



<http://ensaios.usf.edu.br/>

**A INCLUSÃO ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO PAULISTA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**
*SCHOOL INCLUSION IN A SÃO PAULO STATE CITY: CHALLENGES AND
POSSIBILITIES.*

MENEGUSSI, Gabriela¹; FREITAS, Ana Paula de²

¹Graduanda em Pedagogia, Universidade São Francisco; ²Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco
gsmenegussi@gmail.com

RESUMO. O presente estudo traz resultados de uma pesquisa de iniciação científica que abordou o tema da inclusão escolar de alunos com deficiência e teve como objetivo mapear as condições de implantação e funcionamento da política de inclusão escolar em um município do interior paulista. O trabalho de campo foi desenvolvido entre agosto de 2016 e junho de 2017. Os dados foram coletados mediante entrevistas com o responsável pelo setor de educação especial e relatos de alunas de um Curso de Pedagogia que realizam estágio nas escolas do município e têm a função de auxiliares de sala, atendendo aos alunos com deficiências. Todos os dados foram registrados em diário de campo. Os resultados revelam que há no município um setor de educação especial, composto por profissionais de diferentes áreas, responsável pelo atendimento educacional especializado dos alunos que frequentam as salas comuns. No segundo semestre de 2016, esse setor atendia 1820 crianças com alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Nas salas de aulas comuns das escolas municipais, os alunos com deficiências são, em sua maioria, acompanhados por auxiliares de sala. Não há um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os profissionais responsáveis pela Educação Especial. Os achados corroboram com dados de outros estudos que apontam que a educação de alunos com deficiências continua ocorrendo em paralelo à educação geral e que alunos com deficiências nas salas comuns estão alijados de aprenderem conteúdos escolares, fazendo atividades simplificadas e com pouca interação com o restante da turma.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Alunos com Deficiência, Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT. The present study presents results of a scientific initiation research on the subject of school inclusion of students with disabilities. It aimed to map the implementation conditions and school inclusion policy operation in a Sao Paulo state municipality. The fieldwork took place between August 2016 and June 2017. Data for this study were collected through interviews with the head of the special education sector and reports from a Pedagogy Course students who carry out internships in the municipal schools and are assigned to assist the students with disabilities. The researchers logged all the data in a field journal and results show that students with special needs attend regular classrooms. The education sector responsible for the inclusive education in the municipality is composed of professionals from distinct areas. During the second half of 2016, this sector attended 1820 children with some learning disabilities or some kind of deficiency.

In the common classrooms of municipal schools, students with disabilities are mostly accompanied by classroom assistants. There is no collaborative work between common

classroom teachers and professionals in charge of Special Education. The findings corroborate data from other studies that point out that education of students with disabilities continues to take place in regular education classes but they can not learn school content, doing simplified activities with little interaction with other classmates.

Keywords: School Inclusion, Students with disabilities, Special Education Service.

INTRODUÇÃO

A educação de alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, deu-se como resultado da política de educação inclusiva implantada no Brasil, sobretudo a partir de 2003 e como desdobramento de movimentos internacionais orientados nessa perspectiva, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (MONTREAL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2007) elegeu como público alvo da educação especial os alunos diagnosticados com deficiência intelectual, deficiência física, deficiências neurossensoriais (surdez/deficiência auditiva, cegueira/deficiência visual); altas habilidades/superdotação e alunos com transtornos globais de desenvolvimento. Para esses alunos está previsto atendimento nas salas regulares e, no contraturno, atendimento educacional especializado, a ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais ou em instituições de ensino especializadas.

Os municípios brasileiros organizam-se de modos diversos para implantarem a referida política. Desse maneira, este estudo se justifica, na medida em que pretende conhecer como um município paulista tem se organizado para isso, a fim de encontrar possíveis entraves e desafios e, então, pensar modos de contribuir com a efetivação dessa política.

Inclusão escolar: aspectos históricos, políticos e desafios

Silva (2016) traz uma descrição de como eram separadas as instituições destinadas ao ensino de educação especial no início do século XX. Utilizando-se da descrição de Mazzotta (2003, apud SILVA, 2016 p. 70) ela indica que os indivíduos eram segregados, conforme a especificidade de suas deficiências, sendo atendidos em instituições diferentes, a depender da condição: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física ou deficiência mental. Para a autora, as primeiras instituições para deficientes, “desde o início já eram discriminadas e catalogadas” (p. 70). As primeiras instituições foram fundadas por médicos com algum familiar com deficiência.

Mendes (2006) apresenta um panorama crítico sobre a educação especial no Brasil. Segundo a autora, historicamente no país, avançam-se lentamente a ideia e as ações em favor ao deficiente. É no século XIX que podemos dizer que ocorreram as mudanças mais significativas, e as pessoas com alguma síndrome poderiam frequentar a escola regular, mesmo que em salas especiais. Embora, nesse período, o que predominavam eram as instituições especiais, na maioria, criadas e mantidas por associações de pais de crianças e jovens com deficiências.

A partir da segunda metade do século XX, ocorreram diversas campanhas em prol aos deficientes, mas ainda de modo a favorecer a separação dessas pessoas:

O período de 1957 a 1993 segue o mesmo princípio de diferenciação das deficiências e foi marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional através de Campanhas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958); Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960); Campanha

Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960) (MAZZOTTA, 2003, apud. SILVA, 2016, p.71).

O ensino para alunos com deficiência não era de responsabilidade pública e ficava a cargo das instituições especializadas. Isso começa a mudar, a partir da década de 1980, quando o Brasil, acompanhando uma tendência europeia, adere a um movimento denominado integracionista. Batista e Enumo (2004) afirmam:

Historicamente, a proposta de integração escolar foi elaborada em 1972, na Educação Especial, por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado princípio de normalização. Este princípio apregoa que todas as pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou “normal” possível, na sociedade em que vivem. Dito de outra forma, normalizar não quer dizer tornar normal, significa dar à pessoa oportunidades, garantindo seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. (BATISTA e ENUMO, 2004, p.101).

A integração visava à normalidade e, sendo assim, os alunos com deficiência poderiam estar na escola regular, mas deveriam se adequar ao ensino destinado aos alunos considerados “normais”.

Conforme aponta Mendes (2006), a integração escolar era vista como um processo no qual o sistema educacional iria adaptando as melhores formas para determinado aluno, pressupondo-se que as pessoas com deficiências poderiam assumir papéis na sociedade.

À partir da década de 1990, o termo inclusão ganha visibilidade, e isso ocorre como decorrência de movimentos mundiais (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, na Espanha) que destacam o lema “Educação Para Todos”, culminando em documentos e declarações enfatizando a necessidade de equidade social e educacional para as pessoas de diferentes raças, condições sociais, econômicas e culturais, bem como para as pessoas com deficiências. Acompanhando esses movimentos, o Brasil promulga a Lei de Diretrizes e Base 9394/1996 (BRASIL, 1996) e nela, a Educação Especial se torna uma modalidade de ensino e, os alunos com deficiência passam a ter a garantia de matrículas nas escolas regulares.

Mendes (2006) realiza uma análise mais crítica e aponta que, no Brasil, a história da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, é fruto de um movimento marcado por fatores econômicos. Para ela, ao analisar a política de inclusão escolar e olhar para o país com tamanha desigualdade social, é possível compreender os motivos de tantos trabalhos frustrados em relação ao ensino para alunos com deficiências e as insuficiências nas formações dos professores. Dentro desse contexto, vemos a nossa realidade, onde a educação não é para todos e as possibilidades de sucesso são negadas, principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Kassar (2011) aponta que há interesse econômico subjacente às políticas inclusivistas; na Declaração de Salamanca (1994), a justificativa para o deslocamento de alunos das instituições especiais para as escolas comuns foi o alto custo das instituições especializadas.

À partir dos anos 2000, houve crescimento significativo no aumento de matrículas de alunos especiais em escolas comuns. Porém, os desafios ainda são muitos, para melhor acolhimento desses alunos se faz necessário investir, por exemplo, na formação de professores e no acompanhamento dos alunos com deficiências nas salas de recursos. Para a autora, hoje e antes, o fator determinante nas escolhas para a educação especial continua sendo o econômico (KASSAR, 2011). A autora apresenta uma visão crítica em relação às políticas inclusivistas, pois sustenta que elas se originam dentro de um sistema econômico neoliberal e, assim, há muitas contradições entre uma política que prevê inclusão e um sistema excludente.

Em relação às práticas educativas destinadas aos alunos com deficiência no contexto da escola regular, trazemos a discussão realizada por Freitas (2012). A autora se fundamenta na teoria de Vigotski, que busca explicar que todo desenvolvimento humano vem de pressupostos que a sociedade traz, ou seja, tem natureza social. Ela explica a lei geral do desenvolvimento, que segundo Vigotski é “toda função psicológica foi antes externa, ou seja, foi social em sua origem.” (VIGOTSKI, 2005, apud FREITAS 2012, p.412).

Segundo a autora, o processo de formação humana ocorre por meio das interações com o outro, em atividades mediadas por signos, tal como a linguagem.

Com base em Vigotski (1997), a autora explica que o desenvolvimento insuficiente da criança diagnosticada com alguma deficiência relaciona-se à insuficiência no desenvolvimento cultural dessa criança, pois na maioria das vezes, ela possui experiências culturais muito empobrecidas. Em seu estudo, a autora analisou um aluno diagnosticado como deficiente intelectual, que frequentava o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola regular. Ela mostra que as oportunidades de aprendizagem para esse aluno ocorriam quando ele podia participar das atividades da sala de aula, em situações de interação com os pares e a professora. A autora ressalta ainda a importância de a professora atribuir sentidos aos gestos e ações da criança, pois, somente pela mediação semiótica e pela mediação do outro, o desenvolvimento pode ocorrer.

Turetta (2014) e Souza (2016) focalizam o contexto escolar para analisarem situações de alunos com deficiência. Ambas mostram que há dificuldades para a interação dos alunos com os demais colegas de sala e argumentam à respeito do papel do professor para promover situações que envolvam todos os alunos e possibilidade a interação entre eles.

Chinalia (2014) destaca que a inclusão dentro da sala de aula é muito mais do que apenas inserir o aluno dentro da sala de aula comum e, assim, aponta o ensino cooperativo como um caminho para a aprendizagem de todos os alunos: os alunos podem trabalhar em pares, para que aquele que tenha maior facilidade auxilie o outro. Além disso, Chinalia (2014) destaca a importância do ensino colaborativo, em que o professor da sala comum trabalha em conjunto com o professor da educação especial, a fim de viabilizarem as melhores estratégias e recursos para propiciar a aprendizagem escolar dos alunos com deficiências.

Monteiro, Freitas e Camargo (2014) explicitam os desafios para que alunos com deficiências possam aprender conteúdos escolares e, entre eles, abordam as concepções sobre deficiência que ainda são muito arraigadas às condições orgânicas, em detrimento de se considerar as possibilidades oferecidas pelo meio social, ao aluno com necessidades educacionais especiais. Segundo elas, o aluno com deficiência é sempre marcado pelo olhar da incapacidade, o que o limita no seu processo de desenvolvimento.

Monteiro, Freitas e Camargo (2014) destacam que os alunos com algum diagnóstico, muitas vezes já são desacreditados e iniciativas de investirem em práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem, por parte dos educadores, são menores perante a eles.

Desse modo, notamos que a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2007) ocorre permeada por desafios enfrentados no cotidiano escolar para a concreta efetivação dessa política. E, tendo em vista este panorama, temos como objetivo geral neste estudo mapear as condições de implantação e funcionamento da política de inclusão escolar nas escolas de um município do interior paulista e, especificamente, buscamos caracterizar o modo de funcionamento do município em relação à inclusão escolar.

DESENVOLVIMENTO

Neste estudo, de natureza qualitativa, buscamos levantar informações sobre a implantação das políticas de inclusão escolar, em uma rede de educação de um município do interior do estado de São Paulo, com uma população estimada em 160 mil habitantes.

Após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da Universidade São Francisco¹, entramos em contato com o setor responsável pela Educação Especial do município para dar início ao trabalho de campo. Entregamos questionários para serem respondidos pelos profissionais que atuam neste setor; todavia apenas a profissional responsável pela gestão do setor respondeu, alegando que as respostas seriam iguais.

Durante o trabalho de campo, realizamos seis visitas ao setor de Educação Especial (doravante SEE), com a intenção de construir os dados da pesquisa. Nessas visitas, realizamos entrevistas com a gestora, responsável pelo setor. Entretanto, em algumas visitas não fomos atendidas.

Além disso, participamos de três encontros com alunas de um curso de Pedagogia e professoras do curso. Essas alunas realizam estágio extracurricular na rede municipal onde a pesquisa foi desenvolvida e assumem a tarefa de acompanhar os alunos com deficiências. Desse modo, a partir dos relatos dessas estagiárias, pudemos conhecer um pouco mais sobre o funcionamento da rede municipal. As visitas e entrevistas realizadas, bem como os encontros com as alunas foram registrados em diário de campo e tomados como material de análise.

Assim, os dados que apresentamos neste estudo foram produzidos a partir de três fontes: 1. Entrevistas, registradas em diário de campo; 2. Um questionário respondido pela responsável pelo SEE e 3. Encontros com alunas de um curso de Pedagogia.

Após a realização do trabalho de campo, os dados foram organizados para a análise e estabelecemos três eixos analíticos: 1. Entraves do trabalho de campo; 2. O SEE: modos de funcionamento e 3. O aluno na sala comum: percepções e constatações das estagiárias.

Procedemos a análise qualitativa, buscando explicações para os acontecimentos em curso, conforme as orientações teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural (FREITAS, 2003).

CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO

Entraves do Trabalho de campo

Inicialmente, apresentamos um histórico do desenvolvimento do trabalho de campo a fim de dar visibilidade aos fatos ocorridos. Para isso, elaboramos o Quadro 1, organizado em três colunas: na primeira, trazemos a data da ocorrência, na segunda coluna, o evento realizado e na terceira, descrevemos o modo como ocorreu o evento.

Quadro 1 – Histórico do trabalho de campo.

Data (mês/ano)	Evento	Ações/Desdobramentos
09/2016	Contato com a Secretaria de Educação Municipal	A secretária de educação do município autoriza a realização da pesquisa
10/2016	Visita ao SEE e entrega dos questionários a serem respondidos pelos profissionais do setor.	Apresentamos para a equipe responsável pela Educação Especial, o Plano de Trabalho: objetivos da pesquisa e seus procedimentos. Entrevista com a gestora. Obtivemos as primeiras informações sobre o a organização do atendimento aos alunos com deficiência na rede de ensino do município. Enviamos, via e.mail, conforme solicitação da supervisora, os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.
11/2016	Visita ao SEE	A intenção era recolher os questionários respondidos, todavia, a gestora responsável, alegou falta de tempo para responder, em função de estarem em uma transição complicada de mudanças na gestão municipal.

¹ Parecer nº 61638316.7.0000.5514

01/2017	Visita ao SEE	Recebemos apenas um questionário respondido. A gestora do setor explicou que respondeu em nome de todos os demais, pois as respostas seriam sempre iguais.
02/2017	Visita ao SEE	Entrevista com duas fonoaudiólogas do município, que não são as responsáveis pelo atendimento educacional especializado. Crise política com a mudança de governo, troca de profissionais. Aulas no município retomariam apenas em 20/02.
03/2017	Visita ao SEE	Fomos atendidas por duas pedagogas – as novas responsáveis pelo Setor - que relataram que estavam coletando os dados a respeito dos alunos com deficiência, que por conta da administração anterior, foram perdidos. Nos disseram que passariam o contato de algumas escolas para visitarmos, mas que não passariam de todas, pois não achavam isso necessário.
04/2017	Visita ao SEE	Nesta visita, as pedagogas responsáveis nos solicitaram novamente as cópias do projeto de pesquisa e dos questionários, e que esse material deveria ser encaminhado à Secretaria de Educação. Entregamos os documentos na secretaria, mas até o mês de junho não tivemos retorno.

Ao observarmos o histórico do trabalho de campo, notamos as dificuldades que tivemos para a realização da pesquisa, embora essa tivesse sido autorizada pelo secretário da educação do município (gestão 2013-2016). Tal favor nos leva a refletir sobre os motivos pelos quais os responsáveis pelo SEE resistiram em nos passar informações sobre o funcionamento da rede em relação à inclusão escolar.

As orientações legais para a efetivação das políticas de inclusão escolar (BRASIL, 2007; BRASIL, 2015) trazem indicações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ocorrer, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE do município. Em relação ao papel da Educação Especial, as diretrizes atestam que

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a **integrar a proposta pedagógica da escola regular**, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, **a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum**, orientando para o atendimento desses estudantes. (BRASIL, 2007, p. 11, grifo nosso)

Os responsáveis pelo AEE devem ser professores com conhecimentos específicos da Educação Especial e atuar em colaboração com os professores das salas comuns. Nas visitas que fizemos ao SEE, tivemos relatos da gestora, que elas não realizam visitas às escolas, mas que atendem aos alunos no SEE; todavia, as professoras das salas comuns são orientadas à procurarem o serviço sempre que tiverem necessidade. Além disso, na entrevista, a gestora esclarece que os atendimentos ocorrem de modo individual, por psicólogas, psicopedagogas e fonoaudiólogas, tendo caráter terapêutico e não educacional.

Como já mencionamos, participamos de alguns encontros de um grupo de estudos formado por alunas de Pedagogia que realizam estágios extracurriculares na referida rede de ensino e docentes do curso. Nesses encontros, os relatos das estagiárias deixam claro que elas estão assumindo a tarefa de dar apoio pedagógico aos alunos com deficiências, contrariando o que está preconizado nas orientações legais, como explicitamos a seguir:

[...] o profissional de apoio se justifica, na sala regular, quando a necessidade específica do aluno com alguma deficiência não for atendida no contexto geral da atenção disponibilizada aos demais alunos. Tais profissionais devem prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam, com autonomia, atividades de locomoção, higiene e/ou alimentação. As orientações esclarecem que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais

diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. (BRASIL, 2015, p. 145).

Esse modo de funcionamento do SEE, marcado por atendimentos paralelos ao que ocorre na educação geral e com caráter terapêutico, somado às atribuições das estagiárias nas salas comuns, que assumem atividades pedagógicas, contraria as orientações legais e, provavelmente, possa ser um dos motivos para os entraves que encontramos no trabalho de campo.

Ademais, o período de realização desse trabalho coincidiu com as eleições municipais. Com a entrada de gestores de um novo partido, é possível que muitos gestores seriam destituídos de seus cargos (o que ocorreu com a gestora do SEE). Tal fato pode ter contribuído para o receio da gestora em nos fornecer informações sobre os modos de organização do trabalho em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O SEE: modos de funcionamento

O SEE, no ano de 2016, estava composto por cinco profissionais: Rosa², gestora do setor; Margarida, responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência visual e baixa visão; Violeta, responsável pelo atendimento aos alunos com deficiências físicas; Tulipa, responsável pelo atendimento aos alunos com autismo e Bromélia, responsável pelo atendimento aos alunos surdos e com deficiência auditiva. Todas têm especialização em Educação Especial. Na primeira visita ao SEE, conversamos com elas, explicando os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Na entrevista que realizamos com a gestora Rosa obtivemos as seguintes informações sobre o SEE.

O suporte da rede de educação do município ao atendimento aos alunos com deficiências é oferecido pelo SEE. Neste local são feitos os diagnósticos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem deficiências associadas, e que estão matriculados nas escolas regulares. Àqueles alunos que são avaliados e recebem diagnóstico de alguma deficiência são atendidos individualmente pelas profissionais. Esses atendimentos são semanais e tem caráter terapêutico.

Além disso, segundo informações da gestora, as profissionais do SEE vão às escolas regularmente para dar toda a assistência para as estagiárias que ficam responsáveis dentro da escola pelos alunos com deficiências. Segundo elas, essas estagiárias também são orientadas pelo setor, semanalmente. Tais estagiárias são, na maioria, alunas de cursos de licenciatura em Pedagogia. Ressaltamos que nos chamou a atenção o fato de a gestora não se referir aos professores das salas comuns, mas apenas às estagiárias, como responsáveis pelos alunos com deficiências. Constatação semelhante foi encontrada nos estudos de Oliveira e Pinto (2011) e Pietro, Pagnez e Gonzalez (2014). Ambas pesquisas evidenciaram que, nos municípios estudados, respectivamente, as cidades de Vitória e São Paulo, é comum a presença de estagiários de cursos de licenciaturas nas salas de aula, assumindo as tarefas de ensino dos alunos com deficiências, ocorrendo assim, um deslocamento das atribuições do professor regente da classe comum para o estagiário.

Segundo a gestora, o SEE também indica os alunos, avaliados como casos mais graves, para frequentar a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Justificou, explicando que a quantidade de vagas na APAE é limitada, por isso, apenas os casos graves são encaminhados.

Um fato que nos chamou a atenção, foi em um momento quando a gestora estava me passando a informação sobre a quantidade de alunos público-alvo da educação especial e os diagnósticos, ela se confundiu com os laudos e então disse – “coloca autismo, porque é

² Todos os nomes são fictícios.

sempre autista”. Em seguida, me informou que na etapa da Educação Infantil (crianças entre zero e cinco anos de idade) há 24 alunos com diagnóstico de autismo e segundo ela, a tendência para o próximo ano é aumentar o número de crianças com esse diagnóstico na rede. Monteiro, Freitas e Camargo (2014, p. 37) abordaram a problemática do diagnóstico médico no âmbito educacional. As autoras constataam que há uma tendência em se buscar um diagnóstico para que assim seja possível justificar a não aprendizagem de alunos. Afirmam que “[...] a visão clínica das deficiências, ao ser levada de forma negativa para a escola, impõe-lhe limites que a impede de ser efetiva quanto à sua função social, qual seja, a de possibilitar o acesso dos alunos aos bens culturais de um determinado grupo social”. Os dizeres da gestora indicam uma não preocupação com o papel que o diagnóstico pode exercer e, assim, compreendido em sua forma negativa (tanto faz o que a criança tem), o diagnóstico acaba contribuindo para os entraves no processo de escolarização dos alunos com deficiências.

Como mencionamos, o questionário era um dos instrumentos deste estudo, contudo, apenas Rosa, a gestora, respondeu e, segundo ela “em nome de toda a equipe”. O instrumento continha questões tais como: informações sobre formação, atuação, sobre a responsabilidade em atribuir diagnósticos aos alunos, à respeito da relação entre o trabalho do AEE e da sala comum e, por fim, um ítem ‘outros’, para que o respondente acrescentasse informações que julgasse necessárias.

Rosa informou que atua no SEE há mais de cinco anos e tem especialização em Educação Especial, na perspectiva inclusiva, com foco para os Transtornos Globais de Desenvolvimento. Sua função é coordenar e acompanhar as atividades realizadas no setor pela equipe multidisciplinar (técnica e pedagógica) e a Educação Especial Inclusiva das escolas municipais.

Em relação às avaliações diagnósticas dos alunos, ela nos informou que ficam sob a responsabilidade dos professores da sala regular. No que se refere a interação entre profissionais do SEE, que estão assumindo a tarefa do AEE, e os professores das salas comuns, segundo ela, isso ocorre por meio do atendimento realizado no SEE.

Analisando as informações obtidas, notamos algumas controvérsias. Em relação ao diagnóstico, acreditamos que a questão por nós formulada não ficou suficientemente clara, pois nos referíamos ao diagnóstico médico e a gestora respondeu que quem faz os diagnósticos são os professores. Compreendemos que ela se referia a avaliação diagnóstica pedagógica que pode levantar possíveis dificuldades de aprendizagem nos alunos. No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre o AEE e as salas comuns, a resposta da gestora nos traz indícios de que não está ocorrendo no município um trabalho colaborativo como previsto por lei (BRASIL, 2007) e comentado por Chinalia (2014), pois a gestora indica apenas o trabalho desenvolvido no SEE.

A gestora inseriu algumas informações adicionais. Segundo ela, no segundo semestre de 2016, o SEE atendia, em média, 1820 crianças, de zero até 11 anos e 11 meses de idade com alguma necessidade educacional especial³. Quando necessário, esses alunos são encaminhados pelos professores para o SEE, por meio de relatórios, elaborados pelas escolas municipais e particulares. Informou ainda que naquele semestre havia 195 alunos com deficiências nas salas comuns, sendo 15 com deficiência auditiva, oito alunos com surdez, nove alunos com deficiência visual, dois alunos com cegueira, 43 alunos com deficiência intelectual, 46 alunos com deficiência física, 54 alunos com transtorno do espectro autista e 18 alunos com múltiplas deficiências. Além desses, 96 alunos em processo de avaliação, com hipótese de terem alguma deficiência. Inferimos, portanto, que nem todos os alunos com deficiências incluídos nas escolas comuns estão tendo atendimento educacional especializado.

³ Incluindo alunos com dificuldades de aprendizagem e que não são considerados público-alvo da Educação Especial, tais como, os com dislexia e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade.

O aluno nas sala comum: percepções e constatações das estagiárias

A secretaria de educação do município focalizado neste estudo oferece um estágio de 20 horas/semanais, remunerado, aos alunos de Cursos de Licenciatura em Pedagogia locados no município, mediante edital aberto no início de cada ano letivo. Ao iniciarem o estágio, esses alunos são informados que serão alocados em salas de aula (educação infantil, ensino fundamental I e II) que tenham alunos com deficiências.

Em decorrência disso, um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do município, organizou um grupo de estudos com alunas que estavam realizando esse estágio, em caráter extracurricular. O objetivo do grupo é estudar temas relativos à inclusão escolar: aspectos legais e educacionais. Além disso, há uma preocupação por parte das docentes envolvidas, em levar às alunas a refletirem criticamente à respeito das funções que assumem no estágio e sobre possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiências. O grupo é formado por alunas e três docentes e teve início em maio de 2016. As reuniões, quinzenais, duram em torno de 90 minutos, ocorrem no espaço da universidade e são audiogravadas. O movimento do grupo consiste em relatos orais e/ou escritos das situações vivenciadas nos estágios e leitura e discussão de textos teóricos. Em 2016, cinco alunas que estavam no segundo semestre do curso participaram do grupo; em 2017, além dessas, entraram no grupo mais 5 alunas, sendo uma ingressante no Curso de Pedagogia. Entretanto, nem sempre todas comparecem em todas as reuniões.

Participamos de três encontros durante o primeiro semestre de 2017. Fizemos registros em diário de campo dos relatos que nos chamaram a atenção. Também consultamos o banco de dados das reuniões ocorridas em 2016, que foram audiogravadas e, posteriormente transcritas.

Vejamos os dizeres de algumas das alunas sobre o estágio extracurricular.

Tenho 19 anos comecei fazer Pedagogia em 2016, logo no primeiro semestre conseguimos estágio pela prefeitura da nossa cidade, passamos por um processo seletivo para conseguir a vaga, particularmente no primeiro momento em que cheguei na escola foi bem diferente do que pensei, não se sabe como se deve comportar, e por mais que estejamos estudando, temos poucas instruções de como agir, encontrei muitas dificuldades e ainda tenho pois fico em sala de aula [...] quando comecei na escola a diretora me avisou que eu ficaria a disposição dela para o que fosse necessário e **teria que ajudá-la com um aluno específico**, em seguida me apresentou o aluno em questão, se chamava P. e cursava o 1º ano [...] salientou que **o aluno era “superdotado”**. Imaginei que se tratava de uma criança inteligente [...] com o passar dos dias, descobri que ele era totalmente diferente do que imaginava e era extremamente agressivo **e eu não sabia como me portar com ele**. (J., primeiro ano de Pedagogia, em 2016)

[...] minha função é acompanhar o A., criança autista, no meu primeiro dia de estágio, a professora estava de licença então havia uma substituta [...] [...] sala bem difícil, berçário, crianças de 3 anos. [...] não houve inclusão de criança com dificuldade especial, pois quando tinha leitura, o A. não ficava quieto e era solicitado a retirada dele da sala, isto não é inclusão. A diretora mandou L., formadora, para me **fiscalizar**, pois acha que o desenvolvimento do aluno A. havia regredido após minha entrada para auxiliar como estagiária em sala de aula, ela inclusive chegou a dizer que me achava muito menina e nem sabia se eu iria me tornar professora, chegou a cogitar a ideia de por o cargo de estagiária que eu ocupava à disposição. Eu estava insegura, cheguei para estagiar, **não tive apoio**, não tenho experiência [...] **sem preparo adequado**, tendo a **responsabilidade de cuidar da sala e de criança especial**. Após a visita da formadora que foi depois de três meses que eu estava estagiando, ela mesmo viu que não deveríamos tirar o A. da sala, porque isso não era inclusão. (M., primeiro ano de Pedagogia, em 2016)

Pelos dizeres das alunas J. e M., notamos que elas são responsáveis pelos alunos com deficiência nas salas comuns. Durante os encontros de grupo que participamos, todas as estagiárias relatam serem responsáveis por um aluno com alguma deficiência: paralisia cerebral, transtorno do espectro do autismo, deficiência intelectual, deficiência física e ‘transtornos de condutas não especificadas’.

Tal fato é indicativo de que as estagiárias estão assumindo o papel de profissional de apoio, conforme previsto nas orientações políticas (BRASIL, 2015). Todavia, o profissional de apoio não tem função pedagógica, mas sim, função de apoiar o aluno com deficiência em situações que ele ainda não tenha autonomia (higiene, alimentação e locomoção).

As estagiárias J. e M. revelam que não sabem como lidar com esses alunos e não estão recebendo orientação para isso. Tal apontamento contradiz os dizeres da gestora Rosa, quando afirma que os profissionais do SEE apoiam as estagiárias. Notamos que uma das profissionais foi à escola de M., apenas três meses após o estágio começar.

Nas reuniões do grupo de estudo, as estagiárias relatam que não há trabalho colaborativo entre a professora da sala regular e as profissionais do SEE. Segundo elas, durante o tempo que estão nas escolas, as professoras nunca receberam a visita dessas profissionais, com exceção de M., pois a diretora solicitou a presença de uma delas na escola. Identificamos que há um modo de organização do município em relação ao ensino para alunos com deficiência que ocorre em desacordo com o que está previsto na Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2007).

Conforme já explicitamos neste texto, de acordo com as orientações políticas da inclusão escolar (BRASIL, 2015), as estagiárias não deveriam estar assumindo tarefas pedagógicas; além disso, o ensino para alunos com deficiências deve ser de responsabilidade do professor da sala comum e, sempre que necessário, ser desenvolvido em parceria colaborativa com os professores da Educação Especial, conforme apontam pesquisas sobre a temática (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011; VILARONGA, MENDES, 2014). Desse modo, o atendimento especializado ofertado pelo município está ocorrendo em paralelo ao ensino comum, nos remetendo assim, ao que historicamente ocorreu com a educação escolar de alunos com deficiência (KASSAR, 2011).

Ao participarmos dos encontros, constatamos que nas salas de aula, é comum as professoras regentes solicitarem às estagiárias a elaboração e desenvolvimento de atividades diferenciadas para os alunos com deficiência ou que os retirem das salas, como observamos pelo relato de M. Esse achado corrobora com outras pesquisas que apontam para o problema das atividades diferenciadas que, em sua maioria, se reduzem a tarefas simplificadas, descontextualizadas e que não contribuem para o desenvolvimento psíquico desses alunos (DAINEZ, 2009; CHINALIA, 2014; TURETTA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo realizar o mapeamento das condições de implantação e funcionamento da política de inclusão escolar nas escolas de um município do interior paulista. Encontramos dificuldades para o levantamento dos dados necessários. Todavia, as informações obtidas nos remetem a algumas reflexões sobre as condições reais de atendimento aos alunos com deficiência no município.

Em primeiro lugar, constatamos que o atendimento educacional especializado é realizado pelo Setor de Educação Especial do município. Nem todos os alunos com deficiências são acompanhados por esse setor, mas quando são, os atendimentos são individualizados e em caráter terapêutico. Como segundo ponto, os dados indicam que os alunos com deficiência estão nas salas comuns, mas sendo de responsabilidade de estagiários, estudantes de Pedagogia. Isso nos causa preocupação, pois, além de não existir a parceria colaborativa entre a professora da educação especial e a professora da sala comum, os estagiários não têm a função de assumirem responsabilidades pelas quais não estão preparados.

Não podemos retirar da escola e dos professores a responsabilidade pelo ensino de todos os alunos, com ou sem deficiências. Os alunos que frequentam a escola básica, a despeito de suas singularidades, devem ser acompanhados pelos professores regentes e esses

precisam criar as estratégias pedagógicas necessárias para que os alunos possam aprender conteúdos escolares. A escola é o local privilegiado para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e, assim, a educação escolar tem papel fundamental na formação psíquica e na inserção social de todos os sujeitos que a frequentam. Desse modo, consideramos que não basta ter um auxiliar de sala para acompanhar os alunos com deficiências, se torna urgente que as redes de ensino viabilizem condições para se implantar uma nova organização curricular, que atenda a todos os alunos e que possibilite o acesso ao saber sistematizado (científico).

Por fim, refletimos que a dificuldade em coletar os dados, como previsto inicialmente, possa ser um indício de que o município tem desafios a serem vencidos para efetivamente implantar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Deste modo, acreditamos que um caminho para vencer esses desafios possa acontecer por meio das parcerias colaborativas entre universidade e escolas municipais, com a intenção de garantir condições necessárias para a escolarização de todos os alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pela bolsa de iniciação científica concedida.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. acessos em 20 de agosto de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9494 de 20 de dez. de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. acessos em 09 dez. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Junho de 2007. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. acessos em 09 dez. 2016.

BRASIL, 2015. Orientações para a Implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação **Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. acessos em 01 fev. 2017.

CHINALIA, F. Perspectivas de inclusão escolar: deficiência intelectual, conhecimento e trabalho pedagógico. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (orgs.) **Relações de Ensino na perspectiva Inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p. 111 a 133.

DAINEZ, D.. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP, 2009. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/THJXLGNYJXOD.pdf>. acessos em 18 ago. 2016.

FREITAS, A. P. de. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. **Revista Bras. Educação Especial**, v.18, n.3, p. 411-430, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3>. acessos em 22 out. 2016.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.; JOBIN e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p.26-38.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios de uma implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em 10 set. 2016.

MENDES E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n 33, set/dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. acessos em 10 mai. 2017.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 41, p. 80-93, set. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. acessos em 23 nov. 2017.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. Concepção e Prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (orgs.) **Relações de Ensino na perspectiva Inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p. 23-39.

MONTREAL. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. acessos em 27 abr. 2015.

OLIVEIRA, I. M.; PINTO, A. K. P. Estágio extracurricular e formação em educação especial. In.: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M., BAPTISTA, C. R. (orgs.) **Professores de educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.105-124.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K.S.M.M.; GONZALEZ, R.K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.39, n.3, p.725-743, 2014.

SILVA, K. C. B. O discurso médico-psicológico na configuração do campo da Educação Especial, **Rev. Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 69-87, 2016. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1198>. acessos em 15 nov. 2016.

SOUZA, I. V. Possibilidades e Intervenções no Brincar da criança com deficiência visual, **Rev. Educação, Artes e Inclusão**, v.12, n.2 (2016). Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/issue/view/496>. acessos em 5 nov. 2016

TURETTA, B. A. R. Crianças com necessidades especiais na educação infantil: um estudo sobre o brincar. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (orgs.) **Relações de Ensino na perspectiva Inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p. 135-163.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Aprovada em junho de 1994 pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. acessos em 27 abr. 2015.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. acessos em 23 nov. 2017.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**: tomo V. Madrid: Visor, 1997.