

A INCLUSÃO ESCOLAR NO ESPAÇO DO RECREIO
PINTO, Gláucia Uliana – UNIMEP
GT-15: Educação Especial
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais as discussões sobre inclusão escolar têm se intensificado ao mesmo tempo em que ocorre um aumento de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum. Os discursos argumentam pela inclusão destes sujeitos em todas as esferas e, para tanto, apontam a necessidade de que a sociedade compreenda que todos são iguais e têm os mesmos direitos. Entretanto, considerando as práticas sociais de modo mais amplo, vemos que até hoje as diretrizes políticas para a educação especial, mesmo que parcialmente acertadas, são marcadas por indefinições ou insuficiências e o quadro estabelecido é de um Estado que não cumpre plenamente os compromissos da educação de maneira geral e assume um papel ambíguo frente à educação de alunos especiais.

Vários documentos normativos e leis já foram estabelecidos e no momento está sendo elaborada a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, cuja versão preliminar (BRASIL, 2007) vem sendo debatida. Nessa versão notamos uma forte afirmação do direito à inclusão e do compromisso da escola regular, mas é questionável o modo como é entendido o ensino diferenciado, essencial para o aluno especial. Além do fato de que há asserções que não se articulam com determinações legais e normas de existência recente.

Assim, forma-se uma situação preocupante, pois esses problemas são acentuados pelas concepções que circulam sobre as deficiências e os modos de atuação de agentes sociais principalmente no que concerne à formação profissional e à atuação pedagógica. Garantir o direito à educação não é uma questão que pode ser resolvida apenas com o ingresso ao sistema escolar, o que por si não equivale a um real acesso. Se esse direito não for vinculado de forma consistente às práticas sociais, considerando as ações e a dimensão político-conceitual, o processo inclusivo acaba por ser entendido e defendido de forma mistificada e ilusória.

Em termos gerais, pode ser constatado o insucesso pedagógico nas instâncias educacionais tanto públicas como privadas. O ensino especial não tem inovado para transformar práticas pedagógicas “minimalistas” (na expressão de VYGOSTKI, 1997) e

a escola comum não tem se organizado efetivamente para receber o aluno especial. Essa situação coloca em evidência a maneira insatisfatória com que o processo inclusivo vem sendo implementado, concretizando-se quase sempre com a mera matrícula do aluno especial no ensino regular. A escola (assim como as instâncias oficiais da Educação) precisa ainda avançar na compreensão das necessidades especiais e nas adaptações e mudanças indispensáveis para se atingir em algum grau a inclusão almejada.

As reflexões de vários autores (por exemplo, ARANHA, 2004, FERREIRA e FERREIRA, 2004; MENDES, 2002) apontam a falta de preparo e organização da escola para receber o aluno especial, desde a ausência de projetos pedagógicos diferenciados até a inadequação do espaço físico da instituição, o que culmina com a responsabilização exclusiva do professor pelo sucesso ou não do aprendizado.

Considerando esse cenário inquietante e a necessidade de ampliar as análises do que vem acontecendo no interior da escola com alunos incluídos, realizamos uma pesquisa com o propósito de contribuir para o conhecimento sobre propostas, ações e dificuldades que emergem na tentativa da escola para tornar-se inclusiva.

As principais referências teóricas deste trabalho vêm da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 1997), que apresenta proposições fundamentais a respeito do desenvolvimento humano e do processo ensino-aprendizagem, e que permite, particularmente, um entendimento sobre as possibilidades de formação de sujeitos com deficiência no contexto das práticas sociais e educativas. As teses e conceitos dessa perspectiva oferecem muitas proposições promissoras para redimensionar as práticas pedagógicas envolvidas na educação para sujeitos com necessidades especiais.

Nessa perspectiva teórica, a constituição do indivíduo é concebida sob uma visão de desenvolvimento *socialmente mediado*, pela qual a relação do ser humano com o mundo não é direta, e sim mediada por signos, instrumentos e interações com outros, dentro das experiências que o grupo social oferece.

Nos estudos de defectologia, Vygotski (1997) critica as concepções organicistas e quantitativas do desenvolvimento, que assumem a criança com deficiência como um caso de “desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas”, conduzindo à fatal conclusão de que para ela deve ser oferecido “um ensino reduzido e mais lento” (p. 11-12). Diferentemente, para o autor, uma criança com comprometimentos de funções não é menos desenvolvida que as ditas normais e sim se desenvolve de modo peculiar, num processo explicável pelas leis gerais de desenvolvimento válidas para todas as crianças, mas com a consideração de sua

organização sócio-psicológica peculiar. As especificidades orgânicas e psicológicas e não proporções quantitativas distinguem a criança normal daquelas com algum tipo de deficiência. São essas especificidades que demandam um modo de ensino também diferenciado, que atenda às necessidades (também diferenciadas) de aprendizagem, porém um ensino que efetivamente coloque exigências sociais e pedagógicas ao aluno e não se pautem pela compaixão e filantropia, que em nada ajudaram à criança especial avançar e enfrentar as exigências sociais colocadas por sua cultura.

A tarefa pedagógica é sócio-educacional e não terapêutica, deve inserir gradualmente o aluno na corrente dos conhecimentos e instrumentos produzidos pelos coletivos humanos e incorporá-lo à vida social, principalmente permitindo-lhe acesso a várias esferas da cultura. As forças do desenvolvimento estão no meio social, no encontro com outras pessoas, nas relações comunicativas e colaborativas. A educação precisa abranger ações que promovam a participação ativa do aluno na vida social, o que vai muito além das propostas que até hoje se dirigem para melhorar a “socialização” da criança e colocam o domínio de conteúdos escolares como objetivo secundário, se tanto. Dessa maneira, o aluno fica “de corpo presente” no ensino comum, na melhor das hipóteses avançando nas habilidades “sociais”, porém sem aprender ou aprendendo muito pouco.

Muitas das dificuldades e comportamentos expressos por um sujeito com desenvolvimento atípico, não estão ligados ao comprometimento em si, mas às suas conseqüências sociais. Ou seja, somadas à dificuldade que muitas vezes o sujeito encontra para interagir, estão condições empobrecedoras do desenvolvimento (preconceitos, baixa expectativa, isolamento, etc), oferecidas pelo grupo social. Por isso, o atraso na formação das funções psíquicas superiores explica-se pelas complicações derivadas ou secundárias (no sentido de que não são intrínsecas ao comprometimento existente), que são conseqüência de uma ação educativa empobrecida e pessimista. Desse ponto de vista, portanto, as funções superiores são muito mais educáveis do que as elementares, justamente porque encontram sua fonte de constituição nas relações humanas e, nas palavras de Vygotski (1997), “dependem pouco da herança e, por conseguinte, dependem de determinadas condições da educação, do ambiente social” (p. 146).

A insuficiência biológica é difícil ou impossível de ser superada (por ex. cegueira, surdez, deficiência mental), entretanto é possível superar os problemas que ela acarreta - para a interação e apropriação de conhecimento do mundo - mediante um

processo educativo de qualidade. Por sua vez, quanto mais limitações apresentar uma criança, mais ela necessita de uma educação rica, desafiadora, elaborada e organizada, não uma educação focada no problema orgânico, limitada à repetição e ao treino de habilidades.

Nessa perspectiva, buscamos contribuir para o entendimento do que está sendo realizado numa escola com proposta inclusiva, focalizando o âmbito do recreio, um espaço que tem recebido pouca atenção, mas, que também faz parte do cotidiano da escola e do estabelecimento de relações entre os sujeitos sociais.

As pesquisas e discussões sobre a inclusão escolar têm analisado mais a organização dos serviços educacionais, a formação de professores ou o processo ensino-aprendizagem na sala de aula. Entendemos que focalizar esse espaço é ampliar a análise de propostas inclusivas para além do que acontece na sala de aula, evidenciando ações concretas que repercutem no modo como essas iniciativas estão se dando.

O recreio é um momento necessário da rotina escolar, destinado a possibilitar atividades prazerosas de caráter relativamente livre. Por serem atividades distintas das que ocorrem em sala de aula ou em outros horários da rotina, também a presença dos adultos tem um caráter distinto, sendo que sua atuação costuma dirigir-se para o controle de condutas inadequadas, o incentivo de brincadeiras, a contenção de conflitos entre crianças e os cuidados com a integridade física das mesmas.

O estudo de campo realizado teve o objetivo de (1) analisar o lugar social que os alunos especiais ocupam nas relações interpessoais no recreio, focalizando as atividades que desenvolvem e os modos como crianças e adultos interagem com eles, e (2) caracterizar, a partir de depoimentos dos profissionais envolvidos, as ações efetuadas pela escola para oferecer atenção aos alunos especiais nessa parte da rotina. O presente relato refere-se a esse segundo objetivo, que envolveu entrevistas com os seguintes profissionais: diretora, coordenadora pedagógica, professoras e adultos que são orientadores do recreio (a serem referidos como “monitores”).

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A instituição em que foi realizada a pesquisa pertence à rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo. Os alunos incluídos frequentam a escola no período da manhã e da tarde e são distribuídos pelas classes de modo que dois alunos, no máximo, estejam presentes em cada sala.

O recreio tem duração de 30 minutos em dois horários consecutivos, para diferentes turmas. Nesse espaço, num primeiro momento os alunos tomam a merenda e vão ao banheiro, acompanhados pelas professoras. Em seguida deslocam-se para o pátio e, supervisionados por cinco monitores, desenvolvem atividades livres e brincadeiras como pega-pega, futebol, corda, amarelinha, dança, etc.

Para a pesquisa optamos por observar o turno em que estavam as crianças dos dois anos iniciais do ensino fundamental. No período em que foi realizado o trabalho de campo, esse turno contava com oito alunos especiais, com os seguintes diagnósticos (conforme informações da escola): Síndrome de Down, distúrbio global de desenvolvimento, transtorno hipercinético e baixa visão (além destas, havia duas outras crianças, com autismo, que não participavam do recreio e permaneciam na escola apenas em alguns horários semanais de classe). Em dois casos de distúrbio global estavam implicados também comprometimentos específicos e mais nítidos: um menino tinha movimentos estereotipados dos braços e alterações motoras que prejudicavam a locomoção e o equilíbrio; outro apresentava grande dificuldade de articulação da fala.

As entrevistas tiveram caráter semi-estruturado e foram realizadas com a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e outros profissionais que atuavam com as crianças especiais: quatro professoras que tinham alunos especiais em suas salas e quatro monitores de recreio. O objetivo foi investigar, a partir das falas dos entrevistados, as concepções sobre o papel dos adultos nas atividades recreativas e as formas como a escola concretiza sua proposta inclusiva.

Na análise, os dados foram agrupados em quatro unidades temáticas: 1) as orientações para o período do recreio, 2) a capacitação dos monitores de recreio, 3) espaço físico e recursos materiais e 4) orientações relativas aos alunos especiais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As orientações para o período do recreio

Ao se referirem às crianças que atendem e às atividades que realizam com elas, os entrevistados indicam que as ações tomadas pela escola no que concerne ao recreio advêm da preocupação com a disciplina e a integridade física das crianças, principalmente no caso de alunos especiais. Por outro lado, é manifestada pouca atenção às atividades recreativas em si, ao que pode ser feito nesse espaço de convivência entre as crianças.

Nos depoimentos das professoras essa lacuna é reconhecida. Uma delas argumenta:

“Eu acho que os monitores que tãõ lá fora têm que ter um direcionamento... eu acho também que eles não têm uma orientação para isso... não é só pegar e pôr uma corda ali né, nem uma bola. Você pegar uma pessoa que saiba o que fazer, chamar essas pessoas, que são todas pessoas de boa vontade... e daí todos falarem a mesma língua. Porque tem que um professor ir lá pra eles sentarem, ouvirem uma música, esperar... eles só param na hora que o professor chega... nessas brincadeiras eles aprendem como lidar com a criança, pra criança desenvolver o respeito a eles, tá faltando né, acho que até eles gostariam de ter isso... as serviços gerais [funcionárias ligadas à cozinha e à limpeza] ficam no intervalo auxiliando também. Não é serviço delas, mas como tem muitos [alunos]...”

Mesmo quando a questão das atividades recreativas é mencionada, ela vem subordinada à questão disciplinar, como é ilustrado por duas falas da diretora:

“Os monitores que estão tomando conta de alguma atividade, eles também têm a sensibilidade para ver se acontecer alguma briga, ou se está precisando de alguma emergência, para ele estar resolvendo também”.

“Eu queria tá vendo com eles [monitores], porque começou uma certa violência entre os alunos... mais nesse fim do mês, que está havendo uma falta de direcionamento nas atividades”.

A capacitação dos monitores do recreio

A capacitação dos profissionais que atuam com as crianças no recreio é um tema recorrente nas manifestações dos entrevistados, demonstrando que a falta de preparo para essa função é um grande problema. Ademais, o número de profissionais é insuficiente, razão pela qual (como foi mencionado) o papel de monitor é desempenhado também por duas funcionárias de serviços gerais.

Uma das monitoras explicita seu despreparo: *“Elas [as crianças normais] entendem melhor. Agora com uma criança síndrome de down eu não sei lidar. Eu acho que os orientadores que trabalham aqui também não, A gente não recebe uma instrução de “Olha, tenta agir dessa forma”, nunca, em nenhum momento. Faz um ano que eu trabalho aqui, em nenhum momento alguém sentou e conversou comigo, “Ó, faz dessa forma”, ou então, com a Bia que não tem movimento: “Tenta fazer assim, pra*

tentar fazer ela comer sozinha ou melhorar a fala”. Acho que a nossa obrigação, acho que o nosso papel aqui é olhar e impedir briga”.

Outra monitora fala sobre sua atuação no recreio: *“eu fico assim... eu fico olhando... a gente fica assim né... a gente fica meio de olho neles... e olhando também as crianças especiais... a gente fica meio assim né... pra vê o que eles tão fazendo... o comportamento deles...”*

Segundo a diretora da escola, seria preciso modificar a visão dos monitores, que acabam atuando como o antigo inspetor de alunos. Ela diz que é preciso haver uma mudança de olhar e, ao mesmo tempo, reconhece a falta de preparo destes profissionais para que essa mudança ocorra: *“... então como exigir uma mudança de olhar se eles não tiveram uma formação para isso...”*. Para ela, o problema já começa com a contratação destes profissionais, pois eles passam por um processo seletivo na prefeitura que exige apenas ensino médio e nenhuma formação específica.

Essa situação insatisfatória não se explica apenas pelo nível de formação do monitor, pois a isso se acrescenta o problema de não haver orientação específica em relação aos alunos especiais. Ao abordar esse assunto, a diretora fala que *“normalmente não, não tem algo específico para estar passando para eles [monitores], depende do caso”*.

Em decorrência, os profissionais fazem tentativas de qualidade questionável para integrar o aluno especial como mostra a afirmação de uma monitora, funcionária de serviços gerais, sobre a forma de fazer com que uma menina cadeirante [participante de outro turno escolar] se sinta incluída: *“a gente fica dando volta com ela, pra não ficar parada né... pra ela também se sentir incluída né...”*.

A escola também não conta com profissionais externos à escola (como professora itinerante) para colaborar nessa parte da rotina. A orientação desses profissionais acontece apenas no que concerne à prática pedagógica, ao trabalho de sala de aula; não há qualquer tipo de iniciativa dirigida aos adultos presentes no recreio.

Espaço físico e recursos materiais

Somada à questão da formação profissional, a escola enfrenta o problema de um espaço físico com limitações para o uso de um grande número de crianças. Por exemplo, existe uma quadra ampla, ainda não concluída, e o chão é de pedregulhos, que as crianças algumas vezes jogam umas nas outras e trazem outros riscos para as brincadeiras.

Os entrevistados apontam para a necessidade de improvisar no que se refere tanto ao espaço físico como à insuficiência de materiais.

Porque nós temos hoje um improviso né!? O espaço destinado à quadra que tem lajota. Então é difícil para a criança correr, brincar. Não tem uma quadra para fazer um futebol, é improvisado. (monitor)

E o improviso se estende em relação à prática dos educadores de modo geral, como dizem os profissionais:

- *Conforme vai acontecendo a gente vai resolvendo. (monitor)*

- *Porque a gente fica perdido, porque ao mesmo tempo que você tem uma formação, eu tenho pós em educação especial, você pensa: será que tá certo? (professora)*

- *A gente foi descobrindo como lidar no decorrer do tempo, porque a gente não recebeu nenhuma orientação. (monitor)*

A falta de recursos materiais foi assim abordada por uma professora:

Tem muita coisa legal que a gente ainda pode arranjar, a diretora sempre vai dando na reunião... mas falta recurso entendeu? Agora a escola tá melhorzinha, tá melhorando, então eu acho que aí é um caso a estudar né, de ver, de procurar o que poderia trazer para eles [se referindo aos alunos especiais], a gente não pensou nisso não pra falar a verdade, porque até agora a gente se concentrou na sala de aula, alguma coisa que falta lá a gente tá procurando fazer, procurando saber, mas também falta bastante, porque eles exigem coisas diferentes, não adianta a gente falar que não.

Para compor um pequeno acervo de brinquedos as crianças realizam atividades em que confeccionam alguns materiais para jogos como dama, xadrez etc. Isso é certamente apropriado, mas não suficiente; ademais, mesmo para tais atividades os recursos necessários nem sempre estão disponíveis. Uma das professoras salientou que há falta até de folha sulfite e ela mesma tem que comprar.

Os depoimentos relativos a este tema apontam para dificuldades que prejudicam a dinâmica do recreio e a própria atenção que os profissionais podem dar às crianças em geral e principalmente com o aluno especial, que necessita de uma intermediação maior do educador para se comunicar com os colegas e se envolver nas atividades.

Orientações relativas aos alunos especiais

A falta de capacitação adequada é um problema que parece contribuir para que o profissional atue no sentido de investir apenas em funções elementares ou mesmo

minimizar os objetivos que pretendem atingir com o aluno especial na escola, empobrecendo e reduzindo as possibilidades para seu desenvolvimento.

Segundo os relatos, quando a escola começou a receber alunos especiais, esse papel de “vigilante” atribuído aos monitores os levava a dar atenção quase exclusiva a essas crianças durante o recreio. Sobre as orientações que recebiam, um monitor responde:

- É... que na hora do recreio eles gosta muito de correr né... e vê os amigos...então elas [a diretora e a coordenadora] falam pra gente já ir com calma e não deixar eles correr muito pra não se machucar, né.

Posteriormente a orientadora pedagógica da escola propôs uma mudança no sentido de atenuar esse estrito monitoramento.

- Agora no segundo semestre eles estão mais soltos. Então, eles têm um monitor junto deles, mas não o tempo todo como era no início do semestre. A fim também que eles tenham uma autonomia maior, que eles tenham uma inclusão maior com os outros alunos e com autonomia também.

Nas instruções dadas para a atuação dos monitores junto aos alunos especiais destaca-se, além da esperada recomendação de uma vigilância maior, a informação sobre os problemas de saúde da criança e o uso de medicamentos. As falas de vários dos profissionais da instituição confirmam o fato de que só há orientação específica para o aluno especial no recreio no que se refere ao comportamento (no sentido disciplinar) e aos cuidados de saúde. A esse respeito diz a diretora:

- Quanto às atuações no intervalo, para os monitores, é só aquele processo mesmo... Nós estamos recebendo alunos com necessidades especiais, explicamos o que eles têm... É tudo falado com eles. Por exemplo, nós temos uma criança [trata-se de uma adolescente, participante de outro turno escolar] que ela tem paralisia cerebral, que ela precisa de muita orientação na hora de se alimentar, para colocar o garfo... Então o orientador fica junto, todos eles recebem uma orientação de como estar lidando com essa criança.

Nessa mesma linha, uma professora esclarece que:

- Alguns, precisa orientar como que come, como se alimenta, aonde põe no pratinho, vai lavar a mão, essas coisas né, que a gente já ta acostumada a fazer, a gente sabe que tem que fazer isso, se é aquele que tem deficiência visual a gente tem que ficar atenta pra ele não tropeçar, não bater, não derrubar as coisas, não derrubar o prato, são

coisas que os monitores também sabem e qualquer coisa que acontece a gente procura disfarçar pra ele sentir que isso é normal.

Apesar da falta de orientação específica, alguns dos profissionais salientam que houve progressos:

- Com o passar do tempo, eles foram conhecendo mais as crianças e foram observando as potencialidades, as possibilidades dos alunos com necessidades especiais... então... hoje assim... eles já estão mais... é... assim... cientes né, do quanto essas crianças podem tá integrando com os outros né... é lógico que tem algumas crianças que a gente ainda necessita ficar observando mais, porque apresenta assim uma certa agressividade com relação às outras crianças, também tem que ficar mais atento... mas os orientadores assim... sempre que eles podem, eles estão ali... buscando que eles brinquem com as outras crianças. (orientadora pedagógica)

- Então, para nós foi uma experiência nova, está sendo muito produtiva na questão da socialização, na questão das diferenças. Mas... tem muito ainda que precisa ser melhorado, precisa ser aperfeiçoado e precisamos de muita formação ainda para estarmos atuando melhor junto a eles. (diretora)

Diante de dados de qualquer entrevista, naturalmente encontramos falas não convergentes. No presente tema, tendo em vista essa diversidade e também a insuficiência de conhecimentos dos monitores, suas ponderações sobre as crianças se mostram bem discrepantes, como as que se seguem:

- Porque as crianças são especiais né... Então a gente tem que ter um contato melhor com eles né...Tem que sabe conversá, porque eles não é que nem as outras criança. (monitora)

- Porque, de repente, ele [aluno especial] é uma criança como as outras. Então se a escola tem determinadas regras, ele tem que seguir essas regras, né!? Porque é importante que ele seja uma criança como as outras né!? (monitor)

- Não há interação [dos alunos especiais], não há interação dentro da sala de aula para começar, eles já ficam sentados na frente do professor. No pátio também a mesma coisa, a gente fica o tempo inteiro em cima deles... A sensação que dá é que eles estão em outra realidade, como quando você vai visitar um país que você não sabe a língua". (monitora)

As dificuldades e problemas apontados pelos entrevistados foram relacionados com a avaliação da própria proposta de inclusão escolar. Alguns entendem que é viável,

mas muitas mudanças são ainda necessárias. Outros se mostram céticos, como notamos no posicionamento de uma professora:

- Eu não sou muito a favor [da inclusão] não. Porque é assim, eu acho que tem que ter inclusão, mas eu acho que falta muita coisa para a inclusão. Que nem o dado que eu tenho 25 alunos na sala. Tinha que ter menos. Tem alunos que necessitam de materiais. O meu não necessita de materiais, ele necessita de uma T. O., que a mãe tem que pagar, então, ele precisa disso, tanto dentro da escola como fora da escola ta faltando bastante coisa. Por um lado eu acho bom e por outro de você não ter apoio, se não tiver ajuda material, ajuda profissional que saiba de orientar, se você não tiver recursos, eu acho que não é viável”.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Reconhecemos, sem dúvida, a boa vontade dos profissionais da escola estudada para o trabalho com os alunos em geral e com os que apresentam necessidades especiais. Entretanto, além do fato de que essa boa vontade não é suficiente para a busca de soluções e algumas vezes manifesta-se (no caso dos monitores) por frases prontas e românticas sobre a inclusão, faz-se indispensável, como eles próprios indicam, um conjunto de ações que os capacite para esse difícil compromisso que a escola lhes pede e que a sociedade pede à escola. Nesse sentido, o estudo sugere que os problemas que a escola sempre enfrenta em termos pedagógicos, organizacionais e estruturais (todos de caráter político), intensificam-se com a educação inclusiva.

Os dados de entrevista mostram que, em relação aos monitores de recreio, não havia na escola qualquer tipo de iniciativa que propiciasse conhecimentos ou reflexões para maior compreensão dos processos vividos por alunos com necessidades especiais, nem era oferecida orientação específica para a organização de atividades nos momentos de recreação. As ações ficavam por conta da disposição e sensibilidade desses profissionais, que se apoiavam no improviso e no bom senso (do senso comum). Em decorrência, quando solicitados a configurar seu papel, eles reportavam-se a uma atuação destinada à ajuda para a criança se alimentar, não se sujar, não cair, não brigar, não ser agredida etc. Isso é pertinente, contudo, promover somente tais cuidados implica uma forte subestimação das possibilidades de desenvolvimento do aluno especial.

A suposição inicial deste estudo era de que o recreio seria um espaço importante para ser analisado por si, bem como pelos indícios que oferece sobre a forma pela qual a inclusão está se dando no interior da escola. Pensamos que a suposição procede, pois

muitas das dificuldades encontradas para a inclusão das crianças especiais no âmbito do recreio são dificuldades também da sala de aula: número grande de alunos para a quantidade de profissionais, necessidade de capacitação, improvisação, insuficiência de orientação/parceria e falta de recursos materiais. Entretanto, há diferenças entre os dois âmbitos e a mais relevante parece ser a escassa preocupação dos profissionais com a qualidade das atividades realizadas no recreio, que é um espaço potencialmente rico para a convivência entre crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* – versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

ARANHA, M.S. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In Omote, S. (org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: Edufscar, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. In:----- . Obras Escogidas. Vol. 3. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectología*. In:----- . Obras escogidas. Vol. 5. Madri: Visor, 1997.