública. Sempre que aparecia alguma coisa de surdo eu ia fazer. Este era um curso de extensão universitária. E eu fui, mesmo sendo à noite, porque eu estava gostando das crianças, passei a ter afinidades com elas. Era um curso mais para tratar da oralidade das crianças. E este nos preparava para trabalhar com as crianças no tablado, na madeira, para eles sentirem a vibração e então eram trabalhadas as vogais, expressão corporal, expressão facial, as consoantes, com o som; colocava os alunos de frente para o espelho, jogava a bola para o aluno e ficava repetindo as letras.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		Depois de ter terminado este curso, a Secretaria da Educação comprou o tablado, mandou fazer um espelho, comprou o necessário na época e aí fui trabalhando dessa forma que, até então, era a melhor forma que se tinha para trabalhar. Também nessa época, acabei recebendo algumas orientações de uma fonoaudióloga da Prefeitura. Ela ia lá na escola com muita frequência e me passava bastante exercícios para que fossem feitos com eles. Depois de alguns anos com a classe de deficientes auditivos, a Prefeitura contratou uma professora intérprete de LIBRAS. Ela passou a trabalhar junto comigo na sala de aula duas vezes por semana. No final da década de 1990, comecei a trabalhar também em uma escola de caráter filantrópico para crianças deficientes, no período oposto ao da Prefeitura. Era uma classe com alunos bastante comprometidos e contava com o apoio de uma auxiliar de sala, e era especificamente voltado para as atividades de vida diária e também para a socialização desses alunos. Em 1999, iniciou aqui no município de Araraquara, o processo de inclusão escolar e os meus alunos foram sendo incluídos aos poucos, até que essa classe de deficientes auditivos foi fechada. E passei então a trabalhar com alunos com deficiência mental. Eu fiquei trabalhando dois anos com essas crianças. Elas eram bastante comprometidas cognitivamente. Eu tinha uma aluna com cinco anos e que ainda usava fralda e não havia uma agente educacional naquela época; algumas vezes as inspetoras me ajudavam, mas esporadicamente. Eu me sentia muito frustrada trabalhando com essa classe, porque as crianças com deficiência auditiva eram capazes de desenhar, eles aprendiam, corriam, andavam, comiam sozinhos, iam ao banheiro, enfim, tudo o que eu ensinava, eles aprendiam! E já esta turminha nova, não! Após alguns anos iniciado o processo inclusivo na rede municipal de Araraquara, atuo em uma sala de recursos para surdos no Centro Integrado de Saúde Auditiva (CISA) e, além dos atendimentos que realizo, eu e a professora intérprete nos disponibilizamos em ir às escolas onde estão matriculados esses alunos para a realização de visitas e orientação aos professores. Essas crianças com deficiência auditiva que hoje estão incluídas na rede regular de ensino não recebem o atendimento da professora intérprete, permanecem nessa sala recebendo somente o apoio da Sala de Recursos e, infelizmente, aprendem LIBRAS somente nesta sala. Em uma das salas regulares da rede municipal, a professora nunca chamou a sua aluna que apresenta deficiência auditiva para ir na lousa; e por que não? Só porque ela é surda? Ela pode ser surda, mas ela tem capacidade para aprender, ela é esperta, ela é inteligente; é só dar a ela o que precisa!

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		Eu particularmente achei um absurdo estar incluindo essas crianças com deficiência auditiva, porque eu sabia que eles não iriam conseguir acompanhar uma classe regular e pensava: "como é que essa professora iria saber LIBRAS? Como é que eles iriam ficar no meio de muitas crianças ali?" Eu sabia que eles não tinham capacidade para isso, não por eles, porque são inteligentes para aprender, mas teria que haver os recursos necessários e corretos, senão não aprenderiam mesmo. Teria que ser trabalhado a LIBRAS, ter um professor intérprete, os recursos visuais, enfim, são vários detalhes que tínhamos que estar atentos e eu sabia que isso realmente seria um fracasso! Faltam ainda muitos recursos materiais para que possamos trabalhar adequadamente com esses alunos. Temos um CD-ROOM, onde é trabalhado o alfabeto com LIBRAS. Mas quando vou utilizá-lo, preciso trazer meu lap-top, caso contrário, não há um computador disponível aqui para que eu possa trabalhar com este tipo de recurso. Mas um dado triste é de que, de todos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, somente dois deles é que tomaram a iniciativa de frequentar o curso de LIBRAS. Isso tudo porque a rede municipal dispensa os professores que possuem o interesse em realizar o curso no horário de trabalho. Mas eles argumentam que não podem, que têm que ir para outra escola, que precisam dobrar período e por isso, saem correndo de uma escola para outra e que não dá tempo. Além dos professores, os pais desses alunos que são atendidos pelo CISA também são convidados a participarem do curso, mas somente uma mãe é que se disponibilizou em participar; as outras não querem aprender, não têm tempo, ou seja, acabam arrumando alguma desculpa.
	INCLUSÃO ESCOLAR		Com relação à minha percepção sobre o processo inclusivo para o surdo, eu percebo que há vários fatores que o influenciam: um deles seria a família. Eu tenho famílias que se envolvem muito e se este menino tivesse, nos cinco dias da semana, uma professora intérprete na sala de aula, ou então três dias da semana que fosse, ele estaria muito avançado do que está hoje. Esse aluno já escreve, mas em uma linguagem de surdo, não colocando as preposições nos lugares certos, os artigos, os verbos; mas ele já tem muito conhecimento do que é uma escrita. Têm sucesso apesar de não ter uma professora intérprete e não ter recursos adequados que favoreçam o seu processo de aprendizagem, e ainda de sua professora não saber LIBRAS.

	INCLUSÃO ESCOLAR		Percebo que falta para as professoras do ensino regular ter uma melhor didática, encenando, dramatizando e utilizando recursos visuais disponíveis. Sinto uma angústia muito grande, pois os alunos com deficiência auditiva não são convidados a explorarem mais o seu ambiente de aprendizagem. Eu não sei muito bem o que acontece nesses casos, se um pouco não é também culpa da família que não se envolve, que não faz nada por essa criança. Acho que é um pouco de tudo! Eles não têm professor intérprete, a professora da sala de aula também não trabalha com essas crianças adequadamente. Não que a gente queira culpar o professor, não é isso, mas eles não estão preparados para receber esses alunos e infelizmente ficarão um ano com essas crianças e nesse período pouco será acrescentado a eles. Muitos dos professores que eu encontro também apresentam muita má vontade, a infeliz má vontade que existe neles e que acabam excluindo os alunos do processo inclusivo. Nesse processo inclusivo os professores do ensino regular não estão conseguindo oferecer o que realmente esses alunos especiais precisam; eles não têm um atendimento diferenciado quando necessário. Porque eu acho que temos que assumir, temos que admitir que eles são sim crianças especiais e que jamais deixarão de ser, mesmo estando incluídos em uma sala de ensino regular. Só que esses alunos não estão recebendo os atendimentos que deveriam receber. Claro que o apoio pedagógico especializado ajuda, e muito. Mas isso não é tudo! Eu acho que a inclusão, de um modo geral, não deveria estar acontecendo, porque a educação é assim: a cada ano ocorrem mudanças, e quando algo inovador começa a dar certo, temos que passar pelo processo de transformação novamente. Não dá certo ficar tentando mudar o que já está dando alguns resultados positivos. Não é que a gente quer ser excludente, colocá-los em uma classe especial, não é nada disso! Eles sabem que são diferentes dos outros, que eles não estão atingindo o que precisaria e eles se sentem incapazes com isso. Com relação à recepção dos professores quando se deparam com um aluno de inclusão, eu vejo que eles têm um choque muito grande, porque eles sabem que não estão preparados, eles sabem que não vão conseguir fazer muita coisa por aqueles alunos. Então, eu acho que esses professores, sabendo já desde o princípio que é muito difícil esse processo, que eles não conseguem, acabam deixando um pouco de lado, porque eles pensam: “Deixa fazer com quem vai conseguir!” Esses professores despreparados acabam se acomodando e muitos não procuram aperfeiçoar a sua prática para conseguir trabalhar com esses alunos. Não é ficar um rolo estático na sala de aula, sentada atrás de uma mesa. E infelizmente muitos deles agem dessa forma. Então, de que jeito essa inclusão pode dar certo? As professoras não fornecem nem o necessário, nada! Eu mesma entreguei vários materiais visuais para as professoras colarem na sala de aula; levei muitas coisas e algumas professoras utilizam, outras não. Então, nem o pouco, o básico que se tem, que se pode usar, não é oferecido em algumas escolas. E se não é oferecido, como é que esses alunos vão aprender? Desse jeito, não pode haver aprendizagem.

	INCLUSÃO ESCOLAR		Os alunos com deficiências necessitam de algumas adaptações para cumprir o currículo comum, então, a professora da Educação Especial deve favorecer os recursos e a professora da classe regular irá "construir" segundo as adaptações elaboradas e de acordo com uma nova postura didática, um processo educacional favorável às necessidades daqueles alunos, porque a gente sabe que tem muitos professores relapsos, que não querem saber de nada, muito menos de ensinar alguma coisa para essas crianças; muitos não têm envolvimento com o seu trabalho! Mas todo esse processo inclusivo depende também de quem é o professor da Educação Especial que esse aluno vai ter como um apoio, porque a gente sabe que tem muitos professores relapsos, que não querem saber de nada, muito menos de ensinar alguma coisa para essas crianças; muitos não têm envolvimento com o seu trabalho!

Fonte: Elaboração da pesquisadora, baseado na narrativa da professora.

Figura ilustrativa.
http:\\www.images.google.com.br

SÍNTESE DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA ESCOLAR E PROFISSIONAL DA PROFESSORA 04

Quadro 04. Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 04

ESCOLARIZAÇÃO	*SÍNTESE DA NARRATIVA*		
	1º GRAU *(1ª à 8ª SÉRIE)*		Na 1ª série um fato que posso denominar de negativo no meu processo de alfabetização era o momento de tomar a leitura. Minha professora colocava todos os alunos numa sala enorme e chamava individualmente para ler um texto da cartilha. Eu era muito tímida e tinha muito medo de ir à frente ler. Mesmo que eu sabia ler tinha medo de errar e meus colegas rirem. Isso foi uma experiência muito ruim. Eu me lembro que durante toda essa minha 1ª série, eu chegava em casa e reproduzia tudo aquilo o que os meus professores faziam em sala de aula. Eu brincava muito de professora, eu tinha quadro, giz e caderneta de chamada e ficava brincando a tarde inteira de escolinha. Meus alunos eram cadernos que distribuía em fileiras na mesma sequência da minha classe. Na capa dos cadernos, eu colocava o nome de cada aluno. Permanecia toda a tarde reproduzindo tudo aquilo que era transmitido pelos meus professores com os meus alunos. Lembro que já estava na 6ª série e continuava com aquele entusiasmo, com aquela vontade de ser professora. Durante todo o meu processo de escolarização no ensino fundamental, eu brinquei de ser professora!
	] *SEGUNDO GRAU* *(COLEGIAL)*		Segui então na mesma escola concluindo o meu Ensino Médio. Eu reprovei no 2º colegial, nas disciplinas de Matemática e de Química. Esse ano foi bastante difícil para mim, porque eu nunca havia reprovado, mas também me fez pensar um pouquinho mais e amadurecer, porque eu me sentia um pouco nova em relação aos meus colegas. No final do 3ª ano nos eram aplicados testes vocacionais para estar auxiliando na escolha da profissão. Eu me lembro que todos os meus testes vocacionais sempre davam voltados para a área de humanas. Eu sempre relatava que meu grande desejo era de ser professora, e isso desde pequenininha! Quando estava terminando o 3º colegial, no mês de novembro já tinha escolhido o curso que iria prestar o vestibular, escolhi Educação Especial, na área de deficiência mental. As aulas neste ano acabaram um mês antes para que pudéssemos participar dos cursinhos pré-vestibulares.

ESCOLARIZAÇÃO	CURSO SUPERIOR		***A) EDUCAÇÃO ESPECIAL*** Tive que participar de um Teste de Aptidão para freqüentar o curso de Educação Especial. Não era um teste eliminatório, mas eu teria que fazer antes de prestar o vestibular, e que acontecia no mês de janeiro. Eu me lembro que o teste que aconteceu foi feito pelos próprios professores do Curso de Educação Especial. Eu ingressei no Curso de Educação Especial já tendo a certeza da escolha pelo curso e ainda tinha alguma noção da qualidade do ensino daquela universidade. Foi somente a partir do 2º semestre do meu segundo ano de curso, em 1996, que começaram as disciplinas mais específicas voltadas para a área da deficiência mental, dentre elas eu me lembro com bastante alegria, foi a disciplina "Desenvolvimento Psicosocial do Deficiente Mental", que foi a primeira disciplina aonde a gente começou a ter contato para conhecer quem era a pessoa com deficiência mental. Depois, se seguiram várias outras disciplinas. Tive uma outra disciplina também que eu me lembro que se chamava "Distúrbios psiquiátricos", onde estudamos várias deficiências. Todas as disciplinas tinham o enfoque bem clínico da deficiência. Tive uma disciplina de avaliação do deficiente mental que montamos uma maleta com objetos para fazer avaliação segundo os testes de Jean Piaget. Durante essa graduação, iniciei um processo muito rico de sistematização de várias questões a respeito da educação escolar de pessoas com deficiência mental, as quais me sensibilizaram muito e foram aumentando as inquietações e um forte desejo de desafio à pesquisa. Eu me lembro que foram muito significativas todas as atividades didáticas realizadas nas disciplinas curriculares e, principalmente, as atividades de iniciação científica que eu participei ao longo dos semestres. ***B) ESPECIALIZAÇÃO*** No último ano da graduação, eu participei do processo de seleção para o curso de especialização em Educação Especial, e fui aprovada. Em 1999 iniciei esse curso Lato Sensu com um projeto de pesquisa intitulado "Atribuição de causalidades e dificuldade de aprendizagem dos alunos". Durante este curso, foram acumuladas reflexões ao longo de uma experiência profissional em relação à educação escolar de pessoas com deficiência mental.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		Trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - de Araraquara. Fiquei responsável pela sala de estimulação precoce durante um período de um ano, trabalhando com oito alunos com Paralisia Cerebral e três com síndrome de Down. Foi um período onde eu acumulei muita experiência com pais e familiares, os quais relataram para mim o momento da notícia, como foi todo o trabalho de estimulação que esses alunos que eu atendia haviam recebido. Foi um momento também de experiência profissional que eu desenvolvi projeto com animais para estimular o vínculo afetivo dos alunos. Lecionei no Curso Normal Superior da Faculdade de Monte Alto. Foi nesta instituição que eu comecei minha carreira docente no ensino superior. Ressalto que a docência nesse ensino abriu e aprofundou meu campo de estudos, fazendo com que eu revisasse e atualizasse todo o meu aprendizado. Fui convidada a integrar a equipe de docentes da Faculdade de Educação São Luís, em Jaboticabal, S.P., lecionando no Curso de Pedagogia. As oportunidades nessa Faculdade foram se ampliando e também fui convidada para ministrar aulas no Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Especial, oferecido na modalidade de Educação à Distância (EAD). Oriento também a elaboração e acompanhamento de trabalhos de conclusão de curso, tanto no nível de graduação no Curso de Pedagogia, quanto no nível de pós-graduação em Educação Especial, bem como a produção de trabalhos que têm sido uma experiência igualmente significativa no sentido de poder realizar trocas de ideias e de contribuir para a formação desses professores. Acrescenta-se aí a participação em bancas examinadoras de trabalhos monográficos... A vivência ministrando essas disciplinas do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial consolidou uma base dentro de uma perspectiva da educação para todos, preconizada pelo modelo de uma escola inclusiva que a gente sabe que ainda hoje constitui um grande desafio, já que a realidade apresenta-se numa numerosa parcela de alunos excluídos no nosso sistema educacional, entre os quais os alunos com deficiência. Me inscrevi para dar aulas em uma Sala de Recursos da rede estadual de ensino e, após ser aprovada no processo de seleção, na área da deficiência intelectual, assumi uma sala de recursos que me trouxe uma grande experiência.

	INCLUSÃO ESCOLAR		Sabemos que o sucesso da inclusão escolar depende, dentre outros fatores, das respostas educativas propostas pela escola. Dentre outras medidas, a gente sabe que torna-se fundamental para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que as propostas pedagógicas sejam baseadas na interação aluno\professor, aluno\aluno, e demais professores. Isso ainda permanece bastante tímido do meu ponto de vista. Percebo que a inclusão escolar desses alunos está longe de ser uma verdadeira inclusão, pois o trabalho da Educação Especial não é reconhecido pelos demais professores das escolas. Eles acham que estamos lá para resolver os problemas de aprendizagem e a partir do momento que começamos os atendimentos desses alunos eles passam a ser responsabilidade somente do professor de Educação Especial. Eu acredito que os professores do ensino regular, atuantes com os alunos com deficiências, não estão conseguindo identificar as suas reais capacidades e somente a partir dessa identificação, é que será possível organizar melhor os objetivos, sequenciar conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem, utilizando metodologias diferenciadas, avaliando-os em uma abordagem processual, acompanhando o seu desenvolvimento e valorizando o seu progresso. Eu, enquanto profissional com experiência em sala de recursos, posso relatar que ainda faltou um maior entrosamento entre o meu trabalho e o dos demais professores pelo fato de ainda argumentarem que lhes falta preparo e quem deve lidar com esses alunos e apresentar atividades é a professora da sala de recursos. Sinto que falta parceria entre professor da Sala de Recursos com os de sala regular. Outro ponto relevante que me cabe destacar enquanto professora da sala de recursos é que essas salas não devem substituir o ensino da classe comum, o seu papel é o de complementar o ensino do aluno, contribuindo para o máximo da aprendizagem e para o seu pleno desenvolvimento. Eu sei que lá no início da minha trajetória, pouco se falava nesse contexto de um processo de inclusão e que hoje a gente percebe que as escolas, os professores, toda a equipe escolar, estão se mobilizando, principalmente a diretoria da rede estadual. Percebe-se a realização de muitos cursos de capacitação para os professores das salas de recursos, tanto na área de deficiência auditiva (Cursos de LIBRAS) quanto na deficiência intelectual, visando preparar os professores para estarem oferecendo um melhor ensino para esses alunos. Então, percebe-se que tem aí uma preocupação com a formação continuada para professores que estão lecionando no ensino comum.

	INCLUSÃO ESCOLAR		Considero, portanto, que a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar ainda possui um longo caminho a ser trilhado, porque a gente sabe que a educação inclusiva é a educação para todos, isto é, uma educação que visa reverter o percurso da exclusão e é isso que ainda a gente não está observando dentro do contexto escolar. Só se vai reverter a exclusão criando condições humanas, estruturas e espaços físicos para abrigar as diversidades para que todos possam conviver com os diferentes alunos, visto que a perspectiva de educação para todos preconiza pelo modelo de uma escola inclusiva, que é um desafio para a realidade dos que estão excluídos do sistema educacional.
	OUTROS ESTUDOS **(PÓS-GRADUAÇÃO)**		***A)*** **Mestrado** Em 2001 ingressei no Curso de Mestrado em Educação Escolar da FCL – UNESP – Araraquara, no qual aprofundei meus conhecimentos teóricos em relação à inclusão de pessoas com deficiência, norteada pelo objetivo de investigação de como estava ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries, das escolas da rede pública estadual. Os resultados mostraram que, no início do ano letivo, a aprendizagem escolar da aluna se deu de maneira satisfatória e no decorrer do 2º semestre, que foi quando os conteúdos começaram a ficar mais complexos, houve um declínio da aprendizagem, principalmente em relação à resolução de problemas e à interpretação de textos, comparado aos demais alunos de classe. ***B)*** **Doutorado** O ingresso no Doutorado em Educação Escolar pode ser interpretado como um aprofundamento da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado. A participante da pesquisa narra que o maior ganho foi alcançar uma aprendizagem mais ampla sobre as questões que envolvem a educação escolar de alunos com Síndrome de Down que estão aí na rede regular de ensino, e também com a formação docente, currículo, aprendizagem escolar, e outras do gênero. Destaca ainda que é preciso realizar muito mais cursos de educação continuada para instrumentalizar melhor os professores para distinguirem uma dificuldade de aprendizagem passageira daquela que realmente se configura como um sério problema para o aluno.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, baseado na narrativa da professora.

Figura ilustrativa.
http:\\www.search.com.br

SÍNTESE DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA ESCOLAR E PROFISSIONAL DA PROFESSORA 05

Quadro 05. Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar e profissional da Professora 05

	SÍNTESE DA NARRATIVA		
ESCOLARIZAÇÃO	***1º GRAU*** ***(1ª à 8ª SÉRIE)***		A escola onde cursei a primeira série foi a mesma que prossegui meus estudos até a oitava série do primeiro grau. Lembro-me de ter participado até de peças de teatro. A escola constituía-se num poderoso instrumento de socialização, a minha timidez diminuía gradativamente, vamos dizer assim, um pouco por ano. A minha professora da primeira série tinha um bom controle disciplinar da classe. Era de pouca conversa e de poucos sorrisos e a qualquer deslize do aluno mostrava seu olhar reprovador ou esbravejava muito. Eu, tímida e envergonhada que era, procurava não dar motivos para ser chamada a atenção. Para a alfabetização da classe, a professora utilizou-se da cartilha Caminho Suave. Após o uso desta, trabalhava com um livro que trazia pequenos textos e atividades de interpretação, gramática e ortografia. Neste livro, os textos tinham sentido, não eram incoerentes como os da cartilha. Todas as semanas fazíamos leituras de outros livros trazidos pela própria professora. Essas leituras eram tomadas pela professora inicialmente da cartilha e depois desses livros. Chegou o fim do ano letivo e, na festinha de conclusão da 1ª série, para minha surpresa, ganhei um livro de literatura infantil de minha professora. O livro trazia uma simples mensagem que guardo em minhas lembranças ainda hoje. Dizia assim: “A você, pelo seu esforço”, de sua professora. E assim essa passagem nesta série tornou-se para mim a mais importante de todas. Reconheço a importância dessa professora na minha vida, e sou muito grata por ela não ter desistido de me ensinar. Quando já estava alfabetizada as brincadeiras de escolinha se fizeram frequentes. Minha amiga e companheira de escola, a Carina, tinha uma pequena lousa, chamada carinhosamente por nós de “lousinha”. Nesta, passávamos uma a outra conteúdos escolares; de vez em quando convencíamos nossos irmãos mais novos e ou/ alguns colegas a participarem de nossas aulas. Eu e Carina realizávamos também importantes práticas de leitura “brincando”. Nós escolhíamos um texto para ambas lerem oralmente, uma das duas começava a ler e a outra acompanhava sem piscar os olhos. É que a leitura somente cessaria se os sinais de pontuação não fossem devidamente respeitados, ou não se fizesse a leitura fiel do texto, e como ler era um prazer para ambas, era preciso ficar de olhos bem abertos para a colega leitora não burlar as regras.

ESCOLARIZAÇÃO	*1º GRAU* *(1ª à 8ª SÉRIE)*		Na 6ª série, tive uma professora que, ao contrário dos demais professores de matemática, considerava todo o trabalho realizado pelo aluno numa avaliação, não estava preocupada apenas com a exatidão dos exercícios. Ela preocupava-se com o processo do educando e, com isso, nós não estávamos acostumados. Durante o tempo em que ela ficou conosco, sentimos mais prazer em aprender matemática. Esta foi a fase de minha escolarização que mais senti saudades, o chamado ginásio. Das aulas de português, lembro-me de haver nesse período grande ênfase nas atividades gramaticais e ortográficas, e eu gostava muito dessa parte da matéria. Tinha certa facilidade para entender e memorizar as regras. Infelizmente meus professores de português, de uma forma geral (bem como os professores das demais disciplinas da área de humanas), pouco investiram na capacidade criadora dos alunos. Foram poucas as produções de textos realizadas nesse período, pois lembro-me de ter feito como tarefa de casa muitas cópias de textos, tabuadas, continhas utilizando as quatro operações, dentre outras operações matemáticas. Nunca vou esquecer das sabatinas de tabuadas e chamadas orais de verbos. Foi essa trajetória escolar que acabou despertando em mim o gosto pela escola e de certa forma influenciando também na decisão de fazer o curso de formação de professores, o Magistério, no antigo colegial.
	SEGUNDO GRAU *(MAGISTÉRIO)*		As matérias mais marcantes do magistério eram aquelas que incluíam as práticas de ensino, como Didática e Estágio Supervisionado. Os estágios em sua maioria se constituíam na observação de sala de aula e aconteciam em nossa própria escola, por ela contar com uma estrutura que atendia da pré-escola até o segundo grau. Nas aulas de estágio a professora fazia com que a gente desse aula prática na classe para depois aplicar nas classes do ensino fundamental. Enquanto estagiárias, estávamos sempre envolvidas também na realização de peças teatrais. Os professores indicavam o tema a ser desenvolvido e cabia a nós confeccionar, produzir, dirigir, etc. As peças eram apresentadas ao público infantil de nossa escola. Nós estávamos sempre presentes nos eventos abertos ao público, realizados pela escola. Toda essa participação nos rendia notas ou horas de estágio nas disciplinas que envolviam a prática de ensino. Isso me levou ao gosto de ser professora!
	CURSO SUPERIOR		A escolha da habilitação na área de Educação Especial se deu em função da necessidade de aprofundamento em meus conhecimentos, saber mais sobre as deficiências como um todo e melhorar minha prática docente com alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais, pois quando ingressei no curso de Pedagogia, em 2002, a inclusão já ocorria nas escolas.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		Em 1990, iniciei minha carreira profissional considerando um marco muito importante, pois passei no Concurso para professores de 1ª a 4ª séries do Estado de São Paulo. Comecei então a trabalhar como professora estagiária remunerada e como professora eventual, para o Estado. Iniciei como professora estagiária, auxiliando os professores em sala de aula e os substituindo quando faltavam e como eventual, cobria as faltas dos docentes em várias escolas da cidade de Araraquara, S.P. Esta minha experiência de um ano, mais o Concurso, somaram pontos que equivaliam à vida profissional de um professor que já estava lá há vários anos na Rede Estadual de Ensino. O primeiro ano como professora concursada foi o mais difícil. Era uma turma de 4ª série, com idades entre 10 e 14 anos, alguns foram alunos repetentes em alguma série, ou da série em curso. Em geral, tinham baixa auto-estima, eram falantes e gostavam de tumultuar as aulas. Eu me preocupava muito com os conteúdos, não sabia bem como lidar com a disciplina. Vivia passando "sermões" e quando estes não resolviam, mandava os alunos para a diretoria. Nos casos mais sérios, os alunos eram suspensos até o responsável comparecer à escola, e isso ajudava muito. Em 1992, assumi uma turma de 4ª série que jamais esquecerei. Os alunos tinham entre 10 e 11 anos, e a maioria sabia da real importância da escola. No ano de 1994, por conta da aprovação do concurso de 1990, iniciei no Estado como professora efetiva. Trabalhei no Estado de 1994 a 1999 com séries diversas e me identifiquei mais com as crianças menores. Saí do Estado e iniciei como professora efetiva na Prefeitura de Araraquara. Atualmente leciono para uma turma de 2º ano, com idades entre 7 a 8 anos e gosto muito, pois, nesta etapa da escolarização, os alunos, em geral, iniciam o ano escrevendo palavras nem sempre legíveis ortograficamente e terminam o ano letivo e produzindo textos com boa compreensão. Para se chegar a resultados assim, se faz necessário realizar um trabalho com muita leitura e com interpretação oral e escrita, e permitir que as crianças produzam muitos textos. No ano de 2001, eu fui a primeira professora do ensino fundamental a atender um caso de inclusão. A equipe da Educação Especial veio até a escola somente expor para os professores que se tratava de uma criança de 10 anos, com Paralisia Cerebral, que apresentava um bom desenvolvimento cognitivo e já estava alfabetizada. Nós professoras ficamos assustadas e com medo de assumir esta responsabilidade e usávamos todos os argumentos para não acolher o aluno. Mas, diante daquela situação, eu senti um mal estar e procurei me colocar no lugar daquela criança que estava sendo rejeitada antes mesmo de a conhecermos e, então decidi aceitá-la como meu aluno.

	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		A estrutura física da escola foi adaptada para receber este tipo de aluno. Construiu-se uma rampa comprida, criou-se uma sala de aula no térreo e instalaram nela um computador. Um elevador também foi construído para facilitar o acesso ao andar de cima, onde ficavam as demais salas de aula e a sala de vídeo. Após este ano letivo, o aluno e sua família entenderam a necessidade do uso da cadeira de rodas e, neste sentido, ele ganhou importante autonomia. Sua mãe passou a acompanhá-lo apenas nos horários de entrada, de intervalo e de saída. O aluno não tinha coordenação motora para escrever e com o auxílio de um lápis adaptado à sua mão, ele apertava as letras no teclado de um computador e, tecla por tecla, ele ia aprendendo a escrever. Ele era uma criança calma, tranquila, gostava de expressar suas opiniões, amava a sua sala e era amado por ela. A estrutura física foi importante, mas a estrutura humana foi a que fez toda a diferença, pois o aluno contava na época com uma Professora Itinerante que o auxiliava duas vezes por semana em sala de aula e o apoiava para andar, pois ele e sua família ainda não aceitavam a cadeira de rodas. Na ausência da professora itinerante, o aluno contava com sua própria mãe: ela o acompanhava até nas aulas de Educação Física. Este ano de 2009, por exemplo, tive uma criança com uma dificuldade grande de aprendizagem, cuja socialização já está dentro do esperado e ela está neste momento motivada para a aprendizagem escolar, porém ela necessita de um atendimento individualizado para realizar suas atividades, pois não tem nenhuma autonomia para isso. Ela conta com a minha ajuda nos possíveis momentos do dia, pois além dela tenho outros dezessete alunos, sendo que dois destes também precisam de auxílio mais individualizado. Conto também com apoio especializado da professora da sala de recursos, duas horas semanais, mas infelizmente é pouco.
	INCLUSÃO ESCOLAR		Apesar desta feliz experiência com esse aluno, o tempo passou e a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental deixa muito a desejar. As crianças precisam muito mais que adaptação de prédio e muito mais do que a adaptação social. É claro que este investimento é válido, mas insuficiente para atender às necessidades educacionais dessas crianças, e isso me frustra bastante. Tenho convicção de que essa criança estaria bem mais evoluída em seus conhecimentos escolares se fossem dedicadas a ela uma maior atenção e um maior tempo de atendimento especializado. É desta forma como a inclusão vem ocorrendo, eu considero que ela mais exclui do que inclui o aluno com deficiência no contexto escolar.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, baseado na narrativa da professora.

Figura ilustrativa.
http:\\www.images.google.com.br

MÃE DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: SÍNTESE DA NARRATIVA ESCOLAR DO SEU FILHO

Quadro 06. Síntese da narrativa (auto)biográfica escolar do aluno com Paralisia Cerebral

MÃE DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: SÍNTESE DA NARRATIVA ESCOLAR DO SEU FILHO	
A DESCOBERTA	Todo o meu período de gravidez foi tranquilo, tive uma gestação sem nenhum tipo de problema. Entrei em trabalho de parto um dia antes da data marcada para ele nascer e fui para o hospital. Me internaram e a médica não veio fazer o parto. Ele só foi conseguir nascer no dia seguinte, após muitas dificuldades. Foi só com 07 meses que eu percebi que essa demora no parto tinha deixado alguma seqüela em meu filho. Eu deduzi que ele tinha algum problema porque não sustentava o pescoço; houve lesão em sua parte motora. Depois disso, eu procurei ajuda com o pediatra dele que já me encaminhou para um neurologista, dando então o diagnóstico de Paralisia Cerebral. A médica culpada pela lesão do meu filho, a minha ginecologista na época assumiu o seu erro, pediu para que eu não a denunciasse, me dizendo que tinha errado sim e que iria me ajudar de qualquer forma, no que fosse preciso. Mas eu não quis, porque não vai ser dinheiro e até mesmo o seu pedido de desculpas que irá trazer a saúde do meu filho de volta. Depois disso, passei a levá-lo para fazer sessões de fisioterapia com um profissional da saúde; eu consegui esse atendimento gratuito.
ESCOLARIZAÇÃO	***A)*** **Classe Especial** Quando ele estava com cinco aninhos, procurei a Prefeitura para matriculá-lo no CER[31]; tendo sido matriculado na classe especial. Nesse período, ele já passou a usufruir do direito do transporte também, pois o CER ficava em uma localização distante do bairro em que morávamos. Ele ficou três anos na classe especial, dos cinco aos sete anos, e como ele já estava alfabetizado por meio do computador com o trabalho da terapeuta ocupacional, já foi matriculado direto para a segunda série do ensino regular, por indicação da psicóloga da Secretaria da Educação que havia feito uma avaliação com ele.

[31] Centro de Educação e Recreação – Educação Infantil.

	ESCOLARIZAÇÃO		***B)*** **Ensino Regular** **** Da 2ª à 4ª série*** O funcionamento das salas de aula naquela escola sempre ocorreu no 2º andar, mas com a chegada do meu filho, a sua sala foi transferida para o andar de baixo, tendo sido trocada com a sala de vídeo que passou a funcionar no andar de cima. Mesmo o meu filho passando a frequentar uma escola do bairro em que morávamos, a Prefeitura continuou oferecendo o transporte escolar para que ele pudesse chegar até a escola, pois esta ficava um pouco longe de minha residência. Ele nunca aceitou utilizar cadeira de rodas. À princípio, uma das maiores dificuldades do meu filho quando ele foi incluído na 2ª série do ensino regular, foi com relação à sua locomoção, porque não tinha ninguém na escola que tivesse a disponibilidade para levá-lo da sala de aula até o banheiro, para o refeitório e para o pátio da escola. Ele encontrou bastante dificuldade nesse sentido, tanto é que eu ficava com ele o tempo todo na sala de aula para poder ajudá-lo em qualquer necessidade que ele tivesse. Era muito difícil chegar até a sala de vídeo com ele, porque precisávamos subir escadas e ele dependia e ainda depende totalmente de uma pessoa que o ajude na questão do equilíbrio, pois não consegue ficar em pé sozinho; e naquela época a escola ainda não tinha elevador. Nesta escola, eles reduziam as atividades para o meu filho, não precisando copiar tudo. O conteúdo era dado normalmente, muitas vezes até mesmo xerocado ou então passado com a própria letra da professora, sendo reduzidas só mesmo as atividades. A professora da 2ª série que ficou com o meu filho nessa escola foi muito legal; ela o tratava muito bem e se preocupava com ele. No começo ela me falava que nunca tinha trabalhado com crianças assim e que ela tinha medo de prejudicá-lo em algum sentido, mas depois ela foi se acostumando e se deu muito bem com ele. A professora da 3ª série não se sentia constrangida quando eu precisava entrar na sala para ajudá-lo, mesmo porque só entrava mesmo quando lhe era passado textos grandes ou então em dias de prova em que ele precisava do meu auxílio para fazer a digitação. Do terceiro ano em diante, passei a ir até a escola principalmente nos horários de recreação e merenda para alimentá-lo e também para levá-lo ao banheiro. Mesmo chegando até a 4ª série, eu ainda percebia que não havia tido uma melhora no sentido da preparação desses professores para realizarem seu trabalho com ele. Um fato que deixou o meu filho muito triste foi com esta professora da 4ª série que, já no final do ano, falou alto para ele e a classe inteira ouvir que ele só ia bem nas provas porque a professora itinerante ou eu, falava as respostas pra ele.

	ESCOLARIZAÇÃO		Uma diferença que eu senti muito grande nessa escola, quando comparada com a classe especial na Educação Infantil, foi com relação ao despreparo desse professores das classes regulares em trabalhar com o meu filho. A professora da Educação Especial dessa escola trabalhava com o meu filho duas vezes por semana, entrando na sala de aula para poder auxiliá-lo e também orientar a professora. Nesta escola, a diretora parecia estar mais disposta a ajudar o meu filho, ela se colocava mais a par do que estava acontecendo e tentava encontrar soluções da forma como ela podia. **** Da 5ª à 8ª série*** Na 5º série o meu filho foi para outra escola em um outro bairro da cidade porque naquela escola em que ele frequentou até a 4ª série, não havia continuidade do ensino. Esta 5ª série foi um pouco mais difícil para ele, porque passou a ter vários professores em um mesmo dia. Ele continuou recebendo o transporte para locomovê-lo para esta outra escola. Nesta outra escola, ele passou a receber a ajuda de um agente educacional e então a minha freqüência na escola era menos regular, até mesmo porque a distância da minha casa para aquela escola era muito grande e também porque o meu filho já estava aceitando melhor utilizar a cadeira de rodas. Esta escola também não contava com muitos recursos materiais para oferecer para o meu filho, principalmente de uma carteira adaptada. A escola sempre disponibilizou um computador para ele, mas o difícil era o momento em que precisava dar manutenção para esse computador, pois quando quebrava, o meu filho tinha que ficar meses esperando algum técnico ir na escola para arrumá-lo. Para ele tudo era mais difícil, mais demorado, tudo mais complicado, porque a escola nunca tinha um outro computador para oferecer. E quando este quebrava, os professores não tomavam nenhuma atitude para tentar ajudar meu filho nesse sentido; com relação ao conteúdo que ele acabava não conseguindo copiar. Os professores da 6ª e 7ª séries mandavam tarefa para casa, mas não era sempre que isto acontecia. Eu é que tinha que pedir às vezes para eles passarem um texto para que eu pudesse trabalhar com o meu filho em casa. Até a 8ª série, ele utilizou uma cadeira que eu emprestei para a escola. Era uma cadeira adaptada que a terapeuta ocupacional dele havia pedido quando ainda estava na classe especial. Mas esta cadeira já estava pequena para ele e esta terapeuta enviou um pedido para a Prefeitura solicitando uma nova cadeira, e conseguiu. Mas esta cadeira só foi vista e utilizada pelo meu filho no dia de sua formatura. Até mesmo uma das funcionárias da escola falou que não era justo o meu filho não ter usado esta cadeira nenhuma vez e que estava ainda até dentro da caixa. Então, tirou-a da caixa só para o dia da formatura; não tendo sido permitido utilizá-la antes.

	ESCOLARIZAÇÃO		Quanto à professora da Educação Especial dessa escola, ela somente o auxiliava nos dias das avaliações. Com ele era tudo mais devagar. A direção dessa escola não estava muito pronta para me ajudar não, porque para eles, tudo era mais difícil. Tivemos que lidar com esta situação de preconceito.
	ESCOLARIZAÇÃO		***C)*** **Segundo Grau (Colegial)** Concluída a 8ª série na rede municipal, o meu filho voltou a freqüentar uma outra escola do nosso bairro que oferecia o curso colegial. Esta escola pertence à rede estadual. Sobre sua recepção nesta, eu até acho que ele foi bem vindo, tanto por parte dos professores quanto por parte dos colegas de classe, que eram os mesmos que estavam na classe dele quando ele veio para o ensino comum, na 2ª série. Agora o meu filho já aceita a cadeira de rodas. Mas de quando o meu filho começou a frequentar o colegial, não se teve nenhuma adaptação no prédio. Ele não tem uma cadeira adaptada e a mesa para colocar o computador foi emprestada da vice-diretora. Nesta escola, eu voltei a precisar ir para ajudá-lo na hora do intervalo e também a ir ao banheiro, pois não se tem um agente educacional que o auxilie em suas necessidades básicas. Já fui pedir várias vezes, mas eles falam que o meu filho não tem direito e que a escola não está preparada para receber um aluno com deficiência. Nesta escola o meu filho chegou a ficar uns dois ou três meses sem o computador e quando foi para a EPTV filmar, arrumaram um computador novinho da sala de informática, mas só para aquele momento. Eu não aceitei porque não achei certo mostrar algo que não era verdadeiro e por isso, não deixei que filmassem. Quando ele precisa faltar da escola, ou então, como no caso agora em que ele está sem o computador, os professores não disponibilizam o material trabalhado em sala de aula, tem até uma professora que até dá alguma coisa, mas é só a de Geografia mesmo. O que eu acho que prejudicou o meu filho nesta escola foi o despreparo da mesma, principalmente com relação à parte física, porque é uma escola que contém escadas também. A solução encontrada foi passar a sala dele para o andar de baixo para ficar mais fácil. Mas até hoje, ele já está no 2º colegial e não colocaram nenhum elevador ainda para facilitar a locomoção do meu filho nesta escola. Um fato ocorrido na escola foi com relação a uma prova que ia ter e já fazia meses que ele estava sem o computador, porque estava quebrado. Nenhum colega da sala dele achou justo ele ficar sem fazer a prova e fizeram um protesto, saindo todos da sala, inclusive a professora; tentando forçar a direção da escola a tomar alguma atitude. Após o ocorrido, colocaram outro computador para que ele pudesse fazer a prova mas, depois de terminada, eles o retiraram da sala.

	ESCOLARIZAÇÃO		Enquanto na rede municipal havia uma professora itinerante que o acompanhava, a rede estadual de ensino não disponibiliza esse profissional. Fazendo uma comparação na relação com os professores ou com a direção da escola, eu vejo que esta se dá melhor mesmo com os professores, porque percebo que a direção fica meio distante desse processo e sempre se acha despreparada pra tudo e quando os professores tentam fazer alguma coisa diferente para atender às necessidades do meu filho, é um pouco difícil, porque tudo tem que passar pela direção. Eu acho que o que falta para o professor é ter mais autonomia na sua sala de aula. Hoje em dia a única coisa que o meu filho ainda tem, porque eu lutei, é o transporte, porque isso é direito dele, tanto que o transporte continua sendo oferecido pela Prefeitura. Eu fui pedir para a Coordenadora da Educação Especial quando ele foi para a rede estadual, e apesar dela ter dito que ele não teria mais direito, acabou liberando.
	EXPERIÊNCIAS COM A INCLUSÃO ESCOLAR		A inclusão foi válida principalmente na questão da interação do meu filho com os outros alunos da sala e com os professores também. O governo fala muito em inclusão, mas não é bem assim que acontece dentro da escola. Querem mostrar uma coisa que não existe. Sobre a inclusão, eu acho que ela é válida, é claro que são colocadas muitas barreiras; deveriam ser oferecidos mais recursos. O meu filho também prefere da forma como está agora do que quando ele estava frequentando a classe especial. Eu acho que eu vou lutando meio que sozinha nesse caminho que abriram da inclusão, porque até hoje, tudo o que o meu filho conseguiu foi pelo meu empenho. Eu tive que correr atrás de muita coisa que eu via que sozinho, ele não iria conseguir. Se eu não fosse uma mãe presente e participativa, eu acho que o meu filho não estaria para terminar o colegial. Eu sei que ele tem potencial, mas sou eu mesma que tenho que correr atrás para conseguir algo para ele. Pensando em outras crianças, depois de tudo o que o meu filho já vivenciou na escola, nesse processo inclusivo, eu acho que a escola deveria estar melhor preparada, tanto com relação aos profissionais que nela trabalham quanto nos aspectos físicos dos prédios. Mas eu acho que isso ainda vai demorar muito. Uma palavra que resume esse momento vivenciado pelo meu filho durante todo o seu processo de escolarização, seria “preparação” e um pouco mais de força de vontade. Porque as pessoas acabam se acomodando em uma situação, não fazendo nada para mudá-la.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, baseado na narrativa da mãe do aluno.

Conforme apontam os quadros da Síntese das Narrativas, os participantes da pesquisa ofereceram ricas contribuições para uma maior compreensão das inter-relações entre o espaço de trabalho formador, as práticas docentes, as opções sobre a escolha da área da atuação e as concepções sociais a respeito da diversidade humana, conforme vivenciado pelos participantes e expressado em suas narrativas.

Como princípio, podemos evidenciar o relato da Professora 02 com relação ao reconhecimento que se era dado à escola. Embora todas as professoras tenham relatado oralmente sobre a importância da mesma durante as nossas conversas informais, esta Professora deixou transparecer esta concepção em meio à sua própria narrativa, talvez pelo fato de ter iniciado sua vida escolar em 1935, período marcante em que Nagle (1974) evidencia como o de mudanças a partir de um novo olhar para a educação. Vejamos:

A escola era a maior recompensa para nós e nossos familiares pois, frequentá-la era motivo para participar daquele meio social em que estávamos inseridos; dávamos um imenso valor a esse aprendizado.

P. 02

Para essa professora, a educação era vista como essencial para o ser humano enquanto pertencente a uma sociedade, tendo esta como uma necessidade para uma aspiração tanto social como pelo conhecimento.

Neste sentido, Nagle (1974: 99) confirma a importância que se era dada à educação quando afirma que:

> A década de 1920 irá viver o clima do *entusiasmo pela educação*, cujo significado é a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população no rumo do progresso nacional; e do *otimismo pedagógico*, representado pela crença de que o escolanovismo daria conta da verdadeira formação do novo homem brasileiro.

A Professora 02 também apresenta, em sua narrativa, a exigência em sua época de escolaridade da realização dos exames admissionais para o ingresso no curso ginasial, como nos comprova quando narra que:

Para fazer o curso ginasial, fosse ele estadual ou particular, tínhamos que fazer um exame de admissão. Eu fiz o exame e acabei frequentando o ginásio até concluí-lo.

P. 02

Até o final da década de 1960, o ensino secundário brasileiro foi constituído predominantemente de exames parcelados.

Foi mais precisamente na Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto - Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, que passou a ser organizado o Curso Secundário, composto de um primeiro ciclo, com quatro séries, denominado de Ginasial, e de um segundo ciclo, composto pelo Curso Clássico ou Científico. Para a admissão no Curso Secundário, o aluno deveria prestar um exame de admissão.

Essa Lei Orgânica acentua no capítulo V que o aluno, para matricular-se no Ensino Secundário, ou seja, para o ingresso no Curso Ginasial, necessitava, conforme consta no Artigo 32:

> Ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários. No capítulo VI "dos exames de admissão" a lei instrui que esses exames poderão ser realizados em duas épocas: dezembro e fevereiro. Cobra as exigências do Art. 31 e 32 e ressalta, nos parágrafos 2º e 3º, respectivamente, que em caso de o aluno não ser aprovado em primeira época, o mesmo poderá inscrever-se na segunda época, repetir os exames em outros estabelecimentos. (BRASIL, 1942: 08)

As outras Professoras (01, 03, 04 e 05) não vivenciaram esta obrigatoriedade dos exames para o ingresso no Curso Ginasial, pelo fato de terem iniciado suas participações no processo educacional a partir do ano de 1972, em cuja década foi implantada a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus. Entre outras determinações, a Lei ampliou a obrigatoriedade escolar de 04 para 08 anos, aglutinando o antigo primário com o ginasial e suprimindo, desta forma, o exame de admissão.

Ainda pela narrativa da Professora 02, podemos ressaltar que a educação era tida como uma excelência, gerando todo um significado de respeito, entusiasmo pelo ensino e pela sua pátria, conforme ressalta:

As festas pátrias eram muito concorridas, todas as datas eram comemoradas. A gente aprendia todos os hinos pátrios e tínhamos um entusiasmo incondicional pela pátria, pela história, pela geografia do país.

P. 02

Embora as outras professoras (01, 03, 04 e 05) não tenham anunciado em suas narrativas os valores transmitidos à pátria, deram esta devolutiva por meio de conversas

informais sobre a ocorrência das festas cívicas, que eram práticas frequentes nas escolas, principalmente na época em que passaram pela escolaridade de 1º grau.

Todas mantiveram em suas lembranças os momentos nos quais os alunos se reuniam no pátio da escola para cantarem juntos o Hino Nacional. A escola, dentro dessa perspectiva, incentivava o aluno procurando despertar nele o sentimento de fraternidade em relação à sua nação.

De acordo com Wisnik (1992), este repertório nacionalista praticado nas escolas até então, tinha como princípio propagar a música como elemento de cultura e civismo, visando disciplinar coletivamente seus alunos através da transmissão de conhecimentos que exaltassem a terra brasileira, o trabalho, os heróis da pátria e a cidadania, imbutindo-lhes hábitos de boa conduta.

Era, portanto, função da escola promover uma padronização do ensino, com conteúdos nacionalistas, sendo a educação considerada um instrumento de inserção dos princípios de cultura e tradições nacionais, consolidando uma representação nacionalista da Pátria brasileira.

Como resultado de um conjunto de determinadas práticas sociais conduzidas dentro de uma moldura cultural, as Professoras (02 e 05) narraram sobre as atividades extra curriculares que eram oferecidas pelas escolas no período contrário ao da aula:

Todas as salas faziam o trabalho manual uma vez por semana, os meninos trabalhavam muito com serrinha e as meninas aprendiam a bordar.

P. 02

[...] Lembro-me de ter participado até de peças de teatro. A escola constituía-se num poderoso instrumento de socialização, a minha timidez diminuía gradativamente, vamos dizer, assim, um pouco por ano.

P. 05

Em suas narrativas, essas professoras elucidam os trabalhos “extra classe” que ocorriam nas escolas.

Como nos afirma Zabala (1998: 27), “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção de valor que se atribui ao ensino, assim como certas idéias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender”.

Vê-se, então, conforme aponta o referido autor, que o ensino, desde a década de 1930, já não acontecia de uma forma puramente formalizada, pois também era atribuída a importância dos outros modos de instrução aos alunos que não aquele somente conteudista.

Nas narrativas em pauta, fica clara a concepção de que a aspiração pelo conhecimento prevalecia, inspirada nos valores da escola.

Partindo-se das narrativas das professoras, todas elas passaram pela mesma prática de alfabetização (1ª série) que se deu por meio do uso de cartilhas, conforme apresentado a seguir:

Lembro-me muito bem dessa professora e também da cartilha que ela utilizava para nos alfabetizar.

P. 01

Tínhamos também uma cartilha, um caderno de linguagem para fazer as provas, um caderno de caligrafia e um caderno de desenho.

P. 02

Na 1ª série, eu me lembro da Cartilha Caminho Suave. Adorava aquela cartilha e não tinha grandes problemas de alfabetização.

P. 03

Na 1ª série um fato que posso denominar de negativo no meu processo de alfabetização era o momento de tomar a leitura. Minha professora colocava todos os alunos numa sala enorme e chamava individualmente para ler um texto da cartilha.

P. 04

Para a alfabetização da classe, a professora utilizou-se da cartilha Caminho Suave.

P. 05

Em meio a essas narrativas, podemos observar que a cartilha foi um instrumento básico de ensino para a alfabetização dessas professoras.

Segundo Zóboli (2004), a cartilha sempre foi considerada como uma ferramenta de trabalho importante para o norteamento e organização do ensino e afirma que esta não deve

servir como única fonte para a extração de conteúdos didáticos, devendo sempre objetivar a priori o enriquecimento escolar do aluno.

A Professora 05 ainda destaca que, após a utilização da cartilha, o ensino era acrescentado por meio da adoção de livros didáticos, como afirma:

Após o uso desta, trabalhava com um livro que trazia pequenos textos e atividades de interpretação, gramática e ortografia.

P. 05

Zóboli (2004: 101) ainda faz uma importante conceituação sobre a utilização dos livros didáticos:

> Os livros são valiosas fontes de informações, e o uso do livro didático desperta nos alunos o gosto pela leitura. Por meio do uso do livro didático em sala de aula, o professor irá desenvolver no aluno o hábito de estudar sozinho para se informar e resolver problemas, o que os levará a adquirir independência.

É importante ressaltar que o recurso pedagógico representado pelo livro didático tem muito a contribuir na estruturação e desenvolvimento das atividades de sala de aula. Ele pode apresentar uma síntese escolhida, lógica e adequada dos conhecimentos de determinada área, podendo conter um conjunto de exercícios e atividades propostas aos alunos.

Segundo Batista (1999), as discussões sobre a importância dos livros didáticos e sua efetiva função não são recentes, sendo essas realizadas por programas oficiais de produção, aquisição e avaliação de obras destinadas ao trabalho nas escolas.

As cinco professoras evidenciam em suas narrativas que o respeito pela figura docente se inicia logo na 1ª série, sob o empenho e a maneira dos seus professores conduzirem as aulas, o que nos leva a crer que essas boas experiências as tenham incentivado a optar para o exercício do magistério.

Segundo Moraes (1995), a influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante para a escolha nos cursos de formação docente. Para o autor, é justamente no período inicial de escolarização que são produzidos efeitos mais significativos sobre os alunos. E essa ideia parece ser expressa nas narrativas abaixo:

As professoras da 1ª à 4ª série dessa escola foram muito carinhosas e pareciam compreender muito bem as dificuldades emocionais de seus alunos, principalmente aos meus choros na 1ª série, que, com paciência, atenção e afago em meu rosto, tentava me confortar e compreender os meus momentos de insegurança.

P. 01

A minha professora era muito dedicada e era tida como um modelo de amor, carinho e dedicação.

P. 02

Nós tínhamos uma professora que era muito dedicada, que era tida como um modelo de amor, carinho e dedicação.

P. 03

Eu me lembro que durante toda essa minha 1ª série, eu chegava em casa e reproduzia tudo aquilo o que os meus professores faziam em sala de aula. Permanecia toda a tarde reproduzindo tudo aquilo que era transmitido pelos meus professores [...]

P. 04

Chegou o fim do ano letivo e, na festinha de conclusão da 1ª série, para minha surpresa, ganhei um livro de literatura infantil de minha professora. O livro trazia uma simples mensagem que guardo em minhas lembranças ainda hoje. Dizia assim: a você, pelo seu esforço", de sua professora. E assim essa passagem nesta série tornou-se para mim a mais importante de todas. Reconheço a importância dessa professora na minha vida, e sou muito grata por ela não ter desistido de me ensinar.

P. 05

Segundo Larrosa (1998), a postura docente exerce um fator de influência direta no processo de aprendizagem do aluno e por isso, quando o aluno encontra-se nos estágios iniciais de escolarização, diz-se ser mais suscetível de ser influenciado por modelos que o impressionam, que o levam à decisão de ser professor, imaginando poder repetir e seguir os modelos já experenciados.

Ainda segundo o autor, a experiência torna-se significativa quando causa algum efeito sobre o aluno, ou seja, a experiência terá ligação não apenas com aquilo que nos acontece, mas com aquilo que ao acontecer produz algum efeito em nós.

Nesse sentido, pode-se imaginar o significado de um simples gesto de um professor, ou seja, da influência que os seus atos poderão vir a ter na escolha de uma profissão futura.

Bertão (2005) também salienta que o sujeito pode ser definido como um conjunto de vivências nas diversas situações da vida e que são essas situações experimentadas, principalmente na infância, que vão determinar a sua história de vida, não acontecendo, portanto, a escolha da profissão por acaso.

Moraes (1995: 145) reafirma esta concepção quando ressalta que há:

> [...] susceptibilidade à influência de bons professores, dinâmicos, exigentes, entusiasmados, bem sucedidos e realizados em sua profissão, que não apenas passam a ser modelos a serem imitados, como também são decisivos na opção vocacional dos futuros professores.

Ainda com relação às experiências vivenciadas pelas participantes da pesquisa, destacamos que, em meio a conversas no momento da devolutiva das narrativas transcritas às professoras participantes, todas ressaltaram ter presenciado a divisão de alunos por fileiras em algum momento de seu percurso escolar entre a 1ª e a 4ª séries.

As Professoras (02 e 03) evidenciam esta vivência por meio também de suas narrativas escritas:

As salas eram mistas. No 1º ano havia uma divisão por sessões. A sessão "A" era para as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem e que, na certa, repetiriam o ano. A sessão "B" era a sessão normal onde havia o maior número de crianças e a sessão "C" eram aqueles que seriam hoje talvez os superdotados.

P. 02

Na 1ª série, eu me lembro bem que tinha a fileira "A", a fileira "B", a fileira "C"e a "D". Eu era da fileira "B"; eu não era da "A" não, pois nesta fileira "A" ficavam os alunos mais inteligentes.

P. 03

Apoiando-se nessas narrativas, fica evidente que as divisões de alunos por fileiras eram feitas de acordo com o nível de aprendizagem. Assim, os que dominavam os conteúdos ensinados ocupavam lugar de destaque nas salas de aula.

Essas atitudes geravam grandes probabilidades de provocar um processo discriminatório, mesmo que de forma inconsciente, em relação aos alunos que apresentavam uma aprendizagem mais lenta ou uma dificuldade de aprendizagem.

Vê-se que a lógica da homogeneidade, ainda presente no dia-a-dia da sala de aula, compreende a diferença como justificativa para selecionar, classificar e excluir os alunos. E as crianças que não aprendem como a maioria, as que não acompanham a turma, as que não correspondem às expectativas da escola passam, muitas vezes, a ser consideradas incapazes para aprender. Com isso, são discriminadas e sem muitas perspectivas de evolução escolar do ponto de vista dos familiares e dos professores.

Baseando-se nesses fatos, não é difícil compreender porque muitos alunos veem a si próprios como incapazes, pois na escola, muitas vezes, suas próprias produções baseiam-se na depreciação. O olhar e as atitudes das quais o professor deixa transparecer em relação à criança que não acompanha as aulas ou o restante da classe, as constantes críticas e comparações produzem uma autocrítica extremamente negativa nestes alunos.

Neste sentido, evidencia-se que a escola não trouxe grandes transformações com relação à discriminação e à exclusão, pois, tomando-se por base que a Professora 02 frequentou a 1ª série no ano de 1935 e a Professora 03 no ano de 1977, ambas relataram terem observado esta situação em sala de aula. Ou seja, passados 42 anos, a escola continuou seletiva e excludente.

De acordo com Zabala (1998), a formação integral do aluno deve estar centrada nas capacidades de relação interpessoal e de inserção social, provocadas então pelas formas de agrupamento baseadas na diversidade. E que, embora as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem aumentem devido à existência de níveis, culturas e interesses diferenciados, as aprendizagens ocorrerão por intermédios dos conflitos gerados.

Sob essa ótica, o sistema educacional deve ser visto pelos seus professores como um elo entre todos os aspectos de sala de aula: conteúdo, avaliação e interação social; favorecendo a todos os alunos indistintamente em seu processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sob a ótica do citado autor, as atitudes tomadas pelos professores são suficientemente complexas para que se consiga, em uma primeira instância, reconhecer todos os fatores que os definem, pois “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores,

idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc." (ZABALA, 1998: 16) Mas têm-se a necessidade de que toda escola deve ser regida por determinadas normas que levem à permissão do funcionamento da coletividade. A questão disciplinar, o respeito mútuo e as relações de convivência devem ser garantidas por normas que regulem as atuações de todos os membros que daquela escola fazem parte.

No que se refere às narrativas das professoras no período da 5ª à 8ª série, ressalta-se aqui algumas experiências negativas com professores de Português e Matemática que serviram como modelos a não serem seguidos conforme apontam as Professoras (03 e 05):

Na 5ª série, um professor de Português chamava toda aula um aluno para ir à mesa dele, e esse aluno é quem dava a aula com o professor ao lado. Era assim sua didática. Ele mandava o aluno pegar um livro de Português e aí o mesmo ia fazendo as perguntas e os outros que estavam sentados iam respondendo, e pouca coisa era acrescentado para a ampliação do nosso conhecimento. O professor já estava para se aposentar e não se preocupava muito com a classe.

Eu me lembro também de um outro professor que trocou desapercebidamente as provas da 5ª pelas da 6ª série. Então, ele deu a prova para a 5ª série com o conteúdo da 6ª e deu para a 6ª série a prova com o conteúdo da 5ª e aí os alunos da 5ª série ficaram revoltados porque as provas tinham sido trocadas e todos eles tinham ido mal e aí queriam destrocar as provas, e ele não destrocou, permaneceu aquela nota.

P. 03

Infelizmente meus professores de português, de uma forma geral (bem como os professores das demais disciplinas da área de humanas), pouco investiram na capacidade criadora dos alunos. Foram poucas as produções de textos realizadas nesse período.

Lembro-me de ter feito como tarefa de casa muitas cópias de textos, tabuadas, continhas utilizando as quatro operações, dentre outras operações matemáticas.

P. 05

Partindo dos pressupostos das narrativas acima, podemos evidenciar que não havia um ensino interativo nem diálogo entre professor e alunos, prevalecendo a figura autoritária do primeiro, ao não reconhecer o seu erro ao trocar as provas, preferindo prejudicar os alunos.

Conforme Fleuri (1997), a prática pedagógica autoritária acaba por gerar situações de conflito, prejudicando o relacionamento de professor e aluno. O primeiro faz da sala de aula

um local onde tudo é estabelecido por ele e pelas normas da instituição, acatadas passivamente e comodamente, vendo o aluno como um receptor de conhecimentos, não havendo espaços para discussões e nem momentos para o esclarecimento de dúvidas.

Segundo Imbernón (2006), a prática de ensinar deixou de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e que deve passar a ser pensada levando-se em consideração a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos para com os alunos.

É essencial que a atuação do professor contemple as necessidades escolares de seus alunos, de maneira a repercutir na qualidade do ensino, que nos remete a uma reflexão sobre a formação e competência docente.

O termo competência, aqui utilizado, vai ao encontro de Rios (1995), que identifica o termo com *saber fazer bem*, acrescentando ainda a dimensão técnica, política e ética.

O saber fazer implica no domínio dos conteúdos articulado com o domínio das técnicas, das estratégias para a realização de um trabalho. Porém, o saber fazer *bem* pode indicar tanto a dimensão técnica quanto a dimensão política, devendo estar vinculado às necessidades historicamente definidas numa sociedade. Segundo Sacristán (1999), é preciso levar em consideração o professor como pessoa e como agente pedagógico, agindo de acordo com suas próprias motivações dentro desse universo do qual fazem parte sua história de vida, suas experiências e influências recebidas.

Conforme Schön (1995), o pensamento prático que delineia o caminho para uma formação docente é alimentado por um referencial pedagógico que, mesmo não respondendo de forma absoluta à singularidade de cada situação, serve como ponto de partida para novas compreensões e definições sobre a escolha da profissão. Há, portanto, uma consolidação de conhecimentos e exemplificações que acabam por possibilitar um direcionamento para uma escolha mais efetiva da profissão.

No que se refere ao Segundo Grau: Curso Normal ou Magistério e Colegial, ilustra-se primeiramente as narrativas das Professoras (01, 02 e 05) que fizeram a opção pela formação na área do magistério:

Fiz a opção pelo Curso de Magistério por querer espelhar-me nos bons professores que havia tido nos anos anteriores, que imprimiram em mim exemplos positivos em minha passagem pelo 1º grau e que me encorajaram a optar por esta formação. Vi nela a possibilidade de auxiliar as crianças que encontravam dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar

P. 01

O meu ideal de ser professora veio da infância, do deslumbramento que minhas professoras introjetaram em mim, apenas pela postura com que se apresentavam e o conhecimento que deixavam transparecer e eu acabei optando pelo Curso Normal. Nesse curso nós recebíamos um estudo muito sério: Psicologia, Pedagogia, Didática e os assuntos de interesse social eram enfocados e apresentados em salas de aula, fruto das pesquisas da classe.

P. 02

Foi essa trajetória escolar que acabou despertando em mim o gosto pela escola e de certa forma influenciando também na decisão de fazer o curso de formação de professores, o Magistério. As matérias mais marcantes do magistério eram aquelas que incluíam as práticas de ensino, como Didática e Estágio Supervisionado.

P. 05

Explicita-se aqui que a Professora 02 mencionou em sua narrativa a opção pelo "Curso Normal", porque na época era essa a designação, o que correspondeu, posteriormente, ao Magistério. Esta tendência pedagógica de formação docente teve sua vigência se consolidando em um espaço para a formação inicial de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na tentativa de se fazer uma retrospectiva a respeito dessa formação, fez-se necessário levantar algumas informações extraídas de Pimenta (1988), cujo estudo indica que a Escola Normal, criada em 1883, só foi se expandir em 1930, com a finalidade de formar professores para atuar no ensino primário vigente na época, que era um ensino seletivo e elitista. Essas futuras professoras exerciam o magistério fundamentadas em um aluno ideal, fruto de uma educação tradicional.

Segundo o citado autor, essas Escolas Normais continuaram a formar os professores primários não sofrendo nenhuma alteração com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Entretanto, a escola não conseguia reduzir os altos índices de evasão e repetências provocadas por sua ineficiência, desaparecendo então a Escola Normal e sendo implementada a Habilitação do Magistério (habilitação profissional do 2º grau), tendo sido este último o curso que habilitou as Professoras 01 e 05.

Apesar delas terem vivenciado um momento de formação profissional diferenciado ao da Professora 02, é possível apontar, segundo Bicudo (1996), que a formação obrigatória vem caminhando no sentido de exigir dos futuros profissionais da docência a capacidade de

integrar os conhecimentos e a cultura comum paralelamente com a formação dos cidadãos enquanto sujeitos sociais e culturais.

Chrun (2009) menciona que os Cursos de Magistério com duração de quatro anos funcionavam procurando resgatar a sua especificidade, com espaço próprio e deixando de ser apenas mais uma habilitação. A prática de ensino ocorria durante os últimos três anos, num curso voltado para as séries iniciais (1ª a 4ª séries).

Ainda de acordo com a autora, a formação no Magistério buscava assegurar uma base de cultura geral que visasse a garantia de uma maior amplitude de saber, devendo prevalecer uma preocupação pela formação filosófica do aluno desde as séries iniciais.

Chrun (2009: 77) aponta a seguinte concepção sobre os cursos de formação docente:

> A diversidade brasileira requer propostas que atendam às especificidades do país. Se o contexto social requer uma formação mais ágil para essa faixa etária, uma política de formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes, sem que a faina da quantidade obscureça a qualidade dessa formação, sem que a discriminação anule a identidade do profissional.

Todas as professoras que tiveram sua formação de 2º grau na área da docência (01, 02 e 05) citaram em suas narrativas a realização dos estágios que, segundo Santos (2008), é a partir de trabalhos e investigações no cotidiano escolar que se possibilita o contato do futuro professor com o contexto da escola e dos alunos, tendo como suporte uma formação que vise prepará-lo para conviver com suas próprias limitações e com as produzidas pelo entorno, superando em parte a dicotomia existente entre a formação inicial e a realidade da sala de aula. Essas professoras narraram, portanto, a contribuição oferecida para sua carreira profissional. Vejamos:

Nesse curso, os estágios deveriam ser cumpridos em uma carga horária de 100 horas anuais, num total de 300 horas. Nos horários do estágio, com o consentimento da professora, eu agrupava 05 alunos em carteiras sob forma de semicírculo no fundo da sala, para ajudá-los nas atividades de sala de aula, sempre com a supervisão da professora.

P. 01

Nas aulas de estágio, íamos fazer visitas a instituições que cuidavam de crianças com deficiências.

P. 02

Nas aulas de estágio a professora fazia com que a gente desse aula prática na classe para depois aplicar nas classes do ensino fundamental.

P. 05

Em meio a essas narrativas, podemos observar a importância aferida à realização dos estágios supervisionados durante o curso de formação de professores.

Santos (2008: 51) afirma que:

> Durante o período de estágio, é possível perceber as diferentes dimensões do contexto escolar. Analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente para o futuro professor, na medida em que as questões presentes no cotidiano escolar são sempre singulares, e novas respostas precisam ser construídas.

Ainda de acordo com o referido autor, o estágio é visto como uma instrumentalização técnica caracterizada pela aprendizagem de procedimentos a serem empregados em sala de aula e pelo desenvolvimento de habilidades específicas para sua futura atuação, devendo possibilitar aos futuros professores a compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais.

> O estágio como pesquisa possibilita o conhecimento, a análise e a reflexão do trabalho e das ações docentes nas instituições, permitindo compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados e as dificuldades que apresentam, assim como apontar mudanças necessárias. (SANTOS, 2008: 73)

Em relação às Professoras (03 e 04), em seu 2º grau, não fizeram a opção pela área docente, frequentado então o Curso Colegial, conforme consta em suas narrativas:

Eu reprovei no 2º colegial, nas disciplinas de Matemática e de Química. Esse ano foi bastante difícil para mim, porque eu nunca havia reprovado.

P. 03

No colegial, eu continuei na mesma escola, e no 3º ano, eu fui para um outro colégio, da rede particular de ensino. Nessa época eu não tinha muita preocupação com o vestibular não, mesmo eu estando no 3º colegial e não ter feito o Curso de Magistério.

P. 04

Esse curso, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 é considerado como a etapa final de uma educação de caráter geral atrelada com a construção de competências básicas que situem o educando como produtor de conhecimentos e participante do mundo do trabalho.

> O Ensino Médio passa a ter a característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam "continuar aprendendo", tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. (BRASIL, 1961, Art. 35, incisos I a IV)

Já a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, também denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu sua regulamentação específica em uma composição curricular mínima obrigatória. A partir desta, sua finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mercado de trabalho, sendo capaz de oferecer o conhecimento básico para o estudante ingressar no ensino superior.

No que se refere ao Curso Superior, as Professoras (01, 03, 04 e 05) narram seu ingresso na universidade, dando importância à continuidade de seus estudos no nível de graduação.

Ao concluir o magistério, já tinha certeza sobre a escolha do Curso de Pedagogia, pois o magistério me cativou ao estudarmos principalmente como deve ser estruturada uma escola, a importância de um professor bem formado, e a utilização de materiais didáticos.

P. 01

Prestei pela 2ª vez o vestibular e acabei sendo aprovada no Curso de Pedagogia da FCL – UNESP de Araraquara. Eu acabei escolhendo a habilitação em Deficiência Mental.

P. 03

Eu ingressei no Curso de Educação Especial já tendo a certeza da escolha pelo curso e ainda tinha alguma noção da qualidade do ensino daquela universidade.

P. 04

A escolha da habilitação na área de Educação Especial se deu em função da necessidade de aprofundamento em meus conhecimentos, saber mais sobre as deficiências como um todo e melhorar minha prática docente com alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais, pois quando ingressei no curso de Pedagogia, em 2002, a inclusão já ocorria nas escolas.

P. 05

Coelho (1996: 38) ressalta bem esta necessidade de ampliação de conhecimentos dessas professoras mencionadas acima quando argumenta que:

> [...] a docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade. Envolve, pois, atividades de ensino, investigação, busca de novos conhecimentos e alternativas didático-pedagógicas, formação de indivíduos e grupos, assessoria, direção, coordenação, planejamento e outras correlatas.

Ainda segundo Coelho (1996), um curso de formação de professores deve ter como enfoque principal uma habilidade maior para que os futuros profissionais se tornem capazes de pensar e reconstruir a escola; o que buscaram essas Professoras.

A Professora 04, diferentemente das outras professoras que frequentaram o ensino superior, teve sua opção diretamente voltada para o Curso de Educação Especial. Entende-se que esta tenha sido contemplada pelo fato da oferta desse curso no Estado em que residia; o que lhe gerou a possibilidade de obter uma preparação profissional mais direcionada para sua área afim. A Professora 02, segundo suas narrativas, não frequentou o ensino superior; tendo buscado seu aperfeiçoamento profissional em cursos de capacitação.

As Professoras (01 e 03), durante seus estudos no nível de graduação, foram bolsistas, conforme os indicativos dos relatos abaixo:

O meu primeiro ano do curso de Pedagogia foi bastante marcante, pois tomei conhecimento do Programa PET e, no final do ano, concorri a uma bolsa e fui aprovada, surgindo daí o meu envolvimento com pesquisas de iniciação científica, permanecendo neste programa do 2º ao 4º ano. Envolvi-me nos estudos, dividindo meu tempo entre a biblioteca e a sala de aula e desenvolvi um trabalho de pesquisa intitulado "Levantamento dos programas de ensino da criança portadora de Síndrome de Down em Araraquara, S.P.".

P. 01

Durante esta minha formação, tive uma bolsa de estudos do Núcleo de Ensino da UNESP e juntamente com outra bolsista, ficávamos às sextas-feiras, no período da manhã, em uma classe especial de uma escola da rede estadual de ensino. A professora responsável por esta classe também fazia parte do Núcleo de Ensino e, nesse dia, participava das reuniões e grupo de estudos desse núcleo. Ela dava autonomia para que a gente realizasse o trabalho que achássemos mais adequado, e disponibilizava o seu diário de classe. Era uma turma pequena de alunos e já estavam alfabetizados.

P. 03

As bolsas de estudos são consideradas no meio universitário um instrumento de formulação política de pesquisa. Elas destinam-se a alunos de graduação em instituições de ensino superior, visando o desenvolvimento de pesquisas científicas e proporcionando uma maior articulação entre a graduação e a pós-graduação, sob a direção de um professor-orientador com titulação de Doutor e avaliado por suas experiências curriculares.

Mesmo tendo sido bolsistas de grupos diferenciados de iniciação científica, é possível observar que os objetivos dessas professoras acabam por especificar os mesmos atributos. No caso da Professora 01, conforme Pereira (2010), o PET é um programa vinculado ao Ministério da Educação, no sentido de treinar alunos do Ensino Superior em busca da melhoria da qualidade de suas formações. Mesmo sendo uma atividade diferenciada, o PET, como as demais atividades citadas pelas professoras, auxilia para a continuação dos estudos em nível de Pós-Graduação ou para o mercado de trabalho, além de também ser uma atividade orientada por um professor-tutor.

Com relação à bolsa de iniciação científica conquistada pela Professora 03, segundo dados extraídos da UNESP (2010), o Núcleo de Ensino de Araraquara tem como princípio congregar profissionais de diferentes graus de ensino interessados no desenvolvimento de um trabalho conjunto de pesquisas sobre a Educação Escolar. São desenvolvidos projetos, conjugando esforços de professores pesquisadores, alunos da universidade e dos profissionais ligados à educação, no sentido de procurar reverter a situação atual do ensino, julgada de um modo geral bastante insatisfatória.

Entende-se, portanto, que a participação nessas bolsas constitui-se em um grupo tutorial de aprendizagem, buscando propiciar aos alunos condições para a realização de atividades extra-curriculares que favoreçam a formação de profissionais de nível superior dotados de elevados padrões científicos.

Das cinco professoras, duas delas (01 e 04) continuaram aprofundando seus conhecimentos na área da Educação Especial em cursos Lato Sensu:

No ano de 1999, fiz um Curso de Especialização (Lato Sensu), intitulado "Educação e Assistência da Criança Portadora de Paralisia Cerebral[32]", com uma carga horária total de 480 horas. Realizei uma monografia intitulada "Ensino Itinerante: uma modalidade de desestigmatização".

P. 01

No último ano da graduação, eu participei do processo de seleção para o curso de especialização em Educação Especial, e fui aprovada. Em 1999 iniciei esse curso Lato Sensu com um projeto de pesquisa intitulado "Atribuição de causalidades e dificuldade de aprendizagem dos alunos". Durante este curso, foram acumuladas reflexões ao longo de uma experiência profissional em relação à educação escolar de pessoas com deficiência mental.

P. 04

Os Cursos de Especialização oferecidos em nível de Pós-Graduação (Lato Sensu) destinam-se ao aprofundamento dos conhecimentos obtidos na graduação, ao preparo do aluno para o mercado de trabalho ou para iniciar a vida acadêmica na docência e na pesquisa.

De acordo com Brasil (2007), esses cursos de especialização em nível de Pós-Graduação devem ser oferecidos por instituições de ensino superior devidamente credenciadas, atendendo ao dispositivo na Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007, que estabelece em seu § 3º a duração mínima de 360 hs e, como obrigatoriedade para a conclusão do curso, a apresentação de uma monografia ou um trabalho de conclusão de curso.

Após a realização destes, essas professoras (01 e 04) fizeram a opção por dar prosseguimento em seus estudos, participando dos processos seletivos do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP – Araraquara, tanto em nível de Mestrado como de Doutorado.

Embuída das experiências profissionais até então apresentadas, comecei a sentir a necessidade de continuar estudando para encontrar respostas a muitas das perguntas que foram se acumulando no cotidiano com esses alunos e no ano de 2001 prestei o exame de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Mestrado, da FCL -

[32] Introdução ao estudo da Paralisia Cerebral; A criança e seu desenvolvimento; Metodologia do trabalho científico; Fundamentos da educação especial: história e legislação; Caracterização da criança portadora de paralisia cerebral: Aspectos neurológicos, psicológicos e de desenvolvimento; Aspectos sociais e família do paralisado cerebral; Escolas e métodos para o paralisado cerebral.

UNESP[33] *- Araraquara. Fui aprovada e após atender os requisitos do curso, defendi a dissertação intitulada "Análise e perspectivas do Ensino Itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado", que teve como objetivo descrever e analisar o serviço do Ensino Itinerante da cidade de Araraquara sob a ótica de seus participantes: a equipe da Educação Especial (composta pela coordenadora, psicóloga e fonoaudióloga, responsáveis pela triagem dos alunos encaminhados a este tipo de serviço), professores da rede municipal e pais dos alunos com deficiências. No ano de 2007 fui aprovada no Curso de Pós-Graduação nível de Doutorado da mesma Universidade, visando resgatar por meio de narrativas (auto)biográficas a trajetória escolar e a experiência profissional de um grupo de professores de Educação Especial e ainda as experiências vivenciadas por uma mãe que possui um filho com deficiência, procurando situar os diferentes momentos educacionais pelos quais passaram as pessoas com deficiências.*

P. 01

Em 2001 ingressei no Curso de Mestrado em Educação Escolar da FCL – UNESP – Araraquara, no qual aprofundei meus conhecimentos teóricos em relação à inclusão de pessoas com deficiência, norteada pelo objetivo de investigação de como estava ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries, das escolas da rede pública estadual. O ingresso no Doutorado em Educação Escolar pode ser interpretado como um aprofundamento da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado.

P. 04

De acordo com Barreto (2007), os cursos de pós-graduação constituem-se em um subconjunto da área profissional, no qual dever-se-á desenvolver um trabalho de iniciação à pesquisa científica, caracterizado pela busca de referências, métodos e tecnologias atuais e suas aplicações de forma criativa.

A autora ainda ressalta que os desafios do ensino, especialmente em nível de pós-graduação, apontam para a eminência de fatores que envolvem não apenas a formação de pesquisadores, mas, sobretudo, a formação de futuros educadores, numa dimensão para além da construção, da racionalidade humana, incluindo a dimensão da subjetividade, da criatividade e da inovação.

[33] Universidade Estadual Paulista.

Após a conclusão do Curso de Mestrado, as duas Professoras (01 e 04) passaram a atuar como docentes no Ensino Superior, fazendo parte também do quadro de professores dos Cursos de Pós-Graduação de uma instituição privada.

Ainda no que se refere ao ingresso na profissão docente, mais especificamente no ensino regular, três Professoras (02, 03 e 05) evidenciaram a exigência de se adquirir experiências primeiramente com a função de estagiárias, e somente após esse período, é que houve a iniciação efetiva da docência, conforme algumas narrativas a seguir:

Após terminar o Curso Normal, o caminho era o de ser substituta efetiva para poder ganhar pontos para o ingresso no Estado. Nós substitutas trabalhávamos no horário normal dos professores, sem remuneração e devendo permanecer na escola durante aquele período de aula.

P. 02

Eu comecei a trabalhar em um colégio da cidade. Durante um ano, eu era auxiliar de classe, na pré–escola e foi lá que eu aprendi muita coisa e que, hoje em dia, eu ainda utilizo como exemplo para a minha atuação profissional.

P. 03

Iniciei minha carreira profissional considerando um marco muito importante, pois passei no Concurso para professores de 1ª a 4ª séries do Estado de São Paulo. Comecei então a trabalhar como professora estagiária remunerada.

P. 05

De acordo com Freire (2001), uma das principais funções do estágio é a de favorecer um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Nesse sentido, a realização do mesmo apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor.

Os estágios eram reconhecidos como sendo de grande importância no campo do magistério, tanto que a Professora 05 argumenta em sua narrativa: *Esta minha experiência de um ano, mais o Concurso, somaram pontos que equivaliam à vida profissional de um professor que já estava lá há vários anos na Rede Estadual de Ensino.*

Segundo Lima (1995), é por meio dos estágios que se pode desenvolver um olhar mais crítico sobre a realidade a ser vivenciada no cotidiano escolar, ou seja, o exercício da práxis

deve ser realizado a partir da realidade do trabalho educativo contextualizado, a fim de que essa prática se torne constante por ocasião do seu exercício profissional.

As Professoras (01 e 04), por ingressarem na carreira do magistério mais recentemente do que as outras Professoras, não precisaram passar pela fase dos estágios remunerados para o ingresso na função docente.

Devido à grande complexidade da prática educativa, entendemos que a experiência da própria convivência no interior da escola pode levar o professor a constantes reflexões, de forma a conceber e assegurar ações educativas que contemplem práticas escolares condizentes com a realidade dos alunos.

As Professoras (01, 02, 03 e 04) ressaltam sobre sua carreira enquanto professoras da área de Educação Especial narrando que:

Terminada a habilitação em Educação Especial, prestei um concurso público nessa área, na rede municipal de Araraquara, fui aprovada e assumi a modalidade do Ensino Itinerante, lidando com alunos que apresentavam diferentes tipos de deficiências: mental, auditiva, visual, física e múltiplas. Esse tipo de serviço nessa rede, a princípio, ocorria somente em domicílio, no qual me deslocava nos horários já estabelecidos com um veículo disponibilizado pela Prefeitura.

P. 01

Neste período, a Dona Rita Venâncio era a coordenadora do Curso de Classes Especiais em São Paulo e fez uma proposta à cidade de Araraquara para que se começasse esse trabalho de socialização, de integração da criança com deficiência junto aos parques infantis da cidade. Constatou-se então que havia uma necessidade muito grande de se retirar crianças "treináveis" de suas casas para participarem da vida em comunidade, porque elas eram realmente marginalizadas. E, então, teria sido indicada então pela minha diretora do Parque Infantil onde trabalhava, pois ela percebia que eu poderia ter uma certa aptidão para trabalhar com as crianças com deficiências.

P. 02

A partir de um estágio feito em uma instituição que realizava trabalho com deficientes, surgiu uma vaga para trabalhar na mesma. Trabalhei lá por cerca de um ano. Lá

tinha um número grande de alunos com diversos tipos de deficiências, acho que eram quase vinte crianças em uma única sala. Prestei um concurso público para ser professora de Educação Especial e a Prefeitura me chamou para trabalhar em uma classe de deficientes auditivos.

P. 03

Trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - de Araraquara. Fiquei responsável pela sala de estimulação precoce durante um período de um ano, trabalhando com oito alunos com Paralisia Cerebral e três com síndrome de Down.

P. 04

Em meio às narrativas das quatro professoras, evidencia-se que a efetivação do trabalho na área da Educação Especial ocorreu em um momento da história denominado de "integração".

Pereira (1980: 03) ressalta que "Integrar é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional."

> A idéia de ter oportunidade igual de conviver, de educar-se, de aprender junto a crianças normais, não significa as "mesmas experiências educacionais", porém "diferentes experiências educacionais" baseadas nas "necessidades individuais de cada excepcional". Assim, os programas ou modelos de implementação, em alguns países, demonstram a preocupação de oferecer vários níveis de integração "a cascata da integração", baseadas em princípios de psicologia de desenvolvimento, de aprendizagem, de métodos e processos de ensino, apoiados na avaliação dos fatores ambientais, sociológicos, culturais e administrativos, econômicos, visando a preparar o excepcional e o meio onde vive para essa integração. (PEREIRA, 1980: 06)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL/MEC, 1994: 18), integração "é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade".

Na tentativa de reconhecer aspectos positivos do processo de integração, Sassaki (1997: 45) afirma que:

> O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade.

Das três professoras atuantes na área da Educação Especial da rede municipal, nenhuma delas apresentou em sua narrativa a contribuição da própria rede de ensino para a qual exerciam suas funções em oferecer-lhes um curso que as capacitasse para o trabalho com os alunos com deficiências.

A Professora (01) não deixou transparecer em suas narrativas nada a este respeito.

A Professora 02 narra que foi se preparar para trabalhar com sua classe especial fora do município de Araraquara: *Após esta indicação, fui para São Paulo para conhecer aquelas crianças, fazendo um curso intensivo e visitar as classes especiais do Estado. Os professores ainda estavam aprendendo a trabalhar, ainda estavam estudando, aprendendo o que era o currículo destinado a essas crianças e, depois, eles iam implementá-los em suas salas de aulas.*

Esta narrativa mostra que a Professora 02 trabalhou na fase inicial de um processo educacional que estava sendo implantado para os alunos com deficiências, não somente na cidade de Araraquara, mas também na rede estadual como um todo, e com isso houve a necessidade imediata da realização de um curso de capacitação, pois todos os professores estavam procurando conhecer propostas de trabalho que atendessem aos alunos com deficiências.

Demo (1992) alerta para a necessidade crescente de pensar em uma educação permanente para os professores, em decorrência principalmente da velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na atualidade. A questão fica ainda mais complexa quando se introduz na discussão a necessidade de se educar com qualidade e competência os alunos que se afastam, por diversos motivos, dos padrões de normalidade construídos e veiculados na sociedade.

Santos (2008: 45) demonstra sua concepção com relação a esta questão, ressaltando que:

> É importante discutir, repensar e buscar novas propostas, na tentativa de proporcionar uma formação que ofereça ao professor condições de responder aos desafios tão complexos existentes hoje em nosso sistema educacional. Certamente, essas idéias não se efetivarão em curto prazo e nem isoladamente. Porém, o movimento histórico é dinâmico e concretiza-se, também, a partir de pequenas ações, que ao serem divulgadas e compartilhadas, podem proporcionar transformações significativas.

A Professora 03 se impõe mostrando por meio de suas narrativas que não recebeu nenhum tipo de capacitação em serviço para trabalhar com seus alunos com deficiência auditiva:

Não recebi por parte da rede municipal muita orientação com relação a esses problemas enfrentados, tendo que procurar então alternativas meia que sozinha para amenizar as dificuldades encontradas para a realização deste trabalho. Não fui orientada para fazer cursos.

P. 03

Mello (1998) acredita que é conveniente para o professor estar em constante processo de formação, exigindo-se iniciativas de formação continuada. Por meio desta, o educador deve criar condições para que o próprio exercício da profissão seja local de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, vendo a competência como algo em contínuo desenvolvimento, como o seu desenvolvimento profissional.

Em sua narrativa, esta Professora (03), preocupada com o trabalho executado com os seus alunos com deficiência auditiva, procurou por conta própria um curso que lhe possibilitasse uma formação mais apropriada para interagir com seus alunos: *para que pudesse interagir melhor com aquelas crianças, fiquei sabendo que tinha um curso de LIBRAS para se trabalhar com surdos na Igreja Batista, um curso prático. Eram somente três meses de curso, à noite e eu, vendo as necessidades daquelas crianças, que tentavam se comunicar por sinais e não tinham oralidade nenhuma, resolvi fazê-lo.*

A Professora 05, apesar de não exercer sua função docente na área da Educação Especial, também narra que, nem mesmo recebendo um aluno da Educação Especial em sua sala de ensino regular, no período inclusivo, pôde receber algum auxílio neste sentido:

No ano de 2001, eu fui a primeira professora do ensino fundamental a atender um caso de inclusão. A equipe da Educação Especial veio até a escola somente expor para os professores que se tratava de uma criança de 10 anos, com Paralisia Cerebral, que apresentava um bom desenvolvimento cognitivo e já estava alfabetizada. Em 2001, ao receber outro aluno do processo inclusivo em sua sala de aula, a professora enfatiza que: *Conto também com apoio especializado da professora da sala de recursos, duas horas semanais, mas infelizmente é pouco.*

P. 05

A Professora 04 admite em sua narrativa que a rede estadual pela qual atua preocupa-se em capacitar seus professores para que o trabalho com os alunos com deficiências seja realizado de forma mais qualitativa. Vejamos:

Percebe-se a realização de muitos cursos de capacitação para os professores das salas de recursos, tanto na área de deficiência auditiva (Cursos de LIBRAS) quanto na deficiência intelectual, visando preparar os professores para estarem oferecendo um melhor ensino para esses alunos. Então, percebe-se que tem aí uma preocupação com a formação continuada para professores que estão lecionando no ensino comum.

P. 04

Em se tratando dos preconceitos sofridos pelo trabalho realizado com os alunos com deficiências, as Professoras (03 e 05) narram estes fatos com maior veemência:

Alguns professores da Educação Infantil falavam para os seus alunos: - "Não fiquem perto dessas crianças surdas, porque senão vocês irão ficar iguais a eles!" - "Se vocês fizerem alguma coisa errada, eu vou colocar de castigo lá na sala deles, aí vocês ficarão com eles, eles batem, cuidado!"

E logo no início do meu trabalho, uma das professoras disse uma frase que ficou inesquecível: "para ser uma professora de criança assim, para trabalhar com essas crianças, tem que ser meio trololó, meio maluquinha... não pode ser muito certa da cabeça!" As outras professoras sempre cantavam, brincavam e nunca foram me chamar, nunca ninguém foi lá falar para eu levar os meus alunos também, não sei o que elas pensavam.

P. 03

Segundo Bartholo (2007), o preconceito supõe um saber prévio e independente a qualquer escuta interpessoal. Para o autor, o preconceito inviabiliza qualquer possibilidade de diálogo com o outro em sua inteireza, vindo a contribuir para a negação da alteridade da pessoa que é submetida ao ato de preconceito.

Esta situação também é oportunamente discutida por Cavalleiro (2006: 21):

> Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. [...] É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção

> do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

Esta situação de preconceito chega a ser tão evidente que, pela narrativa ainda da Professora 03, consegue-se identificar a ausência de discernimento em instalar a sala dos alunos com deficiência auditiva em um local silencioso para que dê oportunidades dos alunos desenvolverem seu trabalho, instalando-a ao lado da cozinha, do pátio e também dos banheiros da escola:

No horário do lanche era aquele barulho muito grande e para o surdo, tem que haver um lugar silencioso; hoje em dia eu sei disso, que não pode haver uma sala com ruídos, que não pode ter barulhos, porque muitos desses alunos apresentam um resquício auditivo muito limitado. Mas naquela época a minha sala ficava no espaço mais tumultuado da escola, onde tudo acontecia: era comida, banheiro, o lavar as mãos, a socialização do restante dos alunos para cantar, o brincar no chão, era tudo ali na porta da minha sala.

P. 03

A Professora 05 chega a ressaltar que as situações de preconceito partiram dos próprios professores da escola quando lhes foi comunicado que receberiam um aluno com deficiência em suas salas de aulas:

Nós professoras ficamos assustadas e com medo de assumir esta responsabilidade e usávamos todos os argumentos para não acolher o aluno.

P. 05

Conforme Melo (2004), é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados, inicialmente, pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também ideias preconcebidas em relação à deficiência e às pessoas que a apresentam.

As Professoras (01, 02 e 04) não demonstraram em suas narrativas terem presenciado situação alguma de preconceito. A Professora 02 até ressalta: *A socialização, o amor que se deu entre eu e aquelas crianças era o importante, o carinho mútuo, a boa vontade de todos os funcionários do Parque e também das outras crianças em recebê-los, em compreender as suas dificuldades e contribuir com a socialização. Eles participavam das festas*

conjuntamente com as demais crianças e não recebiam nenhuma discriminação neste sentido, de forma que havia assim uma integração social.

Em se tratando do trabalho dessas professoras da área da Educação Especial na inclusão de alunos com deficiências, as Professoras (01, 03, 04 e 05) mencionaram em suas narrativas estarem vivenciando este processo, conforme podemos ver abaixo:

Passei então a dividir o meu horário de trabalho entre os atendimentos domiciliares e as salas regulares de ensino. E a partir daí esses atendimentos domiciliares foram cessando, permanecendo somente para os alunos das classes regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que faziam parte da rede em pauta. No ano de 1999, deu-se início nas escolas da rede municipal de Araraquara o processo de Inclusão Escolar. Passei então a dividir o meu horário de trabalho entre os atendimentos domiciliares e as salas regulares de ensino.

P. 01

No que tange à concepção de inclusão, como diz Oliveira (2004), a Educação Especial passa a buscar um contexto menos restritivo possível, de forma a inverter o processo atual em que as diferenças têm sido motivo de segregação. A adequada resposta às necessidades educacionais especiais dos alunos exige dispor de um projeto educativo na escola que assuma, tanto em nível conceitual, quanto metodológico e organizacional, a diversidade como fator inerente a todo o grupo humano.

A Professora 03 apresenta em sua narrativa que: *após alguns anos iniciado o processo inclusivo na rede municipal de Araraquara, atuo em uma sala de recursos para surdos e, além dos atendimentos que realizo, eu e a professora intérprete nos disponibilizamos em ir às escolas onde estão matriculados esses alunos para a realização de visitas e orientação aos professores.*

Segundo Rodrigues (2006: 302):

> O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de tudo, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial e acadêmica) de qualquer aluno na comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política inclusiva (EI) deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado e, desta forma atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

De acordo com Sassaki (1998), a educação inclusiva é o processo que deve ocorrer em escolas de qualquer nível, preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos. Deve ser uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para que seja capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Para o autor, no processo inclusivo, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Me inscrevi para dar aulas em uma Sala de Recursos da rede estadual de ensino e, após ser aprovada no processo de seleção, na área da deficiência intelectual, assumi uma sala de recursos que me trouxe uma grande experiência.

P. 04

Mas diante daquela situação, eu senti um mal estar e procurei me colocar no lugar daquela criança que estava sendo rejeitada antes mesmo de a conhecermos, e então decidi aceitá-lo como meu aluno.

P. 05

Quando falamos em processo inclusivo, pensamos na convivência que deve ser efetivada entre todos os alunos matriculados na escola. O processo inclusivo é uma ideia que deve contemplar a participação de todos na mesma.

> A inclusão expressa uma dimensão de direitos humanos e justiça social que pressupõe o acesso pleno e a participação de todos nas diferentes esferas da estrutura social, a garantia de liberdades e direitos iguais e o estabelecimento de princípios de equidade. Essa concepção situa-se na perspectiva de uma sociedade democrática e na compreensão do caráter social das relações, considerando a capacidade humana de desenvolver valores de dignidade e cidadania, de respeitar esses pressupostos e de modificá-los na construção do processo social. (BRASIL, 2007: 17)

A concepção de uma escola inclusiva calca-se em a educação buscar adaptar-se a essa concepção de escola, devendo preparar-se para o recebimento de todos os alunos, não mais na tentativa de obter grupos homogêneos, mas sim grupos onde sejam valorizadas suas individualidades, remodelando, reformulando, desde o espaço físico até o fazer pedagógico e principalmente, a prática docente.

De acordo com Canen & Xavier (2001), é necessário repensar as questões e os desafios ligados ao papel da escola, singular ou plural, única ou não, especial, regular ou

inclusiva, como espaço de encontros e desencontros culturais, bem como de regulação e produção de significados e de identidades culturais.

A Professora 02 não participou do processo inclusivo da Educação Especial, pois em sua narrativa esclarece: *algum tempo depois acabei deixando o trabalho na rede municipal e ingressando em classes especiais do Estado*. E, após algum tempo, aposentou-se deixando também a rede estadual de ensino.

No que tange mencionar com relação à falta de recursos enfrentados pelas Professoras, podemos comprovar por intermédio das narrativas das Professoras 01 e 03:

Lecionando há dois anos como professora de Sala de Recursos Multifuncional, tenho me deparado com uma certa impossibilidade de realização de um trabalho mais efetivo e direcionado às necessidades de cada aluno atendido, devido a falta de materiais pedagógicos mais específicos na sala de recursos como: computadores, jogos pedagógicos específicos para os alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, entre outros, pois o que se tem disponibilizado nessa sala até o momento são cadernos, lápis preto, lápis de cor, folhas de papel sulfite, cola e canetinhas hidrocor, apesar das várias solicitações da presente professora à Secretaria de Educação dessa rede.

P. 01

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), para assegurar a acessibilidade, os sistemas de ensino devem prover as escolas de recursos humanos e materiais necessários.

Alves (2006) acrescenta que essas salas devem ser organizadas de forma que os sistemas de ensino sejam capazes de prever e prover as escolas do ensino regular com professores especializados, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e mobiliários necessários à sua implementação. Devem ser dotada ainda de equipamentos de informática adaptados, softwares específicos, livros didáticos acessíveis em Braille, em Libras, dos quais os alunos deverão usufruir.

A Professora 03 deixa transparecer em sua narrativa que, enquanto vivenciou o processo de integração, trabalhando em uma classe especial, de certa forma, alguns recursos materiais lhe eram disponibilizados, como mostra-se a seguir:

Depois de ter terminado este curso, a Secretaria da Educação comprou o tablado, mandou fazer um espelho, comprou o necessário na época e aí fui trabalhando dessa forma que, até então, era a melhor forma que se tinha para trabalhar.

P. 03

Entretanto a mesma Professora (03) ressalta em sua narrativa que, a partir do momento em que assumiu uma Sala de Recursos para o atendimento de deficientes auditivos, a falta de recursos materiais preponderava em seu trabalho: *Faltam ainda muitos recursos materiais para que possamos trabalhar adequadamente com esses alunos. Temos um CD-ROOM, onde é trabalhado o alfabeto com LIBRAS. Mas quando vou utilizá-lo, preciso trazer meu lap-top, caso contrário, não há um computador disponível aqui para que eu possa trabalhar com este tipo de recurso.*

Na perspectiva da educação inclusiva, o princípio fundamental da escola inclusiva consiste, conforme a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação, em:

> [...] que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (CORDE, 1994: 11)

A Professora 04 não apresenta em sua narrativa nenhuma concepção a respeito dos recursos materiais que são oferecidos ou não no processo inclusivo, conforme sua experiência na rede estadual de ensino.

A Professora 05 deixa transparecer em sua narrativa que os recursos necessários para os alunos do processo inclusivo, principalmente com relação à adaptação física, foram disponibilizados pela escola:

A estrutura física da escola foi adaptada para receber este tipo de aluno. Construiu-se uma rampa comprida, criou-se uma sala de aula no térreo e instalaram nela um computador. Um elevador também foi construído para facilitar o acesso ao andar de cima, onde ficavam as demais salas de aula e a sala de vídeo.

P. 05

Algumas Professoras (01, 03, 04 e 05) apresentaram em suas narrativas suas concepções acerca do processo inclusivo que vem ocorrendo para os alunos com deficiências. Vejamos algumas delas:

Na minha percepção enquanto profissional da área da Educação Especial, a inclusão foi implantada de forma muito rápida, sem haver preparação tanto em relação ao oferecimento de recursos materiais, quanto ao preparo de professores para receber alunos com deficiências em suas salas de aulas regulares.

P. 01

Carvalho (2004: 83) explicita bem esta questão quando aborda que:

> Ainda em relação à diversidade, devido ao tradicionalismo da maioria de nossas escolas, uma das questões problemáticas para muitos de nossos professores é: como desenvolver a prática pedagógica comum para todos e, ao mesmo tempo, sensível à diversidade, às diferenças individuais? Consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores.

Com relação à minha percepção sobre o processo inclusivo para o surdo, eu percebo que há vários fatores que o influenciam: um deles seria a família.

Nesse processo inclusivo os professores do ensino regular não estão conseguindo oferecer o que realmente esses alunos especiais precisam; eles não têm um atendimento diferenciado quando necessário.

Eu acho que a inclusão, de um modo geral, não deveria estar acontecendo. Eles sabem que são diferentes dos outros, que eles não estão atingindo o que precisaria e eles se sentem incapazes com isso.

Com relação à recepção dos professores quando se deparam com um aluno de inclusão, eu vejo que eles têm um choque muito grande, porque eles sabem que não estão preparados, eles sabem que não vão conseguir fazer muita coisa por aqueles alunos. Esses professores despreparados acabam se acomodando e muitos não procuram aperfeiçoar a sua prática para conseguir trabalhar com esses alunos.

Mas todo esse processo inclusivo depende também de quem é o professor da Educação Especial que esse aluno vai ter como um apoio, porque a gente sabe que tem

muitos professores relapsos, que não querem saber de nada, muito menos de ensinar alguma coisa para essas crianças; muitos não têm envolvimento com o seu trabalho!

P. 03

Santos (2008) aponta sua concepção neste sentido quando afirma que uma educação que vise transformar comportamentos torna-se revolucionária e requer mudanças profundas no modo de pensar e agir das pessoas. Devido à especificidade da natureza do trabalho docente, que vem a resultar no educar e introduzir seus alunos historicamente situados no processo de humanização, espera-se que o processo contínuo de formação docente aperfeiçoe as habilidades, conhecimentos, valores e atitudes que efetivamente colaborem para a construção do saber-fazer pedagógico, considerando os conflitos que se apresentam diariamente no trabalho educativo.

Stainback & Stainback (1999: 29) discutem muito bem esta questão quando colocam que:

> Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham igual valor e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. Se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não pode ser justificada.

Sabemos que o sucesso da inclusão escolar depende, dentre outros fatores, das respostas educativas propostas pela escola. Dentre outras medidas, a gente sabe que torna-se fundamental para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que as propostas pedagógicas sejam baseadas na interação aluno\professor, aluno\aluno, e demais professores. Isso ainda permanece bastante tímido do meu ponto de vista.

Percebo que a inclusão escolar desses alunos está longe de ser uma verdadeira inclusão, pois o trabalho da Educação Especial não é reconhecido pelos demais professores das escolas.

Considero, portanto, que a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar ainda possui um longo caminho a ser trilhado, porque a gente sabe que a educação inclusiva é a educação para todos, isto é, uma educação que visa reverter o percurso da exclusão e é isso que ainda a gente não está observando dentro do contexto escolar. Só se vai reverter a exclusão criando condições humanas, estruturas e espaços físicos para abrigar as diversidades para que todos possam conviver com os diferentes alunos, visto que a

perspectiva de educação para todos preconiza pelo modelo de uma escola inclusiva; que é um desafio para a realidade dos que estão excluídos do sistema educacional.

P. 04

Conforme Mantoan (2006: 23), a reestruturação da educação deve contemplar a necessidade da redefinição da Educação Especial no sentido de que:

> A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apego a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguirem em seus estudos, segundo a capacidade de cada um sem discriminação nem espaços segregados de educação.

Apesar desta feliz experiência com esse aluno, o tempo passou e a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental deixa muito a desejar. As crianças precisam muito mais que adaptação de prédio e muito mais do que a adaptação social.

É claro que este investimento é válido, mas insuficiente para atender às necessidades educacionais dessas crianças, e isso me frustra bastante. Tenho convicção de que essa criança estaria bem mais evoluída em seus conhecimentos escolares se fosse dedicado a ela uma maior atenção e um maior tempo de atendimento especializado. É desta forma como a inclusão vem ocorrendo, eu considero que ela mais exclui do que inclui o aluno com deficiência no contexto escolar.

P. 05

De acordo com Mazzotta (1996), esta política educacional tem se constituído em um continuado desafio para todos que dela participam, principalmente os alunos com deficiências.

O autor ainda ressalta que, dentro de uma política educacional, esta deve ser favorecida por um conjunto coerente de princípios, propostas, instrumentos e recursos de ação. Então, o principal desafio continua sendo o direcionamento a uma política que abranja a Educação Especial visando assegurar condições necessárias às relações dinâmicas entre esses alunos e a educação como um todo.

Segundo Mantoan (1997), na inclusão dos alunos com deficiências no espaço da escola regular, não se trata somente de incluí-los fisicamente. O que se pretende é criar as condições de uma inclusão de todos na aprendizagem, favorecendo a integração interpessoal entre alunos, a fim de se aprimorar a qualidade das respostas educativas da escola para todos.

A Professora 02 não apresentou em sua narrativa nenhuma opinião sobre este processo inclusivo que vem ocorrendo na atualidade.

Na tentativa de atender aos objetivos propostos neste trabalho, procurar-se-á identificar, a partir desse momento, as singularidades e os contrapontos entre a narrativa da mãe e das professoras de Educação Especial.

Com relação à descoberta da deficiência do seu filho, a mãe relata em sua narrativa que não quis manter nenhum vínculo com a profissional responsável pela lesão do seu filho, que é portador de Paralisia Cerebral, para auxiliá-lo na estimulação, ressaltando:

A médica culpada pela lesão do meu filho assumiu o seu erro, pediu para que eu não a denunciasse, me dizendo que tinha errado sim e que iria me ajudar de qualquer forma, no que fosse preciso. Mas eu não quis, porque não vai ser dinheiro e até mesmo o seu pedido de desculpas que irá trazer a saúde do meu filho de volta.

Mãe do aluno

Ressalta ainda que conseguiu levá-lo para fazer sessões de fisioterapia gratuitamente: *Depois disso, passei a levá-lo para fazer sessões de fisioterapia com um profissional da saúde; eu consegui esse atendimento gratuito na área da saúde.* Também essa mãe utilizou seus direitos para oferecer ao seu filho um atendimento escolar: *E quando ele estava com cinco aninhos, procurei a Prefeitura para matriculá-lo no CER, tendo sido matriculado na classe especial.*

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir 'tratamento especial' para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, como o ocorrido com este aluno.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os alunos devem ser matriculados nos sistemas de ensino, sendo o atendimento educacional especializado assegurado por meio de condições necessárias para que se efetive uma educação de qualidade para todos.

Ainda de acordo com as Diretrizes:

> Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais pedagógicos específicos, conforme série\ciclo\etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (BRASIL, 2001: 53)

Tomando-se por base o "modelo de pirâmide invertida", este momento histórico do aluno encontra-se situado no Plano 05, conforme a ilustração da página 15.

Segundo a narrativa da mãe, o que facilitou também a frequência de seu filho em uma sala de ensino regular foi ter conseguido se alfabetizar neste período em que permaneceu na classe especial, na qual também contou com o apoio de sua terapeuta ocupacional utilizando um recurso mais apropriado a fim de facilitar suas dificuldades motoras: o computador. Evidencia-se este fato pela própria narrativa da mãe:

Ele ficou três anos na classe especial e como ele já estava alfabetizado por meio do computador com o trabalho da terapeuta ocupacional, já foi matriculado direto para a segunda série do ensino regular, por indicação da psicóloga da Secretaria da Educação que havia feito uma avaliação com ele.

Mãe do aluno

Nesta etapa de seu percurso educacional, o aluno passa a fazer parte do processo inclusivo da rede municipal, deixando o Plano 05 e passando para o Plano 03, que vem a ser a Classe Comum com Ensino Itinerante e Tutoria, segundo o "Modelo de Pirâmide Invertida".

A narrativa da mãe sobre a escola de ensino regular na qual o seu filho foi matriculado encontra-se de comum acordo com a narrativa da 1ª professora que o recebeu naquela escola e que também aparece elucidada entre as cinco professoras que participaram deste trabalho (a Professora 05). Vejamos abaixo a narrativa da mãe:

O funcionamento das salas de aula naquela escola sempre ocorreu no 2º andar, mas com a chegada do meu filho, a sua sala foi transferida para o andar de baixo, tendo sido trocada com a sala de vídeo que passou a funcionar no andar de cima.

Mãe do aluno

Fazendo uma comparação com a narrativa da Professora 05:

A estrutura física da escola foi adaptada para receber este tipo de aluno. Construiu-se uma rampa comprida, criou-se uma sala de aula no térreo e instalaram nela um computador. Um elevador também foi construído para facilitar o acesso ao andar de cima, onde ficavam as demais salas de aula e a sala de vídeo.

P. 05

Pode-se constatar então por meio dessas duas narrativas, que a escola procurou atender às necessidades mais básicas em um primeiro momento da chegada desse aluno naquela escola, conforme consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

> Para o êxito das mudanças propostas, é importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações. (BRASIL, 2001: 39)

Segundo a própria narrativa da mãe do aluno, na rede estadual em que o seu filho está frequentando atualmente, também houve algumas mudanças no interior da escola para que pudessem estar recebendo este aluno, principalmente com relação à sua acessibilidade, embora a mãe ainda veja a escola como despreparada para o recebimento do seu filho, conforme aponta:

O que eu acho que prejudicou o meu filho nesta escola foi o despreparo da mesma, principalmente com relação à parte física, porque é uma escola que contém escadas também. A solução encontrada foi passar a sala dele para o andar de baixo para ficar mais fácil. Mas até hoje, ele já está no 2º colegial e não colocaram nenhum elevador ainda para facilitar a locomoção do meu filho nesta escola.

Mãe do aluno

A rede municipal ainda continuou oferecendo a este aluno sua acessibilidade conforme a lei exige, pois como nos referenda a própria Lei de Diretrizes e Bases (2001), o aluno recebeu também o transporte escolar de sua casa até a escola na qual encontrava-se matriculado. Vejamos a narrativa da mãe:

Mesmo o meu filho passando a frequentar uma escola do bairro em que morávamos, a Prefeitura continuou oferecendo o transporte escolar para que ele pudesse chegar até a escola, pois esta ficava um pouco longe de minha residência.

Mãe do aluno

A mãe do aluno relata em sua narrativa que encontrou algumas dificuldades por seu filho ser incluído em uma escola de ensino regular, embora algumas medidas tivessem sido tomadas para facilitar sua acessibilidade à mesma:

Uma das maiores dificuldades do meu filho quando ele foi incluído na 2ª série do ensino regular foi com relação à sua locomoção, porque não tinha ninguém na escola que tivesse a disponibilidade para levá-lo da sala de aula até o banheiro, para o refeitório e para o pátio da escola. Ele encontrou bastante dificuldade nesse sentido, tanto é que eu ficava com ele o tempo todo na sala de aula para poder ajudá-lo em qualquer necessidade que ele tivesse. Do terceiro ano em diante, passei a ir até a escola principalmente nos horários de recreação e merenda para alimentá-lo e também para levá-lo ao banheiro.

Mãe do aluno

Como observa-se na própria narrativa da mãe, no ano seguinte da permanência do seu filho nessa escola, a necessidade de frequência dela tendeu a ser mais espaçada, precisando auxiliá-lo somente na entrada e saída da escola e no horário do intervalo para lhe servir as refeições. A Professora 05 reafirma esta situação:

Após este ano letivo, o aluno e sua família entenderam a necessidade do uso da cadeira de rodas, e neste sentido, ele ganhou importante autonomia. Sua mãe passou a acompanhá-lo apenas nos horários de entrada, de intervalo e de saída.

P. 05

A mãe do aluno coloca em sua narrativa que, quando o seu filho passou a frequentar a escola da rede estadual de ensino para a realização do Curso Colegial, ela até tentou que um profissional fosse auxiliá-lo quando estivesse no espaço fora da sala de aula, mas a escola alegou não possuir o profissional e justificou não estar preparada para receber os alunos com deficiências. Vejamos abaixo:

Nesta escola, eu voltei a precisar ir para ajudá-lo na hora do intervalo e também a ir ao banheiro, pois não se tem um agente educacional que o auxilie em suas necessidades básicas. Já fui pedir várias vezes, mas eles falam que o meu filho não tem direito e que a escola não está preparada para receber um aluno com deficiência.

Mãe do aluno

Segundo Audi e Manzini (2007):

> Como a proposta do ensino inclusivo é que todos alunos passem a ser educados em conjunto com os demais alunos, no ensino regular, no mesmo espaço físico e temporal, surge a necessidade de tornar os espaços acessíveis para minimizar os efeitos das deficiências e proporcionar, a todos os alunos, oportunidades para que adquiram, de forma igualitária, habilidades acadêmicas, sociais e de vida diária.

A mãe do aluno deixa transparecer em sua narrativa a questão da adequação curricular que a escola da rede municipal realizava com o seu filho: *eles reduziam as atividades para o meu filho, não precisando copiar tudo. O conteúdo era dado normalmente, muitas vezes até mesmo xerocado ou então passado com a própria letra da professora, sendo reduzidas só mesmo as atividades.*

Para González (2002: 132), "a resposta à diversidade concretiza-se em nosso sistema educacional por meio do conceito de adaptabilidade do currículo."

O referido autor ainda destaca que:

> As adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais [...] e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Seu ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais: bem como, na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu Artigo 59, trata sobre o currículo quando dispõe acerca do que deve ser assegurado aos alunos com necessidades educacionais especiais: "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades."

A mãe do aluno aponta em sua narrativa sua percepção sobre o despreparo dos professores do ensino regular para trabalhar com os alunos com deficiências:

Mesmo chegando até a 4ª série, eu ainda percebia que não havia tido uma melhora no sentido da preparação desses professores para realizarem seu trabalho com ele. Uma diferença que eu senti muito grande nessa escola, quando comparada com a classe especial na Educação Infantil, foi com relação ao despreparo desse professores das classes regulares em trabalhar com o meu filho.

Mãe do aluno

E a Professora 05 confirma esta percepção da mãe sobre seu despreparo, ressaltando em sua narrativa:

Nós professoras ficamos assustadas e com medo de assumir esta responsabilidade e usávamos todos os argumentos para não acolher o aluno.

A escolha da habilitação na área de Educação Especial se deu em função da necessidade de aprofundamento em meus conhecimentos, saber mais sobre as deficiências como um todo e melhorar minha prática docente com alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais, pois quando ingressei no curso de Pedagogia, em 2002, a inclusão já ocorria nas escolas.

P. 05

Nota-se que a Professora 05 se preocupou em aprofundar seus conhecimentos na área da Educação Especial após ter vivenciado a experiência de receber este aluno com deficiência em sua sala de aula do ensino regular.

Segundo Aranha (2001), o professor precisa ter tempo para refletir e adequar as suas práticas pedagógicas aos novos desafios, sem comprometer a qualidade de seu trabalho, sendo necessário intervir junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, promovendo ajustes (físicos, materiais, humanos e sociais) que se mostrem necessários, para que a pessoa com deficiência possa adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

Bueno (1999) assinala que um ensino de qualidade para alunos com deficiências, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de

conhecimento e prática sobre o alunado diversificado; e professores "especialistas" nas diferentes "necessidades educacionais especiais", quer seja para atendimento a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos profissionais de classes regulares que integrem esses alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reconhecem a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão ao estabelecerem, em seu artigo 59, que:

> Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 2001: 12)

A mãe do aluno apresenta em sua narrativa o apoio de um profissional especializado oferecido ao seu filho enquanto permaneceu na rede municipal e a falta desse profissional quando passou a frequentar a rede estadual de ensino: *A professora da Educação Especial dessa escola trabalhava com o meu filho duas vezes por semana, entrando na sala de aula para poder auxiliá-lo e também orientar a professora.*

A Professora 05 também narra a importância de um professor especializado apoiando este aluno no processo inclusivo:

A estrutura física foi importante, mas a estrutura humana foi a que fez toda a diferença, pois o aluno contava na época com uma Professora Itinerante que o auxiliava duas vezes por semana em sala de aula e o apoiava.

P. 05

Na outra escola em que o aluno frequentou, também da rede municipal, mas da 5ª até a 8ª série:

Quanto à professora da Educação Especial dessa escola, ela somente o auxiliava nos dias das avaliações. Com ele era tudo mais devagar.

Mãe do aluno

No que se refere ao ensino médio frequentado pelo aluno na rede estadual de ensino:

Enquanto na rede municipal havia uma professora itinerante que o acompanhava, a rede estadual de ensino não disponibiliza esse profissional.

Mãe do aluno

Com relação à organização do atendimento por profissionais especializados na rede regular de ensino, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem que:

> A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório. (BRASIL, 2001: 46)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 59, estabelece que o professor especializado deverá ter formação específica para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação, para ser capaz de identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos; definir e implementar respostas educativas; apoiar o professor da classe comum; atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

A mãe do aluno também narra sobre a postura da direção das escolas freqüentadas pelo seu filho, contemplando que, na rede municipal: *a diretora parecia estar mais disposta a ajudar o meu filho, ela se colocava mais a par do que estava acontecendo e tentava encontrar soluções da forma como ela podia.*

E na rede estadual de ensino:

A direção dessa escola não estava muito pronta para me ajudar não, porque para eles, tudo era mais difícil. Tivemos que lidar com esta situação de preconceito.

Mãe do aluno

Silva (2006) investigou sobre o papel do diretor escolar na formação de uma cultura escolar inclusiva. Tendo como base teórica a psicologia sócio-histórica, observou como os aspectos idiossincráticos do diretor influenciam de maneira decisiva, facilitando ou dificultando a implantação da inclusão escolar de alunos com deficiências.

Conforme Libâneo (2007), investigações a este respeito destacam a capacidade de liderança dos dirigentes das escolas, especialmente do diretor, favorecendo ou não o relacionamento entre os membros da escola, o clima de trabalho, as oportunidades de reflexão e trocas de experiências entre os professores, a participação dos pais e a existência de condições físicas, materiais e pedagógicas, além de outros recursos necessários à aprendizagem. O papel do diretor na escola passou a despertar interesse, pois como administrador e responsável pela mesma, ele seria o gestor das transformações inseridas no contexto escolar.

A mãe do aluno confirma as concepções de Silva (2006) e Libâneo (2007) quando deixa transparecer que na escola da rede estadual em que seu filho está frequentando atualmente esta prática ocorre:

Fazendo uma comparação na relação com os professores ou com a direção da escola, eu vejo que esta se dá melhor mesmo com os professores, porque percebo que a direção fica meio distante desse processo e sempre se acha despreparada pra tudo e quando os professores tentam fazer alguma coisa diferente para atender às necessidades do meu filho, é um pouco difícil, porque tudo tem que passar pela direção. Eu acho que o que falta para o professor é ter mais autonomia na sua sala de aula.

Mãe do aluno

No que se refere aos recursos materiais oferecidos pelas escolas, a mãe argumenta em sua narrativa que tanto na rede municipal quanto estadual de ensino, a falta de recursos preponderou, pois durante todo o percurso do seu filho, ele se deparou com problemas relacionados a um dos recursos necessários para seu bom desempenho no processo escolar inclusivo: o computador:

Na rede municipal: *A escola sempre disponibilizou um computador para ele, mas o difícil era o momento em que precisava dar manutenção para esse computador, pois quando quebrava, o meu filho tinha que ficar meses esperando algum técnico ir na escola para*

arrumá-lo. Para ele tudo era mais difícil, mais demorado, tudo mais complicado, porque a escola nunca tinha um outro computador para oferecer.

E na rede estadual de ensino: *Foi com relação a uma prova que ia ter e já fazia meses que ele estava sem o computador, porque estava quebrado. Nenhum colega da sala dele achou justo ele ficar sem fazer a prova e fizeram um protesto, saindo todos da sala, inclusive a professora, tentando forçar a direção da escola a tomar alguma atitude. Após o ocorrido, colocaram outro computador para que ele pudesse fazer a prova mas, depois de terminada, eles o retiraram da sala.*

Mãe do aluno

Alguns fatos atestam também para a necessidade de outros recursos materiais, como uma cadeira adaptada. Segundo a narrativa da mãe, seu filho vivencia este problema até hoje, frequentando a rede estadual de ensino:

Até a 8ª série, ele utilizou uma cadeira que eu emprestei para a escola. Era uma cadeira adaptada que a terapeuta ocupacional dele havia pedido quando ainda estava na classe especial. Mas esta cadeira já estava pequena para ele e esta terapeuta enviou um pedido para a Prefeitura solicitando uma nova cadeira, e conseguiu. Mas esta cadeira só foi vista e utilizada pelo meu filho no dia de sua formatura. Até mesmo uma das funcionárias da escola falou que não era justo o meu filho não ter usado esta cadeira nenhuma vez e que estava ainda até dentro da caixa. Então, tirou-a da caixa só para o dia da formatura; não tendo sido permitido utilizá-la antes.

De quando o meu filho começou a frequentar o colegial, ele não tem uma cadeira adaptada e a mesa para colocar o computador foi emprestada da vice-diretora.

Mãe do aluno

Discutir o processo inclusivo pressupõe que a educação escolar deve responder com situações de ensino e aprendizagem diferenciadas daquelas organizadas para a homogeneidade dos alunos, abolindo-se as situações comuns de ensino oferecidas até então aos sistemas regulares.

Conforme Mantoan (2006: 23) relata:

> A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apego a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguirem em seus estudos, segundo a capacidade de cada um sem discriminação nem espaços segregados de educação.

Em relação à concepção da mãe do aluno sobre o processo inclusivo do seu filho, ela aponta em sua narrativa que:

Sobre a inclusão, eu acho que ela é válida, é claro que são colocadas muitas barreiras; deveriam ser oferecidos mais recursos. O meu filho também prefere da forma como está agora do que quando ele estava frequentando a classe especial. A inclusão foi válida principalmente na questão da interação do meu filho com os outros alunos da sala e com os professores também.

Mãe do aluno

Do mesmo modo, Bianchini (2005: 271) afirma que:

> Não é necessário abrir mão de valores, de iniciativas e métodos que funcionam dentro do ensino tradicional, que possibilitem o crescimento pessoal e intelectual dos aprendizes. Mas, sim, revê-los sob um novo olhar pedagógico, agregar valores, experimentar, sentir até onde o uso da tecnologia pode ajudar, acrescentar, melhorar a qualidade das relações professor-aluno; ampliar a busca de informação, possibilitar a construção de um conhecimento multidimensional, multicultural, e preparar alunos a serem pessoas e profissionais centrados, alinhados com as exigências sociais do próximo milênio.

Para a mãe do aluno, mesmo preferindo o sistema educacional como está ocorrendo hoje, ela não o vê como um sistema inclusivo, pois se depara ainda com muitas barreiras que dificultam o desempenho do seu filho na escola, como argumenta em sua narrativa abaixo:

O governo fala muito em inclusão, mas não é bem assim que acontece dentro da escola. Querem mostrar uma coisa que não existe. Eu acho que eu vou lutando meio que sozinha nesse caminho que abriram da inclusão, porque até hoje, tudo o que o meu filho conseguiu foi pelo meu empenho. Eu tive que correr atrás de muita coisa que eu via que sozinho, ele não iria conseguir. Se eu não fosse uma mãe presente e participativa, eu acho que o meu filho não estaria para terminar o colegial. Eu sei que ele tem potencial, mas sou eu mesma que tenho que correr atrás para conseguir algo para ele.

Mãe do aluno

Sartoretto (2007: 81) redefine esta concepção da mãe quando menciona que a escola sempre estará passando por transformações no sentido de tentar se adequar às exigências da sociedade, podendo o autor nos fornecer mais indícios a respeito desse assunto quando coloca que:

> [...] a escola não esgota sua tarefa na mera transmissão de informações. Sua missão vai muito além. Mais do que nunca, torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem, que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões.

Portanto, o sistema inclusivo é um processo pelo qual a sociedade precisa se adequar sempre para que tenha condições de poder incluir o aluno com deficiência em seu meio, no sentido de ser possível prepará-lo, para que seja possível assumir seu papel nesta sociedade.

Figura ilustrativa.
http;\\www.search.com.br

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As contribuições extraídas das narrativas dos participantes da pesquisa mostram que a escola continua sendo reconhecida pelo seu grau de importância na formação social e intelectual do ser humano, fator este culturalmente arraigado e transmitido de geração para geração.

Ao olharmos para a história da educação especial da cidade de Araraquara, fica evidente que essa teve início com a professora 02 que despojadamente atirou-se para uma área que, na época, era pouco conhecida e tampouco reconhecida, dando início a um trabalho que visava a integração do aluno com deficiência no ensino regular, o que se considera um grande passo, pois enquanto as instituições especializadas desenvolviam um trabalho solitário, essa professora procurava manter os seus alunos o mais próximo possível do mundo social, programando viagens e visitas, ampliando, assim, os seus horizontes educacionais e sociais.

Perpassando o olhar para as demais narrativas dos participantes e chegando até o aluno com Paralisia Cerebral, é possível perceber que o nosso sistema educacional vem procurando acompanhar e se adequar às transformações o máximo possível, no sentido de atender os alunos com deficiência nas diferentes práticas pedagógicas com implantação de serviços que os apóiem na inclusão escolar.

Por outro lado, observa-se resquícios da história como casos de exclusão de alunos e a falta de interação alunos/professores. Neste sentido, apesar de importantes avanços construídos e implementados no sistema de ensino brasileiro, continuamos a nos defrontar com graves e antigos problemas, como a discriminação e a exclusão em relação às pessoas com deficiências, denotando uma reprodução dos modelos exclusivistas e que ainda permanecem nas escolas de hoje. Isto fica evidente nas narrativas de algumas professoras ao se lembrarem muito bem de terem vivenciado a separação dos alunos por níveis de aprendizagem, com fileiras A, B, C, D, mostrando que, também para os alunos considerados normais, havia uma diferenciação de tratamento em relação àqueles que eram mais “lentos”.

Essa prática é mais acentuada em relação aos alunos que possuem qualquer tipo de deficiência, ou até mesmo aos alunos que não aprendem independentemente dos motivos, não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, sentindo-se excluídos e marginalizados pelas escolas. Ainda hoje, final da primeira década do século XXI, parece que as escolas não conseguiram trabalhar com as diferenças e nem mesmo as professoras que tiveram a formação em Educação Especial, ainda prevalecendo uma concepção arraigada da homogeneidade de sala de aula e de aprendizagem.

O presente trabalho mostrou que a diversidade, em sua forma abrangente, manifesta-se como uma situação desafiadora para as escolas e também para os professores participantes.

Esta impessoalidade histórica à qual a escola estava habituada até a última década do século XX, em que os rótulos prevaleciam, e que o aluno com deficiência deveria ser ensinado em classes separadas, deixou de valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, mantendo-se resistente a novos paradigmas.

Em relação à trajetória escolar das professoras que optaram pelo Curso do Magistério no segundo grau, foi possível concluir que todas passaram pelo mesmo tipo de formação, desde o período inicial de escolaridade até o de sua formação para a docência. O único aspecto que se diferenciou foi em relação à nomenclatura dada aos cursos, deixando denominar-se Curso Normal, o Magistério.

As outras participantes, que não optaram para a docência ainda no segundo grau, fizeram-no no ensino superior, nos cursos de Pedagogia ou de Educação Especial. Portanto, não foi possível destacar nenhum ponto de divergência que pudéssemos evidenciar uma formação mais sólida ou não entre as mesmas.

De acordo com as narrativas em pauta, ressalta-se aqui que a predominância pela escolha da profissão docente foi o modelo que receberam de seus professores do ensino fundamental, cujas contribuições foram positivas. Alguns participantes utilizaram os modelos negativos como pontos de reflexão para que estas atitudes os levassem a não repetí-los com seus futuros alunos, caso fossem exercer a função docente. Isso mostra que os modelos positivos tiveram maior impacto sobre os negativos.

A opção pela área da Educação Especial das participantes se deu por meio de vários fatores, dentre os quais, a convivência fora da escola com pessoas com deficiências (vizinhos, parentes, conhecidos), o recebimento de um aluno com deficiência em sua antiga sala de ensino regular, por convites da escola para trabalhar com esses alunos e durante a graduação, em projetos de iniciação científica. Isso nos mostra que a opção pela área talvez não seja uma vocação, mas se dá por conta de escolhas feitas no decorrer de sua formação.

Acredita-se que nos estágios realizados durante o curso de formação daqueles professores que dizem "*não estarem preparados para lidarem com alunos com deficiências*", e que, portanto, "*quem deveria atendê-los são aqueles professores com formação em Educação Especial*", provavelmente não tenham sido discutidas e nem observadas as diversidades e diferenças individuais e de aprendizagem, denotando uma falha nas disciplinas que lidam com a prática de ensino.

Tomando-se por base as narrativas das participantes, é possível afirmar que a nenhuma delas foi oferecido uma formação especificamente voltada para os aspectos inclusivos e sim para atuarem em classes especiais e instituições de ensino especializado. Este fato se deu

devido ao período de formação dessas professoras ter ocorrido ainda no período de "integração".

O ensino inclusivo trouxe uma nova visão de Educação Especial e essas professoras também tiveram que se adequar a essa nova concepção de educação. Essa realidade não vem a ser um fato exclusivamente dos professores de Educação Especial, mas de todos os professores que fazem parte do sistema educacional.

Partindo-se desse pressuposto, torna-se necessário que todos os professoras revejam, desconstruam e (re)signifiquem suas práticas pedagógicas, atualizando-se frente aos desenvolvimentos que o sistema educacional vem passando, criando-se, desta forma, instrumentos para uma prática educacional diversificada que abranja a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, sociais, físicos, emocionais e intelectuais.

Todas as professoras participantes expressaram a necessidade de buscar cursos de aprimoramentos para que pudessem dispor de uma melhor ferramenta para lidar com os seus alunos com deficiência no processo inclusivo, ao atuarem em salas de recursos, ensino itinerante ou orientações aos professores e pais, uma vez que esse sistema ainda se encontra em um processo de construção de uma nova era educacional.

As narrativas das participantes deixaram transparecer a concepção de que, quando a escola possui um olhar diferenciado sobre a diversidade, o trabalho do professor do ensino regular tende a obter resultados mais positivos devido à troca de conhecimentos e estratégias: ensino regular x especial, possibilitando uma melhor oportunidade de convivência e de um trabalho voltado às necessidades específicas dos alunos. Isso não significa que haja aceitação total por parte de todas as professoras do ensino regular, pois há casos em que as professoras do ensino especial não são bem aceitas, chegando a serem discriminadas ou culpabilizadas pela inserção do aluno com deficiência em suas salas.

Esta barreira dificulta a inserção do aluno e também as impede de obter novos aprendizados através de situações vivenciadas no ensino inclusivo.

As narrativas mostraram incertezas das professoras sobre a importância de suas experiências e a necessidade de buscar um fazer pedagógico que contemple a todos indistintamente.

É perceptível que, no sistema educacional e, não deixando de lado, a Educação Especial, as mudanças também vão ocorrendo conforme as políticas públicas julguem necessário, cabendo aos professores buscar formas de se adequarem aos novos cenários que a educação percorre.

O presente estudo mostrou que uma das maiores dificuldades encontradas pelo sistema educacional nesta concepção inclusiva vem a ser a forma como a política inclusiva está sendo implementada em nossas escolas, pois, quando o professor se queixa de não se sentir preparado, está faltando a ele orientação e cursos de formação continuada. Cabe às secretarias de educação tomar providências em relação a esse aspecto, pois, acredita-se que é uma grande falha desse sistema.

Por outro lado, é grande o desafio que se coloca para a escola de se encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educacionais de uma população escolar cada vez mais heterogênea, de construir uma escola efetivamente inclusiva, uma escola que aceite a pluralidade sociocognitiva e experencial dos alunos.

Sabemos que a equidade educacional amplamente discutida no universo do processo inclusivo de alunos com deficiência encontrar-se-á presente quando todos os alunos tiverem igual acesso às oportunidades, ou então quando o sistema educacional encontrar-se disposto a promover o desenvolvimento do talento para todos os alunos e isso só se consegue por meio de cursos de capacitação de professores.

Mas para que esta concepção se efetive, o sistema educacional precisa urgentemente de uma reforma estrutural e organizacional, pois a inclusão encontra-se bastante frágil em decorrência de um processo falho acerca principalmente da oferta de recursos materiais conforme a narrativa das participantes, para atender a esta demanda de alunos com as mais variadas deficiências que as escolas estão recebendo.

A mãe do aluno com Paralisia Cerebral vem a confirmar esta dificuldade da falta de recursos materiais, a fim de promover uma real inserção dentro do sistema regular de ensino, pois, desde que o seu filho foi incluído na classe regular, ele tem se deparado com grandes problemas principalmente de acessibilidade, materiais pedagógicos apropriados, dificultando desta forma, a efetivação de um processo inclusivo eficaz e que realmente minimize as dificuldades que surgem no cotidiano escolar.

Esse estudo mostrou a necessidade e urgência do sistema educacional Municipal de Araraquara enfrentar esses desafios da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente deva se concretizar. A igualdade de direitos e os meios para que o processo educacional dos alunos com deficiência se concretize ainda apresentam falhas em sua efetivação, e os alunos com deficiência acabam por incubrir um sistema falho, conforme ficou evidente no relato da mãe do aluno com paralisia cerebral.

As professoras participantes da pesquisa deixaram bastante visíveis suas concepções acerca do processo inclusivo ao exporem que este ainda apresenta, de certa forma, uma

segregação do aluno com deficiência, correspondendo ao próprio processo histórico da Educação Especial no qual essas pessoas nunca foram de fato, incluídas ou aceitas, apesar de todo o respaldo das leis governamentais que garantem os seus direitos de cidadãos ativos e participativos.

Vê-se pelas experiências da mãe do aluno dentro das escolas e também dos trabalhos educacionais narrados pelas participantes, que o sistema educacional, mesmo com esta política de implantação do processo inclusivo, ainda categoriza, marginaliza e exclui, demonstrando que ele ainda não dá conta de atender às suas próprias exigências.

É nítido que uma transformação educacional seja bastante lenta e exija uma ruptura dos modelos pedagógicos do passado e a incorporação de novos modelos.

Educar na diversidade significa ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todos os membros do grupo são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo de ensino e aprendizagem.

Embora com todas as falhas e críticas, o processo inclusivo se mostra como um paradigma de grande importância e expresso na narrativa da mãe do aluno que, mesmo sabendo que o seu filho tenha enfrentado situações de discriminação, declara que a inclusão é melhor do que o ensino especial, onde os alunos são segregados, sem nenhuma chance de conhecer outras realidades.

Percebe-se na narrativa da mãe que o processo inclusivo enriqueceu o seu filho na medida em que ele passou a ser parte constitutiva de um grupo e ampliaram-se as oportunidades de interações com o seu meio. Para os demais colegas de sua classe, a mãe acredita também nos ganhos, conhecimentos e convívio com a diferença, estabelecendo uma relação ética de consideração e respeito à condição do outro.

Como finalização, o presente estudo mostrou o quão significativo é este movimento inclusivo para os alunos com deficiências e seus familiares. Isso ficou evidente na narrativa da mãe, valendo a pena correr o risco e atravessar as mais variadas barreiras, conforme encontradas no percurso escolar de seu filho.

Por outro lado, de acordo com as concepções dos professores participantes desse estudo, a inclusão só será possível quando não houver mais falhas no sistema educacional.

Temos que nos conscientizar, enquanto professores, de que o sistema educacional ocorre por meio das transformações necessárias em seu meio e que a inclusão é um processo, e, como tal, vai se construindo e se adequando conforme as necessidades vão se apresentando.

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça para alguns professores é deixar de lado aquelas concepções marcadas por experiências do passado, reverter esse

sentimento de superioridade ou inferioridade em relação ao outro, enfrentando a si próprio e reconhecendo que os valores educacionais inclusivos transmitidos pela escola são tão importantes que são capazes de transformar o homem para viver em um mundo bem mais igualitário e justo.

Os resultados apontaram que a falta de capacitação em serviço ainda prevalece no sistema educacional municipal, e que os participantes do presente estudo estão também se adequando ao sistema inclusivo e mudando suas concepções de Educação Especial. Nesse processo, assumem a incumbência de transmitir aos professores do ensino regular diferentes estratégias, procedimentos e orientações a respeito dos alunos com deficiências, para que o ensino de qualidade abranja a todos os alunos.

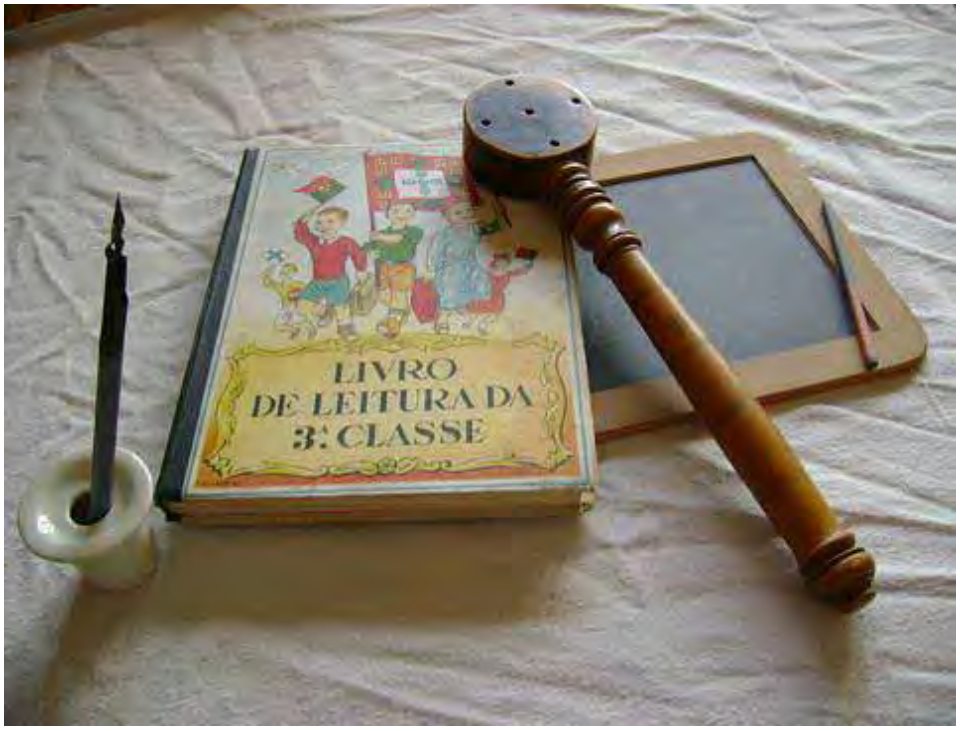


Figura ilustrativa.
http;\\www.images.google.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo (77): 53-61, maio, 1991.

ALVES, D. O. **Salas de Recursos Multifuncionais.** Espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização.** In: MANZINI, E. J. (org.). Educação Especial: temas atuais. Marília, UNESP Publicações, 2001.

ARARAQUARA. Prefeitura do Município. **Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Quadro do Magistério.** Araraquara, 2006.

ARARAQUARA. Prefeitura do Município. **Proposta Pedagógica para a Educação Especial.** Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Araraquara, 1996.

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

AUDI, E. M. M. e MANZINI, E. J. **Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental:** descrição da metodologia para elaboração de protocolo. Arquitextos 081, Texto Especial 405, portal Vitruvius, 2007 Disponível em: <www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp405.asp>. Acessado em: 06 set. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, M. O. ; ALBERTINA, M. M. **Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu.** Revista Estudos de Psicologia. Campinas, vol. 24, nº 04. Outubro\dezembro, 2007.

BARTHOLO, R. Alteridade e preconceito. In: TUNES & BARTHOLO (Orgs.). **Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil/FAPESP, 1999.

BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais.** Lisboa\Portugal: Dinalivro, 1997.

BERTÃO, F. R. B. M. **Desejo de ser professor da educação infantil**: contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Assis, 2005.

BIANCHINI, D. Educação: solução tecnologia? In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de (Org.) **Estudo, pensamento e criação.** Campinas, Graff FE, p. 265-275, 2005.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates)

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade – lembranças de velhos.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BOTURA, G. C. B. **Resgate histórico da Educação Especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto – SP.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial.** Rio de Janeiro, CENESP, 1974.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2004.

_____, Ministério da Educação. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas** Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61.** Brasília: Gráfica do Senado, 1961.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71.** Brasília: Gráfica do Senado, 1971.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Lei Orgânica do Ensino Secundário.** Decreto – Lei nº 4.244/42. Rio de Janeiro, 1942.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172/2001. Brasília, 2001.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, SEESP, 1994.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE\CES 01/2007.** Diário Oficial da União. Brasília, 08 de junho de 2007. Seção 01, pg. 09.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas? Disponível em:< http://www.educacaoonline.pro.br//art_criancas_com_necessidades_ee.asp> Acesso em: 02 out. 2010.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração\segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____ A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. S. J. C. A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999.

CANEN, A.; XAVIER, L. N. **Cultura e multiculturalismo em projetos educacionais no Brasil (1937-1960).** Revista de Educação, Campinas, nº 10, p. 47-62. Jun\2001.

CANZIANI, M. L. **O atendimento, no município, à pessoa portadora de deficiência.** Revista Temas sobre desenvolvimento, Volume 07, nº 39, p. 42-45, 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO\ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico – raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CHRUN, S. G. de L. **Formação de professores da educação infantil no Paraná**: políticas e legislação educacionais (1961 – 1996). 2009. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. Relatos de experiência y investigación narrativa. In: LAROSSA, J. ET AL. **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, p. 11 – 59, 1995.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates)

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

COSTA, M. V. **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Meditação, 1996.

DEMO, P. **Formação de professores básicos.** Brasília, vol. 12, nº 54, pg. 23-42, abr\jun, 1992.

_____. **Educar pela pesquisa.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DUARTE, M. **Síndrome de Down: um estudo sobre inclusão escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara\SP.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2003.

DUNN, L. M. **Exceptional Children in the Schools.** Special Education in Transition. Nova York, Holt Rinehart an Winston Inc, 1973.

EDLER, R. C. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

EMMEL, M. L. G. Deficiência Mental. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva.** São Carlos, SP: Edufscar, 2002, p.141-153.

FERRARETTO, I.; SOUZA, A. M. C. **Paralisia Cerebral – aspectos práticos.** São Paulo: Memnon, 1998.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos.** Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http//www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-75.

_____ **Formação de professores para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____ (org.). **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

_____. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores)

GLAT, R. **Capacitação de professores**: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, vol. 01, p. 16 – 23, 2000.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GUTIÉRREZ, F. & PETRO, D. **A mediação pedagógica.** São Paulo: Editora Papirus, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____ . **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Braília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

KENSKI, V. M. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **As faces da memória.** Campinas: Centro de Memória – Unicamp, 1996.

LARROSA, J. **La experiência de la lectura:** estudios sobre literatura y formacion. Barcelona: Laertes, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____ **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____ **Saber, saber ser, saber fazer! O Conteúdo do fazer pedagógico.** Revista ANDE, I (4), São Paulo, 1982.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, M. S. L. **O Estágio Supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 1995.

LÚCIO, S. C. **Análise e perspectivas do Ensino Itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado.** 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MACHADO, A. P. O. **Filhos de professores – profissão professor?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2004.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiências:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. : São Paulo: Memnion, Editora SENAC, 1997.

_____ Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____ Produção de conhecimentos para a abertura das escolas ``as diferenças: a contribuição do LEPES (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 79-94.

_____**Todas as crianças são bem-vindas à escola.** Campinas: LEPED/FE/UNICAMP, 1996.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil –** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____ **Fundamentos de educação especial.** São Paulo. Série Cadernos de Educação – Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1982.

_____ **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, N. R. de. **Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais.** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2008.

MELO, E. C. de. **Ler e escrever:** muito prazer. Lembranças, histórias e memórias de professores de Rio Branco – AC. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. **O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, nº 1, p. 75 - 92, 2004.

MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental –** um estudo de casos múltiplos do tipo etnográfico. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1998.

MELLO, M. **Pesquisa participante e educação popular:** da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed. Ísis, 2005.

MENDES, I. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. (Orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Cultura, Memória e Currículo, vol. 03).

MORAES, R. **A educação de professores de ciências:** uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores. Porto Alegre, RS. 1995. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 1995.

MURAMOTO, H. M. S. Ação\reflexão\diálogo: **O caminhar transformador.** São Paulo: FDE, 1994. p. 133-142. (Série Idéias, 24).

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU – EDUSP, 1974.

NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa, 1988. (Caderno de Formação, 01).

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, G. P. **Significações imaginárias de educadores especiais em relação à escolha profissional:** as lembranças da memória educativa. 2001. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

PASSEGGI, M. da C. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biografias e Educação).

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação.** São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biografias e Educação).

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto)Biografias e Educação).

PEREIRA, O. **Educação Especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

PEREIRA, C. E. C. **Programa Especial de Treinamento (PET).** Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Araraquara, 2010. Disponível em: <http//www.fclar.unesp.br/petped>. Acesso em: 04 de setembro de 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, P. 95-114.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, S. G. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau.** Série Idéias, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 03. São Paulo: FDE, 1988.

PRADO, G. do V. T. & CUNHA, R. B. (org.). **Percursos de autoria:** exercícios de pesquisa. Campinas: Editora Alínea, 2007.

PRADO, G. do V. T. & SOLIGO, R. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...** 08 de julho de 2008. Disponível em: <HTTP:WWW.fe.unicamp.br\ensino\graduação\downloads\proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2004.

PUNTEL, P. M. dos S. **O processo formativo na história de vida da Professora Paschoa M. P. dos Santos.** 2002. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

QUEIROZ A. M. **Educação Especial**: modelos de serviços para o educando com retardo mental. MEC – CENESP, 1979.

RAIÇA, D.; OLIVEIRA, M. T. B. de. **A educação especial do deficiente mental.** São Paulo: EPU, 1990.

REGO, T. C.; AQUINO, J. G. de; OLIVEIRA, M. K. de. **Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividade.** In: SOUZA, E. C. de., histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPURS, 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ **Ética e competência.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, A. A. P. dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor.** 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2008.

SARTORETTO, M. L. M. **Inclusão:** teoria e prática. In: Ensaios Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Integração e inclusão:** do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento, v. 07, nº 39, 1998.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____ **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIQUEIRA, R. A. R. **Formação de professores reflexivos**: uma experiência compartilhada. 2009. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2009.

SILVA, C. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio histórico.** São Paulo: Instituto de Psicologia, 2006.

SIEMS, M. E. R. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva.** 2008. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SOUZA, E. C. de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica:** cotidiano, imaginário e memória. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biografias e Educação).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

UNESP. **Núcleo de Ensino de Araraquara.** Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Araraquara, 2010. Disponível em: <http//www.fclar.unesp.br/núcleos/index.php?id-nucleos>. Acesso em: 07 de setembro de 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 1998.

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

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados.** Tradução de Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.

WISNIK, J. M. Algumas questões de música e política no Brasil. In: BOSI, A. (Org.). **Cultura brasileira:** temas e situações. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

WHITAKER, D. C. A.; VELÔSO, T. M. G. (Orgs.) **Oralidade e subjetividade**: os meandros infinitos da memória. Campina Grande: EDUEP, 2005.

WHITAKER, D. C. A. **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre**:** ArtMed, 1998.

ZEICHINER, K. M. **A formação reflexiva dos professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCAR, 1993.

ZÓBOLI, G. **Práticas de ensino.** São Paulo: Ática, 2004.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

TERMO DE ACEITE

Eu, ..., R.G. nº ....., aceito colaborar com Sandra Cristina Lúcio Vellosa, em sua pesquisa de Doutorado, sob a orientação da Profª. Dra. Luci Pastor Manzoli, escrevendo as memórias de minhas experiências ao longo de minha formação e trajetória docente.

Estou ciente que:

1 – A doutoranda Sandra se comprometeu em prestar informações e esclarecimentos em qualquer momento que eu julgar necessário;

2 – Os dados contidos no memorial que irei escrever serão destinados a elaboração de trabalhos científicos, podendo ser publicados e\ou apresentados em eventos, assim como utilizados em aulas ou em qualquer outra situação de cunho educacional;

3 - Que não serei identificado(a) no texto da tese e que minha identidade será resguardada em qualquer situação em que o meu memorial poderá ser utilizado, exceto, se eu consentir autorização;

4 – Poderei desistir de colaborar com a pesquisa, sem nenhuma conseqüência na minha vida profissional.

Araraquara, 13 de Agosto de 2009.

Assinatura

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, ...

R.G. nº..... , autorizo a doutoranda Sandra Cristina Lúcio Vellosa, sob a orientação da Profª. Dra. Luci Pastor Manzoli, utilizar em sua tese de doutorado:

1 – ( ) minha letra na apresentação de trechos em documentos, conforme escrito de próprio punho;

2 – ( ) minha voz narrando o memorial;

3 – ( ) minha imagem e dos materiais que disponibilizarei por ocasião da pesquisa.

Esta autorização também legitima o uso de minha letra, voz e imagens, em qualquer outra situação de cunho educacional que a doutoranda venha realizar, como aulas, palestras, cursos, escrita de artigos e outros trabalhos científicos, podendo ser apresentadas em eventos e divulgados em material impresso, áudio e videográfico.

Araraquara, 13 de Agosto de 2009.

_____

Assinatura

APÊNDICE 02 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES.

1 – Descreva as principais lembranças de sua fase de escolarização e porque optou para o magistério.

2 – O que a motivou a escolher a área de educação especial?

3 – Descreva as suas experiências como professora desde o início de sua carreira até o momento atual.

4 – De acordo com as suas experiências docentes como você considera a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar?

APÊNDICE 03 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A MÃE DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL.

1 – O seu filho já frequentou algum tipo de classe ou escola especial? Qual (is) foram e por quanto tempo?

2 – Como foi a vivência de seu filho com os colegas, professora e a sua aprendizagem nessas classes? O que mais o marcou?

3 – O seu filho já estudou no ensino comum? Quanto tempo e como foi a sua vivência?

4 – Baseada nessa sua experiência, o que você acha da pessoa com deficiência estudar junto com outros alunos no ensino regular?

5 – Onde você considerou que houve mais progresso do seu filho: na educação especial ou na educação comum?

6- Qual é a recomendação que você faz para as escolas e professores em relação a educação para todas as pessoas?