

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS – GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA –
PROPPEC
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS –
CEJURPS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS – PMGPP**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: um estudo de caso na E.B. ANÍBAL
CESAR, da rede municipal de ensino de ITAJAÍ- SC**

MARLENE GALVES PEREIRA

**ITAJAÍ (SC)
2005**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS – GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA –
PROPPEC
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS –
CEJURPS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS – PMGPP**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: um estudo de caso na E. B.
ANÍBAL CESAR, da rede municipal de ensino de ITAJAÍ- SC**

MARLENE GALVES PEREIRA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora no Mestrado Profissionalizante
em Gestão de Políticas Públicas da
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI,
sob a orientação da (o) Prof. Dra. Neusa
Maria Sens Bloemer, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em Gestão
de Políticas Públicas / Profissionalizante.**

**ITAJAÍ (SC)
2005**

Aos meus filhos Neleamar (*in memoriam*)
Gizelle e Ricardo, pelo amor, carinho e
estímulos dedicados, e, por saber que
sempre estarão ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Para mim, é impossível traduzir em poucas palavras, o quanto foi importante ter tido a honra e o privilégio de ser orientada pela professora Dra, Neusa Maria Sens Bloemer. O seu empenho e dedicação, seu esforço pessoal, desprendimento e sua afetividade, foram cruciais para que eu atingisse a meta proposta. Quantas vezes, no meio do caminho, eu pensei em desistir. Mas, lá estava ela, com sua perseverança, pronta para vencer este desafio comigo, pronta para me dar o colo ao qual estava precisando naquele momento, me fazendo acreditar que eu era capaz de chegar aonde cheguei. Agradecer é muito pouco, professora, quero lhe dizer hoje, com certeza, que compartilhamos momentos que jamais sairão da minha memória. A senhora é iluminada, um beijo no seu coração e que Deus lhe abençoe.

Vivi, amiga e irmã do coração. Quero lhe agradecer por sempre estar ao meu lado, tanto nos momentos felizes quanto nos momentos difíceis. Sei que sempre posso contar contigo e tua família, e, que as minhas vitórias, são as tuas também.

Agradeço aos meus filhos, Gizelle e Ricardo pela compreensão e apoio em vários momentos de nossas vidas. Vocês são o meu sal da terra.

Quero agradecer ao Mino, meu amigo e também irmão do coração, que se disponibilizou a me ajudar na tradução do resumo. “Gracias de todo”

Xande, dizer obrigado para você é muito pouco. Abençoado seja por ser essa pessoa linda que és, tanto internamente quanto externamente. Que Deus continue a te iluminar todos os dias da tua vida.

Um agradecimento especial ao meu marido que não mediu esforços para elaborar os gráficos deste trabalho, e, algumas vezes, colaborar na digitação do mesmo.

Também gostaria de agradecer aos profissionais da escola pesquisada, pela colaboração, tanto em nível de observação na sala da aula quanto na questão das entrevistas.

À direção e aos funcionários da E.B. Aníbal Cesar pela receptividade com que fui acolhida, ao CEMESPI e seus funcionários, pelos dados fornecidos, e a Secretaria Municipal de Educação, pela prestatividade em me conceder informações e autorizações, para que realizasse o trabalho a contento.

Às mães e aos alunos, quero agradecer pela disponibilidade dos encontros e conversas através das entrevistas.

Agradeço também, a José Ivanor Katscharowski pelo seu cuidado e profissionalismo ao revisar este trabalho.

Às professoras Maria Heidemann e Marília de L. V. de Senna, pelas importantes informações que possibilitaram a continuidade desta pesquisa.

A Sônia Machado quero dizer que durante a minha vida, encontrei bem poucas pessoas como ela: despojada, acessível, atenciosa...Muito obrigado pela força e pelos materiais fornecidos. Tenha a certeza de que foram de extrema importância para a realização deste trabalho.

Ao professor/Mestre, Guillermo Alfredo Johnson, agradeço as valiosas sugestões para a melhoria do meu trabalho, na banca de qualificação do mesmo.

Não poderia deixar de agradecer às Dras: Rosalba Maria Cardoso Garcia e Elisabeth Caldeira por se disponibilizarem a fazer parte da banca examinadora, e, por deixarem valiosas sugestões que foram incorporadas a este trabalho posteriormente.

A todos os professores, mestres e doutores, que compartilharam seus conhecimentos e experiências, proporcionando com isso, bases suficientes para atingir o objetivo proposto.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Mestrado em gestão de Políticas Públicas, o meu muito obrigado por sempre estarem presentes nos auxiliando e nos mantendo informados sobre todos os eventos que poderiam nos interessar.

À minha família e aos amigos que acompanharam esta caminhada, deixo o meu carinho e a minha gratidão por compreenderem as minhas ausências em alguns eventos especiais.

Finalmente, agradeço a todos os colegas com quem tive a honra e o prazer de compartilhar momentos de companheirismo e conhecimento.

“Ao investigar a trajetória humana, cada vez mais me convenço que a educação não é a melhor forma de revolucionar o mundo. É a única”. (Dr. José Roberto Provesi – Reitor da Universidade do Vale do Itajaí)

RESUMO

PEREIRA, Marlene Galves. **POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**: um estudo de caso na E.B. Aníbal César. 2005, 162f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas) – CEJURPS – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

A presente dissertação tem como objetivo, diagnosticar e analisar as políticas de educação inclusiva direcionadas aos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, mais especificamente, na Escola Básica Aníbal César, localizada no Bairro São Vicente, no município de Itajaí (SC), no período de 1999 a 2004. Tomando como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, buscou-se compreender como se dá o desenvolvimento da criança, bem como, procurou-se verificar como atuam os profissionais envolvidos com a educação inclusiva, respaldados ou não por este referencial teórico. Através da teoria das representações sociais, a partir das análises de Minayo (2000), buscou-se, ainda, conferir as concepções dos pais, professores, diretores e alunos sobre as práticas educativas utilizadas para a inclusão desse alunado. Para tal investigação, foram entrevistados, educadores, orientadores educacionais, administradores públicos, pais, crianças e diretores da E.B. Aníbal César e do Centro de Educação Alternativa (CEMESPI), a primeira situada no bairro São Vicente, e, a segunda, no bairro Vila Operária do município em pauta. Os instrumentos metodológicos utilizados foram compostos de observação in loco, entrevistas semi-estruturadas e da coleta de dados primários junto à Secretaria Municipal de Educação. Constatou-se ao final, que a Educação Inclusiva na rede regular de ensino de Itajaí requer: a) uma revisão mais detalhada na proposta de capacitação dos professores do ensino público, buscando suprir suas necessidades na questão do ensino aprendizagem do seu aluno com necessidades educativas especiais; b) melhorias nos prédios escolares a fim de torná-los acessíveis aos alunos com deficiência física, respeitando-se assim, os alunos enquanto sujeitos de direitos, possibilitando, com isso, várias formas de socialização e formação humana, convivendo com a diversidade; c) que o Poder Público, através da Secretaria Municipal de Educação realize estudos prospectivos que possibilitem verificar, como está sendo aplicada tal política de inclusão na rede municipal de ensino, planejando e executando serviços de acordo com as necessidades da população atendida, para o contínuo aprimoramento da educação a que se propõe.

Palavras-chave: política de educação inclusiva; inclusão; educação inclusiva; necessidades educativas especiais.

RESUMEN

La presente disertación tiene como objetivo, diagnosticar y analizar las políticas de educación inclusiva direccionada a los alumnos con necesidades educativas especiales en la red regular de enseñanza, mas especificadamente, en la Escuela Básica Aníbal Cesar, localizada en el Barrio São Vicente, en el município de Itajaí (SC), en el periodo de 1999 al 2004. Tomando como referencial teorico la Perspectiva Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vygotsky, se há buscado comprender como se da el desenvolvimiento del niño, bien como, se há buscado verificar como actuan los profisionales involucrados con la educación inclusiva, respaldados o nó por este método. Al través de la teoria de las representaciones sociales, a partir de las análisis de Minayo (2000), se há buscado, aún, confirmar las concepciones de los padres, maestros, directores y alumnos sobre las prácticas educativas utilizadas para la inclusión de ese alumnado. Para tal investigación, fueron entrevistados, los educadores, orientadores educacionales, administradores públicos, padres, niños y directores de la E.B. Aníbal Cesar y del Centro de Educación Alternativa (CEMESPI). La primera, localizada en el barrio São Vicente, y, la segunda, en el barrio Vila Operária del mismo município. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron compuestos de observación in loco, entrevistas semiestructuradas y de coleta de datos primarios junto a la Secretaria Municipal de Educación. Se há constatado al fín, que la Educación Inclusiva en la red regular de enseñanza de Itajaí requiere: a) una revisión mas detallada en la propoesta de capacitación de los maestros de la enseñanza pública, buscando suprir sus necesidades en la questão de esa enseñanza, aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales; b) mejoras en los edificios escolares para tornarlos accesibles a los alumnos con deficiencia física, respectandose asi a los alumnos cuanto a individuos de derecho, possibilitandoles con eso, varias formas de socialización y formación humana, conviviendo con su adversidad; c) que el poder público, por medio de la Secretaria Municipal de Educación, realice estúdios prospectivos que possibiliten verificar, como esté siendo aplicada tal política de inclusión en la red municipal de enseñanza, planeando y ejecutando servicios de acuerdo con las necesidades de la población atendida, para al continuo aprimoramiento de la educación a lo que se propone.

Palabras-valorizadas: política de educación inclusiva; inclusión; educación inclusiva; necesidades educativas especiales.

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ALB	Associação de Leitura do Brasil
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APP	Associação de Pais e Professores
CAP	Classe de Apoio Pedagógico
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMESPI	Centro Municipal de Educação Especial de Itajaí
CIDID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens.
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DOAE	Departamento de Orientação e Assistência ao Educando
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSM	Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDIs	Núcleos de Desenvolvimento Infantis
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
PROMORAR	Núcleo habitacional no bairro São Vicente/Itajaí
SME	Secretaria Municipal de Educação
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Curso de capacitação (1999).....	69
Gráfico 2 - Curso de capacitação (2000).....	70
Gráfico 3 - Curso de capacitação (2001).....	74
Gráfico 4 - Curso de capacitação (2002).....	75
Gráfico 5 - Curso de capacitação (2003).....	77
Gráfico 6 - Curso de capacitação (2004).....	78

SUMÁRIO

RESUMO	6
RESUMEN	7
LISTA DE SIGLAS	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E O REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 PRESSUPOSTOS E DEFINIÇÕES	17
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
1.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	27
1.4 INSTRUMENTO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS.....	28
CAPÍTULO II	
A CRIANÇA ATRAVÉS DOS TEMPOS E A EDUCAÇÃO	30
2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	33
2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	36
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA E EM ITAJAÍ.....	44
CAPÍTULO III	
O CONTEXTO MUNICIPAL E A ESCOLA BÁSICA ANÍBAL CESAR	46
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO BAIRRO	49
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA ANÍBAL CESAR.....	51
CAPÍTULO IV	
AS POLÍTICAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUN. DE ITAJAÍ	56
4.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	58
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	62
4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO CEMESPI JUNTO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO	69
4.4 RECURSOS DIDÁTICOS/TECNOLÓGICOS DO CEMESPI UTILIZADOS PARA ATENDER AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	79
CAPÍTULO V	
AS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA BÁSICA ANÍBAL CESAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	82

5.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFISSIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES E CONSIDERAÇÕES	84
5.2 OS PROFISSIONAIS E A ESCOLA INCLUSIVA	88
5.3 OS PROFISSIONAIS E A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	92
CAPÍTULO VI	
AS CONCEPÇÕES DE PAIS E ALUNOS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA BÁSICA ANÍBAL CESAR	96
6.1 O OLHAR DOS PAIS SOBRE A ESCOLA OFERECIDA E A ESCOLA DESEJADA	99
6.1.1 A satisfação dos pais quanto à escola pesquisada	101
6.1.2 A valorização do aluno pela escola	105
6.1.3 Qualidade de ensino ou ensino de qualidade?.....	109
6.1.4 A atuação do município e a educação inclusiva.....	111
6.1.5 Os pais e seu comprometimento com a escola.....	116
6.2 OS FILHOS – PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA.....	118
6.2.1 A interação professor/aluno.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
OBRAS CONSULTADAS	137
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Ao longo da vida acadêmica no curso de Psicologia, na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), chegou o momento em que tivemos que fazer algumas escolhas. O interesse pelo tema, surgiu, ainda no curso de graduação, especificamente no 7º período, em que se pôde conhecer de forma mais aprofundada, a disciplina de Psicologia do Excepcional I e II, teorias e aspectos que dizem respeito às pessoas com necessidades especiais. Sabendo que se deveria realizar o estágio escolar, como parte dos requisitos exigidos para a conclusão do referido curso, escolheu-se como *locus* de trabalho, a Escola Vale da Esperança (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE), de Itajaí.

Foi assim que, no período de agosto a dezembro de 1995, concretizou-se o propósito: iniciar e terminar o estágio em Psicologia Escolar na APAE de Itajaí. Vários foram os obstáculos a superar durante aquele período, mas, jamais se poderá descrever em palavras o quanto nos foi enriquecedor, em termos de conhecimento, estagiar na área de Educação Especial.

Olhando para trás, percebe-se agora, quão importante foi estar em contato direto com tal realidade. Realidade que continua presente, em relação ao preconceito velado da sociedade a respeito das pessoas com necessidades especiais, dos negros, nordestinos, estrangeiros, homossexuais, etc, preconceito muitas vezes, mascarado por siglas, grupos de apoio, associações, entre outros, que por meio de suas ações, vêm tentando minimizar a crise social pela qual passa o Estado que se exime de suas responsabilidades.

Assim é que, ao ingressar no Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas na mesma universidade em 2002, a idéia de retomar o antigo tema foi sendo reforçada a cada disciplina cursada, e, uma, em especial - Gestão e Avaliação de Políticas Públicas – veio reafirmar o desejo para que se tomasse a decisão de propor um trabalho de pesquisa em que se pudesse conhecer, diagnosticar, verificar e analisar a Política Pública de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, na rede municipal de ensino de Itajaí, mais especificamente, na E. B. Aníbal César, na qual esta pesquisadora atuou como docente durante os últimos quatro anos.

Outra razão para a escolha desses sujeitos sociais como foco de pesquisa, deveu-se ao fato de se ter recebido na unidade de trabalho, Ambulatório Geral – AG,

local de nosso trabalho, no bairro Fortaleza, município de Blumenau, muitos encaminhamentos por parte das escolas municipal e estadual nos anos de 2002/2003. Essas crianças eram encaminhadas quase sempre com as mesmas queixas: distúrbio de aprendizagem, dispersão em sala de aula, desinteresse nos estudos, agressividade, faltosos, etc.

Ao questionar alguns profissionais da educação sobre essa problemática, a resposta fora sempre a mesma, ou seja, a criança estava sendo encaminhada para o setor psicológico “porque tinha problemas”. O professor não conseguia dar conta desse alunado que perturbava sua aula, que o desafiava na frente dos coleguinhas, etc., enfim, a psicologia com certeza, daria um jeito de “curar” esse sujeito. Mas, o que de fato se descobriu nos atendimentos que se fez, foi que a criança apresentava uma defasagem cognitiva que não estava sendo reconhecida pelos profissionais da escola, e, em não sendo reconhecida, essa criança era tratada de forma igualitária sem respeitar as suas diferenças.

O resultado desse tratamento, só poderia ser desastroso, posto que a criança não conseguia acompanhar o ritmo das demais, sentindo-se rejeitada pelos colegas, pelos professores e às vezes até pela família. Entretanto, quando a criança encontrava um ambiente onde alguém lhe dava plena atenção, apesar das suas limitações, esta se mostrava prestativa, participativa, afetiva, atenciosa, etc.

Ficou claro para os profissionais de psicologia da referida unidade de saúde que, embora, as escolas tivessem recebido as devolutivas dos atendimentos, juntamente com as devidas explicações sobre a importância do tratamento diferenciado a partir do atendimento psicológico e do atendimento pedagógico, as professoras delegaram a tarefa de suprir as deficiências do ensino regular no tratamento de alunos vistos como “diferentes”. Por essa razão, remeteu-se, então, a pesquisar a educação inclusiva.

Concomitante a este motivo que convenceu esta pesquisadora sobre a relevância dos estudos a respeito do tratamento dispensado às pessoas com necessidades educativas especiais, está a constatação de procedimentos que deixam evidenciados, que as mesmas ainda são pensadas e tratadas como alguém que deveria ser relegada à solidão, sem chance de integrar-se ao contexto social, e não vistos, portanto, como homem que se faz sujeito na sociedade, na cultura e na história.

Há que se lembrar que o homem é ação, reflexão e, portanto agente de transformação; que a ação educativa deve promover o indivíduo de forma que não se torne um instrumento de ajuste à sociedade, mas que a educação seja a promotora da idéia de homem consciente, pois é ele quem cria a cultura na medida em que, integrando-se no seu contexto social, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra.

Além dos motivos discutidos para a escolha do tema, vale destacar outros dois que não poderiam ser esquecidos: o número considerável de alunos com necessidades educativas especiais atendidos nas diversas escolas da rede municipal de Itajaí, como indicam os dados (Anexo 1), e o conhecimento da realidade específica que possibilitou analisar os aspectos positivos e negativos das atuais políticas públicas voltadas para a inclusão desse alunado.

Tinha-se plena consciência do desafio quando se iniciou este trabalho, considerando que o tema é extremamente provocador e polêmico. Entretanto, esperava-se superar todos os obstáculos nessa caminhada que por certo, possibilitaria a realização de muitas reflexões e discussões acerca dessa política pública proposta à Escola Fundamental de Ensino, ou seja, incluir alunos com necessidades educativas especiais (deficientes mentais, crianças com limitações sensoriais ou neurológicas, deficientes auditivos e visuais, etc.) em suas atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula.

A partir dessa perspectiva, questionou-se: como proporcionar no tempo e no espaço escolar, um conhecimento para todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais de saúde ou suas inter-relações? Nossa hipótese era de que, para tanto, se fazia necessário repensar o funcionamento institucional, estabelecido a partir da lógica da exclusão, em prol de outro, revertendo-se agora na lógica da inclusão. Mas, que lógicas são essas? Como preferir entre uma e outra? Quais são os desafios? Que mudanças de hábitos e de reformulações pedagógicas poderão substituir um modo de raciocínio por outro? O que se pode aprender com os excluídos? Estas e outras questões tentar-se-á responder ao longo do desenvolvimento do presente trabalho.

Esses questionamentos provocam e estimulam debates sobre o desenvolvimento de formas mais adequadas de organização dos serviços na educação institucional. Contudo, observa-se que a prática tem sido tratada, na grande maioria das vezes, apenas como um campo de aplicação ou verificação de

idéias, propostas ou modelos. Tal postura acaba por desestimular os atores envolvidos nas transformações sociais, políticas e econômicas (CAMPOS, 1992).

Buscamos, portanto, compreender, como se implementa a política pública de educação inclusiva para crianças com necessidades especiais, compondo um diagnóstico sobre este programa que vem sendo desenvolvido na E. B. Aníbal César, na perspectiva de ARRETCHE (2001) e BELLONI (2000). Com tais análises, espera-se reverter em parte, o quadro de procedimento aos quais se está habituado a lidar no dia a dia, sem a presença do aluno com necessidades educativas especiais em sala de aula.

Ao contatar com parte da realidade vivenciada pelos alunos com necessidades educativas especiais, pais e professores, dispôs-se através deste trabalho, conhecer de forma sistemática a realidade específica e, assim, na medida do possível, sugerir propostas que atendam aos alunos com necessidades educativas especiais, através da política pública voltada para a educação inclusiva. Não se pode esquecer que antes de serem especiais, são sujeitos, e que só são especiais porque assim são denominados, portanto, devem ser tratados como indivíduos que têm potencialidades e possibilidades de conquistar seu espaço, sua autonomia, demonstrar enfim, que têm pleno direito ao exercício da cidadania.

Portanto, a constatação dessa problemática coloca como prioridade a necessidade de formação continuada de professores que devem aprender a trabalhar com as diferenças em sala de aula, e que incluam, portanto, dentro do ensino-aprendizagem, programações que possam de alguma forma ser utilizadas para aproveitar as habilidades e potencialidades desse alunado.

Para tratar de tal tema, procurou-se abordar questões relativas às políticas públicas de inclusão, na rede municipal de ensino, a fim de propor uma forma de articulação entre essas políticas e aquelas a qual se está acostumado. Outrossim, buscou-se verificar se há dispositivos legais, favoráveis à inclusão de fato, pois se a educação inclusiva é uma educação democrática, comunitária, pressupondo que o professor saia da sua solidão, arrogância, falso domínio e tenha a coragem de dizer 'não sei', 'tenho medo', 'nojo', 'vergonha', 'pena', 'não respeito', 'quero aprender ou rever minha prática pedagógica, pois não consigo ensinar para certos tipos de crianças', 'não sei ajudar', então, pode ser que se tenha muitos profissionais professores como parceiros de uma política pública para uma escola de todos para todos e com todos (MANTOAN, 1997).

Para atender a esses propósitos, consultaram-se os profissionais que atuam na Escola Básica Aníbal César que atende esse alunado; conferiram-se os subsídios que o município oferece para essa inclusão; conheceram-se os cursos específicos de capacitação dos professores envolvidos e constatou-se se há um serviço especializado que esteja sendo oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais no município de Itajaí.

Tais passos foram relevantes para atender o objetivo principal, qual seja, analisar a política pública de educação voltada para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino do Município de Itajaí, mais especificamente, na Escola Básica Aníbal Cesar.

Para aprofundar, propôs-se enquanto objetivos específicos, conhecer a legislação sobre a execução dessa política educacional, na referida escola; - averiguar junto aos atores sociais envolvidos, pais, professores, administradores públicos e alunos quais suas concepções sobre as práticas educativas utilizadas para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, inseridos no ensino regular; e finalmente, questionar junto aos profissionais da escola quais as dificuldades sentidas por estes agentes, para atender a demanda desse alunado.

Duas razões foram fundamentais para que a escolha do local a ser pesquisado, recaísse sobre a Escola Básica Aníbal Cesar. A primeira, diz respeito à trajetória profissional desta pesquisadora, pois jamais se imaginara no exercício do magistério, muito menos em escola pública, haja vista que durante a graduação em Psicologia, o interesse naquele momento, estava voltado para a área clínica. Entretanto, ao ser convidada a fazer parte do corpo docente dessa instituição de ensino, a aceitação foi imediata.

Durante os anos em que se atuou naquele educandário, em nenhum momento houve arrependimentos da decisão tomada, porque se pôde perceber e aprender que ser um educador ultrapassa todos os limites de teorias que se possa ter conhecido na academia, que na prática, tem-se o privilégio de conviver com seres humanos, cada um com sua subjetividade que o faz ser diferente e único.

A segunda razão se deve à percepção de que a referida escola foi identificada como uma instituição que procura realizar seu papel social na educação formal, demonstrando que além de tratar-se de um estabelecimento de ensino que cumpre seus estatutos, está preocupada, também, em cumprir a legislação quanto à educação para todos.

CAPÍTULO I

A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E O REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 PRESSUPOSTOS E DEFINIÇÕES

A escolha do objeto de estudo é resultado de um processo reflexivo a partir do dia-a-dia dessa pesquisadora enquanto psicóloga, tendo atuado na rede pública de saúde do município de Blumenau, desde 2002, onde se podem perceber algumas das inquietações explicitadas no presente trabalho.

Optou-se como local de pesquisa a Escola Básica Aníbal Cesar, com o objetivo de conhecer e diagnosticar as práticas educativas de inclusão do alunado com necessidades especiais e as ações que possam estar em andamento na referida instituição, sem perder a dimensão macro, ou seja, o contexto das políticas públicas na qual se insere.

Atualmente, tem-se percebido certa imposição acadêmica de modelos de pesquisa concebidas pelas metodologias quantitativas, pois parece que há um certo desprezo contra tudo que não seja quantificável e passível de tratamento estatístico. Ginzburg, ao criticar a hegemonia dos paradigmas matemáticos na produção científica contemporânea, deixa explícito que a orientação quantitativa e anti-antropocêntrica colocou as ciências humanas num desagradável dilema “[...] ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância.” (GINSBURG, 1991, *apud* LOPES, 2000, p. 53).

Preocupados em marcar posição, os estudiosos das Ciências Sociais enfatizam a importância de se compreender o significado das ações humanas em sua diversidade. Weber (1970), ressalta que não basta descrever os comportamentos, o essencial na interpretação da ação é o dimensionamento do significado subjetivo daqueles que participam da ação (*apud* MINAYO e SANCHES, 1993, p. 244).

Considerando a linguagem, expressa através da fala cotidiana, uma das formas utilizadas para manifestar as relações afetivas, esta diz respeito às subjetividades, sendo, portanto, passível de interpretação em seu contexto específico. Ou, como afirmam Minayo e Sanches :

A fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (1993, p. 245)

Assim, tentar-se-á à luz da teoria das representações sociais, compreender que ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, às possibilidades e ao interesse dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

Para tanto, recorreu-se, inicialmente, ao conceito de representações sociais apresentado por Minayo que assim se refere:

Representações Sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. Enquanto material de estudo, essas percepções são consideradas consensualmente importantes, atravessando a história e as mais diferentes correntes de pensamento sobre o social. (MINAYO, 1998, p. 89).

Apesar de citar vários autores, com diferentes linhas de pensamento sobre a questão social, Minayo se atém a três deles especificamente: Durkheim, Weber e Marx, buscando compará-los e diferenciá-los em suas abordagens.

Minayo (1998) inicia suas comparações referindo-se a Durkheim como o primeiro sociólogo a trabalhar abertamente o conceito de representações sociais, embora o autor a tenha nomeado como representações coletivas. Coletivas porque, como bem coloca Durkheim, envolve atores sociais de uma certa sociedade, manifestando seus desejos, seus anseios, seu modo de pensar e agir, frente à sua realidade.

Para melhor entender sua linha de pensamento, Durkheim afirma:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza [...] se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição. (*apud* MINAYO, 1998, p. 90-91).

Diante do exposto, Minayo afirma que, para Durkheim não existem “representações falsas”, o que acontece, é que cada grupo atua de acordo com o que está vivenciando, e, ainda que conservem suas raízes, conseguem se inter-relacionar pluralmente, fazendo surgir dessa maneira, outras representações.

Compartilhando com as mesmas idéias de Durkheim quanto ao conceito das representações sociais, Bohannan assim se refere: “A consciência coletiva é o idioma cultural da ação social. [...] é a totalidade das representações coletivas de acordo com suas manifestações nas relações sociais”. (*apud* MINAYO, 1998, p. 92)

Para os adeptos da Sociologia Contemporânea, respectivamente Weber e Marx, o aspecto objetivista e positivista das idéias de Durkheim e seus seguidores, não se encaixa na visão de mundo que busca a pluralidade nas relações sociais. Ao citar Weber, Minayo explica que:

Max Weber elabora suas concepções do campo das representações sociais através de termos como ‘idéias’, ‘espírito’, ‘concepções’, ‘mentalidade’, usados muitas vezes como sinônimos, e trabalha de forma particular a noção de ‘visão de mundo’. Para ele, a vida social – que consiste na conduta cotidiana dos indivíduos – é carregada de significação cultural. Essa significação é dada tanto pela base material como pelas idéias, dentro de uma relação adequada, em que ambas se condicionam mutuamente. (*apud* MINAYO, 1998, p. 92-93).

Esse conceito nada mais é do que aquilo que se conhece por empirismo (experiência de vida), em outras palavras, a bagagem que os indivíduos trazem da sua história anterior, que na maioria das vezes vai determinar a forma como esses sujeitos enfrentarão situações específicas no seu cotidiano.

Ao se referir a Marx, Minayo o apresenta como o autor que elabora e discute sua teoria sobre as representações sociais, a partir da crítica, colocando como

princípio básico do “pensamento” e da “consciência” a maneira como os indivíduos vivem, determinados pelas relações de produção. São suas condições sociais que vão estabelecer o seu modo de pensar e agir.

[...] Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência. [...] A consciência é desde o início um produto social: ela é mera consciência do meio sensível mais próximo, é a conexão limitada com outras pessoas e coisas fora do indivíduo. [...] A consciência jamais pode ser outra coisa que o homem consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (*apud* MINAYO, 1998, p. 97-98).

Considerando-se que para Marx, a manifestação da consciência se faz pela linguagem, e, que é através da linguagem que se coloca na condição de humanos, crê-se ser de suma importância que se compreenda que aprender com o outro num relacionamento envolvente e significativa, é exercer a humanidade em sua plenitude; é a condição de ser uns-com-os-outros, inerentes à própria existência.

Com tais premissas, estar-se-á a partir dos atores sociais envolvidos, refletindo sobre a educação participativa e mais do que nunca, inclusiva. Crê-se também que as políticas de inclusão podem significar uma possibilidade de mudança na educação, promovendo quem sabe, o desabrochar de uma escola diferente, mais eficiente, aberta, comunitária, solidária, e, sobretudo, democrática.

Mas há outras questões que interferem diretamente na realidade da educação inclusiva e que merecem a nossa reflexão. Referem-se às políticas públicas, que devem visar atender às demandas da sociedade, como um compromisso público, ou seja, trata-se de:

[...] linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual. (DEGENSZAJH *apud* CUNHA e CUNHA, 2002, p. 12)

É preciso, pois, que se compreenda que a política pública diz respeito ao público, mas esse compreendido como:

[...] preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa assim, a

conversão das decisões privadas em decisões e ações públicas que afetam a todos. (PEREIRA, *apud* CUNHA e CUNHA, 2002, p. 12).

Sabe-se que para efetivar este trabalho, será necessário que se realize uma análise dessa política pública em execução no município. Para tanto, o pesquisador ao fazer essa análise, deve ter o cuidado de manter-se o mais isento possível junto ao objeto a ser pesquisado. Agindo dessa forma e com instrumentos de análise adequados, dificilmente correrá o risco de emitir opiniões pessoais que venham a interferir no resultado final.

Arretche, contribuindo com sua forma de entender a avaliação, destaca que:

[...] qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular, de analisá-la a partir de uma certa concepção de justiça (explícita ou implícita). (ARRETCHÉ, 2001, p. 29).

Não se pode deixar de mencionar, também, que tais análises devem levar em consideração os desejos e anseios do público – alvo, no caso específico, o grau de satisfação – em relação aos programas implementados – tanto do aluno com necessidades educativas especiais quanto dos pais desses, assim como, por parte dos professores que atuam junto a esse alunado. Ou seja, como ressalta Belloni,

A avaliação é um processo sistemático de análise de uma política, atividade, fato(s) ou coisa(s) que permite compreender, de forma contextualizada, as suas dimensões e implicações, e tem como finalidade estimular o aperfeiçoamento dos objetivos e metas das políticas e das ações avaliadas. (BELLONI *et al*, 2000, p. 86).

O propósito, contudo, ao se analisar os programas em execução que objetivam a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, não é apenas de conferir o seu sucesso ou insucesso, mas, concorda-se com Belloni nas suas considerações sobre avaliação, quando mostra alguns aspectos a serem considerados.

Do ponto de vista da concepção de avaliação, pode-se considerar os seguintes tipos principais: (1) avaliação como comparação entre uma situação ou realidade dada e um modelo ou perspectiva definida previamente; (2) avaliação como comparação entre proposto e realizado, isto é, comprovação do atendimento de

objetivos e metas; (3) avaliação como processo metódico de aferição de eficácia e eficiência; (4) avaliação como instrumento de identificação de acertos e dificuldades com vistas ao aperfeiçoamento. (BELLONI *et al*, 2000, p. 24-25).

Neste sentido, entende-se que a avaliação por tratar-se de um processo sistemático, envolve múltiplas observações, instrumentos e critérios coerentes ao longo do processo.

Trata-se, portanto, na medida do possível de contextualizar histórica e localmente a execução destas políticas, respeitando-se as especificidades dos sujeitos sociais envolvidos, bem como no nosso caso, a legislação que prevê a inclusão desse alunado nos programas educacionais orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, como se verá a seguir.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), vêm estabelecendo que a educação é direito de todos, garantindo, assim, o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Esse direito, também está garantido por uma das mais avançadas legislações do mundo no que se refere à criança e ao adolescente, que é a Lei nº 8.069/1990,¹ que em seu Art. 54, § 2º, deixa bem claro que “O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.” (p. 20).

Diante da perspectiva de se ter uma educação inclusiva e sabendo-se que pelo menos 10% da população brasileira² apresenta algum tipo de deficiência, mister se faz que as escolas estejam preparadas para cumprir as leis e atender a esse alunado.

A Declaração de Salamanca³ baseando-se no princípio de educação para todos, vem propondo que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam matriculadas no ensino regular. Contudo, a idéia de se ter no mesmo espaço escolar alunos com e sem deficiência, vivenciando a riqueza que a diferença representa e, com isso fortalecendo o sentimento de solidariedade, não

¹ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

² Informação obtida através do Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, – MEC, 1996.

³ UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.] Genebra, Unesco, 1994.

impede de se ser cauteloso, no sentido de não se admitir uma falsa imagem de escola democrática.

Por escola democrática, deve-se entender que é aquela que possa acolher, educar e ensinar a todos, respeitando as diferenças individuais, estimulando em especial o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender a aprender, e não aquela, que apenas abre suas portas para todos os alunos, no sentido de mostrar que ali não há empecilhos para que os mesmos sejam matriculados.

Frente a esse novo paradigma educativo, a democracia deve ser questionada para que se entenda de que forma ela tem se dado na realidade, avaliar as ações e contradições contidas nos processos políticos e nas tomadas de decisões.

Aristóteles em A Política, livro quinto, capítulo I, II, VII, coloca que:

Não haverá quem conteste, que a educação dos jovens precisa ser um dos principais objetivos por parte do legislador, pois todos os Estados que a relegaram foram grandemente prejudicados por isso. Efetivamente, o sistema político tem de ser adaptado a todos os governos, e costumes apropriados a cada governo o mantêm e até o conservam sobre uma base sólida. Desse modo, os costumes que democráticos ou aristocráticos constituem o mais certo fundamento da democracia ou da aristocracia; e os costumes mais puros produzem, sempre o melhor governo [...] Não se pode também deixar na ignorância o que vêm a ser a educação e como se deve dirigi-la [...] a educação, compreende em geral, as seguintes partes: a gramática, a ginástica e a música, acrescentando-lhe por vezes o desenho [...] Desse modo, três coisas existem que se deve observar com relação à educação: o meio termo, a possibilidade e a conveniência. (ARISTÓTELES, 2001, 1081, p. 155, 157, 170).

Dessa forma, o que se espera e se quer, é uma escola que não tenha medo de arriscar, mas sim, que se lance a novos desafios para criar e questionar o que já está pré-estabelecido buscando novos modos de ensino para uma verdadeira inclusão. Como coloca Mantoan (1999, p. 58), “Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação.” A inclusão no espaço escolar então, partiria da própria escola, ou seja, ela buscaria sua adaptação/ transformação para inserir em suas instalações, crianças e jovens com deficiência que buscam através do ensino regular, sua verdadeira integração, desenvolvimento e o direito de exercer a sua cidadania (MEC, 1994, p. 15).

Por outro lado, não se pode ficar a mercê de que o Estado, mesmo tendo como dever indiscutível, garantir o ensino obrigatório gratuito a todas as crianças cumpra com as suas obrigações, haja vista pelo comentário infeliz com que o Secretário da Educação se referiu aos excepcionais quando da sua entrevista para a Folha de São Paulo em 1992, ao se referir ao projeto denominado “ônibus da alegria”, que estava sendo votado no Senado Federal (MAZZOTTA, 2003).

Expressando assim a vontade política da autoridade máxima da educação brasileira naquele momento, o mesmo disse textualmente: ⁴ “Por mais simpatia que eu possa ter para com as crianças deficientes, não dá para esquecer as crianças brasileiras sem acesso ao 1º grau”. Com essa afirmação, o Ministro poderia ter imaginado, que as crianças com deficiência não seriam brasileiras? Ou seja, ele as excluiu terminantemente da população carente dessa educação inclusiva, além de menosprezar os princípios constitucionais ignorando, assim, assuntos que se constituem da área de competência do seu Ministério.

Na verdade, tal afirmação confirma apenas a postura e a atuação do Estado diante de uma realidade que exige políticas sociais que vão ao encontro das necessidades de seus cidadãos, sejam eles com necessidades educativas especiais ou não, trata-se, portanto, de uma postura elitista e pouco democrática. Esse fato, nos induz a refletir sobre os atos do governo, mas principalmente, sobre as divulgações dos mesmos, no sentido referido por Bobbio:

[...] a exigência de publicidade dos atos de governo é importante não apenas, como se costuma dizer, para permitir ao cidadão conhecer os atos de quem detém o poder e assim controlá-los, mas também porque a publicidade é por si mesma uma forma de controle, um expediente que permite distinguir o que é lícito do que não é. (BOBBIO *apud* MAZZOTTA, 2003 p.101).

O pronunciamento preconceituoso e discriminatório por parte de uma autoridade constituída, nos leva a conferir sobre o que é efetivamente “exclusão/inclusão”. Na perspectiva de Martins, por exemplo, não existe exclusão:

[...] existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua

⁴ Plano do MEC cria “ônibus da alegria”: projeto de governo usa o dinheiro da educação de excepcionais para distribuir ônibus escolares (BALLERONI *apud* MAZZOTTA, 2003).

reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam. (MARTINS, 1997, p. 14).

Ainda segundo o autor, acostuma-se a atrelar todos os problemas sociais a essa “coisa vaga e indefinida chamada exclusão”. De alguma forma, e, em algum momento da vida, depara-se com dinâmicas sociais que, aparentemente, podem parecer contraditórias, que ora nos cerceiam em nossos propósitos pessoais, ora facilitam no alcance de objetivos, seja num momento de escolha de trabalho, de amigos na escola, de grupos para pesquisa, etc. Para alguns, pode se tornar só um período de privação daquilo que desejam desenvolver naquele momento, para outros, entretanto, pode se arrastar por uma vida inteira.

Neste sentido, Garcia ao citar as contribuições de Martins (1997), esclarece que:

[...] apontam na direção de que se privilegiem não as palavras vazias – exclusão e inclusão – como opostas e complementares, mas que se busque perceber os processos excludentes e includentes que convivem numa sociedade complexa e contraditória. Ambos ocorrem juntos, ao mesmo tempo, sendo um necessário à existência do outro e, fundamentalmente, são identificados numa sociedade desigual “. (GARCIA, 2004, p. 30)

Assim como a exclusão, a inclusão social tem sido exaustivamente debatida, principalmente quando o assunto é educação. A noção de inclusão pode ter muitos sentidos, seja porque os envolvidos ou os espaços políticos – sociais onde o fenômeno se desenrola e se mantém podem ser vários, ou seja, porque são vários os projetos que têm apresentado resultados positivos nas interações interpessoais.

Desta maneira, poder-se-ia afirmar, que a inclusão tanto econômica, política, social, e, sobretudo educacional, pressupõe a convivência com a diversidade. Pode-se concluir, portanto, que a inclusão seja:

[...] a capacidade e a possibilidade do cidadão em suprir suas necessidades vitais, especiais, culturais, políticas e sociais, sob as condições de respeito às idéias individuais e coletivas, supondo uma relação com o mercado, onde parte das necessidades deve ser adquirida, e com o Estado, responsável por assegurar outra parte das necessidades: a possibilidade de exercício de sua liberdade, tendo reconhecida a sua dignidade, e a possibilidade de representar

pública e partidariamente os seus interesses sem ser obstaculizado por ações de violação dos direitos humanos e políticos ou pelo cerceamento à sua expressão “. (SPOSATI, 2001/2003)⁵

Sendo assim, o termo inclusão parece não deixar dúvidas, literalmente significando, ação ou resultado de incluir, de introduzir, de inserir, etc. Trata-se, portanto, de ações que agregam melhores condições de vida, direitos sociais os mais diversos, entre eles, o direito à educação.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pretendendo conhecer a implementação da política educacional para a inclusão na rede regular de ensino, no município de Itajaí, selecionamos entre os sujeitos sociais da pesquisa quatro categorias, a saber: dois administradores públicos, 12 professores, 10 mães e oito alunos matriculados na referida instituição. Da metodologia para a coleta de dados constaram:

Pesquisa quali/quantitativa – A primeira busca identificar o sistema de relações e a estrutura dinâmica de um fenômeno, possibilitando ao pesquisador se ater a uma maior preocupação com o processo do que com o produto, podendo assim se voltar mais aos significados e intencionalidades. (MINAYO, 2000). A autora coloca ainda que, “[...] o trabalho de campo na pesquisa qualitativa é o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”.(MINAYO, 2000, p. 105). Ainda sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti diz que é:

A abordagem que parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1995, p.79).

Weber (1970), considerado o autor que deu maior consistência metodológica a essa reflexão, vem afirmando que “[...] cabe às ciências sociais a compreensão do significado da ação humana, e não apenas a descrição dos comportamentos”. (*apud* MINAYO e SANCHES, 1993, p. 243).

⁵ Maiores detalhes, ler linha de pesquisa em Políticas Públicas: proteção e emancipação. Mapa da exclusão/inclusão social, coordenada por Aldaíza Sposati. Texto disponível em: < <http://www.comciencia.br> >. Acessado em 4 jul, 2004.

A segunda visa identificar os eventos apresentados para serem posteriormente classificados, mensurados e analisados. Tem como objetivo explicar o conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade. Chizzotti (1995) coloca que esse tipo de método pode ser utilizado para análises estatísticas, sistêmicas, comparativas, históricas, genéticas etc. O autor afirma que:

Usa-se a análise estatística para mostrar a relação entre variáveis por gráficos, classificados por categorias e medidos por cálculo de parâmetros característicos (média, mediana e quartis etc) ou para mostrar a relação entre variáveis (CHIZZOTTI, 1995, p. 69).

1.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população-alvo foram os pais, professores, gestores, e, na medida do possível, alunos com necessidades educativas especiais matriculados no ensino regular da Escola Básica Aníbal Cesar. Para a coleta de dados, a técnica utilizada foi a entrevista semi - estruturada, realizada a partir de um roteiro previamente elaborado, possibilitando, assim, maior flexibilidade e suscetibilidade de reorientação no decorrer do processo, sem perder com isso os objetivos da investigação, que foram determinados por nós.

Desenvolveu-se este trabalho usando o método empírico de investigação no qual escolheu-se a observação não-participante, por propiciar liberdade de ação, posto que se pode estar em contato com a população pesquisada sem se integrar a ela permanentemente, o que facilitou a coleta de novos dados durante o processo. Ao se escolher o uso de gravação nas entrevistas, valeu-se de uma forma de instrumento que, segundo Minayo (2000), serve como facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento de comunicação.

1.4 INSTRUMENTO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Como instrumento para anotação de observações, enquanto pesquisadora, foi utilizado o diário de campo para registrar impressões e aspectos relativos ao

ambiente em que ocorreram as entrevistas, observações essas que foram úteis na interpretação e análise dos dados.

Utilizou-se como um dos métodos de tratamento dos dados obtidos, a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), pode ser definido como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens). (BARDIN, 1977, p. 42).

Isso equivale dizer que o método de tratamento dos dados obtidos foi à análise do que foi dito, procurando identificar temas significativos que poderiam estar aparecendo no conjunto de mensagens, discursos etc., possibilitando sua vinculação ao processo de pesquisa.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e novembro de 2004, e a análise e interpretação dos mesmos foram realizados a partir de 2005.

Deixa-se registrado, ainda, que no decorrer do processo foram respeitados os preceitos éticos com relação aos sujeitos pesquisados, instituições e resultados apurados.

As instituições em que se efetivaram as pesquisas foram informadas através de ofício encaminhado aos responsáveis, para que confirmassem a autorização para a realização das mesmas.

A privacidade dos sujeitos pesquisados foi garantida por meio de pseudônimos, sendo que o direito de colaborar ou não, também foi respeitado.

Objetivando, portanto, conferir os propósitos deste trabalho, utilizaram-se como recursos metodológicos para a coleta dos dados e das informações específicas os seguintes procedimentos:

- Contato com a Secretaria Municipal de Educação de Itajaí para apresentar proposta (Anexo 2);
- Solicitação e autorização para a realização da pesquisa, entrando previamente em contato com os sujeitos a serem entrevistados;

- Revisão bibliográfica das áreas de conhecimento que se fizeram necessárias à pesquisa e adequação dos instrumentos indispensáveis à mesma;
- Solicitação e autorização para uso de imagens (Anexo 3) de professores, alunos e família em atividades na escola.

Os dados quantitativos foram coletados junto à Secretaria Municipal de Itajaí sobre o número de alunos com necessidades educativas especiais na escola Básica Aníbal César e no CEMESPI.

Os resultados analisados estão sendo apresentados na presente Dissertação; à Secretaria Municipal de Educação; às instituições pesquisadas, aos sujeitos participantes da pesquisa e à comunidade acadêmica.

CAPÍTULO II

A CRIANÇA ATRAVÉS DOS TEMPOS E A EDUCAÇÃO

Basta amar profundamente um único ser, para que todos os outros pareçam dignos de serem amados.
(GOETHE)

Historicamente, o surgimento de escolas como instituições sociais, se dá mais precisamente a partir da Revolução Industrial, com o advento do capitalismo.

A escola primária tornou-se obrigatória em quase todos os países com o objetivo de inculcar nas crianças, amor e obediência à Pátria. A bem da verdade, o que se pretendia segundo a ideologia vigente no século XVII na Europa, era que desde cedo, os indivíduos fossem educados para acreditar que a autoridade deve ser respeitada inquestionavelmente, e que a ordem deve ser mantida acima de tudo.

Sendo assim, dentro do contexto de formação de uma sociedade, seja ela capitalista ou socialista, os aparelhos repressivos e os ideológicos estão interligados, pois refletem as necessidades dessa sociedade, ou seja, segundo Marx citado por Sell, afirma que a ideologia “[...] é um conjunto de falsas representações da realidade, que servem para legitimar e consolidar o poder das classes dominantes”, em outras palavras significa dizer que a ideologia é um fenômeno característico do pensamento humano e por isso mesmo, tende a dissimular e ocultar as reais condições da situação social, embora, possa ser superado pelo desenvolvimento da consciência crítica. (2001, p. 163)

De uma forma ou de outra, todas as sociedades tiveram e têm suas ideologias. Nos grupos sociais primitivos, a criança assimilava as atividades e aspirações sociais de seu grupo, participando de jogos, de trabalho, enfim, de uma série de atividades. Aprendia-se fazendo, sem necessidade de uma instituição social para cuidar ou repassar os conhecimentos. Porém, à medida que a vida em grupo se complexificou, foram sendo introduzidos exercícios especiais para melhorar o ensino, ressaltando-se a necessidade de um processo de aprendizagem formal.

No período Medieval, segundo Àries (1981), por volta do século XII, as crianças não eram percebidas na sua particularidade infantil, quer dizer, não havia

por parte da família e nem da sociedade, a consciência que necessariamente as distinguia dos adultos. Eram vistas por eles tendo apenas duas fases: bebê-adulto. “Perdiam” por assim dizer, sua identidade infantil, a partir do momento em que não dependiam mais de suas mães ou de suas amas, mais ou menos aos sete anos, quando então passavam a ser tratadas como adultos e começavam a fazer parte da vida social.

Ainda conforme o autor, as crianças participavam de reuniões, aprendiam sobre profissões, artes marciais, sempre ao lado dos adultos, executando tarefas tais como: aprendiz de ourives, pintor, etc. Nas artes, fica bem evidenciado o tratamento adulto dado às crianças nesse aspecto, posto que nas pinturas elas aparecem trajadas como adultos, no meio de adultos, exercendo algum tipo de trabalho, tal como os adultos.

Àries (1981) lembra ainda, que é nas efígies funerárias que as crianças começaram a aparecer muito mais tarde. Primeiramente, nos túmulos de professores, e posteriormente com seus pais. Afirma que nos séculos XV e XVI, os pais não se apegavam às crianças, não pensavam em conservar retratos ou imagens de crianças que tivessem morrido ou que tivessem chegado à vida adulta, pois,

[...] no primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembranças: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática”. (ÀRIES, 1981, p. 55-56).

Considerando que até o início da idade moderna, a mortandade infantil acontecia de forma considerável, o sentimento marcante nos pais era o de gerar muitas crianças para que conservassem algumas, o que se percebe claramente no relato de uma mulher quando diz: “Antes que eles possam te causar muitos problemas tu terás perdido a metade, e quem sabe todos” (ÀRIES, 1981, p.56). Evidencia-se então, que as famílias não queriam apegar-se a “algo” que era considerado uma perda eventual, mostrando assim que a sensibilidade em relação à criança não existia, como também não se percebia nas crianças as características da morfologia infantil.

Nos séculos seguintes XVI e XVII, foram bem mais importantes para a evolução da primeira infância, a começar pela arte que mostrava pinturas de crianças sozinhas ou brincando com outras.

As famílias já manifestavam desejos de ter retratos de seus filhos ainda pequenos, o que vem revelar que as pessoas passaram a ter consciência de que a criança é diferente dos adultos. Reconhecem os adultos, que a maneira de pensar e de se expressar da criança é peculiar, bem como, sua morfologia e sua linguagem. As armas e as atividades profissionais que no século XII faziam parte do cotidiano das crianças, nos séculos XVI e XVII foram substituídas pelas brincadeiras com bonecas, jogos de xadrez e cartas, teatro com fantoches, etc., sendo que os adultos participavam dessa rotina contando histórias.

A preocupação com a moral surge com os eclesiásticos ao pregarem que ao mesmo tempo em que se deve preservar, deve-se fundamentalmente disciplinar a criança. Assim, a partir do século XVIII “[...] tudo o que se referia às crianças, família, tornava-se um assunto sério e digno de atenção. [...] sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família”.(ÀRIES, 1981, p. 164).

A educação, segundo o autor, foi a alavanca que impulsionou a questão da moral, posto que seu início se deu a partir das escolas religiosas que se especializaram no ensino direcionado exclusivamente para as crianças e jovens. Desse modo, os pais aprenderam que eram “[...] guardiãs espirituais, que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, no final, pelo corpo de seus filhos”. (ÀRIES, 1981, p. 277).

A vida escolar começa somente no século XVIII, com o apoio da família, retirando-a do cotidiano do adulto, levando-a a um regime disciplinar rigoroso transformado em internato, privando-a da sua liberdade. A rigidez da escola com relação à moral e a disciplina, traz consigo, castigos corporais humilhantes para as crianças e adolescentes. A correção e a punição eram aplicadas pelos “mestres”, como forma de salvação da alma, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus.

Quinteiro ao citar Durkheim, mostra que o mesmo compactuava com esse modo de pensar e agir, pois para ele, a modernidade sofria de uma “crise moral”:

Assim, caberia à educação, particularmente, à escolarização, combater este mal, normatizando de modo especial à conduta da

criança, disciplinando-a e forçando-a a submeter-se às obrigações, regras morais e intelectuais, uma vez que concebia a criança como um conjunto desconexo e de humores endoidecidos”. (DURKHEIM *apud* QUINTEIRO, 2000, p. 55)

Esse tipo de procedimento de acordo com Àries, humilhar a criança no decorrer da infância para distingui-la e melhorá-la, se tornaria mais amena ao longo do século XVIII, quando autoridades tomaram a condenação dos jesuítas como pretexto para (re) organizar o sistema escolar.

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao iniciar este tema, enfocando a educação no Brasil, não se pode deixar de destacar que a história educacional brasileira não foi muito diferente de outros países nos seus primórdios, haja vista, que os primeiros educadores também foram os padres jesuítas da Companhia de Jesus, vindos de Portugal, na época do descobrimento. Por muitos séculos, esses religiosos imperaram na Colônia com escolas de todos os tipos, sem que houvesse qualquer intervenção por parte da Coroa.

Os anos foram se passando, e, só em 1760, é que o Estado tomou para si o dever de tutelar a educação, mas nem assim, a mesma teve a merecida atenção. Sempre acompanhada por inúmeras críticas quanto à sua organização, a educação brasileira passou pelo Império e chegou até a República sem grandes modificações no quadro nacional.

Com a Proclamação da República em 1889, no Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, tornou-se Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant que iniciou uma reforma no ensino, pelo Decreto de nº 510⁶, que diz em seu artigo 62, item 5º, que “o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”. Estes princípios seguiram a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Ainda dentro desta reforma, havia outros princípios que vieram a desagradar os seguidores do positivismo de Comte, que defendiam o ensino literário e tiveram que digerir matérias científicas, tornando assim, o ensino mais enciclopédico.

⁶ Decreto instituído em 1890, no Governo Provisório da República, onde o índice de analfabetismo no Brasil era de 67.2%.

É importante destacar, que segundo o Anuário Estatístico do Brasil do Instituto Nacional de Estatística, no ano de 1900, o número de analfabetos era de 75%. Em 1901, o Código Epiácio Pessoa incluiu a lógica entre as matérias, mas retirou a biologia, a sociologia e a moral, fazendo com isso, que o ensino literário se elevasse mais que o científico.

A Reforma Rivadávia Correa, de 1911, apregoava que o curso secundário atuasse como formador de cidadãos e não como uma etapa que antecedesse ao nível superior. Esta reforma retomou a filosofia positivista, pregando a liberdade de ensino, ou seja, que não fosse realizado apenas por escolas oficiais ou freqüenciais, extinguindo os diplomas – no seu lugar, um certificado de assistência e aproveitamento, bem como, transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Com todas essas mudanças, os resultados na educação brasileira foram desastrosos, surgindo então a Reforma de Carlos Maximiliano em 1915, a qual reestruturou o ensino no Brasil, dando-lhe uma nova configuração.

A década de 1920 foi marcada por divergências políticas, influenciadas pelos movimentos europeus, pela crise econômica mundial que se abateu sobre a Bolsa de Nova Iorque. Esta crise exigiu das forças produtoras maior preparo de sua mão-de-obra, mas, o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, ocorreu a partir da Revolução de 1930, posto que a acumulação de capital do período anterior, permitiu ao país investir no mercado interno e na produção industrial.

Por conta dessa nova realidade que exigia uma mão-de-obra especializada, foi preciso investir mais na educação. Portanto, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou vários decretos que organizaram o ensino secundário e as universidades brasileiras, até então inexistentes.

No ano de 1932, foi lançado no país, através de um grupo de educadores o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**⁷, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por outros prestigiados educadores. Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República), declarou pela primeira vez, que a **educação é direito de todos**, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

⁷ Decreto 21.241, de 4 de abril, consolidou a reforma do ensino secundário, visando, segundo Francisco Campos, “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”. Este decreto resultou na implantação de um currículo enciclopédico.

Embora mantendo o ensino gratuito e obrigatório para todos na educação básica, as Constituições seguintes (1937/1946), pouco ou quase nada contribuíram para mudar o panorama educativo brasileiro (ROMANELLI, 1991).

Segundo a mesma autora, em 1946, a nova Constituição atribuiu a União, a competência para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸. Mas, só em 1961 é que foi promulgada e regulamentada a Lei 4.024, de 20 de dezembro, que dava privilégios aos estabelecimentos particulares e à igreja católica, contrariando sobremaneira os que defendiam o ensino como um dever exclusivo do Estado.

Contudo, e apesar de tudo, Romanelli (1991) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi o fato mais marcante desse período, pois veio possibilitar várias iniciativas de conceituados educadores, fazendo com que fosse considerada, a fase mais produtiva da história da educação no Brasil.

Com o golpe militar de 1964, a população sentiu o caráter antidemocrático do novo regime que se apresentava, haja vista, que toda forma de manifestação era sufocada, quer com proibições, quer através de perseguições, prisões, exílios, etc. E foi nesse contexto, considerado como um dos períodos terríveis da nossa história, que finalmente se instituiu a Lei 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. Esta lei foi marcada pela tentativa de dar à formação educacional, um caráter profissionalizante aos educandos.

Com *slogans* do tipo, “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”, “milagre econômico”, etc., a finalidade perversa do governo era fazer com que a educação contribuísse de todas as formas para o aumento da produção de capital. Poder-se-ia lembrar Weber, neste contexto, quando este afirma que: “Poder significa a possibilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra qualquer resistência, e qualquer que seja o fundamento dessa possibilidade”. (WEBER *et al* CARDOSO e MARTINS, 1981, p. 16).

Ainda no mesmo período, na década de 1980, no início da redemocratização do País, os educadores perceberam que a educação em si havia perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Não cabia mais nas pautas de

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 foi aprovada pelo Congresso, possibilitando o surgimento dos Centros Populares de Cultura – CPC, intimamente ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE, e o movimento de Educação de Base – MEB, ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e ao governo da União.

discussões dos mesmos, a problematização unicamente voltada para a sala de aula, a didática ou a dinâmica escolar em si mesma.

Assim é que, segundo Pilletti (1996), profissionais da área de sociologia, filosofia, psicologia, história, antropologia, entre outras, passaram a assumir postos cada vez mais ligados à questão educacional no sentido de ressaltar a importância da educação por sua complexidade, considerando que a mesma ocorre tanto na esfera pública quanto na esfera privada, atingindo assim, todas as camadas sociais.

Desta forma, a educação como função social, segundo Teixeira, é uma decorrência da vida em comunidade e atua no nível da qualidade da vida cotidiana.

É assim que se adquiriu a língua, a religião e os hábitos fundamentais. A família e a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços primordiais da cultura e a elas se juntam à vida social em geral e aos grupos de trabalho e lazer (TEIXEIRA, 1965).

O apoio da família, por sua vez, é de suma importância na definição das experiências de crescimento, desenvolvimento e construção da identidade da criança e do adolescente em idade escolar, e deve ser percebido como processo dinâmico em que histórias de vida e projetos individuais interagem e se transformam num complexo de relações plurais e não excludentes, de afetos, de poder e resistência, de conflitos e dominação, de cooperação e harmonia, entre outras.

A educação então, por se constituir em um dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, deve ser assegurada pelo poder público, este tendo como obrigação, fornecer todas as condições necessárias ao seu real objetivo, ou seja, visar ao pleno desenvolvimento pessoal, e ao preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Nesta perspectiva, a escola deve apresentar-se ao alunado como uma instituição de grande relevância, porque vem lhe proporcionar o exercício de sua identidade para além da família, criando condições, por vezes, para a produção, mas sempre com o propósito de possibilitar o acesso a novos saberes.

A escola propriamente dita, somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura quando esta, já consciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita e o saber pelo livro, cuja transmissão não se pode efetuar senão sistematicamente.

2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial vem assumindo a cada ano, uma grande importância no que diz respeito ao atendimento das crescentes exigências de uma sociedade que se encontra em processo de renovação e de busca incessante por uma educação democrática. Entretanto, crê-se que isso só será possível, quando toda a sociedade tiver acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a sua concretização.

Considerando, entretanto que o discurso nem sempre corresponde à prática, o que se percebe na realidade é que alguns segmentos da sociedade permanecem à margem, discriminados, esperando políticas públicas sociais específicas, que lhes garantam o exercício dos seus direitos e deveres. Enquanto tais práticas não ocorrem, esses sujeitos sociais, considerados como “desviantes”, têm uma longa história de lutas em busca de seus direitos à vida e a felicidade (BRASIL, 1994, p. 9).

Para compreender parte da diversidade que compõe a sociedade brasileira, no que tange à educação, por exemplo, é preciso conceituar o que seja a educação especial para os gestores públicos, definida pelo Ministério da Educação e Cultura como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos. (BRASIL, 1994, p.17).

O que se evidencia dessa conceituação do MEC é a necessidade de incluir nas discussões sobre Educação Especial, àquelas referentes à educação geral, pois a educação de crianças deficientes pressupõe, antes de qualquer coisa, educação.

Por outro lado, deve-se reconhecer que as ações são dificultadas quando não há atuação por parte do governo e, por outro lado, uma sociedade civil pouco envolvida para viabilizar de alguma forma, mudanças significativas nas políticas

públicas de âmbito social. Reforçando o que se está falando, busca-se em Scherer-Warren o seguinte:

As maiores dificuldades para a implementação de ações de cooperação e complementaridade mediante parcerias entre governos e sociedade civil situam-se no campo da cultura política. Por um lado, o poder público tende-se a orientar por práticas políticas tradicionais; por outro, a sociedade civil encontra-se incipientemente organizada. (SCHERER-WARREN, 1999, p 64).

No Brasil, as principais providências governamentais para a educação de deficientes, ocorreram no final do Segundo Império, mais precisamente entre 1854 e 1857. Com a criação, respectivamente dos denominados Instituto Benjamin Constant (para cegos) e Instituto Nacional de Educação de Surdos, inicia-se o atendimento pedagógico e médico-pedagógicos aos deficientes (MAZZOTTA, 2003, p. 28-29).

Até a primeira metade do século XX, ou seja, até 1950, havia apenas 54 estabelecimentos de ensino regular (50 públicos e quatro particulares) e 11 instituições especializadas (quatro públicas e sete particulares) que atendiam alunos deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, em oito estados brasileiros.

Foi somente em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, é que se deu o marco inicial das ações oficiais quanto a este tema, incluindo no contexto da política educacional, o direito dos excepcionais à educação a partir do Artigo 88. Este artigo traz como proposta, a integração do excepcional “[...] que deve se enquadrar dentro do possível, no sistema geral de educação”.⁹ (MAZZOTTA, 2003, p. 68).

Assim, para Mazzotta, a Educação Especial é entendida como: [...] o conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.” (2003, p. 11).

A escola para este autor, passa a assumir papel central nas políticas públicas destinadas à educação de alunos com deficiência, seja como direito adquirido do mesmo, seja como espaço propício à sua integração, a busca da sua

⁹ Caracteriza-se assim que: “[...] o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino), quando aquela situação não for possível”. (MAZZOTTA, 2003, p. 68)

normalização¹⁰ e superação, ainda que parcial da sua própria condição deficiente. O autor destaca que a Educação Especial, no Capítulo XIV, se ampara em três artigos: O Artigo de nº 78, que vem definindo a Educação Especial como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”; o Artigo 79, que vem garantindo uma didática diferenciada, com currículos sendo adaptados, professores sendo capacitados, e, o Artigo 80, que vem priorizando esse atendimento ao alunado com necessidades especiais no ensino regular.

Sabe-se que a Educação Especial tem por finalidade proporcionar atendimento especializado às pessoas que precisam de cuidados especiais do ponto de vista educativo, em função de suas características individuais específicas. Essas necessidades especiais são decorrentes de limitações físicas, motoras ou sensoriais, inatas ou adquiridas, como podem ser também voltadas para altos níveis de inteligência, que fazem com que esses sujeitos, sejam vistos como diferentes, necessitando então de atendimento distinto (CARVALHO, 1999).

Sob este prisma, Carvalho (1999) enfatiza que a marginalização social dos deficientes é um fenômeno similar ao que ocorre com os outros grupos estigmatizados.

De fato, mesmo em países em que a integração de crianças ditas excepcionais no sistema regular de ensino é rotina, a integração social desses indivíduos raramente acontece e quando muito, fica restrita à sala de aula. Integração social é um processo subjetivo e afetivo e está relacionado à apresentação social (estereótipo) que as pessoas de modo geral têm a respeito dos deficientes. Essa representação social inclui a percepção e atuação dos profissionais especialistas que perpetuam a dependência e segurança de “sua” clientela, decidindo sobre seu destino e servindo de intermediário em sua relação com o mundo. Em outras palavras, “As escolas especiais são destinadas àqueles alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social”.(GARCIA, 2004, p.64)

Na década de 1970, a Educação Especial era vista como caso de clínica-médica. Essa forma de olhar, de trabalhar esse tipo de alunado só foi se modificando a partir da Conferência Mundial em Educação Especial realizada em Salamanca, em

¹⁰ Para maiores detalhes sobre os Princípios da Educação Especial, vide Anexo 4.

julho de 1994. A Conferência, identificada por “Declaração de Salamanca”, partiu do seguinte objetivo:

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA APUD UNESCO, 1994, p. 9 - 11).

Esta Conferência mudou os rumos da educação brasileira, que na década de 1990 experimentou diversas formas de inclusão, como destaca Sasaki (1997 p. 17). Embora, o movimento pela inclusão social nos países desenvolvidos tivesse iniciado na segunda metade de 1980, e se tornado mais forte nos países em desenvolvimento na década de 1990, a sociedade, em todas as culturas e em vários momentos históricos, atravessou muitas fases no que se refere às práticas sociais.

Como já se viu anteriormente, à humanidade viveu séculos praticando a exclusão social, (afogando, rejeitando, abandonando), depois, passou pela fase do atendimento segregado dentro de instituições, saindo dessa para admitir a integração social e, finalmente, parece ser favorável a que se chegue a inclusão de fato.

Isso equivale dizer que, não somente as pessoas com deficiências devem adequar-se à sociedade, mas sim, que a sociedade é que deve proporcionar-lhes oportunidades de usufruir dos benefícios a que tem direito.

O parágrafo único do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) destaca que:¹¹

¹¹ BRASIL.. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39,40. Para saber mais detalhes sobre este documento, ler: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas Públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. (Tese de doutorado) Florianópolis, 2004.

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares cujo projeto, organização e prática pedagógica, a consciência de que devem respeitar a diversidade dos alunos, implementando assim, diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem sim, fazer parte de uma estratégia global de educação, visar suas finalidades gerais, muito embora o projeto de uma sociedade democrática traga no seu bojo, desavenças e contradições como indica Scherer-Warren:

Como se trata de um ideário, de uma utopia de construção de uma sociedade mais democrática, as práticas efetivas não se apresentam isentas de tensões de remanescências de conflitos ideológicos, dificultando a inovação. Apesar disso esse conjunto de valores e formas de atuação abertas ao pluralismo, criam um campo político e ético apropriado para a articulação de forças sociais múltiplas e diversificadas, permitindo, assim, a formação de redes e de parcerias no plano da esfera pública (SCHERER-WARREN, 1999, p. 62).

Por ser parte do processo de uma sociedade democrática que visa a garantia do direito de todos, sem exceção, do acesso e usufruto dos bens e serviços sociais, é que a questão da integração dos alunos com necessidades educativas especiais, tem sido objeto de muitas inquietações.

Em seu artigo para a Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mazzotta (2003) vem explanando sobre o grande desafio que se iniciou em finais do século XX, mais especificamente a partir da Constituição de 1988, acerca da educação de alunos com deficiência no ensino fundamental. O referido autor recomenda a busca coletiva por parte dos educadores, tanto quanto possível, em conjunto com a sociedade civil, ações realmente eficazes que possam derrubar paradigmas ultrapassados, visando não só uma educação de qualidade, mas superando a grande dificuldade de lidar com as diferenças. Expressa o autor:

[...] a prática de classificar por dicotomia a educação escolar, em regular ou comum e especial, bem como os educandos, em deficientes e não-deficientes, tem contribuído amplamente para a distorção e desqualificação de diversas alternativas educacionais surgidas no contexto brasileiro a partir de meados do século passado. (MAZZOTTA, 2003, p. 38).

Mazzotta constata, ainda, que essa dicotomia tem sido explicitada de acordo com a política educacional brasileira anterior que aplicava (ou ainda aplica), uma educação estática, ou seja, cada segmento da sociedade envolvida, se orientava por seu próprio plano político-pedagógico isoladamente.

Dessa maneira, elaboravam normas, planos e projetos específicos à sua área, impedindo com isso que alunos com e sem deficiência tivessem a oportunidade de compartilhar dos mesmos objetivos com que enuncia o “Relatório Jacques Delors”,¹² que nada mais são do que: o direito de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Essa forma de educação para Mazzotta (2003), é aquilo a que ele denomina de “visão dinâmica”, ou poderia se dizer, “democrática”, em que todos participam, pais, professores, alunos, comunidade, etc., na intenção de descaracterizar a formalidade com que a educação ainda vem atuando nos dias atuais.

Mazzotta chama a atenção para o fato de que, apesar das mudanças contidas na Constituição de 1988, e do Plano Decenal de Educação – PDE para todos, de 1993/2003, a expressão alunos Portadores de Necessidades Especiais continua constando das publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC), chegando muitas vezes à sua “banalização”, com o uso da sigla “PNE”.

Outrossim, continua, embora se esteja usando a expressão politicamente correta “Educação Inclusiva”, que tanto pode ser para alunos com e sem necessidades educativas especiais, alguns autores continuam estigmatizando essa clientela com nomenclaturas impróprias, que trazem toda a história de segregação a que esse alunado tem sofrido ao longo dos anos. Assim é que:

A simples mudança de termos, na Legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de

¹² “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. Teve seu início em março de 1993, e término em setembro de 1996. Contou com a contribuição de especialistas de todo o mundo, característica que o torna imprescindível diante do processo de globalização ao qual estamos vivendo. Seu principal objetivo foi o de fazer uma revisão crítica da política educacional de todos os países.

qualquer alteração de significado. Exemplo disso são os termos “excepcional”, “aluno com problemas de conduta”, “aluno superdotado”, que foram substituídos, respectivamente, por “portador de necessidades especiais”, “aluno com condutas típicas” e “aluno com altas habilidades”.

Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados. (MAZZOTTA, 2003, p. 199)

Sabe-se que ao trazer essa discussão, pode-se ser interpretado, como mero provocador de uma realidade ao qual não se tem pleno conhecimento para um debate mais aprofundado. Contudo, não se pode deixar de ressaltar que as diferenças sejam elas consideradas positivas ou negativas, devem ser analisadas e compreendidas sob a ótica da diversidade, isto é:

[...] a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a igualdade ou a uniformidade. Cada um conhece e interpreta o mundo com olhares muito particulares.[...] Na abordagem de temas sociais e políticos, em particular a educação escolar, podem existir dificuldades de sistematização e exposição decorrentes da própria complexidade da linguagem empregada, configurando-se um erro de expressão e, em consequência, de entendimento. Esse é, também, um risco que aqui corremos. No entanto, o risco que não corremos é o da dissimulação das verdades defendidas. (MAZZOTTA, 2003, p. 40-41).

O que se pretende salientar, é que a educação pode e deve ser um fator de coesão, levando em conta à diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, a fim de evitar que a escola seja mais uma protagonista da prática de exclusão social. Neste contexto, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI destaca:

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscricção de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. (DELORS, 2000, p. 54 -55).

Tal enunciado remete à confirmação do que a sociedade já sabe, mas finge não saber: que é muito triste ver crianças sem escola, mais ainda, é vê-los sentados, enfileirados em salas sem ar, com trabalhos estéreis, sem qualquer valor para sua formação humana.

Nesta perspectiva, Bastos afirma que:

O aluno é o personagem mais importante da escola, por isso mesmo, sua falta de conhecimento e limitações têm de ser superados por todos os recursos e técnicas disponíveis que o educador possa empregar, posto que agindo assim dessa forma, o mesmo estará contribuindo no desenvolvimento não só da inteligência do aluno, mas também na formação do seu caráter e sua personalidade (BASTOS, 1985, p. 67).

Em síntese, a educação dos membros de uma dada sociedade que tem necessidades especiais deve ser privilegiada no direito de serem tratados como todos os demais indivíduos desta mesma sociedade.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA E EM ITAJAÍ

No Estado de Santa Catarina, a educação especial foi implementada em 1955, portanto, anterior a Lei Nº 4.156, de seis de maio de 1968, através do Decreto nº 7.443 que regulamentava e criava a Fundação Catarinense de Educação Especial de dois de dezembro desse mesmo ano.

Quase uma década antes, em 1954, um técnico em Educação, do Ministério da Educação e Cultura a serviço do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos – INSM, do Rio de Janeiro, passou pelo nosso Estado a fim de divulgar as atividades e experiências daquele instituto. Em 1955, na cidade de Brusque, por iniciativa da comunidade, era criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE catarinense.

A partir de 1957, foi realizado um levantamento do número de crianças deficientes de audição, nos municípios de Florianópolis, Brusque e Blumenau, por conta de três professores que retornavam de um curso de três anos no INSM.

Nesse mesmo ano, foi criada a primeira classe especial na rede pública, o que marcou oficialmente, as iniciativas governamentais, e definiu a criação da Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação em 1962.

Com o uso de técnicas, métodos de avaliação e atendimento, juntamente com a qualidade dos serviços especializados por parte de profissionais, bom relacionamento político, foram elementos fundamentais para que se pensasse em uma instituição pública que pudesse oferecer não só atendimento, mas também definir as diretrizes e funcionamento da educação especial no estado, capacitando profissionais na área e realizando estudos e pesquisas referentes a prevenção, bem como, assistindo e integrando a pessoa com deficiência.

Foi com estas preocupações que se criou a Fundação Catarinense de Educação Especial, que completou 31 anos de existência, e que em meados da década passada, foi laureada com o título de instituição modelo em educação especial no Brasil.

No município de Itajaí, o serviço de atendimento ao Portador de Deficiência teve início no ano de 1964, quando um grupo de educadores, a pedido da Secretaria de Educação e Cultura do Município, dirigiu-se à cidade de Brusque para um estágio de seis meses na APAE, daquela cidade.

Em 1964, por iniciativa da Prefeitura Municipal de Itajaí, inseriu-se o atendimento da Escola de Excepcionais Nossa Senhora da Paz na cidade, no bairro Vila Operária, sendo que em 12 de outubro de 1969, foi finalmente fundada a APAE de Itajaí, deixando de ser vinculada ao município.

Inicialmente, a instituição contava com duas professoras, uma diretora e 15 alunos, recebendo ajuda de um grupo de pessoas da comunidade e de alguns pais de alunos, orientados pela responsável em Educação Especial do Estado de Santa Catarina. Hoje, a instituição mantém-se com o auxílio financeiro do Governo Federal, do Governo Estadual, da Prefeitura Municipal e de sócios contribuintes, que incluem pessoas físicas e jurídicas, bem como, com a realização de promoções.¹³

¹³ Relatório Final do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar de Cândido & Seara, do 2º semestre de 1994 ao 1º semestre de 1995.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO MUNICIPAL E A ESCOLA BÁSICA ANÍBAL CESAR

“Do nome do rio, vem o nosso nome: **ITAJAÍ**. Foram os índios que assim o denominaram. Na verdade, a forma de escrever este nome já experimentou diversas variações ‘Táa-hy’, ‘Tajay’, ‘Tajahug’ e ‘Itajaí’.” (D’ÁVILA, 1982, p. 14) [grifo do autor].

A preocupação com a explicação mais acertada do significado, segundo d’Ávila já atravessa cem anos, e envolveu importantes estudiosos brasileiros e estrangeiros. Todos trazendo sua interpretação que, com poucas variações tem sido: rio das pedras ou rio dos taiás.

Os desencontros quanto à nomenclatura segundo d’Ávila (1982), ocorreram certamente pelas muitas maneiras que se escreveu o vocábulo até se fixar na forma atual ‘Itajaí’, mas somente depois de 1799. Marcos Konder, foi o primeiro historiador catarinense, que estudou o assunto deixando a obra ‘A pequena pátria’, na qual assinala a sua concordância com a explicação Itajaí – o rio do taiá. (KONDER, 1949)

Contudo, a origem do nome Itajaí pode ser associado à presença tão próxima da foz do rio das pedras da Praia de Cabeçudas. Consta que João Dias de Arzão, foi o primeiro sesmeiro da região, que em 1658, recebeu uma sesmaria em frente à foz do Rio Itajaí-Mirim, em terras do hoje, município de Navegantes. Arzão, entretanto, não tendo meios para criar uma póvoa¹⁴, logo se retirou na busca de minas de ouro e prata, sua real intenção.

A partir de 1777, a região da foz do rio Itajaí começou a ser ocupada por agricultores vindos de Florianópolis, oriundos de uma esquadra espanhola que por lá aportara. Logo em seguida, começaram a chegar colonos da região de São Francisco do Sul. Dos espanhóis que ocuparam a Ilha de Santa Catarina, muitos foram os requerentes de sesmarias na região de Itajaí, sendo que alguns se estabeleceram na região com moradias e lavouras, aproveitando a fartura de peixes que o rio oferecia.

¹⁴ Nome dado à pequena povoação. (Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa, [s/d], p. 969).

No início do século XIX, foram encontrados junto com os sesmeiros que haviam se estabelecido na região de Itajaí, pequenos lavradores e pescadores vindos de Paranaguá, São Francisco do Sul, Armação do Itapocoroí, Porto Belo e Desterro.

Ao final de 1823, estabeleceu-se nessa região, Agostinho Alves Ramos, o qual, tomou a iniciativa de organizar o povoado que surgia às margens dessa foz. Estabeleceu então o curato¹⁵ do Santíssimo Sacramento, providenciando a vinda do religioso Frei Antônio Agote, erigiu a capela e o cemitério. Transformou, assim, o curato em freguesia e criou a Cadeira das Primeiras Letras em 1835.

O distrito de Itajaí foi criado em 1833, à margem direita do rio, junto à sua foz, com a Paróquia do Santíssimo Sacramento que, no ano anterior passara da jurisdição de São Francisco para a de Porto Belo. Em 1º de maio de 1876, a Vila do Santíssimo Sacramento de Itajaí foi elevada à cidade.

Sua emancipação como município, se deu através da Lei nº 164, de 04/04/1859, mas a sua instalação de fato, somente aconteceu a 15 de junho de 1860.

De acordo com o censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Itajaí contava naquele momento com 147.000 habitantes. A atividade econômica principal do município está na área portuária, indústria, comércio e turismo.

Itajaí limita-se ao norte com Navegantes, ao sul com Camboriú, Balneário Camboriú, a oeste com Ilhota, Brusque e Gaspar e a leste com o Oceano Atlântico.

Situada no litoral norte de Santa Catarina, Itajaí é um dos municípios que apresenta preocupação em preservar suas características naturais e culturais. Seu clima é agradável e apresenta uma boa qualidade de vida a seus moradores.

O porto da cidade de Itajaí é considerado o maior do estado e vem cumprindo importante papel no contexto local e regional. No âmbito nacional, este porto destaca-se, atualmente, na quarta posição em movimentação de containeres para exportação e em primeiro lugar na exportação de frangos congelados.

Não se pode deixar de destacar, ainda, que juntamente com a pesca, o porto de Itajaí está fortemente ligado à história da cidade, já que o mesmo durante todo o século XVIII serviu como escoadouro na extração de madeiras,

¹⁵ Povoação pastoreada por um cura (Pequeno dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, [s/d], p.353).

proporcionando com isso, um grande desenvolvimento econômico na região e influenciando também, na fixação de novos moradores no povoado. (KONDER, 1949).

Com belíssimas praias, que se destacam por seus encantos particulares, o turismo é uma atividade que vem se fortalecendo a cada ano, em parte, devido à sua programação cultural. Entra as programações voltadas para o turismo, consta a Marejada (Festa Portuguesa e do Pescado), divulgada em todo o Brasil e até no exterior. Além disso, há eventos de teatro, cinema, *shows* musicais, projetos de apoio à cultura e esporte, feira de artesanato, cuja finalidade é a de valorizar os talentos e as tradições da região.

Mas, como toda cidade em desenvolvimento, Itajaí hoje, sofre com o crescimento acelerado.

Devido ao grande tráfego de caminhões rumo ao terminal portuário, as vias de acesso ao mesmo através de ruas do centro da cidade, transformaram-se em grande problema para a população. Além dessa questão, há outros problemas a serem sanados pelo poder público, destacando-se, entre estes:

- a) Melhoria no saneamento básico, maior fiscalização quanto à poluição do rio Itajaí-Açu e desinfecção de valas do município;
- b) Pulverização do aterro sanitário da cidade situado no bairro Canhanduba a fim de prevenir o surgimento de focos do mosquito da dengue;
- c) Orientação tanto à população fixa quanto à itinerante sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS em Itajaí (2004).¹⁶

Quanto à questão da educação, Itajaí é destaque nacional com um dos menores índices de crianças sem escola, de acordo com informações obtidas junto à prefeitura municipal.

A Tabela 1 identifica o número de instituições de ensino de todo o município até 2004.

¹⁶ “A Notícia”, 11/01/2001, p. B-1. “A Notícia”, 1º/02/2002, p. A6.
“Diário Catarinense”, 1º/02/2004, p. 28. “Diário Catarinense”, 09/04/2004, p. 21.

Tabela 1 – Número de instituições de ensino em Itajaí até 2004

Escolas	Número de Escolas	Total de alunos
Escolas Estaduais	16	16.686
Escolas Municipais (escolas básicas, grupos escolares e NDIs)	74	21.591
Escolas Particulares (pré e 2º grau)	26	8.555
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).	Campus 1	14.381
Total		61.213

Fonte: Prefeitura Municipal de Itajaí (2004).

Os alunos da rede municipal de ensino recebem do governo municipal de Itajaí, agasalhos completos (uniforme oficial do município, material escolar e didático, merenda, além de orientação psicológica, fonoaudiológica e odontológica). Em algumas escolas da rede municipal de ensino, foram implantados Laboratórios de Informática, proporcionando às crianças, conhecimento básico sobre computação.

A Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, principal instituição privada de ensino superior de Santa Catarina, é referência em todo o litoral, oferecendo cursos de graduação, especialização, mestrados e doutorados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO BAIRRO

A Escola Básica Aníbal Cesar, foco desta pesquisa, está localizada no bairro São Vicente. O referido bairro, atualmente denominado Zona Administrativa São Vicente (Anexo 5), localizado à margem esquerda do rio Itajaí-Mirim, a oeste do centro da cidade de Itajaí, por muito tempo foi conhecido pelo nome de Vassourão, nome certamente tirado do arbusto campestre muito comum na vegetação da área (D'ÁVILA, 1995).

Segundo o autor, essa região começou a ser povoada no início do século XX, por pequenos agricultores, ocupados com culturas de mandioca, cana-de-açúcar, feijão e milho; bem como com alguns cafezais e pomares. À medida que a população foi aumentando, nos finais da década de 1940, a comunidade se organizou com o objetivo de construir um templo católico. Esta decisão foi tomada, devido a falta de um local apropriado para a realização de cultos religiosos e

reuniões, posto que as mesmas aconteciam nas escolas isoladas¹⁷ municipais de ensino primário, em casas alugadas.

De acordo com d'Ávila (1995), a organização comunitária propriamente dita, desse bairro, teve início nos anos de 1950, a partir da decisão que se concretizou com a inauguração da primeira capela, a 18 de setembro de 1955. Esta foi construída toda de madeira, no terreno em que está situado, atualmente, o Centro Social Urbano. Foi essa capela e seu santo padroeiro – São Vicente de Paula – que deram origem à atual denominação do bairro.

O desenvolvimento acelerado do bairro teve início com a construção da ponte sobre o rio Itajaí-Mirim, à altura da rua Heitor Liberato (antiga rua Silva) e a abertura da Avenida Governador Adolfo Konder, realizadas no período de 1970 a 1973.

A Escola Básica Aníbal Cesar, localizada no bairro São Vicente, continua sendo a maior unidade escolar de ensino fundamental da Zona Administrativa São Vicente. Esse bairro é considerado o mais populoso de Itajaí, contando com 25.374 habitantes segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000).

Assim, do primitivo caminho, hoje rua São Vicente, multiplicaram-se dezenas de outras ruas, tendo como destaque a Avenida Estefano José Vanolli, principal artéria do sistema viário do bairro. Entre 1973 e 1976, foi criado o 3º Distrito Industrial às margens da Avenida Governador Adolfo Konder e localizadas ali, empresas industriais, comerciais e prestadoras de serviços. A pavimentação das primeiras ruas e a construção dos conjuntos habitacionais Vereador Nilson Lourenço dos Santos (Bambuzal), PROMORAR I e II e Rio Bonito, além da ponte ligando São Vicente ao bairro São João, ocorreram entre os anos de 1977 a 1982.

A existência de grandes áreas de terras a preços acessíveis e relativamente próximas do centro da cidade foi razão mais do que suficiente para que o poder público se empenhasse na construção de conjuntos habitacionais destinados à população de baixa renda, utilizando-se de recursos do governo federal.

Neste sentido, apesar de contar com uma população, na sua grande maioria, constituída por operários, funcionários públicos, comerciantes, trabalhadores braçais

¹⁷ “Escolas isoladas são aquelas que por não estarem integradas em grupo escolar, têm em uma mesma turma, alunos de séries diferentes. As mais comuns são as do meio rural.” (MAZZOTTA, 2003, p. 147).

e estivadores do porto, o bairro São Vicente, atualmente é, em termos econômicos, relativamente independente do município.

O bairro São Vicente conta ainda, com um comércio variado, fábricas, farmácias, supermercados, seis escolas de ensino fundamental, três instituições de Educação Infantil Municipal e cinco particulares, postos de saúde, entre os quais, uma Policlínica, segurança pública, infra-estrutura e saneamento básico satisfatório, transporte coletivo com diversas linhas que ligam ao centro e aos demais bairros. O bairro também conta com praças e quadras de esportes. A administração é descentralizada, estando os serviços administrativos municipais a cargo de uma subprefeitura. Esse bairro, desde 1997, tem sido alvo de constantes obras, tanto por parte dos órgãos públicos quanto do setor industrial, ampliando sua expansão urbana.

d'Ávila (1995) ao escrever sobre o bairro São Vicente afirma que, os marcos decisivos do desenvolvimento e de consolidação do bairro, hoje, denominado Zona Administrativa São Vicente, foram: a instalação da Paróquia São Vicente de Paula, em 1990, e a criação da Associação Comercial e Industrial de São Vicente, em 1995.¹⁸

É neste contexto que a Escola Básica Aníbal Cesar, *locus* central do presente trabalho, está inserida.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA ANÍBAL CESAR

As informações contidas no Plano de Desenvolvimento Escolar¹⁹ – PDE, 2003/2004) da Escola Básica Aníbal Cesar, permitem fazer a caracterização dessa instituição.

A referida escola funcionou na década de 1940, numa casinha velha, localizada próxima à capela do bairro São Vicente. Era conhecida como Escola Mista Municipal de Pontal, mas foi através do Decreto nº 39 de 18/03/1955, assinado

¹⁸ Os dados aqui relatados foram coletados no Arquivo Público de Itajaí, jul. 2004.

¹⁹ Plano de Desenvolvimento Escolar também denominado de Projeto Político Pedagógico é o instrumento que organiza e orienta toda a ação da escola, devendo retratar efetivamente a realidade escolar. Elaborado com a participação do corpo docente, discente e a comunidade, tem como prioridade à construção de uma educação para todos e com todos. Essa estruturação e organização advinda desse projeto nas escolas é regulamentada pela LDB (9394/96), Lei Complementar 170/98, do Sistema Estadual de Educação em Santa Catarina, bem como Resoluções e Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação (**Diretora adjunta**, 2004).

pelo então prefeito, Sr. Paulo Bauer, que passou a denominar-se Escola Mista Municipal de São Vicente, aglutinando-se a essa, outras escolas isoladas.

Devido ao crescente número de alunos e por não apresentar infra-estrutura adequada para atender toda a clientela – porque havia apenas duas salas de aula – em 05/07/1968, o Decreto nº 265 foi assinado pelo Sr. Carlos de Paula Seara, autorizando a construção de uma nova escola de madeira, agora, localizada na rua principal de São Vicente, com o nome de Escola Reunida Municipal de São Vicente, e que passou a ser freqüentada, naquele ano, por 205 alunos.

Em 1973, através do Decreto nº 1005 de 30 de agosto, na gestão do Sr. Frederico Olindio de Souza, fez-se a conversão da Escola Reunida Municipal de São Vicente para Grupo Escolar. Os anos foram se passando e a demanda de alunos aumentando consideravelmente, até que no dia 06/09/1977, mais um Decreto de nº 1695 foi assinado pelo então prefeito Amílcar Gazaniga, transformando o Grupo Escolar São Vicente em Escola Básica. Finalmente recebeu o nome que conserva até hoje, **Escola Básica Aníbal Cesar**, em homenagem ao pai do ex-prefeito municipal, deputado Júlio Cesar que na qualidade de representante de Itajaí na Assembléia Legislativa, muito se empenhou pela construção de um prédio escolar de amplas e modernas instalações, bem como, para que o mesmo fosse entregue ao município.

Em 1978, um moderno e amplo edifício de dois pavimentos de alvenaria foi construído para permitir mais uma expansão daquele estabelecimento de ensino, quando então foi instalada a Escola Básica Aníbal Cesar. Daí para frente, a educação do bairro cresceu vertiginosamente e foram sendo criadas novas escolas em outros pontos da localidade.

Com o crescimento acelerado do bairro nos anos seguintes, a escola se viu impossibilitada de atender à quantidade de alunos que ali chegavam para estudar nos períodos matutino e vespertino. Então, o Engº. Amílcar Gazaniga, no uso de suas atribuições como gestor do município, autorizou através da Portaria nº 336 de 24/11/1980, o funcionamento da escola no período noturno, atendendo ao ensino regular de 5ª a 8ª série, a partir de 01/03/1981.

Segundo dados da secretaria da escola, o número de alunos matriculados no ano de 2004 foi de 1356, distribuídos no ensino fundamental de 1ª a 8ª série, alfabetização e cidadania, Telecurso 2000, Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Desse total de alunos, 45 (quarenta e cinco) são alunos com necessidades

educativas especiais entre as quais: deficiência múltipla, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental e condutas típicas.

O PDE registra que essa instituição de ensino possui 88 (oitenta e oito) funcionários entre diretores, professores, especialistas, serviços gerais, seguranças e vigias.

Em 1998, a escola passou por mais reformas, incorporando-se mais quatro salas de aula no pavimento superior, o que veio beneficiar a política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede municipal, conforme determinação do governo, posto que na unidade, na parte térrea, instalou-se nesse mesmo ano, o Centro Municipal de Educação Especial de Itajaí – CEMESPI. Atualmente, esse mesmo centro denomina-se Centro Municipal Alternativa de Itajaí, com sede própria no bairro Vila Operária.

Concomitantemente, ao ceder um espaço para o funcionamento do CEMESPI, a escola foi beneficiada com acomodações especializadas para atender esse alunado, *in loco*,

A parte física da escola conta com dois blocos, sendo que o **bloco A** é ocupado por uma sala para a direção, uma secretaria, uma sala para os professores, uma sala de supervisão e orientação, uma sala do Centro de Apoio Pedagógico – CAP, uma sala de informática, uma cozinha, um depósito de merenda, um depósito de material de limpeza, dois banheiros para os professores (masculino e feminino), dois banheiros para os alunos (masculino e feminino) e um pátio coberto. Nesse mesmo bloco, no piso superior, funcionam 10 salas de aulas, atendendo aos turnos (matutino, vespertino e noturno).

No **bloco B**, no piso térreo, há um banheiro para deficientes físicos e duas salas que foram ocupadas pelo CEMESPI, agora transformadas em salas de aulas. No piso superior, há mais quatro salas de aulas. A escola possui ainda uma quadra de esportes coberta, um pátio para recreação onde se localiza também, uma cantina.

Ao se descrever a estrutura física da escola, preocupou-se em conferir sobre as suas condições para atendimento dos alunos com necessidades especiais, ou seja, no decorrer desta pesquisa se esteve não só conferindo a postura dos atores sociais, mas também, constatando de que forma o espaço físico atende à demanda desse alunado, como se pode conferir na figura 1 (Anexo 6).

Nas figuras 3 e 4 (Anexo 6), pode-se conferir algumas modificações realizadas na escola, para permitir maior acessibilidade aos alunos com deficiência em suas dependências.

O que se percebe nessas imagens é que, apesar de terem sido realizadas reformas para melhor atender sua clientela, a escola em questão, apresenta algumas restrições de acessibilidade²⁰ a algumas salas de aula que se localizam no piso superior interno e externo. Para se chegar a esses pavimentos, há que se vencer três lances de escadas, duas para o piso superior interno e uma para o piso superior externo, como se pode ver na figura 5, 6 e 7 (Anexo 6).

A acessibilidade aos alunos com necessidades educativas especiais mostradas nas figuras (Anexo 6), da referida escola, apresenta-se bastante precária e pode-se afirmar que ao longo desses seis anos, ou seja, desde a implementação das políticas públicas de inclusão na rede regular de ensino no município, em 1999, muito pouco foi realizado para atender esta proposta.

Os aspectos relativos à infra-estrutura são elementos fundamentais para a inclusão desse alunado. Como ressaltam Batista e Odélius:

[...] o conceito de infra-estrutura é multi-dimensional, em sua mensuração não basta constatar a presença deste ou daquele equipamento, ou deste ou daquele material, é preciso conjugar as várias dimensões, pesar cada uma delas pela importância que têm para o objetivo final, em outras palavras, é preciso elaborar um indicador que procure abranger e sintetizar todos os aspectos em torno de um valor único [...] (APUD CODO, 1999, p. 162).

Sasaki (1997), alerta para o fato de se estar acostumados a falar e a viver adaptados. Ouve-se freqüentemente expressões como: aquele “prédio adaptado”, aquele “ônibus adaptado”, aquele “carro adaptado”, aquela “escola adaptada”, etc. Para o autor, a Organização das Nações Unidas – ONU, em recente documento, reconheceu que há urgente necessidade de:

[...] eliminação de barreiras físicas e sociais, visando a criação de uma sociedade acessível a todos, com ênfase particular de medidas para corresponder a necessidades e interesses dos que enfrentam

²⁰ Ely (2004, p. 23) chama à atenção sobre esse aspecto. Outrossim, atenta para o fato “[...] da ausência de conhecimento da diversidade humana e suas necessidades em termos espaciais por parte dos profissionais, principalmente arquitetos e engenheiros, que não contaram com nenhuma disciplina específica em seus currículos.”

dificuldades em participar plenamente da sociedade. (SASSAKI, 1997, p. 139,140).

Neste sentido, o arquiteto Edward Steinfeld vem defendendo a idéia do que denomina de desenho universal. Este profissional explica que:

O desenho universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é para todas as pessoas. A idéia do desenho universal é evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência, no sentido de assegurar que todos possam utilizar todos os componentes do ambiente e todos os produtos. (APUD SASSAKI, 1997, p. 140)

Para Sasaki, este tipo de arquitetura poderia ser também chamada de “desenho inclusivo”, haja vista que sendo utilizados por todos, é até possível que pessoas sem deficiência não percebam, nesses produtos ou ambientes, certas especificidades que atendem às necessidades de pessoas deficientes.

Este assunto deve ser amplamente discutido com o propósito de alertar os administradores públicos quanto à relevância da questão, quando se pretende uma sociedade mais democrática em que todos tenham direitos iguais. Embora seja mais fácil e menos dispendioso “adaptar” as escolas já existentes, torna-se, entretanto, necessário e urgente que as unidades escolares futuras, sejam edificadas dentro dos parâmetros de acessibilidade para todos.

CAPÍTULO IV

AS POLÍTICAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ

Para uma melhor compreensão do agir político no País, tem-se que retroceder um pouco no tempo a fim de entender alguns desmandos que colaboraram para a realidade que se vive hoje. Logo após o início da década de 1980, o Estado brasileiro foi atingido por uma crise que se inseriu em um movimento mais amplo de redefinição da ordem econômica mundial, de reorganização do capitalismo e da crise fiscal do Estado.

Nessa nova perspectiva global, o Brasil, como um dos países periféricos, teve que se submeter às exigências dessa nova ordem, aos ajustes estruturais impostos, como condição para renegociar sua dívida externa.

Esse processo abalou sobremaneira o tipo de relação Estado-sociedade desde o pós-guerra nos países capitalistas, assinalado pela forte intervenção do Estado na economia e pela sua presença decisiva na provisão de serviços públicos.²¹

Surge então, como define Farah, a figura do Estado-problema:

Consolidou-se, assim, tanto nos países avançados como nos países em desenvolvimento, a imagem do Estado como problema, estabelecendo-se uma polarização Estado-mercado, em que, em contraposição ao mercado, tido como eficiente, ágil e capaz de oferecer produtos e serviços de qualidade, o Estado passou a ser visto como ineficiente, ineficaz e provedor de serviços de baixa qualidade. (FARAH, 1997, p. 3).

Todo esse processo veio dismantelar a imagem do Estado como principal interventor nas áreas sociais e mantenedor da ordem, caindo assim por terra, a idéia de que a superação de falhas do mercado e da crise econômica seria exclusivamente de sua competência (FARAH, 1997).

Desta forma, a partir do momento em que os Estados nacionais não conseguem mais dar conta dos seus sistemas econômicos, estes ficam como que a deriva, submetidos a negociações que movem os mercados globais, admitindo que

²¹ Trecho retirado de trabalho acadêmico da disciplina: "Políticas Públicas: Planejamento, Gestão e Avaliação", administrado pelo Prof. Dr. Julian Borba.

Estados hegemônicos, controladores da economia mundial, ditam suas formas de condução das políticas sociais e educacionais (SANTOS, 2002).

Dessa maneira, segundo Evans, o que se viu nas últimas décadas foi o “[...] aviltamento da imagem do Estado enquanto principal agente transformador, produzindo em seu lugar uma imagem de espelho do Estado como o obstáculo primeiro do desenvolvimento”.(EVANS, 1993, p.107)

Ainda que mascarado por outras siglas, o neoliberalismo continua a alterar o solo sobre o qual se assenta a luta de classes na busca de uma vida mais digna, igualitária, e, sobretudo democrática. A crise do Estado, o questionamento de seu papel e sua reforma nas três últimas décadas do século XX, traz em seu bojo princípios de grande importância no contexto político brasileiro, posto que interferem sobremaneira nas diretrizes políticas, econômicas e sociais do país. Sem essa compreensão, é praticamente impossível se ter consciência das forças sociais que aí estão, sobre a natureza e a profundidade dos conflitos e suas projeções sobre o futuro da educação no Brasil.

Neste sentido, Farah afirma:

O primeiro movimento de inovação diz respeito às mudanças na relação entre Estado e sociedade civil, destacando-se, em primeiro lugar, a tendência de inclusão de novos atores na formulação e na implementação das políticas públicas. (FARAH, 1997, p.53).

A busca por alternativas que permitam a superação das dificuldades e das desigualdades sociais só se concretizará efetivamente, se a amplitude das políticas públicas aplicadas tiver uma reorientação na busca por um mundo sem fronteiras, onde se possa conciliar a estabilização da economia com responsabilidade social.

No mundo globalizado, segundo Santos (2002), parece que o Estado-Nação perdeu a sua centralidade tradicional enquanto promotor e mantenedor do bem-estar social e econômico, resultando no enfraquecimento da sua capacidade de controlar as desigualdades decorrentes das condições culturais de cada país.

Dessa forma, continua Santos, a partir do momento em que o Estado-Nação conseguir se perceber como um Estado soberano, com pleno controle de sua hegemonia, poderá então, determinar suas próprias leis e a melhor maneira de conduzir suas políticas sociais e educacionais. É, pois, neste contexto, que se insere a educação inclusiva, incluída como um dever do Estado, mas na prática,

transferindo responsabilidades e competências para os gestores municipais e para os profissionais que atuam na educação, como veremos.

4.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Comissão dos direitos humanos tem promovido vários debates, sobre a condição humana e a qualidade de vida no planeta, entre outros temas. Mas é Bobbio (1992, p. 5) quem lembra que “[...] os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.” O autor lembra ainda que:

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais ou morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (BOBBIO, 1992, p.10).

No que diz respeito às pessoas com necessidades especiais, essa constatação é visível, uma vez que os direitos de cidadania têm sido ignorados em virtude, entre outros fatores, da falta de informação sobre as deficiências e dos preconceitos e estigmas que povoam o imaginário coletivo quando nos referimos a essas pessoas.

Apesar de se constatar que nas últimas décadas, o caráter caritativo-assistencialista tenha diminuído, contribuindo para uma prática de proteção dos direitos de cidadania, ainda presenciam-se inúmeros fatos de exclusão contra as pessoas com necessidades especiais, tanto na esfera social quanto no usufruto dos bens e serviços de que dispõe a sociedade.

A inclusão, então, no sistema regular de ensino vem se mostrando como possibilidade que se abre para o aprimoramento da educação escolar, beneficiando todos os alunos, com ou sem deficiência. Por tratar-se de uma questão básica de direitos humanos já discutidos extensivamente em palestras, debates e conferências mundiais, a Educação Inclusiva traz no seu bojo um conjunto de princípios de justiça social e de igualdade educativa a que a escola do futuro não pode deixar de se comprometer.

Neste sentido, entende-se que:

A educação inclusiva é a possibilidade de ensino que busca assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente de sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, ter as mesmas oportunidades educativas, para que, dessa forma, possam usufruir desses serviços com qualidade, em conjunto com outros métodos pedagógicos, conseguindo com isso o benefício de integrar-se igualmente em classes dentro de suas faixas etárias, perto de suas residências, objetivando seu preparo para uma vida futura, a mais independente possível, como sujeitos com pleno direito na sociedade. (FONSECA, 2003, p.11).

Diante desse paradigma educativo, a escola deve ser entendida como uma instituição social, que tem como obrigação, atender a todas as crianças com ou sem dificuldades educacionais, pois a mesma deve se mostrar aberta, democrática priorizando o ensino de qualidade.

Em escolas em que o exercício da democracia é uma constante, os alunos podem ter a oportunidade de aprender e apreender questões relativas a seus direitos e deveres, possibilitando aos mesmos decidir sobre assuntos diversos, tanto na área educativa quanto no meio em que vivem.

Portanto, a escola que se deseja, deve conter em seu Projeto Político Pedagógico, a idéia da unidade na diversidade, posto que é impossível coexistir democracia e segregação, se compreendermos democracia tal como apresenta Bobbio:

[...] um método ou um conjunto de regras de procedimento para a constituição de governo e para a formação das decisões políticas (ou seja, das discussões que abrangem a toda a comunidade) mais do que uma determinada ideologia “. (2000, p.326)

Assim, precisa-se entender que democratizar a educação significa implementar políticas e práticas de ensino que se traduzam por inclusão, através da participação e na construção da cidadania, propiciando assim, a equidade social.

Daí, a importância das escolas “inclusivas”, estarem alertas quanto à sua prática pedagógica, para não confundirem educação inclusiva com educação especializada. Sendo assim, cabe aqui esclarecer de forma sucinta, o que se entende por educação especializada.

Desde a LDB de 1996, o ensino especial é uma modalidade da escola comum. Uma modalidade que perpassa todos os níveis do ensino, e, perpassando, ela não constitui o nível, ela só o complementa, ela não certifica, ela não tem série, não tem as mesmas disciplinas, ela não ensina os mesmos conteúdos que as escolas comuns – currículo básico previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O conteúdo da Educação Especial é o conteúdo específico das deficiências, que não as constitui como escola, porque essas disciplinas não são aquelas que vão garantir a indiferença, muito pelo contrário, é um atendimento de modo segregado, que discrimina as pessoas, o que vai contra os preceitos constitucionais (MANTOAN, 2005).²²

Analisar os fundamentos da educação inclusiva hoje, pressupõe, refletir e compreender a Educação Especial, como lembra Mazzotta:

Discutir a educação de “alunos com necessidades educacionais especiais” implica resgatar o sentido da “Educação Especial”, ainda que isto possa desagradar aos que se colocam à frente das discussões sobre “Educação inclusiva”, já que, diante de “necessidades educacionais especiais”, a educação escolar deve responder com situações de ensino-aprendizagem diferentes das organizadas usualmente para a grande maioria dos educandos, ou seja, das situações comuns de ensino ou ensino regular (MAZZOTTA, 1986, p. 117-118).

Na sua reflexão sobre esse tema, o autor aponta duas formas de se perceber a relação entre os educandos e a educação escolar, quer dizer, essa percepção pode ser sentida ou utilizada como: uma visão estática ou dicotômica e a visão dinâmica ou por unidade.

Na primeira opção, os alunos são percebidos como sujeitos comuns ou “especiais” (diferentes, deficientes, anormais, etc.), revelando-se ainda que veladamente, uma espécie de segregação, (pois são alunos especiais em classes especiais). Na segunda, percebe-se que, cada aluno na sua relação com a educação escolar, terá a oportunidade melhor de ensino-aprendizagem comum, também especial, mas, uma educação combinada (comum e especial) ou ainda, de preferência, uma educação compreensiva (inclusiva).

²² Trecho proferido na palestra intitulada: “Por uma escola prazerosa e criativa”, ministrada no IX Seminário Municipal de Educação de Itajaí em 06/06/2005.

Ao defender a abordagem dinâmica, ao qual já se referiu anteriormente, que tem como base o princípio da não segregação, Mazzotta (1986), afirma que a educação pode possibilitar uma melhor compreensão da relação entre os educandos e a escola, o que pode vir a comportar a organização de um ensino-aprendizagem que atenda as necessidades educacionais. É de suma importância continua ele, lembrar, que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais tenha os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão.

Ainda que se tenha que fazer algumas alterações curriculares para assegurar a esse alunado a integração e a aquisição de novos conhecimentos, nada mudará drasticamente na escola inclusiva, considerando que um bom planejamento, certamente alcançará seu objetivo maior, o de não ser identificada como mais uma escola especial.

Tais considerações vêm ao encontro das nossas expectativas, quais sejam, a de que crianças com necessidades educativas especiais possam não só freqüentar as escolas das redes públicas de ensino, mas que a educação possa atender dentro do possível suas demandas, bem como, desenvolver práticas que correspondam aos desejos e necessidades dos alunos, sejam eles, com ou sem necessidades especiais.

O indivíduo com necessidades educativas especiais segundo *Carvalho et al*, é toda pessoa que tem algum tipo de limitação, seja ela, temporária ou definitiva coisa que infelizmente, atinge grande quantidade de crianças nas escolas. De acordo com a autora:

Outro aspecto, além dessa abrangência, deve ser considerado, especificamente voltado aos portadores de deficiência. Isso significa que as necessidades educativas escolares de pessoas cegas, por exemplo, têm características próprias e diferenciadas das de alunos surdos ou dos que têm paralisia cerebral, ou daqueles portadores de deficiência mental, ou dos autistas. Desconsiderar isso é desconsiderar a diversidade (CARVALHO APUD MEC, 1999, p. 41).

Mazzotta (2001), vem tecendo algumas considerações sobre os indivíduos com deficiências, incapacidades e necessidades especiais. Tais considerações segundo o autor, constam do documento (Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID-1) publicado oficialmente em 1980, pela Organização Mundial da Saúde – OMS. Importante destacar que esse

documento tem como objetivo, contribuir para a promoção da uniformidade de conceitos e terminologia de caráter geral.

Contribuindo com seu conhecimento sobre o assunto em pauta, o autor faz alguns recortes sobre o tema, os quais são descritos a seguir.

- **Deficiência:** no domínio da saúde, representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica;
- **Incapacidade:** no domínio da saúde, corresponde a qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano;
- **Desvantagem:** no domínio da saúde, desvantagem (handicap) representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção à idade, o sexo e os fatores socioculturais.²³
(MAZZOTTA, 2001)

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Poucos são os municípios brasileiros que dispõem de uma política apropriada para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, no presente, haja vista que só recentemente, assumiu-se que a educação inclusiva de alunos com deficiência pode ser adequadamente realizada nas redes regulares de ensino. De qualquer forma, para que se garanta que tais alunos tenham uma educação de melhor qualidade, vai depender, de reformulações significativas nas políticas educacionais.

Neste sentido concorda-se com Mantoan quando esta afirma que:

Nesse novo tempo, o que se espera da escola é que seus planos se definam por uma educação para a cidadania global, plena, livre de

²³ Informações obtidas através do texto ampliado para integrar o Relatório de Pesquisa apresentado em março de 2001, ao Fundo MACKPESQUISA.

preconceitos e que se dispõe a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas. Esses planos requerem o desenvolvimento do espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação e de coletividade entre as gerações mais novas. Temos de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, mais ainda, planetária. (MANTOAN, 2002, p. 85).

Em outras palavras, o grande desafio é, portanto, lançar um novo olhar sobre a escola, para que ela possa atender a toda a diversidade dos alunos, promovendo com isso uma aprendizagem ativa e empreendedora, comprometida com a construção da cidadania, criando no seu contexto situações que venham a derrubar velhos paradigmas e dando a oportunidade para o desabrochar de um novo sujeito.

Vale ressaltar, que o convencimento da importância de uma política pública de inclusão/integração de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino em todo o País, é decorrente da postura assumida por estudiosos da educação juntamente com a sociedade civil. Tal postura acabou na promulgação da Constituição de 1988, que garante a todos, não só o acesso, mas a permanência e o prosseguimento da escolaridade até os seus mais altos níveis, e, segundo a capacidade de cada um.

Neste sentido, a diretora técnica da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela definição e organização das políticas públicas educacionais, ao ser entrevistada, colocou que:

O município ainda tem algumas etapas para cumprir na questão da educação inclusiva, entre elas, refazer as reformas nas escolas para uma melhor acessibilidade, uma capacitação mais direcionada às dificuldades de aprendizagem (e não só das deficiências), parcerias com outras instituições, etc. (**Diretora Técnica da SME**)

Continuando o seu relato, a entrevistada afirmou que por conta desse novo desenho de escola igualitária e democrática, o município de Itajaí, através da Secretaria Municipal de Educação, iniciou em 1998, as primeiras tentativas para implementar as políticas públicas de inclusão na rede regular de ensino. Portanto, a primeira providência tomada foi conferir quantas crianças deveriam ser beneficiadas com a educação inclusiva.

Após a realização do mapeamento da clientela a ser atendida, ficou constatado que num universo de 13.500 crianças que freqüentavam o ensino fundamental, 550 dessas, eram alunos que necessitavam de um ensino mais especializado. Constatou-se também que, esse alunado com dificuldades de aprendizagem e não só das deficiências (alguns deles), eram atendidos em escolas de forma precária por apenas quatro professores. Organizou -se o ensino nessas escolas com atuação de determinados profissionais, em dias pré-estabelecidos, ainda na medida em que apenas atuavam no contra-turno²⁴ para reforço na aprendizagem – dois desses professores inclusive, apresentam deficiência visual.²⁵

Cientes então, da gravidade da situação, constatou-se que a rede necessitava de um centro de apoio em Educação Especial, idéia esta, que já vinha sendo cogitada desde 1997, conforme já relatamos anteriormente. Este espaço teria como primeiro objetivo, tornar-se um Centro Tecnológico, ou seja, seria o responsável pelas adaptações e transcrições de materiais para alunos com deficiência visual. Entretanto, diante das circunstâncias que se apresentaram, além desta função, o Centro, também, deveria atender as crianças em todo o processo inclusivo, independente das suas dificuldades.²⁶

Foi por esta demanda, que o Centro Municipal de Educação Especial de Itajaí – CEMESPI, em 10 de junho de 1999, e, pela urgência de se cumprir a legislação, iniciou suas atividades nas dependências da Escola Básica Aníbal Cesar.

Reconhecido pelo Decreto nº 5.988 de 04/10/1999 como Unidade Escolar de Educação Especial, o Centro veio proporcionar naquele momento, a sistematização de atividades para alunos com necessidades educativas especiais incluídos na rede municipal de ensino, bem como, preparação e informação aos respectivos professores e pais.

Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação criou o cargo de Diretora para a respectiva escola, o de Supervisor de Educação Especial e efetivou, via concurso público, professores habilitados para atuar no Centro, expandindo assim o atendimento à Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, bem como a incorporação da Classe de Apoio Pedagógico – CAP (fig. 10 e 11, Anexo 6), que atua em diversas unidades escolares, mas agora vinculadas ao CEMESPI.

²⁴ Termo usado na escola para indicar horário contrário ao que a criança estuda.

²⁵ Informação obtida junto à Diretora de Políticas Públicas de Educação de Itajaí, julho, 2004.

²⁶ Informações obtidas com a Diretora do Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí (CEMESPI), março, 2003.

Há também naquele Centro o trabalho de voluntários e estagiários na área de psicologia em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí. Atuam no Centro, profissionais especializados na área de Educação Especial, Pedagogia e Fonoaudiologia, contando com outros especialistas da área da saúde que vêm contribuindo através de trabalhos de extensão comunitária, ou seja, orientam os professores, capacitando-os para auxiliá-los em suas atividades no dia-a-dia com tais alunos.

Em 2003, as atividades do CEMESPI ampliaram-se substancialmente, estando agora em sede própria, adaptada, em alguns aspectos, para a clientela de educação especial, incluindo neste atendimento o transporte escolar de segunda a sexta-feira. O Centro passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí, tornando-se efetivamente, um espaço para todos aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, vinculados ou não a uma deficiência física.

Neste mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação juntamente com os profissionais do CEMESPI e do CAP²⁷, Supervisor de Educação Especial e Assessoria Especializada, elaboraram as Diretrizes da Educação Inclusiva do município. Esse documento tem por finalidade, determinar e orientar as ações pedagógicas desenvolvidas na rede regular de ensino no que se refere ao atendimento de qualidade ao aluno com necessidades educativas especiais.

Apoiada na legislação vigente em âmbito Federal e Estadual, as Diretrizes da Educação Inclusiva do Município (2003), definem como prioridades os seguintes objetivos:

1. Assumir o compromisso de transformação social, por meio da elaboração das Diretrizes da Educação Inclusiva, onde o atendimento à diversidade seja efetivamente realizado com o estabelecimento de práticas educacionais emancipatórias;
2. Articular ações na esfera educacional para que os alunos com necessidades educativas especiais freqüentem, preferencialmente, a escola regular, beneficiando-se, se possível, de serviços de apoio pedagógico e/ou atendimento especializado;

²⁷ Classe de Apoio pedagógico.

3. Contemplar nos cursos de formação continuada a abordagem de temas relacionados à educação inclusiva, na perspectiva de subsidiar a atuação dos profissionais da educação;
4. Implementar uma educação alternativa sistematizada pelo CEMESPI, privilegiando a adoção de diferentes estratégias e tecnologias adaptadas, estabelecendo também, parcerias com instituições para fins de pesquisas;
5. Estimular a que as escolas elaborem um projeto pedagógico que considere propostas curriculares diversificadas, substituindo assim, uma concepção homogeneizadora do currículo;
6. Adaptar os currículos, para que os mesmos possam atender às dificuldades de aprendizagem;
7. Unir tecnologia e pedagogia a fim de possibilitar rampas no ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais;
8. Formar e capacitar recursos humanos, incluindo-se aqui os professores das classes regulares, cuja necessidade é primordial para a efetivação da sua prática educativa.

Diante do proposto, passa-se a discorrer sobre o que realmente vem sendo executado em termos de educação inclusiva no município, mais especificamente na Escola Básica Aníbal Cesar, com o assessoramento do Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí.

Por entender que a educação inclusiva requer mais do que inovações técnicas e/ou pedagógicas, ao CEMESPI – além de suas atividades enquanto uma escola especial alternativa – coube em primeira instância, a responsabilidade de capacitar os professores da rede regular de ensino, uma vez que os mesmos, nas suas salas de aula, estariam recebendo não só os alunos ditos “normais”, mas também: “alunos especiais”, “alunos deficientes”, “alunos com necessidades educativas especiais”, enfim, alunos! Alunos que passariam a freqüentar, a ‘pertencer’ às escolas da sua região, onde anteriormente só estudavam seus irmãos, amigos, parentes, entre outros.

Para explicitar melhor a conotação de “pertencer”, traz-se a contribuição de Kunc (1997),

A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o 'pertencer' é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado (KUNC APUD SASSAKI, 1997, p.123).

O CEMESPI, conforme afirmou sua diretora, destaca que a capacitação do profissional da educação nessa perspectiva inclusiva, na rede regular de ensino, teve e tem como objetivo desde o seu início, em 1999, fazer com que esses professores reflitam sobre sua prática pedagógica, onde a avaliação e re-avaliação, os questionamentos não sejam estanques. Dessa forma, os docentes, compartilhando experiências com seus colegas, perceberão que as práticas individualistas da formação acadêmica e do exercício profissional não bastam, pois:

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula. (BRASIL, 1995, p.17).

Nessa perspectiva de transformação e atualização de suas práticas pedagógicas, os professores devem estar abertos às mudanças, bem como, estar revendo seus conceitos, ideologias e valores sobre a representação que os mesmos têm acerca do seu alunado, para então sim, atuarem como elemento facilitador no processo de conscientização da construção de sua cidadania. Os educadores devem ser “[...] colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando.” (LEITE, 1999, p. 28).

Mas a educação inclusiva não se faz apenas revisando práticas pedagógicas ou com capacitações, como ressalta em entrevista, a Diretora de Políticas Públicas de Educação do município sobre as demais dificuldades que são oriundas da própria sociedade e da família destes alunos.

Eu vejo assim: primeiro essa questão mesmo de aceitação, de resistência, começando pela própria família, porque o entendimento é de que a normalidade dela (a criança), é aquela, ela sempre teve em casa aquele tipo de comportamento, de atividade, e, para os pais, isso é muito normal. (**Diretora de Políticas Públicas de Itajaí**)

Se a própria família apresenta-se com dificuldades para aceitar o filho com suas limitações, essa dificuldade foi ainda mais expressiva por parte dos professores, na sua maioria, despreparados. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à estrutura física das escolas que estariam recebendo esse alunado. Pelo menos no quesito de acessibilidade, as unidades deveriam estar em condições de acolher as crianças nesse primeiro momento que se implementava a educação inclusiva no município de Itajaí, no início de 1999. Para tal, estabeleceram-se normas gerais e critérios básicos para esta acessibilidade aos alunos com deficiência em todos os espaços. Deve-se ressaltar neste aspecto como expressou a mesma entrevistada que, algumas escolas foram reformadas, equipadas com rampas, banheiros adaptados para atender deficientes físicos, novas escolas foram planejadas e construídas de acordo com as Leis 10.098/2000 e 10.172/2001.²⁸

Com o intuito de atender o que está proposto nessas leis, algumas instituições como, por exemplo, o Colégio Fayal, enviou seus professores ao CEMESPI para realizar cursos de capacitação para atendimento de seus alunos. Além disso, a UNIVALI também tem colaborado com a manutenção de estagiários junto à rede regular de ensino permitindo, inclusive, o acesso de estudantes e professores da rede pública em seus laboratórios²⁹ para a realização dos mais diversos trabalhos.

Sabe-se que a legislação atribui ao município outras ações, tais como, parcerias com outras instituições com o objetivo de ampliar conhecimentos e obter prestações de serviços, entretanto, até o presente, a Secretaria Municipal de Educação vem realizando apenas a capacitação dos professores, propiciando a autonomia das escolas na elaboração do seu projeto político pedagógico, estimulando que as mesmas possam readaptar seus currículos de acordo com o meio social e cultural em que estão inseridas.³⁰

²⁸ “São leis que asseguram a acessibilidade física aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, eliminando-se barreiras arquitetônicas urbanísticas, modificando-se a edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário, e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.” (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2002).

²⁹ Os alunos têm acesso aos laboratórios de Anatomia, para aulas práticas de ciências, ao laboratório de Línguas, onde podem explorar as várias formas de aprendizagem, ao acervo da biblioteca para pesquisa, etc.

³⁰ Informação obtida junto à Diretora de Políticas Públicas de Educação do Município, julho, 2003.

4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO CEMESPI JUNTO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO

Acatando a determinação da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, o CEMESPI iniciou o curso de capacitação dos docentes da rede regular de ensino em 23 de abril de 1999, tendo como local, a Escola Básica Aníbal Cesar, que funcionou como sede provisória do Centro até meados de 2003.

Muito embora esta pesquisadora não concorde que se faça a classificação das deficiências apresentadas pelos indivíduos de uma determinada sociedade, no presente trabalho, não se pode evadir da mesma, na medida em que, os programas executados nas instituições de ensino se pautam pela orientação do Ministério da Educação e Cultura, que têm como prática este procedimento.

Assim, constatou-se que durante todo o ano de 1999, foram ministrados dez cursos de capacitação nas áreas de deficiência mental leve³¹, deficiência auditiva³² e deficiência visual³³. Em um universo de 543 profissionais, teve-se a participação de 104 professores, perfazendo total de 36 horas/aula (Anexo 7).

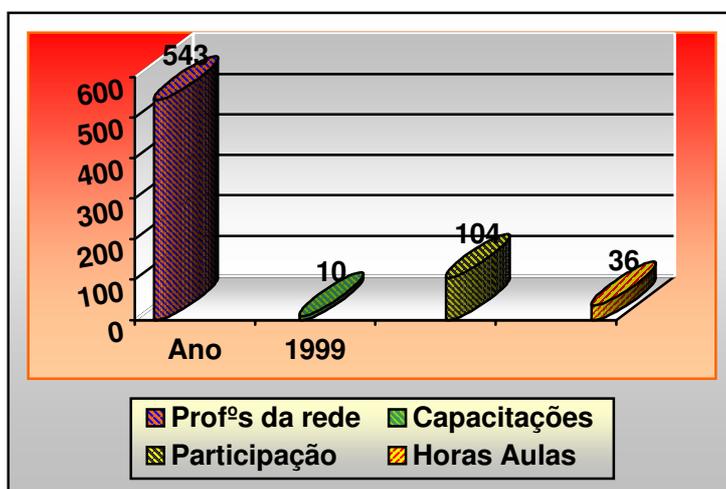


Gráfico 1 – Curso de capacitação (1999).

Fonte: CEMESPI (2003).

³¹ Consta da classificação do MEC, que a deficiência mental leve é identificada como um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média (MEC, 1994, p. 15).

³² A deficiência auditiva é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido (Idem, p. 14).

³³ A deficiência visual é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica (Ibidem, p. 16).

Nessa amostragem, constata-se que o número de professores que participaram dessas primeiras capacitações mostrou-se relativamente baixo, comparecendo apenas 19% dos profissionais. Poder-se-ia, supor que a baixa participação nos cursos por parte desses profissionais estaria relacionado ao primeiro contato com cursos que até então desconheciam, e por certo, por falta de ampla divulgação sobre sua relevância para a prática pedagógica junto a alunos com necessidades especiais.

Outro fator a ser considerado, diz respeito, ao pequeno número de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula de boa parte dos professores, o que os fez supor, quem sabe, que não teriam que buscar práticas pedagógicas especializadas para atender esse alunado em outro momento.

Em 2000, foram realizados 17 encontros com os mesmos temas, intercalados entre o CEMESPI e o Centro Social Urbano da Zona Administrativa São Vicente. Nesse ano, o interesse dos profissionais pelos cursos também foi pouco significativo quanto ao número de participantes, 135, num total de 621 profissionais, somando 50 horas/aula.

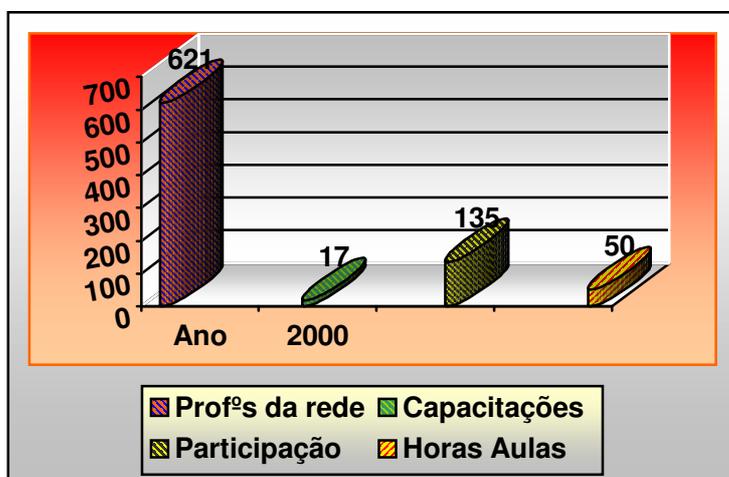


Gráfico 2 – Curso de capacitação (2000)

Fonte: CEMESPI (2003).

Mais uma vez, pode-se conferir no gráfico 2, que a adesão dos professores às capacitações foi de apenas 21.8%, embora, em 2000, tenha aumentado o número de encontros e a carga horária, em relação ao ano anterior.

Esse resultado poderia ser interpretado como uma desmotivação por parte dos educadores em participar dos cursos oferecidos, constatado aqui pelos depoimentos de alguns professores:

Os cursos oferecidos aos professores, nós sabemos muito bem que são falhos. A não ser pelo curso de Libras ou de Braille, os outros deixam a desejar, porque não é trabalhada a prática, ou seja, trabalha-se muito com teoria, textos e dinâmicas (**Supervisora escolar, E. B. Aníbal Cesar**).

Eu não fiz nenhum curso que pudesse trazer algo de diferente pra colocar em prática com essas crianças. a gente tem que criar, ir atrás de novas metodologias de ensino, senão a gente não faz nada pra esse aluno, ele simplesmente é só mais uma criança em sala de aula. (**Prof. 3, E. B. Aníbal Cesar**).

Não fiz nenhum ainda nenhum curso que pudesse mudar a forma de trabalhar com esses alunos, capacitações que não ajudam em nada, não trazem nada de novo (**Prof. 7, E. B. Aníbal Cesar**).

Ao criticarem a forma como são administrados esses cursos, os professores entrevistados demonstraram insatisfação, frustração enquanto educadores que se preocupam com a sua própria formação, mas, especialmente, com as atividades práticas, com as situações cotidianas que se defrontam e confrontam enquanto problemas que devem ser solucionados no momento em que ocorrem.

Por um lado, no desabafo desses professores constatou-se que os mesmos têm concepções acerca da inclusão, ou seja, expressam o que vivenciam em seu cotidiano, na história de suas vidas e em suas particularidades, nas ações que dão sentido à vida, como propõe Durkheim (1978).

Na verdade, esses professores como ressalta Mantoan (2003), têm expectativas de que os cursos lhes ofereçam conhecimentos sobre práticas inclusivas que lhes possibilitem aplicar estratégias de trabalho pré-definidos aos alunos, garantindo, assim, quem sabe, a solução dos problemas que supõem encontrar na educação inclusiva (Anexo 8).

Por certo que a quebra de práticas estabelecidas, consideradas seguras, poderia também estar relacionada ao que a autora identifica como “fenômeno da resistência”.

O argumento mais freqüente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho. A tendência é se refugiarem no “impossível”, considerando

que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino (MANTOAN, 2003, p. 78-79).

Há que se mencionar, ainda, a presença da frustração, que traz no seu interior o desânimo, a dificuldade em superar as ambivalências no espaço escolar, falta de comprometimento no trabalho, estresse, etc., possibilitando inclusive, o aparecimento da síndrome de Burnout³⁴, que como mostram Codo *et al* (1999, p. 238), é um mal que afeta principalmente “[...] os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros.”

Essa síndrome mostra-se caracterizada como uma reação à tensão emocional crônica, que surge a partir de relacionamento direto e ininterrupto com outras pessoas, em situações estressantes de afeto ou desafeto, o indivíduo se desgasta, se esgota, enfim, se sente como um autômato (CODO *et al*, 1999).

Os sentimentos de insatisfações, apreensões, angústias e inquietações, provavelmente levaram muitos professores a não freqüentar os cursos oferecidos, expressando, assim, a sua insatisfação a algo que entendem não estar correspondendo às suas expectativas, ou seja, os cursos não propiciam o retorno que o investimento exige. Dessa forma, se mostram apáticos, sem estímulos, desamparados. Ou quem sabe, até mesmo apresentam um descrédito em relação à proposta da educação inclusiva.

Nesse sentido, Bueno (1993) vem afirmando que a formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional, a saber: a) dos professores do ensino regular que tenham um mínimo de conhecimento da questão em pauta, posto que o processo é o da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; e, b) dos professores especializados nas diferentes modalidades de necessidades educativas especiais, quer seja para atendimento direto a essa demanda, quer seja para dar suporte ao trabalho realizado por profissionais de classes regulares que

³⁴ Malasch e Jackson (1981), definem e entendem esta síndrome como um conceito multidimensional que envolve três componentes: exaustão emocional – os trabalhadores se apercebem esgotados em todos os sentidos; despersonalização – rigidez nos relacionamentos interpessoais, desumanização em relação ao outro; falta de envolvimento pessoal no trabalho – o trabalhador inicia um processo de auto mutilação de sua habilidade para o trabalho, bem como, no atendimento com as pessoas usuárias do trabalho (APUD CODO *et al*, 1999, p. 238).

atendem esses alunos, fato esse, que acontece esporadicamente, segundo relato dos professores entrevistados.

Em contrapartida, ao pretender-se mudanças nas práticas escolares, de acordo com Mantoam (2003), não se pode querer formar e aperfeiçoar os professores como se os mesmos fossem peças de uma engrenagem, fragmentados, que podem ser encaixados, ajustados, aqui, ali, etc. Tem-se que vê-los como mola mestra de um novo paradigma, e, que sem eles, sem a sua referência frente ao aluno, com certeza não haverá como construir conhecimento, formação de atitudes e valores do futuro cidadão. Daí, a importância de motivá-los a participar dos cursos que podem lhes auxiliar em suas práticas educacionais.

A fim de compreender o profissionalismo a partir dessas proposições, Bourdieu, num trecho em que a questão é explorada, assim se manifesta:

Profession é uma palavra da linguagem comum que entrou de contrabando na linguagem científica: mas é sobretudo uma construção social, produto de todo um trabalho social de grupo e de uma representação de grupos, que se insinuou docemente no mundo social. É isso que faz com que o 'conceito' caminhe tão bem. Bem demais, de certo modo: se vocês o aceitarem para construir o vosso objeto, encontrarão listas já feitas, centros de documentação, que resumem informações a seu respeito e talvez por pouco hábeis que sejais, fundos para o estudar. [...] Mas se, tomando o conhecimento do espaço das diferenças que o trabalho de agregação necessário para construir a profession teve de superar, e eu perguntar se não se trata de um campo, então tudo se torna difícil. (BOURDIEU, 1989, p. 144).

No ano de 2001, outras áreas foram inseridas nas formações, dentre elas, deficiências múltiplas³⁵, deficiências físicas³⁶, condutas típicas³⁷ e altas habilidades³⁸. Num total de 17 encontros, em dias variados, esses cursos contaram

³⁵ Por deficiência múltipla, o MEC identifica a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (1994, p. 15).

³⁶ A deficiência física é identificada como uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de más – formações congênicas ou adquiridas (Idem, p. 14).

³⁷ As condutas típicas são manifestações de comportamentos, típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (Idem, p. 13).

³⁸ Ainda de acordo com o MEC, a alta habilidade é o notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer aspecto isolado ou combinado (Idem, p. 13).

com um público de 324 participantes, de um total de 608 profissionais. Esse curso foi desenvolvido em 72 horas/aula.

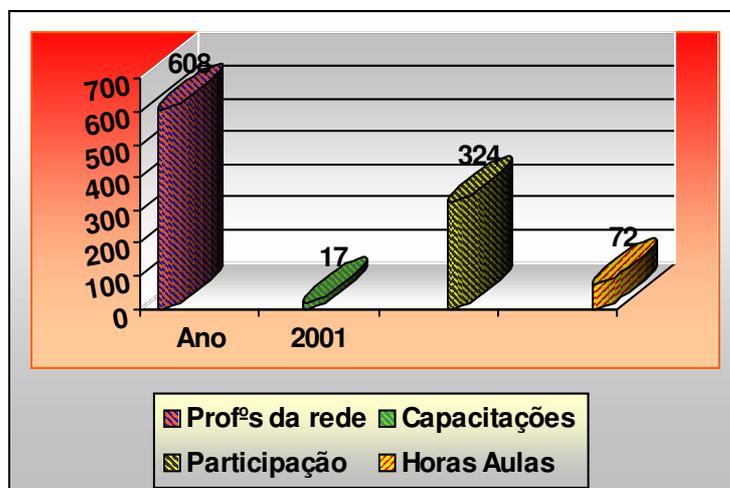


Gráfico 3 – Curso de capacitação (2001)

Fonte: CEMESPI (2003).

Como se pode observar no gráfico 3, os docentes se mostraram mais receptivos nesse ano, pois com 53.3% de comparecimento, os professores demonstraram que aprovaram as propostas apresentadas pelos formadores.

Uma professora entrevistada atribuiu essa considerável adesão ao exercício constante de reflexão, compartilhamento de idéias, valorização profissional, ações e questionamentos da própria prática, cujo mote é o de levá-los a redefinir pouco a pouco as suas teorias pedagógicas. No seu relato, a mesma coloca que:

Na rede pública há mais suporte para os professores, nós temos a quem recorrer, somos mais valorizados e isso é bem visível para quem já esteve nos dois lados (público/privado). Nós somos convidados a participar dos cursos de capacitação, de outros cursos afins, somos orientados a todo o momento na escola, quando há mudanças na legislação, somos realmente vistos como peça primordial entre a escola e o aluno (**Prof. 5ª série, E.B. Aníbal Cesar**).

No ano de 2002, os docentes não se mostraram tão entusiasmados com os cursos oferecidos, mas há que se considerar também que a quantidade de encontros diminuiu consideravelmente em relação ao ano anterior. Em seis encontros, nesse ano, participaram 103, de um total de 624 profissionais, somando 36 horas/aula.

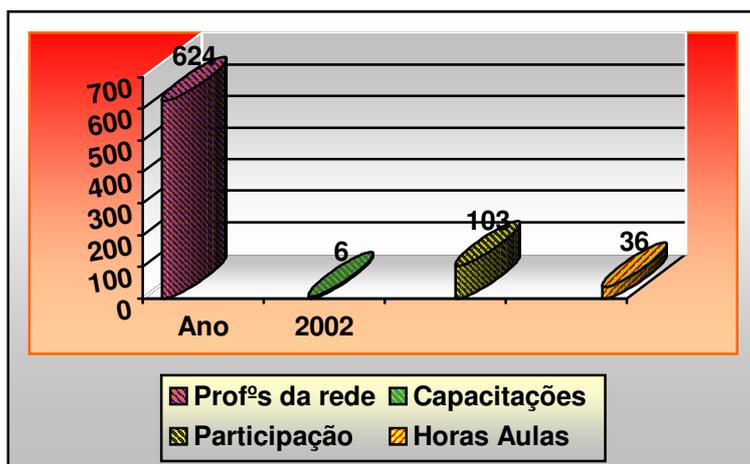


Gráfico 4 – Curso de capacitação (2002)

Fonte: CEMESPI (2003).

Observa-se no gráfico 4, que o número de participantes foi significativo, 16.5%, considerando-se que o número de cursos oferecidos foi reduzido.

Ao ser questionada a respeito da falta de interesse dos educadores no ano de 2002, em relação ao ano anterior, a supervisora de capacitação do CEMESPI não soube dar uma resposta conclusiva, mas ponderou:

O que podemos pensar, é que vários fatores podem ter contribuído para esta evasão, tais como: a falta de comunicação das escolas, a não liberação do professor no dia do curso por questões internas, a desmotivação do professor por não ser valorizado, o fato de o mesmo trabalhar em mais de uma escola pode contribuir no seu empenho em não comparecer, o profissional se sente estressado, esgotado, sem tempo nem vontade de fazer outras leituras, ou, ainda, a busca de um curso direcionado na sua área, para se atualizar, etc. (**Supervisora do Centro**)

Confirmando uma das ponderações da supervisora, dentre as entrevistadas, houve quem se posicionasse da seguinte maneira:

Escolhi fazer um curso de capacitação na área que atuo porque estive bastante tempo afastada da sala de aula. Quando houver outro curso de capacitação para atender os portadores de necessidades educativas especiais, quero fazer. (**Prof. 5ª série, E. B. Aníbal Cesar**)

Na avaliação da Supervisora do Centro, o interesse pelos cursos de capacitação ainda despertam nos professores sentimentos dúbios quanto à sua relevância. Assim, não ter por hábito realizar avaliações sobre o número e o

interesse dos professores quanto aos cursos ministrados e promovidos pelo CEMESPI, impossibilita precisar quais seriam as razões que desmotivam ou impedem a presença dos professores nos mesmos, como pontua a entrevistada:

Mesmo conscientes da importância desses encontros para sua trajetória profissional, muitos professores carregam dentro de si sentimentos contraditórios. De um lado, a vontade e a necessidade de aprender coisas novas, de outro, o medo de ser analisado, questionado acerca da sua competência. A inexpressiva participação dos professores, também pode ser atribuída a uma certa resistência à mudança. (**Supervisora de capacitações do CEMESPI, 2005**).

Segundo estudos feitos por Coch e French, um dos fatores que mais contribuem para a diminuição da resistência à mudança, passa pela participação reconhecida dos professores. Participar de cursos e não ver suas críticas e sugestões serem incorporadas na tomada de decisão sobre essas mudanças pode gerar frustrações. Além disso, trata-se de um momento que como lembra (CARVALHO FERREIRA *et al*, 1996).

É fundamental que as pessoas compreendam que não serão punidas pelo reconhecimento das falhas passadas e que seu valor e auto-estima não serão postos em causa, podendo, assim, abandonar com segurança os seus comportamentos antigos e aprender outros novos (CARVALHO FERREIRA *et al*, 1996 p. 327-328).

De acordo com a diretora do CEMESPI, já em 2003, embora tenham sido oferecidos apenas seis cursos de capacitação, os professores voltaram a se interessar pela formação continuada, demonstrando com isso, segundo a direção do Centro, que os profissionais da educação estavam necessitando de maiores informações para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais, convencidos portanto que deveriam estar em permanente aprimoramento pessoal e profissional. Assim é que, mesmo com poucos encontros, a presença dos professores foi bastante significativa, 169 de um total de 611 profissionais, somando ao todo, 30 horas/aula (gráfico 5).

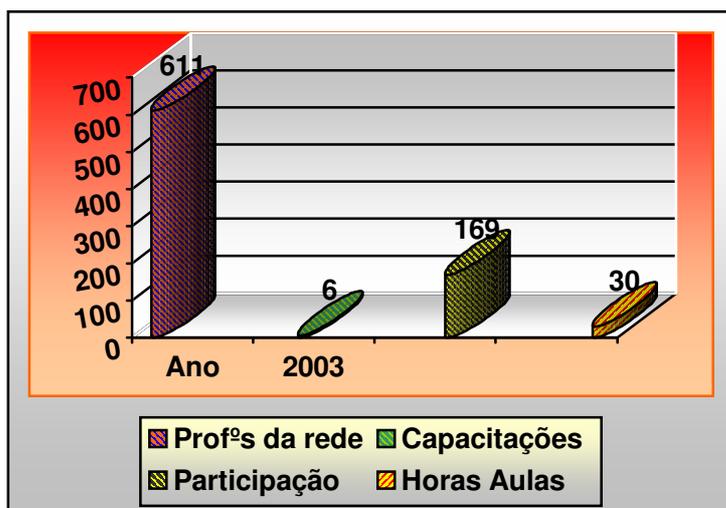


Gráfico 5 – Curso de capacitação (2003)

Fonte: CEMESPI (2003).

Esse aumento do número de professores participando dos cursos oferecidos em 2003, além do que já foi citado, se deve, segundo Mantoan (2003), à compreensão desses profissionais quanto à necessidade de ensinar numa perspectiva inclusiva, ou seja, significa estar ressignificando o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas excludentes ainda tão usuais no contexto escolar.

É importante salientar também que esses 27,7% de presença dos professores nos cursos de capacitações em 2003 foram significativos, considerando-se os poucos encontros que tiveram, revelando que esses docentes estavam sentindo a necessidade de pensar a inclusão desse alunado em suas salas de aula, ou seja, o cotidiano os colocou diante de uma realidade da qual não poderiam se evadir.

Nesse sentido, é que a representação que o professor faz de seu aluno é muito importante, pois é a partir dela, que o mesmo definirá a forma das relações entre eles e dará sentido às experiências a serem vivenciadas (RANGEL, 1999).

Finalmente, em 2004, o CEMESPI capacitou 109 professores, enfocando mais a área cognitiva, 95 professores na área de deficiência auditiva e 67 na área de deficiência visual, totalizando 271 participantes, somando 52 horas/aula, distribuídas em sete encontros (fig. 8 e 9, Anexo 6). Nesse mesmo ano a rede contava com 666 profissionais da educação (gráfico 6).

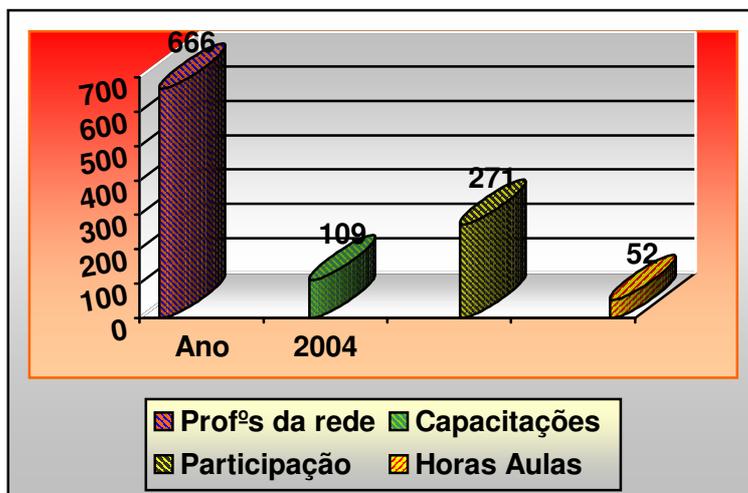


Gráfico 6 – Curso de capacitação (2004)

Fonte: CEMESPI (2003).

De acordo com o gráfico 6, 40,7% dos professores continuaram se comprometendo em rever seus conceitos acerca de uma educação para todos, posto que na escola, o professor tornar-se-á “educador/educando”, nesse espaço que deve ser criativo e de aprendizagem mútua (LEITE, 1999).

Tabela 2 – Cursos de capacitações oferecidos pelo CEMESPI no período de 1999 a 2004.

Ano	Nº de Cursos	Professores da Rede	Professores Participantes
1999	10	543	104
2000	14	621	135
2001	17	608	324
2002	06	624	103
2003	06	611	169
2004	07	666	271

Fonte: Arquivo CEMESPI (2004).

A tabela 2, leva a questionar sobre um dado que se destaca em relação ao conjunto de suas informações. Pode-se constatar que em 2001, foi oferecido um número de cursos maior do que nos demais períodos, havendo, também, maior participação dos professores. Lamentavelmente, não se conseguiu conferir junto aos entrevistados quais medidas teriam sido adotadas para se obter tais resultados.

Como se pôde verificar, até o presente, o CEMESPI, desde a sua implementação, vem tentando efetivar a política de inclusão do aluno com

necessidades educativas especiais, quer através da capacitação dos profissionais envolvidos no ensino regular do município, quer pela adaptação de seus espaços físicos, como vimos anteriormente. Além disso, na tentativa de expandir seu campo de atuação o Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí também oferece cursos de formação e atendimento a profissionais e alunos de outras instituições, sejam elas, escolas estaduais ou privadas.³⁹

Dentro do seu espaço, enquanto escola, o CEMESPI atende seu alunado interno,⁴⁰ e, aos alunos externos,⁴¹ com atividades as mais diversificadas que descrevem-se a seguir.

4.4 RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS DO CEMESPI UTILIZADOS PARA ATENDER AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O alfabeto em Braille (Figura 12, Anexo 6), inventado por Luis Braille (1809/1852), essa escrita trata-se de um processo em relevo para a leitura tátil, que se compõe de 63 sinais formados por pontos, a partir de um conjunto matricial idêntico a uma sena de dominó. Com esse método, representam-se os alfabetos latino, grego, hebraico, cirílico e outros, bem como, outros processos de escrita das línguas orientais; escreve-se o texto vocabular, tanto no modo integral como no estenográfico, a matemática, a geometria, a química, a fonética, a informática, a música, etc. O Braille escreve-se com pautas e punções, e, também em máquinas datilográficas especiais. A escrita pode ainda ser obtida por intermédio de impressoras Braille ligadas a computadores assistidos por *software* apropriado, a partir da digitação do texto ou do seu reconhecimento óptico.

O Braille é o meio natural de leitura e escrita para os cegos, o que o torna uma ferramenta imprescindível para a sua integração familiar, escolar, profissional e social. Embora com as diferenças peculiares a cada língua, todas as línguas possuem algumas semelhanças que a identificam como língua e não linguagem, haja vista que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam

³⁹ Há profissionais da Escola Pedro Paulo Philippi, Colégio Cenecista Pedro Antônio Fayal, Escola Vale da Esperança (APAE), de Itajaí, entre outras (Diretora de Políticas Públicas de Educação, julho, 2003).

⁴⁰ É a nomenclatura utilizada para identificar os alunos matriculados no Centro.

⁴¹ São alunos atendidos no contra-turno para reforço.

unidades mais complexas, ou seja, todas possuem os seguintes níveis lingüísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

Além desses materiais para os alunos cegos, o Centro conta ainda com uma sala de recursos estruturada,⁴² onde se encontra: mapa em relevo, bola sonorizada (com guiso), impressora adaptada para impressão em Braille, lupas de leitura de diversos tipos, regletes e punções para escrita em Braille, fita métrica e sorobã adaptados, bengala dobrável de alumínio, jogos de encaixes e sólidos geométricos, etc.⁴³

Para o aluno surdo, o alfabeto manual é uma das formas de comunicação que auxilia a língua escrita. Muitas pessoas acreditam que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a língua portuguesa feita com as mãos, na qual, os sinais substituem as palavras dessa língua. Mas o fato é que, a LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade Gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia-se da língua portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos.⁴⁴ (Fig. 13, Anexo 6)

Além destes recursos aqui mencionados, há outros que podem ser conferidos na fig. 14, 15 e 16. (Anexos 2)

É importante a clarificação e o entendimento de como são utilizados os materiais didáticos e tecnológicos do CEMESPI nesses primeiros passos na execução das políticas de inclusão do município. Por outro lado, ressalta-se que as mudanças significativas na educação inclusiva não precisam de recursos mirabolantes, equipamentos de última geração, etc, para que não venha a servir de desculpas para que não se tomem iniciativas que são produtivas no sentido de atingir os objetivos da educação para todos.

Entende-se que a inclusão/integração é à base da vida social em que as pessoas se propõem a, ou têm que conviver com. Para tanto, precisa-se saber que:

⁴² As salas de recursos foram adotadas pela educação especial brasileira em meados da década de 1970, conforme informação obtida em (SILVA, 2003, APUD GARCIA, 2004, p.) São salas especiais providas de materiais diversificados para atender alunos com necessidades específicas.

⁴³ Informações transcritas do livro, Diretrizes Básicas para a Educação da Rede Municipal – Educação Inclusiva (março, 2003).

⁴⁴ Idem Nota n. 32.

[...] o querer tem como objeto projetos, pois a vontade transforma o desejo numa intenção, que decide o que vai ser, [...] o querer nos leva para o futuro com todas as suas incertezas, geradoras das expectativas do medo e esperança [...], portanto, a vontade é uma faculdade voltada para o futuro, e o futuro, por maior que seja a sua possibilidade, é sempre incerto. (LAFER, 1979, p.102).

A partir dos objetivos dessa exposição, faz-se oportuno relembrar a opção preferencial prevista na Constituição Federal, na qual destaca-se que em um universo tão numeroso de pessoas com deficiência, há também, um outro número de igual significância que compõe a situação escolar e que não precisa de quaisquer tipo de auxílio ou serviço de educação especial, podendo assim, se beneficiar dos serviços escolares comuns (MAZZOTTA, 1996).

O município de Itajaí, através da Secretaria Municipal de Educação, vem realizando várias ações para que a política de inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino seja efetivamente o exercício praticado nas escolas, contudo o que se percebe, é que ainda encontra muitas dificuldades para que atinja os objetivos propostos pelas Diretrizes da Educação do Município.

Utilizando os resultados obtidos através dos gráficos, quanto ao programa de capacitações oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o CEMESPI, poder-se-ia dizer que esses órgãos públicos não tiveram a preocupação de buscar subsídios outros, que pudessem estar motivando os professores quanto à sua participação. Esse critério ficou bem evidenciado, na fala de professores ao criticarem a forma como esses cursos são administrados.

A esse respeito, Mantoam (2001, p. 229), atenta para o fato de que “A imagem e a atratividade do magistério, não são compatíveis com as tarefas que esse profissional tem a cumprir diante do valor atribuído à educação para a consolidação dos ideais e princípios democráticos”. Contudo, continua a autora, “[...] temos que estar atentos, pois o conhecimento e a informação podem tanto fomentar como ameaçar uma sociedade que persegue esses fins e o professor é, sem dúvida, um elemento essencial em ambos os casos”. (2001, p. 229)

CAPÍTULO V

AS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA BÁSICA ANÍBAL CESAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No campo das discussões sobre educação inclusiva, a realização da coleta de informações sobre o que pensam os profissionais que atuam na área da educação, trabalhando com alunos com necessidades educativas especiais, conduz a interpretar suas falas, com o propósito de entender essa realidade em análise.

Sabe-se de antemão que antes de qualquer resposta a questionamentos, é necessário ter claro que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino não se faz apenas introduzindo, fisicamente, essas crianças na escola, mas sim, oferecendo às mesmas, condições de uma educação integradora, participativa, respeitando-se as diferenças, salientando-se suas habilidades e não suas deficiências.

Dessa forma, não se poderia iniciar este capítulo sem destacar algumas inovações à que a escola vem realizando com o propósito de adaptá-la para as políticas públicas de inclusão no município. À escola foi dada a autonomia de elaborar e assumir um projeto político pedagógico coletivo respaldado pela LDB (Lei 9.394/96), voltado à promoção da educação de qualidade para todos.

Esse projeto vem considerando propostas curriculares diversificadas a fim de substituir qualquer concepção homogeneizadora do currículo, possibilitando, assim, inovações nas atividades de ensino-aprendizagem, bem como, norteando e orientando as ações pedagógicas aplicadas na escola. Mazzotta (1986) destaca que:

Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo “especial” para cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser “especial”, no sentido de que deve ser elaborado para atender às necessidades únicas de cada escola do sistema de ensino, em função das reais necessidades de seus alunos, e não para atender categorias ou tipos idealizados de alunos (MAZZOTTA, 1986, p.118).

Retomando a autonomia como um fundamento importante, valorizado pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, a escola tem a liberdade de adaptar seu

currículo sempre que achar necessário, com o assessoramento de profissionais do CEMESPI, incluindo-se aí, a flexibilidade, ou seja, a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num determinado tempo.

Paralelamente através de um trabalho cooperativo e participativo, o aluno com necessidades educativas especiais participa das atividades desenvolvidas pelos outros colegas, exercitando, assim, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com o outro e aprender a ser.

Não se pode deixar de mencionar que a LDB ressalta entre suas recomendações a **temporalidade flexível** do ano letivo, que é outra estratégia que visa atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas. Essa forma de acompanhamento vem possibilitando aos mesmos, concluir o ensino fundamental em tempo maior. Acrescida a **terminalidade específica** que é uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica, o histórico escolar apresenta de forma descritiva, as habilidades e competências dos educandos, ambas, previstas na Legislação (CNE/CEB, 2001), todas ações inovadoras e recursos a que as escolas se comprometeram a estar realizando em conformidade com as Diretrizes Básicas da Educação Inclusiva do Município.

Inovar, segundo Mantoan (2003), não pode ser considerado como algo extraordinário e inatingível, posto que algumas das grandes inovações surgiram, muitas vezes, da efetivação do óbvio, do simples ou do que é possível fazer no momento, mas que precisa ser revelado, compreendido e aceito por todos. Por outro lado, sem o comprometimento do Estado como gestor e da sociedade como fiscalizadora e colaboradora das políticas públicas, continuar-se-á com a mesma paralisia educativa a que tanto se condena historicamente.

Conhecedores dos riscos que possam resultar das interpretações a que se propôs a fazer, busca-se nesta metodologia de trabalho, trazer à luz das representações sociais, as falas dos profissionais implicados, os dados obtidos a partir de narrativas quanto à sua visão sobre a educação inclusiva na rede regular de ensino, mais especificamente na Escola Básica Aníbal Cesar, objetivo desta investigação.

Dessa maneira, com este estudo pretende-se reconstituir significados e qualificá-los de acordo com as formas diferenciadas por meio das quais os atores sociais representam e atuam em relação à educação no cotidiano escolar.⁴⁵

Ao se utilizar às falas como recurso do método, estar-se-á buscando interpretar e restaurar os sentidos, detectar regularidades e divergências revelando, assim, o modo singular como cada ator social experimenta e elabora suas relações objetivas, pressupondo a subjetividade “[...] como fundante do sentido, constitutiva do social e inerente ao entendimento objetivo”. (LOPES, 2000, p. 54)

Esse pressuposto implica remeter aos acontecimentos corriqueiros, trazidos pelos profissionais da educação à totalidade, para assim, possibilitar, o resgate do sentido histórico e social dos fatos. Ou seja, essa forma de análise permitirá atribuir a cada evento narrado, além de seu significado comum, quem sabe, revelar a lógica e a significação do todo (MINAYO, 1992).

5.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFISSIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Nesta fase do trabalho a qual nomeia-se de análise de conteúdo definida por Bardin (1977, p. 42), como recurso do método, utilizar-se-á as falas dos atores sociais envolvidos, pois se entende que é a partir destes discursos, no âmago da sociedade, que se poderá recuperar seus registros e se reapropriar criticamente da realidade.

Concordando que é por intermédio da narrativa que aparecem as mediações concretas com base nas quais os grupos sociais atualizam, representam e se articulam em torno de um bem comum, a narrativa, portanto, se mostra aqui como uma organização de materiais trazidos de uma tradição oral, que condensa passado/presente/futuro, e na qual os fatos individuais são relacionados a outros acontecimentos (LOPES, 2000).

⁴⁵ Recorrendo a Minayo lembra-se que as metodologias qualitativas são entendidas como “[...] aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e as estruturas sociais, sendo que estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, com construções humanas significativas.” (MINAYO, 1992, p.10).

Segundo Lefort,

[...] as condições nas quais se estabelece este empreendimento nunca são as mesmas; para cada sociedade, em cada época há uma circunstância particular, uma situação herdada, um costume, que delimita certas possibilidades e impossibilidades ao contador. Ou seja, os relatos de vida não tratam apenas do fato em si – e que tem lugar num intervalo de tempo definido – mas, se inscrevem no conjunto das tradições nas quais os indivíduos são formados como indivíduos sociais. (LEFORT *APUD* LOPES 2000, p. 62).

Nessa perspectiva, entende-se que a maneira como cada indivíduo expressa sobre sua experiência de vida, como a ordena, os acontecimentos que faz questão de destacar e os que deixa de lado, os termos e as palavras escolhidos, são peças fundamentais para a compreensão da sua história.

Mais do que simples relato de um caso verídico, a história contada é semelhante a um caso, em que o contador acredita de boa fé que foi assim mesmo o acontecido. É um acontecimento cheio de significados subjetivos e sociais, e não simplesmente um fato jornalístico. Destaque-se neste sentido, que se está lidando com momentos vivenciados por atores sociais, com depoimentos e significados muitas vezes conflitantes e contraditórios, enfim, com a experiência curtida, interpretada, carregada de sentimento (LOPES, 2000, p. 72).

Tal escolha permite assim, avançar na direção desse território fundamental onde se travam as relações entre as representações e as condições concretas de existência, ou seja, entre a experiência vivida e os significados marcados no imaginário. Esse modo de agir reincorpora a categoria da representação com significado próprio: “[...] uma das dimensões constitutivas da práxis social.” (RODRIGUES, 1991, p.196).

Dessa forma, ao ser questionada sobre como a escola recebeu oficialmente a determinação do governo para que realizassem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas salas regulares, a direção se manifestou da seguinte maneira:

A direção sabia que seria um grande desafio, pois sabíamos enquanto equipe do direito legal dos (PNEs) Portadores de Necessidades Educativas Especiais ou seja: “*Duralex sed lex!*” que em latim significa: “a lei é dura, mas é a lei!” e teríamos que cumpri-la. Outro aspecto é a questão do “desconhecido” gerando um quadro de ansiedade e resistência dos docentes em aceitar um aluno especial, ou seja, anteriormente os alunos PNEs possuíam

uma escola especial e no máximo quando eles freqüentavam nossa escola, havia um processo de integração que na verdade significava a “colocação” da pessoa deficiente em um ambiente convencional, cristalizado, ou seja, nada mudava, o aluno PNE é que havia de se adaptar aos padrões convencionais. (**Diretora adjunta**).

[...] foi bastante conflitante, porque o questionamento era: como é que vamos trabalhar com crianças que têm dificuldades? Que perturbam a aprendizagem dos outros? (isto na visão deles) Que não conseguem se locomover, que precisam de ajuda, e, assim por diante. As escolas, em hipótese alguma preparadas para isso, principalmente na questão física, escolas com dois pavimentos, sem rampas, sem salas de recursos, etc. (**Diretora de políticas públicas de educação municipal**).

Os depoimentos desses gestores revelam o sentimento de insegurança e medo diante da “ameaça” de quebra de uma rotina no contexto escolar, que até então, permitia ao professor enquanto dono de um saber já dominado, agir com relativa “naturalidade”, sem questionamentos, sem cobranças, e por certo, com poucas dúvidas. Segundo Vizim *et al* (2003, p. 51),

[...] a ação de incluir crianças, jovens e adultos com deficiência em sala de aula regular tem produzido resistências nesse cotidiano, uma vez que, na prática, o que se verifica atualmente, são escolas marcadas por um ritmo, uma hierarquia e homogeneização das práticas pedagógicas.

Embora conscientes de que a Constituição Federal de 1988, os documentos oficiais legais e complementares, de normatização ou de orientação à política educacional, obrigue a escola a receber os alunos com necessidades educativas especiais, não deixam de lembrar que se trata de uma educação que exige atendimento especializado. Comungando com esse mesmo princípio, vários autores, mesmo tendo perspectivas diferentes, vem lembrando, como o fez Mazzotta (2002) da educação para todos, há que se respeitar a especificidade dos alunos com necessidades especiais, também, por parte dos órgãos governamentais.

[...] a efetivação da **educação** escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou **educação inclusiva** onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. (MAZZOTTA, 2002, p. 36) [grifos do autor]

Dessa forma, ao se questionar a direção da escola, sobre quais medidas foram adotadas, para que as políticas públicas direcionadas para atender o aluno com necessidades educacionais especiais realmente se tornassem uma realidade, a resposta veio da seguinte maneira:

O primeiro passo que tomamos foi sentar com nossa equipe docente e resgatar o histórico das tentativas de inclusão dos PNE's em nossas escolas. Até porque, em tese, a prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes do convencional. Significando a valorização de cada pessoa, a aceitação das diferenças individuais, a convivência dentro da diversidade humana e principalmente deveríamos saber que nossas cabeças (paradigmas e conceitos), teriam que se abrir para receber esse alunado. **(Diretora adjunta)**

Paralelamente às questões pedagógicas, os gestores da escola, como expressou a diretora, estiveram atentos às mudanças que se fizeram necessárias quanto à infra-estrutura do espaço. Esse aspecto vem sendo apontado por Souza e Prieto como fundamentais para que se efetive o 'especial' na educação.

O 'especial' refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada para o conjunto do magistério. (SOUSA e PRIETO, 2002, p. 124).

Continuando com seu relato, a entrevistada acrescenta ainda que:

Por coincidência, neste ano de 1999, era inaugurado nas dependências de nossa escola o "CEMESPI / Centro Municipal de Educação Especial". Nós, a E. B. Aníbal Cesar emprestavamos apenas o espaço físico e por conta disso, fomos beneficiados com banheiros com portas mais largas, barras próximas aos vasos sanitários e obviamente atendimento especializado *in loco*. **(Diretora adjunta)**

Como se pode constatar através das falas, um conjunto de medidas foi articulado junto aos educadores, para romper com a lógica que vem marcando a história da educação brasileira. Isto equivale dizer, que se fez necessário quebrar barreiras na busca de uma escola pública de qualidade, alicerçada em critérios bem definidos e que pudesse atender um público com características específicas.

5.2 OS PROFISSIONAIS E A ESCOLA INCLUSIVA

Ainda que o espaço físico seja absolutamente necessário, há, entretanto, como lembra Vizim (2003, p. 51), que se tenha uma preocupação que preceda a essa estrutura e que diz respeito à “integração/inclusão dessas pessoas junto daquelas denominadas ‘normais’ [...]”, tornando-se, portanto, necessário, ampla discussão sobre o que seja realmente a inclusão, o que se pretende com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Questionados se “concordam que a escola seja um espaço inclusivo?”, alguns profissionais responderam:

Além de eu concordar, eu acredito que esse espaço tem que acontecer em todas as escolas e para todo o sentido de inclusão: seja da parte física, parte motora, qualquer tipo de característica que a gente diga que seja diferente, ela deve estar dentro de uma escola regular (**prof. 2-, 2ª série, 12 anos de magistério, primeiro ano na escola**).

Eu concordo que a escola tem que ser um espaço inclusivo, não só a escola, mas outros setores da sociedade que disfarçadamente vivem praticando a exclusão de muitas pessoas, independente de elas serem deficientes ou não (**prof. 3, 3ª série, 5 anos de magistério, primeiro ano na escola**).

Eu acho que a escola é um espaço que tem que ser inclusivo o tempo todo, não só para as crianças, mas para todos. Pra comunidade onde ela se insere ou não, para os pais, para outros profissionais desenvolverem seus trabalhos com outras pessoas, em outros momentos, quer dizer, estar aberta a outras possibilidades que não o da educação formal, me entende? (**prof. 4, 4ª série, 12 anos de magistério, primeiro ano na escola**).

A escola deve ser um espaço inclusivo porque são todos iguais, quer dizer, somos diferentes, mas temos que ter todos, as mesmas oportunidades. Então, eles têm que ter esse espaço tem de ser mais aberto, pois eu acho que ainda está muito aquém da verdadeira inclusão (**supervisora escolar, dois anos na escola**).

Ao se colocarem favoráveis a que a escola seja um espaço inclusivo, percebe-se que os professores entrevistados estão conscientes de que as crianças e/ou pessoas de um modo geral com ou sem necessidades especiais, sempre estiveram e ainda estão à mercê de alguém ou de algumas instituições públicas, tais como: hospitais, asilos, escolas especiais, etc., especialmente dedicadas ao

'problema', que, em sua grande maioria, continuam reproduzindo práticas exclusivas.

Muito embora os professores em sua maioria estejam engajados no desafio da inclusão desse alunado especial e também dos ditos normais, há ainda barreiras de ordem estrutural que necessitam ser amplamente discutidas e superadas. A inclusão aqui é apontada para todos os segmentos da sociedade, de diferentes classes sociais, raças, culturas, com ou sem deficiências. Entretanto, a exclusão remonta aos períodos mais remotos da história da humanidade, com práticas de rejeição/segregação, legitimadas pelo modelo de homem que fosse belo, forte, guerreiro e perfeito. Ainda que a causa estrutural da rejeição possa ter mudado, mas, por certo, na sociedade capitalista, a condenação dos que são considerados fora dos padrões, carrega sobre si o peso da inutilidade enquanto indivíduos pouco ou nada produtores para o sistema.

A lógica que sustenta as diferenças é tão contundente que até mesmo a tolerância como menciona Mantoan (2003), se mostra como um sentimento aparentemente generoso, ou seja, demonstra na maioria das vezes, uma certa superioridade de quem tolera. Essa forma de ver o outro, nada tem a ver com o respeito às diferenças, pois nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, mas também se sabe que nem tudo pode ser igual ou diferente o tempo todo. Desse modo, como conclui Santos (1995), "[...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza".(SANTOS APUD MANTOAN, 2003, p. 34)

Persistindo no mesmo questionamento, outros professores declararam:

Sim, a escola deve oferecer o espaço adequado para atender o educando em sua comunidade escolar. (**prof. 5**)

Acho importante a inclusão na escola porque possibilita que as crianças tenham um convívio normal com as outras. (**prof. 6**)

Concordo sim que a escola deva ser um espaço inclusivo, desde que ela tenha condições humanas e materiais para trabalhar essa inclusão, o que não é o caso nos dias de hoje [...]. (**prof. 7**)

Concordo, mas para isso, tem que estar preparada para esta inclusão. Não só no sentido de ter alunos com deficiências dentro das salas de aula, mas integrando realmente esses alunos, coisa que não acontece realmente. (**prof. 8**)

Concordo plenamente, mas estamos apenas engatinhando. Há muito o que fazer para que a escola cumpra realmente o que a inclusão vem colocando como objetivo concreto. Tanto na parte física, quanto na parte de material humano. (**prof. 9**)

Eu concordo, desde que o professor seja capacitado para atender este alunado. Porque todos devem ter os mesmos direitos, independente da necessidade. (**prof. 10**)

A escola deve ser um espaço inclusivo porque são todos iguais, quer dizer, somos diferentes, mas temos que ter as mesmas oportunidades. Então, eles têm que ter esse espaço tem que ser mais aberto, pois eu acho que ainda está muito aquém da verdadeira inclusão. (**Supervisora escolar**)

As entrevistadas concordam que a escola deva ser um espaço compreendido como inclusivo, contudo, não deixam de mencionar que tal prática se inviabiliza quer por falta de preparo profissional para lidar com tais especificidades, quer por adequação do espaço físico. Ou seja, na percepção destes profissionais poderia-se traduzir que há, ainda, a necessidade de maior atuação por parte dos órgãos públicos, na medida em que estes são os responsáveis pela execução de tais ações. Há entre esses professores, o compromisso e a preocupação com a inclusão, seja ela, escolar ou não.

Entretanto, embora haja concordância na maioria das declarações, tem-se na fala de um professor, a negação desse espaço: “O fato de termos determinadas crianças aqui é forçar mais ainda o preconceito, acentuar mais ainda. Infelizmente a escola pública não está preparada para isso”. (**prof. 1, 1ª série**)

O desabafo de tal profissional da educação traz um fenômeno presente na sociedade atual – o preconceito, por vezes dissimulado e por isso pouco discutido. Na análise de Queiroz sobre os diversos tipos de preconceitos presentes na nossa sociedade, este menciona que:

[...] os portadores de certos tipos de limitação física ou mental são evitados, apartados do convívio com outras pessoas, preteridas, tratadas com desconsideração, e, em alguns casos, vítimas de maus-tratos, cárcere privado, referências ridicularizantes, perseguições, violência ou negligência. (QUEIROZ, 1995, p. 67).

Essa forma de lidar com as diferenças gera no âmbito social uma resistência, como aponta Sasaki,

[...] as resistências estão presentes entre as autoridades educacionais de todos os níveis, nas relações de trabalho, nas agências de educação profissional, nos empregadores em geral, nas próprias pessoas com deficiências e suas famílias e entre os dirigentes e profissionais especializados na área de deficiência. (SASSAKI, 1997, p.174).

Por outro lado, nesta mesma direção, Werneck (1995), também lembra que apesar desse alunado, com dificuldades educativas especiais, ter a sua educação assegurada pela legislação e estar incluído nas escolas com os demais ditos “normais”, não deixa de provocar nos responsáveis pelo seu processo de formação, reações as mais diversas, que nada mais são do que o fruto da ignorância, ou melhor, da falta de formação, já que a mesma se faz de forma silenciosa, lenta e progressiva.

A falta de formação, portanto, pode ser entendida como a base do preconceito, que traz no seu bojo o acúmulo de idéias equivocadas, afastando com isso, as pessoas da realidade. Tal afirmativa se confirma, na fala de outra professora, quando diz:

Essas crianças já vão ser crianças que não vão ser como as demais no futuro, vão ter “sempre” defasagem no conhecimento. Então para mim, o importante é que eles saibam redigir um texto, entender esse texto, que eles saibam fazer as quatro operações para estarem preparados para o mercado de trabalho, para a sociedade que eles vão encontrar lá fora. Porque a gente sabe que eles vão continuar sempre tendo dificuldades. (**prof. 3, 3ª série**).

Com essa declaração, a professora deixa claro a sua percepção quanto à representação que a mesma tem, acerca dos alunos com necessidades educativas especiais em sua sala de aula. Ao delimitar o aprendizado que os mesmos possam vir a ter, a professora já está antecipando o futuro dos alunos como verdade absoluta, negando a eles, a possibilidade de explorar talentos, desenvolver outras habilidades próprias desses alunos, competências, etc., visualizando, o preparo para o mercado de trabalho, próprio de quem está inserido na lógica capitalista. Ou seja, valoriza-se enfaticamente a competência que se destina ao trabalho que gera renda, valorizando pouco, as habilidades destinadas à satisfação pessoal.

Neste sentido, poder-se-ia questionar: não estão as propostas inclusivas voltadas para práticas destinadas apenas à produção?

Não se pode deixar de mencionar, que as falas deixam transparecer preocupações que são próprias da sociedade que tem a lógica capitalista como o eixo de suas ações. Em outros termos, lembrando Foucault (1987), as instituições cumprem o seu papel vigilante e hierarquizador que este sistema social exige, mantendo-se, assim, as diferenças nos mais variados aspectos.

5.3 OS PROFISSIONAIS E A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sabe-se que os obstáculos estão aí para serem superados, e, com a educação inclusiva não poderia ser diferente. Desta maneira, ao serem questionados sobre as dificuldades vivenciadas em sala de aula, com um ou mais alunos com necessidades educativas especiais e como tentam superá-las, os professores responderam:

Eu tento superar colocando as crianças para fazerem as tarefas juntas, porque assim, um ajuda o outro. Quando o aluno precisa de mais atenção, eu sento junto dele e auxilio no que posso. (**Prof. 1**)

Com trabalho em grupo. Eu tenho uma aluna com múltiplas deficiências. A escola teve que adaptar a sala para recebê-la. A mesa, o quadro imantado, material dourado, etc. Na sala, todos os colegas têm acesso a esses materiais junto com ela. (**Prof. 2**)

Eu acho que há vários fatores: um já é o excesso de alunos em sala, outro, é a questão de que mesmo que nós fôssemos bem capacitados, nós não deveríamos estar sozinhos em sala de aula, nós deveríamos ter mais um profissional que nos auxiliasse com essas e as outras crianças. (**Prof. 3**)

Procuro trabalhar sempre em grupos, porque assim, aquele que tem dificuldades, pode se beneficiar do trabalho do colega. (**Prof. 8**)

Não me sinto preparada para trabalhar com alunos deficientes. Sendo assim, facilito ao máximo as tarefas para que estes alunos não reprovem. (**Prof. 9**)

O depoimento desses professores vem expressando a impotência que os mesmos sentem diante de uma situação a que eles foram submetidos, ou seja, embora alguns tenham sido capacitados para atender este alunado, o que se constata é que não há na escola um trabalho articulado entre os profissionais na busca dos mesmos objetivos, ou seja, um trabalho que funcione com uma rede de

conhecimentos e de práticas concretas, que possam romper com as práticas arcaicas, próprias de uma pedagogia cheia de verdades prontas e acabadas.

Explorando o tema acima, questionaram-se os professores quanto a se sentirem capacitados a atender esse alunado. Alguns colocaram:

Eu sinto muita dificuldade. Gostaria de ter mais estudo, mais conhecimento, pra poder desenvolver dentro da área. (**Prof. 3, 3ª série**)

Com certeza, eu me sinto capacitada, e faço porque gosto. Com a minha Pós, estou tendo a oportunidade de reelaborar ações com os meus alunos especiais, tenho outra visão também da educação, uma visão mais ampla, mais detalhada, onde realmente se vê a dificuldade que é aplicá-la numa escola sem recursos. (**Prof. 4, 5ª série**)

Ah, sim. Eu me sinto bem capacitada para atender esse alunos, principalmente depois do meu estágio no hospital. Gosto de fazer os cursos de capacitação, mesmo que alguns não atendam as minhas necessidades naquele momento. Mas eu penso que mais tarde, quando eu precisar, eu já terei subsídios suficientes para trabalhar com quem precisa deles. É muito gratificante pra mim, saber que de alguma forma, eu estou contribuindo para que essas crianças levem uma vida normal, como as outras. (**Prof. 2, 2ª série**)

Não. Preciso aprender muito sobre acompanhamento e os meios de comunicação efetiva. (**Prof. 5, 5ª série**)

Não. Nunca fui comunicada para fazer curso de capacitação. (**Prof. 8, 5ª série**)

Sinto-me limitada em estar trabalhando com alunos como B, da 2ª série, pois não tenho orientação. (**Prof. 6, educação física**)

Pelos depoimentos aqui apresentados, vê-se que a grande maioria dos professores não se sente preparado para atender esse alunado. Nesse sentido, é importante registrar que implementar e desenvolver ações voltadas às políticas públicas de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino transcende a questão de oferecer cursos de capacitação, modificações físicas, materiais diversos, etc. A escola enquanto instituição, necessita modificar a sua forma de “ver” e tratar o aluno, ou seja, tem que aprender a ver o aluno real e não o aluno ideal.

Segundo Mantoan (2003), para que a inclusão realmente aconteça, há que se colocar em xeque algumas questões, tais como: “[...] ensinar atendendo as diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, abandonar um

ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e integradora”. (p. 70,71)

Ainda de acordo com a autora,

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa (MANTOAN APUD SASSAKI, 1997, p.114).

Dessa forma, convém lembrar mais uma vez, que o estabelecimento de diretrizes e ações do município na implementação da educação inclusiva na rede regular de ensino, não pode deixar de considerar que a efetivação das mesmas requer por um lado, ousadia e coragem, e, por outro, prudência e sensatez, mas, especialmente, exige uma postura crítica diante da sociedade, objetivando transformá-la para torná-la menos desigual.

Tabela 3 – Alunos com necessidades educativas especiais, matriculados na Escola Básica Aníbal Cesar, a partir do início da Educação Inclusiva no município

Defic.	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Visual	16	01	-	-	01	02
Auditiva	19	03	04	05	05	05
Física	-	02	-	-	-	01
Mental	21	02	05	05	07	02
Múltipla	05	02	02	03	-	02
Altas Habilidades	-	-	-	-	-	-
Condutas Típicas	-	01	-	-	04	09
Outras	-	-	-	-	-	-
Total	40	11	11	13	17	21

Fonte: Arquivo da escola (2004).

A tabela 3 demonstra o número de alunos matriculados na E. B. Aníbal Cesar desde a implementação da sua política de inclusão. Verifica-se que o número de alunos matriculados na unidade, quando da implementação da educação inclusiva, foi bastante significativa em relação aos anos seguintes. Questionada a respeito, a direção informou que esse fato se deu pela falta de maiores esclarecimentos aos pais sobre a nova proposta da educação no município. Por conta disso, no primeiro ano, retiraram seus filhos de outras escolas, matriculando-

os na E. B. Aníbal Cesar. Contudo, no decorrer do ano, os pais foram esclarecidos e optaram por manter seus filhos nas escolas mais próximas de suas casas, o que levou ao decréscimo das matrículas nos anos seguintes.

Em síntese, pode-se conferir que os profissionais, em sua maioria, estão cientes e concordam com a presença de alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, mas, revelam também, as suas dificuldades e despreparo para lidar com este alunado. Indicam a necessidade de se reciclarem para superar dificuldades e assim poder atuar profissionalmente de forma a respeitar as diferenças e incluir, efetivamente, estes cidadãos em seus direitos sociais.

CAPÍTULO VI

AS CONCEPÇÕES DE PAIS E ALUNOS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA BÁSICA ANÍBAL CESAR

A aceitação da presença de um filho com necessidades especiais nem sempre se inicia com o nascimento dessa criança. Por vezes, os pais só tomam consciência dessa constatação, meses e até anos depois. Ou seja, como lembra Werneck, isso ocorre porque:

Durante toda uma existência, homem e mulher se preparam para gerar filhos dos quais querem se orgulhar. Seres humanos capazes de perpetuarem através da procriação. Há o desejo inconsciente de exibi-los até como se neles estivesse a prova irrefutável do quanto se saíram bem na vida. Do quanto, por isso, devem ser respeitados. Sobrepõe-se a essa formulação, ainda, toda a veiculação publicitária que nos vende, a cada instante, a imagem consumista de jovens belos, fortes, saudáveis e muito felizes. Como se na aparência física estivesse o segredo do sucesso. De repente, aquele sonho infantil acaba abruptamente, e o casal se vê diante de uma realidade que lhe parece dolorosa demais: eles não geraram um superbebê, mas sim uma criança da qual, pensam, a princípio, não ter nenhuma razão para se orgulhar. Esses sentimentos pressupõem diversas nuances. Sobre eles atuam fatores econômicos, sociais e pessoais. Variam em função do poder aquisitivo de cada casal, do apoio familiar que recebem e ainda do quanto estão estruturados emocionalmente como homem-e-mulher e como indivíduos. Alguém que, por uma razão ou outra, já se sente em desvantagem na vida, inseguro ou carente, sem objetivos, terá mais dificuldade para elaborar a chegada de um filho não-perfeito, que vai remontá-lo às próprias deficiências, fraquezas e conflitos não resolvidos. (WERNECK, 1995, p.118)

Não se pode deixar de lembrar, portanto, a partir do que afirma Werneck, que o filho idealizado não existe, caem por terra todos os sonhos possíveis e imagináveis, apesar de se viver, ainda, infelizmente, numa sociedade em que os valores são regidos por padrões estabelecidos, pela sociedade capitalista, os quais pressupõem que os que não podem produzir para a concentração de riquezas de alguns, são estigmatizados, desvalorizados, excluídos, como se não coubessem nesta sociedade. Portanto, ser um produtor de bens e serviços é indispensável, e todos aqueles que se encontram inviabilizados de cumprir tal determinação, não são aceitos por essa mesma sociedade.

Assim é que, para os pais, passado o primeiro impacto da constatação de que seu filho é diferente, iniciam uma caminhada que os levará a grandes desafios, deparando-se com uma via de duas mãos: resguardar esse ser de curiosidades alheias, evitar situações de constrangimentos, escondendo-o, colocando o mesmo em uma escola especial, ou aceitando-o e acreditando que é através dos diversos espaços sociais, essa criança poderá vencer o desafio de ser reconhecida como parte da sociedade ao qual pertence, possibilitando, assim, desde cedo, participar da busca por sua cidadania (WERNECK, 1993).

A educação inclusiva aparece no processo de discussão democrática em que os cidadãos reivindicam direitos iguais. Assim é que esta temática se amplia enquanto discussão e enquanto tema de estudo, tornando-se, portanto, objeto de reflexão e análise nas realidades educacionais contemporâneas. Tal propósito, implica em repensarmos a nossa forma de pensar e agir enquanto estudiosos do tema, nos afastando dos comentários de senso comum.

Buscando identificar o verdadeiro objeto que está sendo delineado em seu bojo, compreendendo-o através de conhecimentos produzidos de formas sistemáticas e analíticas, Bourdieu nos lembra que:

Construir um objeto científico é [...] romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, freqüentemente inscritas nas instituições. [...] O pré-construído está em toda parte (BOURDIEU, 1989, p.34).

Por conta desse objeto, como lembra Bourdieu (1989), ou como queiram, desse novo paradigma que passou a nortear a educação brasileira, é que se busca identificar as percepções que os pais e alunos da Escola Básica Aníbal Cesar têm acerca da educação inclusiva na referida instituição.

Para a realização das entrevistas com os pais, só encontramos naquele momento as mães dos alunos para dar prosseguimento à investigação. Questionando a direção sobre tal fenômeno, a mesma conferiu o seguinte esclarecimento:

A escola, quando fez seu primeiro projeto político pedagógico, resolveu obter uma amostragem. Para tanto, enviaram para os pais um questionário onde os mesmos poderiam responder desde o grau

de escolaridade até a questão da participação das mães na renda familiar. Ficou então constatado, que a escola tinha um contingente significativo de mães que trabalhavam como diaristas ou com serviço informal. Bem poucas se davam ao luxo de não trabalhar fora de casa. Em razão disso, é que recebemos nas nossas reuniões, na sua grande maioria, a participação das mães na entrega de boletins, para conversar com os professores, etc. O que conseguimos perceber então na realidade, é que é uma questão cultural, que essa função via de regra, é delegada às mães. Por mais que fizéssemos horários especiais, oferecêssemos lanches, os pais que compareciam eram e ainda são minoria na escola. (**Diretora adjunta, novembro, 2004**)

Não se pode deixar de lembrar que não faz muito tempo que à mulher era atribuído, exclusivamente, o cuidado dos filhos e do marido, como afirma Codo *et al* (1999), enquanto ao homem, cabia a responsabilidade de suprir todas as necessidades da família. Junto com as mudanças sociais de várias ordens no mundo moderno, emerge o movimento feminista em que as mulheres começaram a perceber que poderiam ocupar os mesmos espaços reservados aos homens no mercado de trabalho e passam, a partir da década de 1950, no Brasil, a lutar por seus direitos enquanto cidadãs que desejavam vivenciar a experiência do trabalho extradomiciliar, modificando-se, assim, as relações familiares.

Foi nesse contexto que os direitos dos cidadãos foram ampliados abrindo a possibilidade de ver respeitado os direitos das crianças com necessidades especiais. Conscientes desses direitos conferiu-se no primeiro encontro que se teve com as mães entrevistadas, que as mesmas estão cientes de que nenhuma escola pode se negar a matricular crianças com deficiências, como acontecia anteriormente.⁴⁶ Essa nova medida possibilitou a essas mães, matricularem seus filhos em escolas próximas de suas residências, em escolas escolhidas pelos próprios pais e não mais em espaços destinados exclusivamente para crianças com necessidades especiais, como veremos a seguir.

⁴⁶ Há que se acrescentar, ainda, que “Essa informação também foi transmitida aos pais e responsáveis, no dia da reinauguração da escola em 1998. Nesse mesmo evento, o então, Secretário Municipal de Educação apresentou a todos, o CEMESPI, esclarecendo a função do Centro na instituição. Primeiro, atendendo a uma exigência legal onde a Lei diz que todas as crianças devem que ser inseridas nas escolas comuns de ensino, e, segundo, que a escola deve se adaptar para receber essas crianças, e não o contrário.” (**Diretora adjunta, 2004**).

6.1 O OLHAR DOS PAIS SOBRE A ESCOLA OFERECIDA E A ESCOLA DESEJADA

Objetivando compreender a trajetória que essas mães fizeram para atender seus filhos em idade escolar, de forma respeitosa e sadia, fizeram-se alguns questionamentos:

- a) Por que colocou seu filho(a) para estudar na E.B. Aníbal Cesar?
- b) Que outra escola seu filho freqüentou antes desta?
- c) Por que mudou de escola?

A essas questões, obtiveram-se as seguintes respostas:

Entre os critérios dominantes pelos quais selecionaram a E. B. Aníbal Cesar, respondendo à primeira pergunta, consta a proximidade de suas residências. É compreensível que predomine tal critério, considerando que os pais trabalham e, por certo, já dispendam de boa parte do seu tempo para a locomoção. Assim, a escola próxima, facilita a possibilidade do atendimento de seus filhos em caso de necessidade.

Minha filha sempre estudou no Aníbal Cesar, assim como os outros. A escola é perto de casa e é excelente.

[...] Sempre estudou aqui. Além de a escola ser boa, fica perto da nossa residência.

Sempre estudou aqui. É perto de casa e uma ótima escola.

Porque residimos na área e é uma boa

Freqüentou o CEI Aninha Linhares de Miranda. Depois que saiu do pré, eu coloquei ela aqui porque é perto de casa e meus outros filhos também estudam aqui.

No CEI Aninha, no pré. Porque lá não tem ensino fundamental e aqui é perto de casa.

Mas, o critério da proximidade não foi o único, ressaltaram também o ensino de qualidade, informado por outras mães:

Estudou na Escola Básica José Medeiros Vieira. Veio pra, cá por ser mais perto de casa agora, e, dizem que o ensino é dez, e nós pais, queremos o melhor para os nossos filhos.

Na Escola Básica Juvenil da Cunha Colares (Sombrio, RS). Nós escolhemos o Aníbal, porque fica perto de onde a gente mora, e, porque quando viemos de mudança para cá, os vizinhos disseram que era muito boa escola.

Na Escola Básica José Medeiros.

A fala dessas mães revela-nos, também, que a E.B. Aníbal Cesar tem um bom conceito junto aos pais que a procuram para atender seus filhos, sendo este um dos critérios acionados na preferência pela mesma. Neste sentido, pode-se citar Duschatzky, quando afirma: “A escola adquire sentido para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida”.(APUD ZAGO, 2000, p. 28)

Isto equivale dizer, que, para as famílias, a escola além de estar próxima de casa, também apresenta qualidade de ensino, o que na sua percepção pode ser traduzida como uma possibilidade de ascensão social através da escolarização de seus filhos, ou como coloca Zago: “[...] como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar.” Ou seja, que o valor dado à instrução escolar, venha corresponder futuramente ao “[...] domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho”. (ZAGO, 2000, p. 24).

Constatou-se, ainda, que algumas crianças vieram de outras escolas que ofereciam educação infantil, modalidade de ensino que a E.B. Aníbal César não dispõe em seu espaço escolar, mas, a partir do momento em que os alunos alcançaram a idade para iniciar o ensino fundamental, seus pais escolheram a referida escola para matriculá-los.

Quanto à questão sobre outra escola freqüentada, verificou-se que, por necessidade, alguns pais continuam mantendo seus filhos na APAE por um período, e no outro, na escola pesquisada.

Ele freqüenta a APAE num período e no outro estuda aqui. Prá nós é ótimo, porque assim, nós não ficamos preocupados aonde ele pode estar enquanto a gente tá trabalhando, né.

Desde pequena ela é levada para a APAE. Faz dois anos que ela freqüenta o Aníbal Cesar. Eu matriculei ela aqui, porque o pai dela veio trabalhar nessa área e podia trazer ela prá escola. Além disso, os vizinhos que tinham os filhos aqui, disseram que era muito boa. Depois que ela veio, eu tive que concordar com eles é muito boa mesmo.

Trata-se ao que tudo indica, de famílias que não disponibilizam de recursos para pagar uma pessoa para atender seus filhos em casa ou de parentes que possam assumir tal responsabilidade. Assim, a escola, na sua percepção, é o local onde atuam profissionais nos quais confiam.

Nesse contexto, poder-se-ia pensar que a percepção que as mães têm do papel da escola na educação e desenvolvimento de seus filhos transcende a idéia de que esse espaço seja só um lugar para se conseguir um certificado, mas sim, um espaço onde eles possam também, estar seguros, socializando-se, longe das drogas, das más companhias, onde se tem a garantia dos cuidados e bons tratos que devam receber por parte dos profissionais especializados.

Diante da percepção positiva das mães em relação à escola, há que se ressaltar a necessidade de se implantar políticas públicas de inclusão, na forma como propõe a Constituição de 1988, respeitando-se o direito destes cidadãos tanto em suas localidades, quanto em todo o território nacional.

6.1.1 A satisfação dos pais quanto à escola pesquisada

Buscando compreender como a escola é percebida pela família, questionou-se às mães sobre a sua satisfação com a mesma.

Estou muito satisfeita com a atual escola e até hoje, gostei muito das professoras que minha filha teve, pois são excelentes educadoras.

Sim. Não tenho do que me queixar.

Sim, estou muito satisfeita, porque tem boa organização.

Estou satisfeita com tudo, não tenho o que reclamar.

Estou muito satisfeita. Tanto com o ensino quanto com os professores.

O que eu gosto na escola é que eles se preocupam quando nossos filhos faltam mais de um dia, telefonam prá saber porque o aluno não veio, não deixam a criança sair sem ter certeza de que os pais estão sabendo, né. Isso dá segurança prá gente.

Eu gosto de tudo e de todos. Não tenho do que reclamar. Considero uma ótima escola, porque eles estão sempre em contato com os pais.

O nível de satisfação que as mães expressam, também pode estar relacionado à confiança que depositam na escola como uma instituição que atua não só como formadora, mas que estabelece uma relação de afetividade ao preocupar-se com as faltas desses alunos às aulas.

Nesse sentido, Codo *et al* (1999 p. 50), trazem sua contribuição ao esclarecer que o trabalho do professor “[...] tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos”. Segundo o autor, a afetividade entre professores e alunos é imprescindível para que a aprendizagem ocorra de maneira prazerosa. Sem esse pré-requisito, afirma o mesmo, não há como estabelecer uma troca, não há como motivar o aluno, e, sem motivação, não há cooperação, boa vontade e bom desempenho de ambas as partes.

Embora a maioria das mães entrevistadas tenha ressaltado que está satisfeita com a escola, há que se dar especial atenção para as sugestões indicadas por outras:

Poderia melhorar mais. Ter mais atividades para as crianças no contra-turno. Isso ia até deixar a gente mais descansada no trabalho, sabendo que a criança estava na escola.

Estou satisfeita, só acho que deveria ter mais incentivo na área de esportes ou atletismo para as crianças.

Eu acho que falta atividade diferente. A minha filha é bastante lenta prá fazer os deveres. Às vezes, ela não consegue terminar e aí fica a lição pela metade, quando eu não tenho tempo de ajudar, né. A gente chega cansada do trabalho e aí tem mais trabalho em casa, e acaba que não sobra tempo prá ver se ela fez a tarefa.

Essas mães, ao que tudo indica, têm a compreensão que seus filhos devam ser tratados como especiais, mas que isso não lhes impeça de participar de um conjunto de outras atividades, demandando por isso, por exemplo, mais atividades esportivas. Daí, demonstrarem diferentes posições em relação à satisfação de terem seus filhos na referida escola.

Eu acho que está muito bom assim, mas poderia melhorar. Poderia ter outro turno para as crianças, com outras atividades, tipo: aprender a pintar, aprender a bordar, marcenaria, alguma coisa que eles pudessem trabalhar mais tarde. Não sei se tu me entendes, como se

fosse uma escola de aprendiz pro futuro deles. Quanto aos professores, acho eles ótimos.

Olha, eu não entendo muito dessas coisas, mas eu acho que algumas atividades diferentes na escola, ia deixar ela mais atraente para as crianças. Eu penso assim: de vez em quando, um recreio diferente, com apresentação de teatro, de palhaços, boi de mamão, acho que eles iam gostar muito.

As aulas de apoio e as aulas de computação, deveriam ser mais vezes. Ter mais atividades diferentes, como trabalhos manuais, mais esportes, por exemplo. Considero os professores bem capacitados, porque eles são bem dedicados, se preocupam com as crianças quando elas não conseguem boas notas, quando elas faltam, essas coisas.

Constata-se também que algumas entendem que a instituição escolar não tem só a função de ser mediadora do objeto de um conhecimento pré-determinado, ou seja, a escola que todos desejam, é percebida como um espaço de múltiplas possibilidades. Portanto, a tríade escola-aluno-família tende a se fortalecer cada vez mais, na medida em que o papel dos pais seja efetivamente compreendido como essencial no processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais.

Percebe-se então, que as mães ao reivindicarem mais opções para os seus filhos desenvolverem na escola, estão prevendo valores e atitudes que serão cobrados na vida adulta pela sociedade. Assim, pode-se lembrar que são os valores, tal como a contribuição daqueles que podem gerar riquezas, que determinam a aceitação ou não dos mesmos na sociedade capitalista.

Portanto, entende-se que, o indivíduo bem preparado pela escola, que além do ensino formal, explora outras habilidades e competências, terá mais oportunidades e poderá ser aceito no mercado de trabalho, no seu grupo social, do que aquele que não tem essa oportunidade. Daí, a preocupação da família, que requisita atividades diferenciadas para seus filhos na escola. Poder-se-ia dizer, que os pais de certa maneira estariam antecipando o futuro dessas crianças, prevendo que outras habilidades e competências podem vir a beneficiá-los quando adultos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que inspirou mudanças na maioria dos países, quanto à política educacional, é bem clara ao se referir à família e a sua importância no movimento pela inclusão. Trazendo em seu bojo, quatro artigos, dois especificamente destinados à parceria com os pais, chama à atenção. São eles, os artigos 60 e 61, que dizem:

Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação desejam seja dada a seus filhos (Art. 60, p. 43).

Deverão ser respeitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extra-escolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos (Art. 61, p. 43).

Dessa forma, não se pode deixar de mencionar que duvidar de que, a família deva ser tratada como a principal parceira no processo de superação de obstáculos na política de inclusão, tanto escolar, quanto social. Vale lembrar que, as organizações não-governamentais – ONGs, criadas, em sua maioria, pelos pais e/ou por técnicos, vêm desempenhando um importante papel na luta contra as desigualdades sociais, proporcionando com isso, às famílias com crianças com necessidades especiais, que através dessas organizações se sintam cada vez mais estimuladas a transformar suas práticas de atuação, deixando de ser “protetores e lutadores por”, para ser “aliados e lutadores com.” (MEC, 1999, p. 77).

Nesta perspectiva, a título de ilustração dessa nova revisão de conceitos a que a família vem introjetando, trazemos o exemplo do Clube de Mães em Movimento de Brasília, criado em abril de 2001. Articulado para lutar contra o preconceito a seus filhos, um grupo de pais decidiu oferecer apoio e orientação às famílias e “cuidadores” de crianças com necessidades especiais.

Em dezembro daquele, em encontro regional que reuniu pais e profissionais a fim de discutir estratégias para a promoção e o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, ficou estabelecida a implantação do Projeto Ímpar – “Um programa de ação e de pesquisa voltado para o exame e a superação de barreiras sociais para a inclusão de crianças especiais na escola.”⁴⁷

Embora em outro contexto, poder-se-ia lembrar o que destacou Durkheim (1978), que a formação social é essencial para que os indivíduos se situem no mundo e nele atuem, configurando-se assim, num espaço contínuo de formação e transformação. Portanto, é a inserção dos alunos com necessidades especiais no

⁴⁷ Para saber mais sobre o assunto, ler TUNES (2004).

espaço social que lhe confere a escola, que poderá transformá-lo num cidadão que traz consigo valores que podem ser reconhecidos pela sociedade no seu conjunto.

Diante dessa afirmativa e objetivando compreender a percepção das mães quanto ao que poderia estar faltando na escola para atender melhor seus filhos, algumas se posicionaram da seguinte maneira: “[...] para mim, melhor é impossível.” “[...] meu filho é muito bem atendido na escola.” “[...] acho que não falta nada.” Sabe-se que a escola como organização, é prestadora de serviços, e, como tal, tem como função, atender seus clientes – nesse caso, os alunos (CODO *et al*, 1999). Dessa forma, a fala das mães vem confirmando essa relação direta entre pais e escola e que vem sendo construída no cotidiano de seus filhos.

6.1.2 A valorização do aluno pela escola

Ao serem valorizados na escola, os alunos sinalizam para os pais que suas necessidades educacionais estão sendo atendidas, que estão contentes e satisfeitos por fazer parte desse contexto. E isso pode ser confirmado, nas respostas das mães quando questionadas se percebem que seus filhos estão contentes ou não na escola:

[...] A minha filha adora a escola, os amiguinhos, a merenda daqui é muito gostosa, é isso que ela fala.

Ele gosta da escola mais do que estudar às vezes. Sabe como é que é, né. Onde estão os amigos, prá eles tá bom.

Sim, porque gosta de freqüentar a escola. A gente não precisa estar mandando vir, né.

Está contente. Eu percebo porque ele quer continuar aqui.

Eu acho que a minha filha está contente aqui. Gosta da merenda, das amiguinhas, da professora, de todos aqui.

Ele está contente, porque tem os amigos que ajudam ele, mas mesmo assim, está com dificuldades no ensino.

Minha filha é muito feliz nesse colégio. Adora as professoras, diretores, etc. além de ter vários amiguinhos.

Sim, porque eles não têm preguiça de vir para a escola. Gostam da merenda, das professoras, de todos daqui.

Às vezes, ele gosta de vir mais aqui do que na outra escola⁴⁸. Às vezes é o contrário. Depende do humor dele. Mas ele fala bem daqui.

A minha filha adora vir para a escola. Depois, ela aqui é muito paparicada pelas amiguinhas, né. Imagina se não vai gostar.

No que se refere ao prazer que a criança tem em ir para a escola, as mães são unânimes em afirmar que percebem a satisfação no dia-a-dia. Muito embora, a instituição não atenda a todos os seus anseios, consegue compensá-los através de outras ações, ou seja, na interrelação com os colegas, funcionários, a preocupação da direção quanto à segurança dos mesmos e a afetividade dos professores. A questão da afetividade, da receptividade na escola, se configura num fator primordial de bem-estar e de prazer, tanto para a criança quanto para o professor,⁴⁹ razão pela qual as mães vêm apontando como um elemento importante para a alegria e segurança dos seus filhos.

Buscando tecer ainda mais a rede de significados que essas mães têm acerca da educação de seus filhos, questionou-se às mesmas se consideram os professores preparados para atendê-los e por quê? Suas impressões estão expressas nas falas a seguir:

Os professores são ótimos, sempre se empenhando em ajudar o aluno que não está bem nas notas.

Os professores são ótimos, pacientes, afetivos, preocupados até demais. Eu sei que não tenho acompanhado tanto quanto devia o estudo do meu filho, mas sei que ele está sendo muito bem ensinado. A evolução dele no ensino regular pegou a gente de surpresa, graças a Deus.

A nosso ver, a fala dessas mães denota o empenho dos profissionais da escola no atendimento a seus filhos. A forma como o percebem, confirma o que Mantoan vem declarando:

[...] os pais, pouco a pouco assumem seus lugares no universo escolar. Finalmente estão vivendo um papel outrora indesejado e começam a contribuir, (embora muito aquém ainda do que são capazes), para que a escola seja um organismo cultural, social, vivo, dinâmico, real. (MANTOAN, 2001 p. 227).

⁴⁸ A outra escola a que essa mãe se refere, é a Escola Vale da Esperança (APAE) de Itajaí.

⁴⁹ Para saber mais sobre esse trabalho, ler: HEILBORN, M^a Luiza. Estranha no ninho: sexualidade e trajetória de pesquisa. In: VELHO, Gilberto e KUCHNIR, Karina (Orgs.) Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico, 2003.

Para tanto, o professor tem que ser criativo e participante na busca do saber em conjunto com seus alunos, pois só dessa maneira, é que o professor/educador conseguirá entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um, provocando assim, a construção do conhecimento esperado por todos (MANTOAN, 2003).

Ainda segundo a autora, “A educação de nada servirá, se formar pessoas que fazem as mesmas coisas porque é obrigado, porque decorou ou porque precisa passar de ano”.(MANTOAN, 2003, p. 228). Tal enunciado se evidencia, nas considerações dessa mãe ao colocar que:

Eu entendo que o ensino fundamental é a parte mais importante da criança na escola, então, deveria ter mais cobrança do aluno na aprendizagem, prá não acontecer o que acontece. O aluno não reprova, passa para outra série sem saber quase nada. Prá mim, isso é um crime, e os professores coitados, não podem fazer nada, porque têm que seguir as leis que eles impõem.

Embora discordando quanto à forma das crianças avançarem para as séries seguintes, essa mãe, no seu depoimento, tem consciência de que tais ações não são responsabilidade só da escola, mas do programa de ensino adotado para o país.

Concordando com essa postura, Tiriba *et al*, acrescentam que “A escola é produção social realizada por seres humanos que são fazedores de história e de cultura”. (2002, p. 68)

Essas considerações reafirmam o que já foi dito anteriormente, ou seja, que a escola enquanto instituição tem como dever, possibilitar novas formas de conhecimentos, considerando que se trata de um “[...] espaço social que é freqüentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças”.(TIRIBA *et al*, 2002, p. 67)

Enfocando ainda a problemática do aluno que é aprovado sem muito conhecimento, Tiriba *et al* (2002 p. 68), esclarece que a escola infelizmente, ainda traz consigo o ranço da educação moderna, que é o “[...] de produzir o modelo de desenvolvimento capitalista industrial, urbano e patriarcal.” E esse modelo está centrado na produção e consumo de bens materiais, determinado por relações de

lucro e poder, desconsiderando o bem-estar e a felicidade das pessoas, produzindo com isso, a desigualdade social.

Desse modo, na expectativa, quem sabe, de verem seus filhos seguros quanto à aprendizagem amplamente demandada pela sociedade, essas mães vêm requisitando um olhar mais apurado por parte dos gestores da escola, na questão supracitada, como se pode observar:

Professores mais bem fiscalizados nas aulas de reforço.

Professores mais qualificados, porque neste ano, teve muita substituição, e, isso deixa a criança muito insegura, eu acho.

Poderia melhorar mais na qualidade de ensino. Por exemplo: ensinar coisas diferentes para as crianças, que mexesse com a criatividade deles. Não ficar só em cima dos livros, coisa decorada, sabe? Isso, eu acho que tem a ver com professores mais preparados, né. Mas também, o município paga um salário de fome prá eles, coitados!

Embora haja divergências entre os educadores quanto às aulas de reforço, nos posicionamos com Mantoan (2005), que ressalta “a aula de reforço não reforça nada, ela estigmatiza, segrega, aponta o aluno como algo que precisa ser melhorado”.

No movimento inclusivo, continua a autora:

Não podemos concordar com aulas de reforço, porque se nós pensamos em inclusão, nós pensamos em uma escola que emancipa intelectualmente alguém e emancipar intelectualmente alguém, não é forçá-lo a aprender aquilo que não lhe interessa. (MANTOAN, 2005)

O que a autora vem destacando é que, só considerar como aprendizado o que confere com a resposta da atividade, o que se confere com o desempenho esperado naquela série, configura desrespeito àquilo que se constitui singularmente como sujeito, quer dizer, todos são iguais perante a lei, porém, o sujeito não é constituído dessa igualdade, ele é constituído de todas as diferenças possíveis: de origem, de raça, de cor, de sexo, e isso tem de ser considerado, especialmente, em se tratando de alunos com necessidades especiais.

Nesse caso, se a escola e/ou a família têm crianças com necessidades especiais específicas, essas crianças devem ser percebidas a partir de todos os elementos que as caracterizam, pois são esses elementos, que atuarão na produção das suas identidades. (MANTOAN, 2001).

Por outro lado, deve-se ter claro que os pais, por sua vez, ainda não conseguem elaborar a questão educação/acompanhamento/estimulação, que na maioria das vezes, poderia ser feito em casa por qualquer parente, vizinho ou amigo, quer porque não entendem que as atividades da escola devam ter continuidade em casa, quer porque estão impedidos de realizá-las por suas condições sociais, por limites que a sua precária educação também lhes impôs, portanto, por falta de conhecimento.

Se por um lado, as mães esperam que seus filhos sejam preparados para o convívio social com algumas habilidades desenvolvidas, por outro, denunciam o despreparo de alguns professores como uma deficiência própria da escola que ainda deixa a desejar quanto à qualidade de ensino.

6.1.3 Qualidade de ensino ou ensino de qualidade?

Não é de hoje, que a sociedade vem cobrando das escolas brasileiras, qualidade de ensino. Mas, o que se entende por qualidade de ensino? Ou seria uma educação de qualidade? Por certo, que são dois conceitos diferentes, como aponta Moran

[...] no ensino se organizam uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a que compreendam áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemáticas. Na educação, o foco, além de ensinar, é integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Fala-se muito de ensino de qualidade. Muitas escolas e universidades são colocadas no pedestal como modelos de qualidade. Na verdade, em geral, não temos ensino de qualidade. Temos alguns cursos, faculdades, universidades com áreas de relativa excelência. Mas o conjunto das instituições de ensino está muito distante do conceito de qualidade. (MORAN, 2001, p. 12).

Em outras palavras, na visão do autor, para se ter um ensino de qualidade, a escola não pode continuar a ter um número excessivo de alunos em sala de aula, professores mal preparados, mal pagos – por isso, desmotivados –, metodologias ultrapassadas, infra-estrutura inadequada, etc. Para Moran, o ensino, hoje, ainda está voltado na sua maioria, para o lucro fácil, devido à grande demanda existente.

Ainda segundo Moran, o ensino de qualidade⁵⁰ é muito importante, mas o maior desafio, é o caminho para uma educação de qualidade, que pressupõe a integração de todas as dimensões do ser humano. E para isso, a escola tem que contar com pessoas que: “[...] façam essa integração em si mesmas, desde o sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social”.(MORAN, 2001, p.13)

Nessa perspectiva, há que se reportar ao que o texto constitucional vem assegurando, ou seja: não só o direito à educação para todos, mas, que esse direito conduza ao pleno desenvolvimento, estimule as habilidades e potencialidades do educando, propiciando assim, o preparo para o exercício da sua cidadania e por vezes, a qualificação para o trabalho.

Poder-se-ia entender então, que a sugestão das mães por uma melhor qualidade de ensino, diz respeito à preocupação das mesmas, em relação à superação de dificuldades futuras a que seu filho possa ter, diante do que a escola vem apresentando atualmente.

Entre os vários aspectos que já foram apresentados, como sugestões indicadas pelas mães, há um, em particular, que chamou à atenção:

Só acho que na merenda, **os alunos poderiam junto com a nutricionista, fazer seu próprio cardápio.** Quanto aos professores, nesse ano em que minha filha está, não preciso me preocupar, pois a professora é ótima, mas, no ano anterior, detestei o descaso e o despreparo do professor. (grifo desta pesquisadora)

Consultando a Secretaria de Educação do Município, especificamente a diretora do Departamento de Orientação e Assistência ao Educando – DOAE, sobre a sugestão da merenda escolar, a mesma colocou a inviabilidade desse processo, porque segundo sua informação, se a merenda fosse elaborada a partir dos critérios dos alunos, a saúde escolar entraria em colapso, posto que um dos grandes obstáculos à alimentação adequada de crianças e adolescentes começa com o

⁵⁰ Durante a Conferência Mundial de Educação, que ocorreu em Brasília em 08/11/2004, o Relatório Mundial de Monitoramento sobre Educação para Todos, indicou que cada vez mais as crianças brasileiras entre sete e 14 anos estão estudando. O maior problema reside em que as escolas freqüentadas por um grande contingente de alunos, não oferecem um ensino de qualidade, trazendo como conseqüência, o abandono das salas de aula após completar a 5ª série do ensino fundamental (UNESCO, 2005). A versão completa deste documento se encontra disponível no site: www.efareport.unesco.org, consultado em 19/07/2005.

lanche que eles preferem, tais como: sanduíches, batata frita, refrigerantes, etc. É justamente com o objetivo de melhorar o cardápio das escolas públicas e evitar que as crianças apresentem problemas de saúde, tais como obesidade, diabetes e hipertensão entre outras, que o governo municipal anterior contratou uma nutricionista para estar elaborando um cardápio condizente com as necessidades nutritivas correspondente às idades e formação dos alunos, e para o seu bem-estar.⁵¹

Estendendo um pouco mais a sua explicação, a diretora acrescentou que o cardápio é readaptado de acordo com a safra dos alimentos, principalmente no que diz respeito às frutas, verduras e legumes, e, incluindo também, o peixe. Todo esse processo é assessorado pelo Fundo Nacional de desenvolvimento de Educação – FNDE, com o aval de diretores, gestores e pelo Conselho Municipal de Alimentação.⁵²

Discordando da postura da diretora, lembra-se que esse é um tema que pode ser tratado de forma democrática pela escola, a exemplo do que foi realizado por estudantes e nutricionistas da Universidade de Brasília – UnB, junto ao Ministério da Saúde que desenvolveram um projeto em que ensinou-se às crianças e aos adolescentes a importância de uma alimentação saudável. Esse projeto denominado de “Escola Saudável”, iniciou em 2000, em uma escola pública, utilizando-se de estratégias pedagógicas, que resultaram na confecção de um kit educativo, repassado para diversas escolas.⁵³

6.1.4 A atuação do município e a educação inclusiva

Questionadas sobre a atuação do poder municipal e o que este poderia estar propiciando aos alunos, além das atividades já executadas pela escola, as mães responderam:

⁵¹ No Departamento de Orientação e Assistência ao Educando, a diretora além de ser responsável pela merenda escolar, é também responsável pelo repasse de verba para a área rural que custeia o uso de transporte e uniformes.

⁵² O Conselho Municipal de Alimentação é composto por: Presidente – uma professora; Vice-Presidente – um pai de aluno; Poder Executivo – dois membros; Poder Legislativo – dois membros; Sociedade Civil – dois membros; APP – dois membros. Informação obtida em maio de 2005.

⁵³ Para saber mais detalhes, ler: Projeto muda composição alimentar das cantinas. Tribuna da Imprensa – Rio de Janeiro – RJ – (12/01/2004) ou no site www.cfn.org.br, acessado em: 19/06/2005.

Eu acho que o município poderia fazer campanhas médicas e odontológicas dentro da escola.

Acho que o município não faz mais, porque não pode, né.

Meu filho é muito bem atendido na escola. O município, na minha opinião tem de fazer diversas melhorias na escola e na educação.

Eu acho que o que está faltando, é o município valorizar mais os professores. Não se deve julgar todos por igual, porque tem aqueles que amam o que fazem e dão o melhor de si para ensinar as crianças e tem outros, que fazem por obrigação. Mas, será que não é porque eles estão esgotados? Prá mim, eles são ótimos professores e tanto a escola quanto à direção estão de parabéns.

O município devia ver melhor essa questão da educação inclusiva e construir escolas mais bem equipadas, maiores, onde mais crianças pudessem estudar, fazer novas amizades, participar de atividades fora da escola, você me entende, né.

O que se percebe através desses depoimentos, é que as mães, apesar da satisfação de terem seus filhos estudando na referida escola, estão atentas a vários fatores que poderiam ser melhorados na mesma. As suas falas, denunciam o descaso do poder público em relação aos profissionais da educação, a falta de reconhecimento pelo governo municipal por aqueles que têm a responsabilidade de conduzir os seus filhos para um futuro melhor. Ora, se a escola tem como compromisso, a construção da cidadania, por que não dar a ela as condições indispensáveis para efetuar suas atribuições, passando inclusive pela melhoria salarial dos profissionais que nela atuam?

É importante que se entenda, que as declarações dos pais aqui apresentadas, em um certo sentido, desqualificam a escola que seus filhos freqüentam, mas, expressam que há melhorias a serem realizadas pelas instituições escolares para que possam atingir os objetivos a que se propõem. No presente contexto, fica evidente a falta de compromisso dos gestores municipais em apoiar iniciativas outras, que não sejam aquelas impostas pelos legisladores em nível federal (MAZZOTTA, 2003). Como lembra Jacobi (2002), o bom andamento dos programas implantados na política educacional, depende dos gestores locais que devem assumir suas responsabilidades e atribuições ao integrar os recursos financeiros destinados pelo poder público federal.

Ainda segundo o autor, aos grupos estigmatizados e com deficiência, cumpre garantir-lhes o acesso a todos os benefícios conferidos à clientela do

sistema municipal de ensino, provendo sua efetiva integração social, conforme previsto na Constituição Federal.⁵⁴ Além disso,

A legislação municipal também determina que a Lei do Estatuto do Magistério disciplinará as atividades dos profissionais do ensino, e as disposições relativas a controle público/participação social estabelecem que será assegurada a gestão democrática na forma da lei nas unidades escolares. (JACOBI, 2002, p. 74)

Quanto aos recursos financeiros exíguos, o depoimento de uma diretora adjunta revela:

A maioria dos projetos que tentamos implantar na escola, tais como: projeto escola verde, projeto mata ciliar, projeto turismo, capoeira e outros, cujo objetivo era de cunho social, ou seja, queríamos trazer as crianças para a escola no contra-turno, porque assim ela não estaria nas ruas, não foram adiante por falta de apoio da administração pública, que não percebia a importância e os benefícios que esses projetos poderiam trazer, tanto para os alunos quanto para a comunidade. Até para montarmos um jornal informativo na escola, tivemos que sair no comércio suplicando ajuda para colocarmos em prática essa nossa idéia. (**Diretora adjunta**, 2005)

A mesma diretora informou que apenas dois projetos foram levados adiante e continuam até hoje. “O Fest Dance”,⁵⁵ criado pelo “Grêmio Estudantil Adão Silveira”, em 1996, e a “Street Dance”,⁵⁶ (dança de rua), que se iniciou a partir da disponibilidade de um ex-aluno em ministrar as aulas gratuitamente para as crianças, no contra-turno. Hoje, há uma turma dessa modalidade de dança na escola que participa de vários festivais, competindo e ganhando muitos prêmios. Segundo a diretora, esses projetos ainda estão aí, porque não dependem de subsídios públicos, ou seja, a escola não precisa do poder público para que eles aconteçam.

⁵⁴ Art. 212, inciso 50 da Constituição Federal diz que “A legislação municipal também determina que a Lei do Estatuto do Magistério disciplinará as atividades dos profissionais do ensino, e as disposições relativas a controle público/participação social estabelecem que será assegurada a gestão democrática na forma da lei nas unidades escolares”. (2002, p. 74).

⁵⁵ Este projeto foi criado em 11 de agosto (dia do estudante) em forma de festival. Esse festival tinha como objetivo primeiro, reunir alunos do noturno para apresentações de dança, poesia, canto, entre outras artes para os pais e a comunidade. O sucesso foi tão grande, que a escola toda quis participar no ano seguinte, e, a cada ano, o número de participantes vem aumentando, agora com apresentações de grupos de outras comunidades. (Diretora adjunta, novembro, 2004)

⁵⁶ Criado por Don Campbell em 1972. São movimentos de braços minuciosos, usando os cotovelos, mãos e dedos, e é claro, muito funk nos pés (Paulo Gelinski, coreógrafo do grupo de Street Dance Triade, maio, 2005).

Nesse sentido, a fala da diretora vem demonstrando que embora a legislação determine toda uma gama de ações a que a escola deva se submeter para atender à demanda dos alunos, por outro lado, se abstém de proporcionar condições para que essas ações sejam efetivadas. Como destaca Silva *et al*:

Neste processo o Governo brasileiro é dúbio, porque no plano do discurso, em seus documentos, apresenta uma aproximação da questão dos direitos do homem, do cidadão. Porém, o conjunto de suas ações se encaminha para uma outra direção. (SILVA, 2003, p.73-74).

Objetivando saber com as mães, quem leva seus filhos para a escola, se há transporte oferecido pela administração municipal, obtivemos as seguintes respostas:

Eu é quem levo a minha filha na escola. Às vezes quando está chovendo, a professora diz que não é prá levar, porque ela é cadeirante, mas eu levo, se não for chuva muito forte.

Ela vai sozinha para a escola, porque é bem perto.

Não tem transporte, por isso ela vem com meu marido. Seria muito bom se tivesse.

Ela vem com a irmã que também estuda aqui.

O meu marido é quem traz ele para a escola, e eu é quem vou buscar.

Quem leva minha filha para a escola é minha sogra, pois eu trabalho fora e não dá tempo. O município não oferece nenhum meio de transporte e nem o Estado pelo que eu sei.

Verifica-se que as respostas apresentadas trazem uma conformidade em relação à locomoção das crianças. O fato de seus filhos estudarem na escola que gostam, faz com que fatores como este, sejam de certa maneira relevados, especialmente porque a localização da escola lhes favorece o acesso à mesma. Assim, recorrem a parentes e amigos para suprir o deslocamento de seus filhos até a escola.

Minha irmã é quem leva ela para a escola, depois vai buscar. Eu trabalho o dia todo, e, os horários não batem.

Ele vai com os coleguinhas que passam aqui em casa. Eu fico tranqüila, porque é bem perto.

Por tratar-se de uma comunidade escolar em sua grande maioria, composta por famílias de baixo poder aquisitivo, haja vista a forma como seus filhos são levados ou se encaminham para a escola, estas superam a deficiência dos serviços públicos através das relações sociais comunitárias, da sociabilidade existente na localidade e, principalmente, da presença de solidariedade. De certo modo, o fato de não contarem com o transporte escolar, não se apresenta como um grande obstáculo para que suas crianças deixem de ir à escola. Este esforço dos pais revela o quanto a educação é percebida como algo importante na vida de seus filhos, mas, também, porque a escola tornou-se um espaço indispensável para deixarem seus filhos enquanto trabalham.

Com esse olhar, torna-se possível compreender melhor os modos de pensar e agir desses pais que não medem esforços na busca de caminhos que conduzam à mudança da sua realidade. Entendem, que vale a pena apostar, como lembra Mantoan (2001), investir, criar alternativas e acreditar que quanto mais difícil o trajeto a ser percorrido, mais gratificante será a sua chegada.

Questionando as mães sobre quais providências são tomadas quando acontece algo indesejável com seus filhos na escola, e a quem elas procuram, as mesmas responderam:

Até agora não aconteceu nada, mas se acontecer, eu vou procurar falar com a professora dela, claro.

Quando acontece alguma coisa e isso é muito raro, a gente vem conversar com a diretora e tudo fica bem.

Nunca aconteceu algo indesejável. Mas quando quero saber como ele está, procuro a orientadora.

Procuro o diretor ou mesmo a professora, que são muito prestativos e de fácil acesso.

No relato das mães, fica evidenciado que os profissionais sempre que são solicitados pelos pais para orientações ou mesmo para qualquer outro tipo de informação, estão sempre à disposição dos mesmos. Neste sentido, pode-se afirmar que a escola que deseja ser um espaço inclusivo, deve estar aberta a questionamentos e necessidades da comunidade a qual pertence, pois agindo dessa forma, todos serão beneficiados (GOFFREDO apud MEC, 1999).

6.1.5 Os pais e seu comprometimento com a escola

Quanto à questão da participação efetiva no contexto escolar, questionou-se se a família, ou seja, se os pais têm por hábito participar de alguma atividade na instituição. Aproveitou-se o momento para introduzir a questão da participação dos mesmos, no Conselho Escolar.⁵⁷

Não participamos em nenhuma atividade na escola porque não tem. Eu não sei nada sobre o conselho escolar, estamos a pouco tempo aqui, então, não tivemos acesso ainda a essa informação, como é que funciona, quem faz parte desse conselho ou para que é que ele serve.

Não. Só das atividades festivas. Não fazemos parte do conselho, porque não temos tempo prá participar das reuniões. Mas quando tem eleição, a gente vem votar nos candidatos.

Não, apenas comparecemos nas reuniões e nas promoções que a escola faz durante o ano.

Não, só participamos das festividades.

Percebe-se nos relatos supracitados, que os pais, mesmo tendo conhecimento de que podem com sua participação efetiva na escola, trazer para esse contexto transformações significativas para a aprendizagem de seus filhos, preferem continuar delegando à mesma, tarefas outras, além daquelas, da sua competência. O estar na escola com seus filhos, se restringe a momentos de lazer, comemorações festivas, reuniões e eleição.

Tal posicionamento dos pais leva a crer que a instituição talvez, ainda não esteja estimulando e ressaltando a importância dessa parceria. Falta, neste caso, aos gestores, a percepção da inclusão não só dos alunos, mas de toda a comunidade que poderia estar participando de projetos para o bem comum. Do ponto de vista de Cordeiro *et al*:

Os pais devem ser estimulados a participar de projetos na escola de forma mais ativa e comprometida, pois desta forma, terão a oportunidade de ter um contato mais íntimo com a produção das crianças, além, é claro, de desfrutarem de momentos prazerosos. (apud MANTOAN, 2001, p. 150).

⁵⁷ O Conselho Escolar é um órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo, que atua em assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da Unidade Escolar. Criado sob a égide da Lei Nº 3. 682 de 17/12/2001, esse conselho é formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, constituindo-se em agente de participação na construção da gestão democrática da escola. (Fonte: Secretaria Municipal de Educação, julho. 2004).

Neste mesmo contexto, outras mães ainda se manifestaram:

De atividades com eles na escola só quando tem alguma comemoração, festival de artes, dança, coisas assim.

Só das atividades em que todos os pais participam, por exemplo: o dia da família na escola. A gente vem prá cá, visita toda a escola, conhece os outros professores, vê exposição dos trabalhos das crianças. Eles nos dão um lanche gostoso, a gente fica conhecendo os outros pais. Participamos também de várias reuniões, e, eu venho quando posso.

Por outro lado, poder-se-ia entender que ao assumirem algum tipo de parceria com a escola, esse novo papel viria recheado de responsabilidades ao qual, quem sabe, não dariam conta pelo acúmulo de funções que cada um traz consigo, o que de certa forma não deixa de ser compreensível, haja vista que a maioria das famílias é de baixa renda e os pais trabalham fora.⁵⁸

Diante do exposto, há que se questionar: o que esta escola tem oferecido aos pais, enquanto parceiros para uma educação de qualidade? O que esta escola poderia estar propiciando aos pais, no seu espaço, com seus filhos, nos fins de semana? De que forma, os pais poderiam ser mais ativos dentro desta escola?

O que se deve lembrar é que tanto a escola quanto o poder público, devem entender que a participação da família é fundamental para a educação inclusiva, seja de forma individualizada ou por meio de organizações, esta participação é imprescindível para que a continuidade histórica da luta por uma sociedade mais justa para seus filhos seja garantida (SANTOS, apud MEC, 1999).

É a concepção controladora, punitiva, disciplinadora e excludente, que está sendo colocada em cheque-mate com a educação inclusiva. Sabe-se, como já o disseram outros autores, que o caminho da inclusão não é o caminho das “flores”. É um caminho muito difícil, porque implica na superação das limitações profissionais, humanas, nas resistências às mudanças, haja vista pela formação dos professores que também já foram alunos e passaram pelas mesmas formas de poder, de dominação, e, que nessa caminhada, encontram atalhos insidiosos, que nada mais são, do que descaminhos que emperram o avançar da escola para todos (MANTOAN, 2001).

⁵⁸ Informações obtidas através do Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Aníbal César, novembro, 2004.

6.2 OS FILHOS – PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA

No presente estudo, desde o início, estabeleço minha opção pelo enfoque da Educação Inclusiva. Ao fazê-lo, parti do pressuposto de que são os sujeitos sociais que detêm os atributos que me pus a investigar e conhecer. Para tanto, tomou-se como referencial teórico, a Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, onde este explica a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, na qual é possível avaliar não só o nível de desenvolvimento que a criança apresenta até o momento, mas, o mais importante, os processos pelos quais, ela ainda está passando. Assim é, que, para o autor: “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. (APUD PALANGANA, 1998, p. 129)

Vygotsky considera o processo de desenvolvimento da criança, na interface e convergência dos processos maturacionais e culturais presentes no transcorrer do seu acontecimento, “[...] onde as adaptações biológicas se transformam em relações sociais”.(VYGOTSKY, apud VASCONCELLOS & VALSINER, 1995, p. 45)

Ancorados nestes pressupostos, buscou-se nas falas dos alunos com/e sem necessidades especiais que freqüentam a Escola Básica Aníbal Cesar, atores principais desse novo paradigma na educação, qual a visão que os mesmos têm da escola em que estudam. Para tanto, iniciou-se abordando a seguinte questão, entrevistando oito crianças dessa unidade de ensino.

– Você gosta da sua escola? Por que?

Embora demonstrassem uma certa timidez no início, aos poucos, os alunos foram se soltando nas suas respostas, como demonstrado a seguir.

Gosto. Porque tem recreio prá brincar, tem merenda, tem educação física e aqui também tem os meus amigos.

Gosto. Porque é legal! Porque eu brinco, estudo. Agora nós tamo brincando de candidato. Eu sou o Jandir, o Jonas é o Guto, o Marco é o Volnei e a Eliane é o Célio. A gente se apresenta e fala que vamo melhorá o estudo, vai ter mais emprego, mais parquinho pras crianças brincá, essas coisa, é bem legal!

Gosto bastante da escola. Aqui eu posso estudar, brincar e ter aula de computação.

Gosto. Gosto de brincá de adoleta.

Eu gosto da escola. Tenho bastante amigos.

Gosto. Porque eu estudo, brinco, vou no computador, a merenda é gostosa.

Gosto. Porque aqui a gente estuda, brinca, assiste filme, é bem bom.

Ao descreverem o seu gosto pela escola, essas crianças vêm assinalando várias razões do seu gostar. Alguns apontam a merenda que é gostosa, outros o estudo, as atividades diversas, etc. Mas, o que ficou evidenciado, é quando se referem aos amigos, a interação que há entre eles, as brincadeiras que realizam em conjunto, mesclando o lúdico com as ações cotidianas da realidade, como expressou o aluno ao ressaltar a brincadeira entre eles em que se via como candidato à eleição.

A capacidade de brincar, se mostra para todos – crianças, jovens e adultos, como uma possibilidade de decifrar mistérios que os rodeiam. A brincadeira se torna então, o momento sobre si mesmo e o cotidiano dentro de um contexto de faz-de-conta. É na brincadeira, que a criança tem a oportunidade não apenas de experienciar as regras impostas, mas de modificá-las de acordo com os seus interesses. De acordo com Vygotsky, a criança ao brincar ou jogar, tende a se aproximar da arte, posto que a mesma, sente a necessidade de criar para si um mundo ao contrário, para melhor entendê-lo (VYGOTSKY, 1999).

Ao se colocar no lugar de outros, no jogo do faz-de-conta, a criança:

[...] tornar-se-á capaz de construir significados para as ações que realiza, utilizando-se de instrumentos e da própria fala para a organização do seu brincar. Significados estes, construídos socialmente e internalizados pelas interações que estabelece. (QUINTEIRO, 2000, p. 49).

Neste sentido, Vygotsky afirma:

É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco do imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que

uma situação imaginária nova. (VYGOTSKY apud QUINTEIRO, 2000, p. 49-50).

Moacira *et al*, também pontua em suas experiências educacionais com crianças deficientes, o pensamento de Vygotsky, quando este defende a importância do fator social no desenvolvimento e aprendizagem da criança, ao acrescentar que tal fator, na medida em que consegue produzir “[...] instrumentos e símbolos, mediadores da relação do indivíduo com o mundo, é responsável por fornecer mecanismos psicológicos e formas de agir”.(MOACIRA APUD CAVALCANTE, 2003, p. 100)

Nessa perspectiva, entende-se que o diferencial quanto à capacidade de desenvolvimento de cada criança, deve-se em grande parte, às diferenças qualitativas no ambiente social em que a mesma se insere. A diversidade do meio em que a mesma transita possibilita ou não, aprendizagens outras, que por sua vez, ativam vários processos no seu desenvolvimento.

Sendo assim, à medida que a criança interage com os objetos e com outras pessoas, estará construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive. Progressivamente, a escola e a família em conjunto, irão fornecer a criança condições de maior liberdade de expressão, uma sociabilização que será gradativamente construída através das relações que a mesma estará estabelecendo com seus colegas, professores e com outras pessoas (SANTOS, 1997).

6.2.1 A interação professor/aluno

Com o objetivo de investigar junto aos alunos, qual professor eles mais gostavam e por quê, teve-se como respostas, opiniões bem diversas.

Eu gosto da minha professora porque ela ajuda a gente na leitura, ela faz carinho e é bonita. (**Aluno 1, 08 anos, 2ª série, c.n.e.e.**)

A minha professora também é bem legal. Ela me ajuda nas tarefa, escreve umas frase bonita no caderno, tipo assim: hoje você foi muito bem, parabéns! Tem vez que ela escreve: sua letra tá melhorando, continue assim! Bom fim de semana, essas coisa, é legal, a minha mãe gosta muito também. (**Aluno 2, 12 anos, 4ª série, c.n.e.e.**)

Nesses depoimentos, pode-se conferir quão significativos são os professores na vida dessas crianças. O aluno vai à escola, ele tem por obrigação

estar na escola. Mas o fato de estar na escola, não o obriga a gostar desse ou daquele professor. Quando os alunos elegem esse ou aquele professor, confirmam com essa predileção, o que difere esse profissional daquele não escolhido. Freire (1994, p. 17), já dizia que “educar é um ato de amor”, talvez esteja aí a diferença. O respeito, a preocupação, o afeto, a dedicação, a importância ao mínimo que o aluno consegue produzir

Codo *et al*, vem contribuir significativamente ao chamar à atenção para a questão da afetividade quando afirma:

Através de um contrato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. [...] Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo dar. [...] É nesta dança, entre sedutor e seduzido, na sincronia dos passos, na harmonia dos movimentos, que o professor transfere seus conteúdos e o aluno fixa o conhecimento. É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem. (CODO *et al*, 1999, p. 50).

E isso se confirma nas respostas dos outros colegas:

Eu gosto mais dessa professora nova do que da outra que a gente tinha. Ela explica a matéria bem devagar, ela é amigona da gente, é bem calma, espera a gente resolver os problemas, não fica em cima apressando. A outra não, a outra falava muito rápido e quando a gente pedia prá ela repetir, ela dizia que a gente não prestava atenção e já dava bronca. Nas atividades, dava até um nervoso, porque tinha coisas que a gente não tinha entendido e aí tirava nota baixa. O meu pai e minha mãe até falam que essa professora é melhor, ensina coisas diferentes e as notas melhoraram também. (**Aluno 3, 11 anos, 4ª série, s.n.e.e.**)

A professora é boa, ela passa a mão na minha cabeça às vezes. (**Aluna 6, 11 anos, 3ª série, c.n.e.e.**)

Gosto da professora de português e de ciências. Elas são boazinhas, alegres, carinhosas. (**Aluna 4, 13 anos, 5ª série, c.n.e.e.**)

Gosto muito da minha professora porque ela é divertida, ela não grita com a gente. Ela espera a gente terminar a tarefa, então ela explica as coisas bem devagar. É diferente da outra professora que a gente tinha. (**Aluno 7, 10 anos, 4ª série, s.n.e.e.**)

O prazer que a escola e os professores proporcionam aos alunos, são estímulos para a sua permanência no espaço escolar, mas também, pode despertar o gosto e o interesse pelo aprendizado que se torna qualificado emocionalmente.

Em outras falas, podemos constatar, que não só o aluno percebe a diferença do tratamento dispensado a ele pelo professor em sala de aula e no ensino-aprendizagem, mas os pais, também, percebem a valorização do seu filho pelos profissionais da escola.

Gosto da minha professora porque ela é boa. Deixa a gente estudar junto com o colega, escreve mensagem bonita no caderno, a minha mãe gosta de lê as mensagens. (**Aluno 5, 11 anos, 4ª série, c.n.e.e.**)

Refletindo sobre os aspectos apontados pelos alunos entrevistados, constata-se que a escola é percebida por eles como um lugar prazeroso, altamente significativo. Significativo porque o “gostar” da escola não se mostra como um gostar isolado, vai muito além. Esse “gostar”, engloba tudo que diz respeito a ela: a merenda que é gostosa, as brincadeiras com os amigos, as atividades que são feitas de formas diferenciadas, o afeto dos professores, etc.

Embora tenha sido apontada por um aluno, a dificuldade de acesso à sua sala de aula, o mesmo não se deixa abater por esse obstáculo, demonstrando com isso, que é ali que ele quer estar, que ali é o seu lugar.

Eu gosto dessa escola, mais do que da outra. Ela é bem grande. Só acho ruim uma coisa. A minha sala fica no segundo piso e sempre tem que ter alguém prá me ajudar nas escadas por causa das muletas, e também quando eu quero ir no banheiro que fica aqui embaixo, mas eu gosto daqui assim mesmo. Nós temos várias professoras, mas, eu gosto mais da professora de geografia, porque ela ensina a gente com o material que ela traz. Tem vez que ela traz pedrinha, mato, palha. Aí, a gente monta um vale, uma floresta, essas coisas da natureza, fica bem bonito. A gente mostra pros pais, prá outras salas, bate foto, é bem legal. (**Aluno 8, 11 anos, 5ª série, c.n.e.e.**)

Segundo Mantoan (2005),⁵⁹ “[...] o estar junto na escola, não é sentar ao lado do colega na carteira. Estar junto é compartilhar de todo o processo educativo, é conviver com o colega, é estabelecer vínculos dos quais serão lembrados ao longo de toda uma vida.”

⁵⁹ Idem nota nr. 22.

Ao apontarem seus professores preferidos, esses alunos, de certa forma, estão confirmando não só a competência dos mesmos, mas também, demonstram que esses profissionais são diferenciados em outras competências que não as de sala de aula. Nesse sentido, poder-se-ia mencionar Coutinho *et al*, quando diz:

[...] é fato notório que as crianças são as que melhor informam seus desejos, necessidades e paixões. Ao observá-las, é possível conhecer muito a seu respeito, por exemplo, saber que elas são diferentes, que as necessidades e vontades não são as mesmas para todas, só porque se encontram na mesma faixa etária. (COUTINHO, 2002, p. 56).

Dessa feita, perguntou-se aos alunos, o que mais gostavam e o que menos gostavam de fazer na escola:

Eu gosto de educação física, prá jogar futebol. Gosto de brincar de pega-pega. Não tem nada que eu não goste, aqui na escola. (**aluno, 2ª série**)

Eu gosto bastante de educação física, porque a gente joga bola, vôlei, corre, é bem legal. (**aluno, 4ª série**)

Na escola eu gosto de tudo. De jogar, de comer a merenda, de ficar na sala de computação pintando no computador, fazendo as tarefas com os jogos, é muito bom. (**aluno, 4ª série**)

Eu gosto de tudo. Do pudim de chocolate que eu como na merenda, do recreio, porque a gente brinca com as colegas. Gosto de escrever também. (**aluna, 3ª série**)

Os depoimentos desses alunos vêm trazendo em seu conjunto uma unanimidade no primeiro critério exposto, ou seja, “o que mais gostam de fazer na escola”. O contrário, como se pode perceber, foi refutado por todos. É perceptível nas falas das crianças, o prazer em fazer parte desse universo que transcende o ato de estudar, ou seja, a escola lhes propicia outras vantagens em termos de amizades, esportes, lazer, etc. Stainback e Stainback, citados por Casas *et al* (2002, p. 113), afirmam que no processo de inclusão, todos os alunos saem beneficiados nessas inter-relações, posto que desenvolvem atitudes de afeto, de companheirismo, de trocas, etc., o que poderá trazer como conseqüência, uma preparação “para a vida em comunidade”.

Para estes autores, os ganhos e os benefícios do ensino inclusivo, não se restringe só aos alunos incluídos, mas se estende a todo corpo pedagógico, criando possibilidades de aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos.⁶⁰

6.2.2 Os alunos e seus pares

Ao se perguntar aos alunos, o que os fazia gostarem dos amigos na escola, todos se manifestaram da seguinte forma:

Eu gosto deles, porque eles me ajudam nas tarefas e eles brincam comigo. (**aluno 2ª série, 8 anos**)

Eu gosto muito dos meus amigos da escola, porque eles brincam comigo, conversam comigo, a gente faz as tarefas juntos. (**aluno 4ª série, 12 anos**)

Eu gosto dos meus amigos, porque eles são legais. Quando eu termino a tarefa primeiro, eu ajudo os outros colegas que ainda não terminaram, porque tem alguns que são mais lentos, então eu ajudo eles. (**aluno 4ª série, 11 anos**)

Na fala desses alunos, fica evidenciado que além do companheirismo nas brincadeiras, os colegas de sala de aula despertam nos seus pares o sentimento de solidariedade. Quando o colega afirma que gosta de ajudar seus companheiros na finalização das tarefas, isso remete ao que Vygotsky aponta como “zona de desenvolvimento proximal” que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela solução de problemas independentes da ajuda de outrem – e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas que podem ser orientados por adultos ou companheiros mais capazes.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal que ainda está em seu processo de maturação nas crianças com necessidades educativas especiais, vem demonstrar que apesar de aparentarem ter o mesmo nível de desenvolvimento real, pode variar significativamente quando se consideram esses aspectos (VYGOTSKY, *APUD* PALANGANA, p. 129).

Há ainda outros depoimentos de alunos, incluindo observações tais como:

⁶⁰ Para saber mais detalhes, ler: Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular, 2002, p. 109-114.

Eu gosto das minhas amigas, porque elas brincam comigo, são boazinhas, me ajudam a formar palavras com a cartolina, me ajudam a terminar o quebra-cabeça. Na prova, elas deixam eu sentar junto quando eu não sei a resposta. **(aluna 3ª série, 11 anos)**

Gosto dos amigos, porque eles ajudam nas atividades e brincam comigo. **(aluna 5ª série, 13 anos)**

Gosto, porque a gente joga futebol junto, vôlei, faz apresentação de dança quando tem festival na escola, é bem legal. **(aluno 4ª série, 11 anos)**

Eu gosto dos meus amigos. Eles são bem bons prá mim. Me ajudam na sala quando eu demoro a colar figuras, a gente faz tarefa de grupo junto, aí, um ajuda o outro prá acabar mais depressa. **(aluno 4ª série, 11 anos)**

Gosto, porque eles me ajudam bastante nas tarefas. Eles me ajudam a ir prá sala de aula, ir no banheiro, a descer prá comer e as vezes, prá ir prá casa. **(aluno 5ª série, 11 anos)**

Pode-se perceber nessas falas, alguns itens a mais. Constata-se que as crianças não estão preocupadas se o seu colega é diferente ou não, mas, o que importa para eles, na escola, dentro da sala de aula, é a possibilidade de um ajudar o outro. É a generosidade, a afetividade, é o querer que o outro também consiga superar as dificuldades do dia-a-dia escolar.

Melli *et al*, faz um recorte de depoimentos de alunos sem necessidades especiais na escola em que atua como psicóloga. Assim, se pronunciaram os alunos:

Nós achamos muito bom para eles e para nós, pois aprendemos com eles também, trabalhando em grupo [...]. Todos temos dificuldades e somos capazes de melhorá-las [...]. Isso quer dizer que devemos respeitar as diferenças e dificuldades do outro e aqueles que têm menos dificuldades podem ajudar os outros para que todos aprendam mais e mais. (MELLI *et al*, APUD MANTOAN, 2001, p. 39).

Analisando os depoimentos aqui relatados, não se tem dúvida de que a educação inclusiva é também um caminho que possibilita realizar algumas reflexões sobre a educação como um todo. Há muito para se compreender, mas, o mais importante, é a certeza de que esse caminho não tem mais volta, ou seja, a educação inclusiva não é mais um vir-a-ser, ela já é. Neste sentido, Sartoretto *et al* destaca: que os caminhos da inclusão devem ser trilhados por pessoas que trazem na mente, em primeiro lugar, que a educação para todos é um direito não só das pessoas com deficiência, mas de qualquer cidadão, e, em segundo, que a escola

tem por prerrogativa, não tão somente respeitar as diferenças, mas saber tirar o maior proveito delas, possibilitando o crescimento e a construção de conhecimento em prol da cidadania através das relações de trocas, de companheirismo, que com certeza se processam entre “diferentes” (MANTOAN *et al*, 2001, p. 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar e analisar as políticas públicas de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais da rede regular de ensino de Itajaí, mais especificamente, na Escola Básica Aníbal César, buscando compreender os procedimentos adotados com vistas à efetivação da educação inclusiva no município.

Considerando-se que para atender a educação inclusiva os serviços deverão ser proporcionados em ambiente adequado, o menos restritivo possível, o que pode transformar-se, muitas vezes, em um desafio para as instituições e para os profissionais que atuam na área da educação.

Em primeiro lugar, o profissional deve avaliar as necessidades individuais do aluno e buscar respostas educativas para solucionar problemas que dizem respeito ao desempenho escolar tanto de alunos com ou sem necessidades especiais, o que exige não só a busca de conhecimentos técnicos pedagógicos, mas também envolve a incorporação de novos valores e posicionamentos pessoais.

Estas dificuldades foram constatadas a partir da análise das propostas contidas nas Diretrizes Básicas para a Educação Inclusiva no município de Itajaí, em que se propõe a capacitação aos professores, mas estas não atingem seus propósitos na medida em que os cursos oferecidos estão direcionados para a área de deficiência física, ajudando pouco ou quase nada na atuação dos profissionais que tem em sala de aula alunos com deficiências cognitivas. Isto revela que os gestores públicos não estão atentos para a diversidade de deficiências que podem ser apresentadas pelos alunos que acorrem para o Centro de Educação Alternativa, que é uma escola de educação especial.

Se por um lado, a instituição não pode satisfazer às demandas de seus alunos, por outro, constatou-se ainda, que há uma insatisfação por parte dos profissionais da educação quanto aos cursos que lhes são oferecidos, como pode ser conferido através do comparecimento pouco expressivo na realização dos referidos cursos.

Na percepção destes profissionais, além da desmotivação que apresentam em relação à falta de reconhecimento da sua profissão, indicam ainda, dificuldades

de suas condições de trabalho, muito embora não deixam de concordar que a escola deva ser um espaço inclusivo.

Mas, as entrevistas revelaram, também, que esta posição não apresenta unanimidade, constatando-se que há professores que se mostraram totalmente descomprometidos com a proposta inclusiva, enquanto outros, conscientes do seu compromisso com a educação de seu alunado, ministraram atividades diversificadas para seus alunos, abrindo espaço para que todos participassem das mesmas, ora individualmente ou em grupo.

Tendo em vista as considerações acima, verifica-se que não basta incluir nos currículos de formação dos professores, conteúdos e disciplinas que não condizem com a realidade vivenciada por tais profissionais em suas sala de aula. É preciso que as políticas públicas de educação conheçam as demandas de seu público e suas especificidades ao elaborar projetos que visem atender à formação dos profissionais.

Assim, com o propósito de conferir o que pensam os pais sobre a Escola que seus filhos freqüentam constatou-se que para as mães e os alunos entrevistados, a escola em análise, se apresenta como um lugar seguro, agradável e de extrema relevância, no seu entendimento para o crescimento tanto intelectual quanto social dos mesmos. Na opinião da maioria destas mães, a escola que escolheram para os seus filhos não poderia ser melhor, apontando inclusive, aspectos positivos da mesma, tais como, os cuidados com o bem-estar das crianças, professores afetivos e atentos à aprendizagem, direção aberta ao diálogo.

Entretanto, mesmo tecendo elogios à escola, algumas dessas mães indicaram que a instituição devesse oferecer um maior número de atividades diferenciadas no contra-turno tais como, mais atividades esportivas, oficina de artes, bordado, marcenaria, aulas de computação entre outras, e de forma habitual e não esporádica.

Destas suas proposições evidencia-se, ainda, que apesar das mães terem a escola em bom conceito, aspiram que a mesma contribua não só para a educação básica de seus filhos, mas que possibilite, também, explorar suas habilidades e potencialidades para que possam incorporar-se, quando possível, ao mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, entende-se que estas mães esperam que através da educação, seus filhos sejam preparados para o exercício da cidadania plena, para o

reconhecimento dos direitos associados às suas responsabilidades. Esperam ainda, que se tornem cidadãos conscientes e críticos, ao mesmo tempo, em que tenham a oportunidade de mostrar seu potencial de inteligência e de trabalho produtivo, ainda que tenham alguma deficiência.

No que diz respeito aos gestores públicos, as mães entrevistadas apontaram a falta de transporte escolar como uma dificuldade, percebido por elas como um descaso por parte do Poder Público em relação à proposta da educação inclusiva.

Conscientes da necessidade de maior participação quanto à aprendizagem de seus filhos, algumas mães se culpam por não estarem tão presentes na escola quanto gostariam, justificando sua ausência pela necessidade do trabalho extradomiciliar, enquanto outras, não participam por omissão ou por ignorância sobre tal necessidade de envolvimento com a escola. Entretanto, constata-se nas sugestões deixadas pelas entrevistadas, que cabe à instituição promover junto à comunidade – pais, professores e alunos –, compromisso com uma educação de qualidade. Desta forma, quem sabe, poder-se-ia modificar a presente realidade.

Os alunos por sua vez, expressaram que a escola é o lugar em que desejam e gostam de estar. Nesse espaço, compreendido como o lugar em que se vai exclusivamente para estudar as crianças se sentem à vontade, se sentem amadas e respeitadas pelos professores e pelos colegas.

Embora o prédio escolar não esteja adequado quanto a sua estrutura física no que diz respeito à acessibilidade como apontou um dos alunos entrevistado, isso não se configura como um grande obstáculo para que o mesmo não estude na E. B. Aníbal César.

Constatou-se, assim, que, para estas crianças, o que importa é o estar junto, é o brincar, o jogar, o ensinar o outro na tarefa, enfim, é o companheirismo, que aparece valorizado pelos mesmos a sociabilidade que pode se apresentar muito restrita quando esta se limita apenas ao âmbito familiar.

Diante do exposto, verifica-se que, no que tange a uma política de formação docente que atenda aos anseios dos profissionais da rede municipal quanto à educação inclusiva, os administradores educacionais estão longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a concretização de uma educação inclusiva eficaz, não por falta de condições, mas por falta, ao que tudo indica, de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais, como pelas instituições de formação.

Poderíamos compor, a partir do diagnóstico por nós realizado, algumas sugestões no sentido de reverter o quadro atual. Assim, por exemplo, quanto aos cursos ministrados, estes deveriam ocorrer na própria escola, o que viria possibilitar um trabalho multidisciplinar na unidade escolar, no qual pode-se contar com a participação de todos os professores das diversas disciplinas.

Entre as sugestões pode-se lembrar a necessidade de unidades escolares que tenham uma sala específica para atender àqueles alunos com maiores dificuldades com professores especializados;

Reivindicar junto aos órgãos competentes, conteúdos e materiais técnicos e humanos disponibilizados na unidade de ensino, tais como material específico do Sistema Braille, da Língua de Sinais e outras linguagens;

Recomenda-se à escola que divulgue as experiências bem sucedidas e os projetos que atenderam à inclusão escolar;

A busca por parcerias nos vários segmentos da sociedade, ampliando, assim, a rede de relações, de cooperação e de apoio entre os atores sociais envolvidos, sem deixar de cobrar do Estado a sua responsabilidade com o cidadão, ainda que esteja em vigor uma política de descentralização educacional, na medida em que este esteja delegando aos municípios e à sociedade civil, a responsabilidade de encontrar soluções para os problemas sociais.

Cabe, entretanto, à comunidade escolar, cobrar do Poder Público a edificação de acesso aos prédios escolares, a melhoria do ensino de qualidade e um compromisso explícito em ações no que diz respeito à educação inclusiva.

Ao concluir o presente trabalho, cumpre ressaltar que a política da inclusão escolar tem como compromisso, produzir uma nova cultura, compreender capacidades, por vezes invisíveis e aceitar as diferenças como um fator positivo na aprendizagem que se processa em sala de aula.

A escola inclusiva se traduz, como um espaço democrático e representativo da sociedade, cuja função principal é a de formar cidadãos plenos de direitos, sejam eles, com ou sem necessidades especiais.

Para tal, as políticas públicas de inclusão implementadas na rede municipal de ensino de Itajaí precisam ser revistas tanto no que tange ao seu planejamento, quanto na sua execução, a fim de que se instrumentalizem com serviços capazes de garantir a eficiência do atendimento aos alunos com necessidade especiais, conforme preconiza a lei.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1992.
- ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara; Koogan, 1981.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. et al. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3. ed. São Paulo: Corte Instituto de Estudos Especiais, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BASTOS, L. K. **A produção escrita e a gramática**. São Paulo: Martins Fontes. 1985.
- BATISTA, A. S.; ODÉLIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, W. et al. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BELLONI, I. et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. V.1. São Paulo: UNB, 2000.
- _____. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campos, 1992.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Especial. **Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro**. Série Diretrizes – Livro 11. Brasília, 1995.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.
- CAMPOS, G. W. **A saúde pública e a defesa da vida**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CÂNDIDO, A. M. W. e SEARA, C.M.B. **Relatório final de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Organizacional**. Itajaí / SC, 1995.
- CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: MEC, **Educação Especial: Tendências atuais**. Brasília, 1999.

CARVALHO FERREIRA, J. M. *et al.* **Psicossociologia das organizações**. Lisboa: Alfragide. McGrawHill de Portugal. 1996.

CASAS, S. M. H. Desenvolvimento infantil e inclusão. In: ANDRADE, M. S.; DIAS, J.; ANDRADE, S. R. de (Orgs.). **Temporalidades Humanas e Currículo**. III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal/Edifurb, 2002.

CAVALCANTE, F. G. **Pessoas muito especiais**: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 1999.

COUTINHO, A. M. S. Culturas infantis: criações e manifestações culturais das crianças pequenas. In: ANDRADE, M. S. de; DIAS, J.; ANDRADE, S. R. de. (Orgs.) **Temporalidades humanas e currículo**. III Congresso Nacional de Reorientação Curricular /. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M.; UDE, W. **Políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

D'ÁVILA, E. **Bairro São Vicente**. Arquivo Público de Itajaí, 1995.

_____. **Pequena história de Itajaí**. Itajaí: Dehon, 1982.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 2000.

DURKEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1978.

ELY, V. H. M. B. Gestão e implementação de políticas públicas de inclusão de pessoas com necessidades especiais: duas experiências e uma única estratégia. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, out. 2004.

EVANS, P. O Estado como problema e solução. **Lua nova**, São Paulo, n. 28/29, p. 107-156, jan./mar. 1993.

FARAH, M. F. Governo local e novas formas de provisão e gestão de serviços públicos no Brasil. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo, n. 4, mimeo, 1998.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: Rico, Elizabeth Melo et al. (Org.) **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. 3 ed. São Paulo: Cortez /Instituto de Estudos Especiais, 2001.

FONSECA, V. da. Tendências futuras da educação inclusiva. **Revista Educação**. Porto Alegre, n. 49, p. 42-47, mar. 2003.

_____. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. 2. ed. Lisboa: Notícias, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1994.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Florianópolis, 2004. 216p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

HEILBORN, M. L. Estranha no ninho: sexualidade e trajetória de pesquisa. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Orgs.) **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

JACOBI, P. R. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. 2. ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2002.

KONDER, M. Alguns aspectos do Itajaí antigo. In: **Anuário de Itajaí**, 1949.

LAFER, C. **Hanna Arendet: pensamento, persuasão e poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEITE, R. S. Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências? Ministério da Educação e do Desporto. **Revista Criança do professor de educação infantil**. n. 30, 1999.

LELIS, Isabel Alice. O Magistério como campo de contradições. **Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação**. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano II, N.2,p.143-155, 1997.

LOPES, J. C. C. **A voz do dono e o dono da voz: trabalho, saúde e cidadania no cotidiano fabril**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: <http://lerparaver/bancodeescola>. Acessado em: 21 abr. 2003.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

_____. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1986.

_____. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre Inclusão Socioeducacional**. Texto publicado na Conferência do Fórum Nacional de Educação. Educação Brasileira no Século XXI: Desafios e Perspectivas. João Pessoa (PB), jun. 2001, p. 29-36. (mimeo).

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. *Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity?* **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 3. p. 239-262, jul./sets 1993.

_____. (Org.) **Pesquisa social**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **O desafio do conhecimento**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2000.

_____, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: Guareschi, Pedrinho e Jovechelovitch, Sandra. **Textos em representações sociais**. 4ª ed, Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAN, J. M; BEHRENS, M.A; MASETO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

MRECH, L. M. **Os principais paradigmas da educação especial**. Trabalho apresentado em Natal-RN, mar. 1999, mimeo.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças**. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1989.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

PDE – PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR. Projeto Político Pedagógico da Escola Básica “Aníbal Cesar”. 2003/2004, não paginado.

PILLETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

QUEIRÓZ, R. da S. Se Deus marcou, não foi à toa: preconceito relativo aos deficientes e outros estigmatizados. In: _____. **Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito**. São Paulo: Moderna, 1995.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. São Paulo: Unicamp. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

RODRIGUES, K.S. Os caminhos da ousadia. **RH Revista de História**. São Paulo, p. 28, set./out. 1991.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Básicas para a Educação da Rede Municipal de Itajaí**. Educação Inclusiva. Itajaí: PMI/SED, 2003.

_____. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Blumenau, 1999.

_____. Prefeitura Municipal de Itajaí. **Perfil da cidade**. Disponível em <<http://www.itajai.com.br/perfil/evolui.php>>. Acesso em 23 jul.2004.

SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, K. Itajaí investe na modernização. **Diário Catarinense**, Florianópolis, p. 28. 1º fev. 2004.

SANTOS, M.; SANTA, dos P. (Orgs.) **Brinquedoteca, o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHERER-WARREN, I. (Org.) Cidadania e participação em políticas sociais. In: _____. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na área da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

SELL, C. E. **Sociologia clássica**: Durkheim, Weber (e) Marx. Itajaí: UNIVALI, 2001.

SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologia e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

SPOSATI, A. **Mapa da exclusão/inclusão social**. Linha de pesquisa em políticas públicas (2001-2003). PUC/SP. Disponível em: <http://www.comciencia.br>. Acesso em: 4 jul. 2004.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1965.

TIRIBA, L. Anotações sobre Educação Escolar. In: ANDRADE, M. S.; DIAS, J.; ANDRADE, S. R. de (Orgs.). **Temporalidades Humanas e Currículo**. III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal/Edifurb, 2002.

UNESCO / MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Brasília: Corde, 1994.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação**. Disponível em: www.efareport.unesco.org. Acessado em: 19 jul. 2005.

VASCONCELLOS, V.M.R. & VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

VIZIM, M. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: Silva, S.; VIZIM, M. (Orgs.) **Políticas Públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

WEBER, M. A dominação. In: CARDOSO, F. H.; MARTINS, C. E. **Política e sociedade**. v. 1. São Paulo: Nacional, 1981.

_____. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1993.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

_____. **Muito prazer eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A. *et al.* **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OBRAS CONSULTADAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em Companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

ASSUNÇÃO, S. L. **A excepcionalidade em questão**. Seminário: FUMEC, Belo Horizonte, 1991.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001 b.

BRASIL. **Lei Federal n. 7.853/89**. Institui a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei n. 10.172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei n. 8.069/90**. Institui o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n. 10.098/00**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. MEC. INEP. **LDBEN 9394/96** que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BOBBIO, N. **Estado, Governo e Sociedade por uma Teoria Geral da Política** / Norberto Bobbio. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do Jogo. 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ. R. **Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: Ática, 1982.

BRASIL. SALTO PARA O FUTURO: **Educação especial**: tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CAMPOS, G.W. **Reforma da reforma**: repensando a saúde. São Paulo: Hucitec, 1997.

CARVALHO, A. *et al.* **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUARTE, S. Itajaí pulveriza lixão para evitar dengue. **A Notícia**, Joinville, p. A 6. 1. fev. 2002.

_____. Caminhoneiros orientados sobre Aids em Itajaí. **A Notícia**, Joinville, p. B-1. 11. jan. 2001

FERREIRA, A. B. de H. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. 9. ed. Civilização Brasileira S.A. [s/d]. p.353.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

RANGEL, M. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In:TEVÊS, N.; RANGEL, M. **Representação social e educação**. Campinas: Papirus, 1999.

SANTA CATARINA. Lei n. **4.156 de 06 de setembro de 1968**. Institui a Fundação Catarinense de Educação Especial.

SANTOS, M. P. dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências do sistema educacional brasileiro**. **Revista Integração**, 1999.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUZA, P. N. P.de.; SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº. 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

THOMÉ, M. H. Peixes mortos levados para o rio Itajaí-Açu. **Diário Catarinense**, Florianópolis, p. 21. 9 abr. 2004.

ZONTA, L.; RUAS, R. Itajaí, crescimento é desordenado, dizem moradores. **Jornal de Santa Catarina**, p. 8 A. 17 fev. 2004.

Anexo 1 – QUADRO GERAL

Anexo I

QUADRO GERAL DOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DISTRIBUÍDAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

10/08/03

PNEE	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL								ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM				EJA				EJA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ¹	TOTAL
	CRECHE	PRÉ ESCOLA	CÍCLO BÁSICO		SÉRIE				1º A 4º	5º A 8º	ALFABETIZAÇÃO		TELECURSO 2000							
			1ª FASE	2ª FASE	3º	4º	5º	6º			7º	8º	1º CICLO	2º CICLO	7º	8º				
Cegos	01		01																02	
Baixa Visão			02	03	03	02	01	01											14	
D.M.	04	08	05	26	25	04	01											27	100	
Múltiplos	01	02	02	02	01													01	09	
Surdos	06	01		06	06	07	04	06	01									02	39	
D. Físico	02																		02	
Def. Cog.																				
Cond. Típicas																				
Total	14	12	08	37	36	13	07	07	01	01								30	166	

¹ Os alunos contemplados no EJA Educação Inclusiva referem-se aos alunos que não estão matriculados no Ensino Regular e passaram a constituir uma turma de EJA oferecida no CEMESPI.

ANEXO 2 - FIGURAS

Figura 1 – Entrada principal da E.B. Aníbal César, maio 2005.

Fonte: Acervo particular.



Figura 2 – Início do CEMESPI na E.B. Aníbal César (s/d).

Fonte: Diretrizes Básicas para a Educação Inclusiva (2003).



Figura 3 – Banheiros com rampas de acesso (piso inferior).
Fonte: acervo particular (2005).

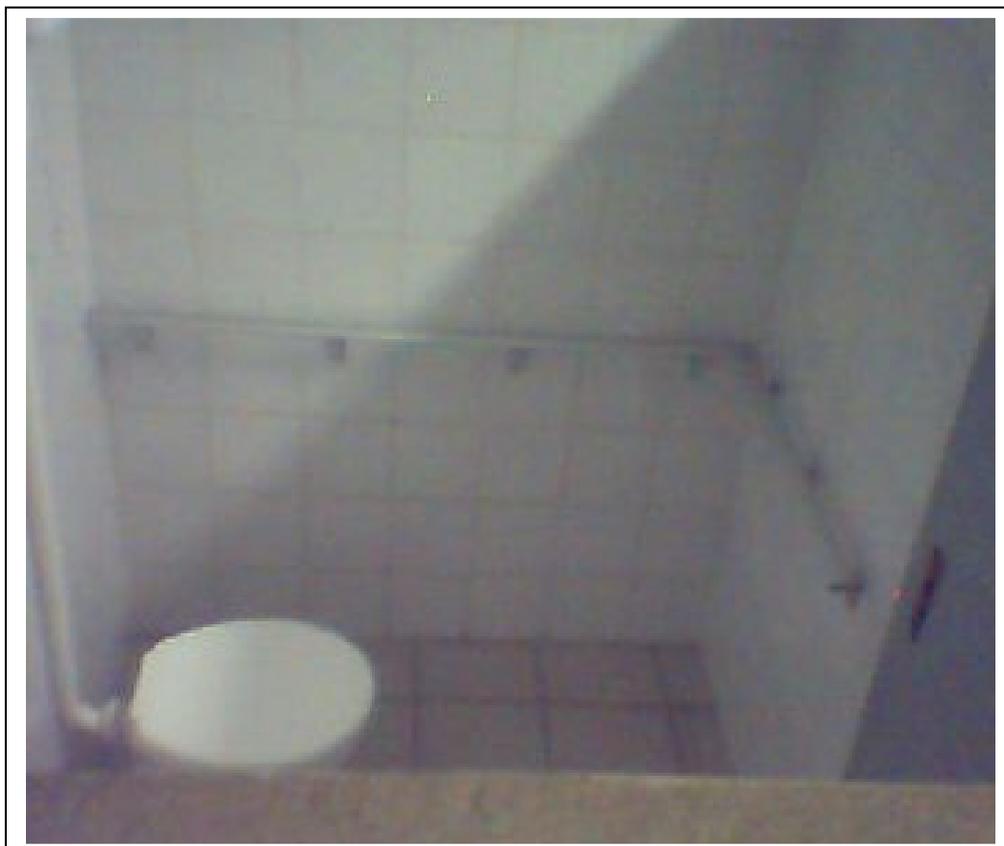


Figura 4 – Barras de apoio no banheiro para cadeirantes e/ou deficientes físicos.
Fonte: Acervo particular (2005).



Figura 5 – Escada para piso superior interno – Lado direito.
Fonte: Acervo particular (2005).



Figura 6 – Escada para piso superior interno – Lado esquerdo.
Fonte: Acervo particular (2005).



Figura 7 – Escada piso superior externo – Fundos da escola.
Fonte: Acervo particular (2005).



Figura 8 – Encontro de formação com as professoras da CAP – (s/d), no Grupo Escolar Carlos de Paula Seara.

Fonte: Diretrizes Básicas da Educação Inclusiva do município.



Figura 9 – Curso de Braille para professores da rede municipal de ensino – uso de máquina de escrever em Braille.

Fonte: (CEMESPI, s/d).



Figura 10 – Centro de Apoio pedagógico – CAP (2003).

Fonte: Diretrizes Básicas para a Educação da Rede Municipal de Itajaí – Educação Inclusiva.

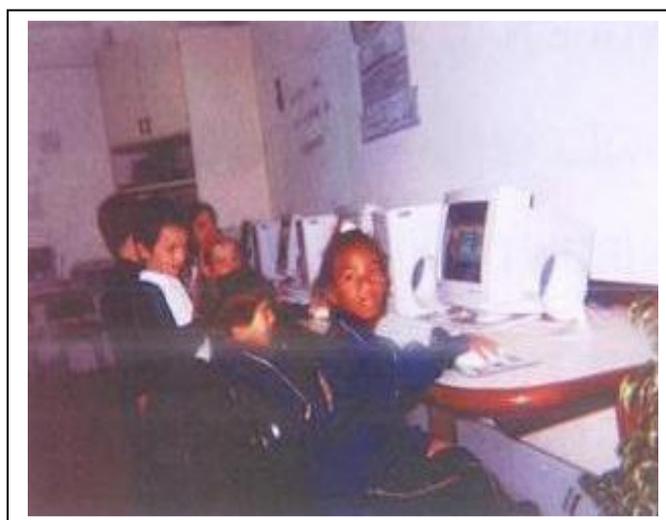


Figura 11 – Alunos portadores de deficiência Mental no laboratório de informática (2003).

Fonte: Diretrizes Básicas para a Educação da Rede Municipal de Itajaí – Educação Inclusiva.

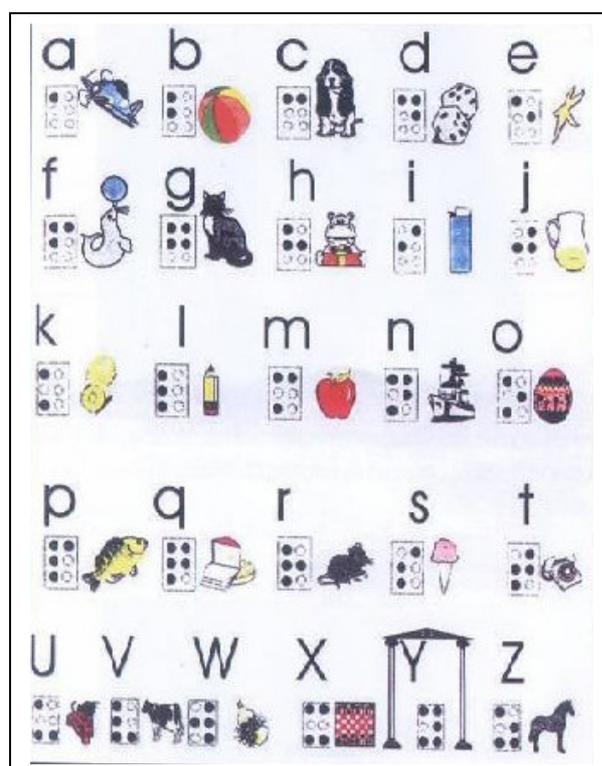


Figura 12 - Alfabeto em Braille

Fonte: Diretrizes Básicas para a Educação da Rede Municipal de Itajaí – Educação Inclusiva.

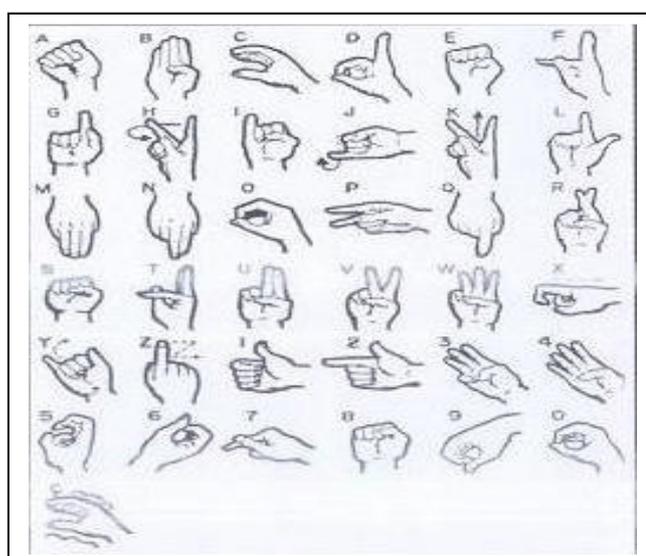


Figura 13 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Fonte: Diretrizes Básicas para a Educação da Rede Municipal de Itajaí – Educação Inclusiva.

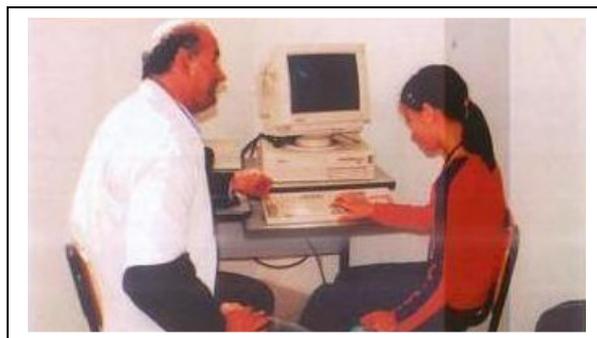


Figura 14. Professor, deficiente visual, ensina a aluna portadora de baixa visão a utilizar o programa DOS-VOX, no computador adaptado em Braille.

Fonte: Diretrizes Básicas para a Educação da Rede Municipal de Itajaí – Educação Inclusiva.

ANEXO 3 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial norteia sua ação pedagógica por princípios específicos que são os seguintes:

1) Princípio da Normalização: normalização poderia sugerir erroneamente a busca da conformidade às normas sociais. Também não significa tornar “normal” a pessoa portadora de deficiência. Prevalece sempre o seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade.

2) Princípio da Integração: no caso brasileiro, o discurso da integração destaca-se no mesmo momento em que se montam estruturas especializadas para ampliar o atendimento educacional ao deficiente. Não se apercebe, nestes anos, evolução significativa do atendimento escolar e na prática inexistem vários dos serviços segregadores presentes nas legislações e nas teóricas “pirâmides de integração”. A grande maioria dos alunos especiais continuam nas instituições especializadas e classes especiais, ao que consta sem grandes esforços institucionais para superar a segregação.

3) Princípio da Individualização: nenhum outro princípio valoriza tanto as diferenças individualizadas, seja as existentes entre os portadores de necessidades especiais e as pessoas ditas normais, seja comparando entre si os próprios portadores de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características especiais.

4) Princípio Sociológico da Interdependência: as próprias características dos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes ou com condutas típicas, exigem, além do atendimento educacional, outras práticas nas áreas sócio-médico-psicológicas. Sempre visando o pleno desenvolvimento das potencialidades, deve-se valorizar parceiros envolvendo educação, saúde, ação social e trabalho.

5) Princípio Epistemológico da Construção do Real: refere-se a conciliação entre o que é necessário fazer para atender as aspirações dos portadores de necessidades especiais e aplicação dos meios disponíveis.¹

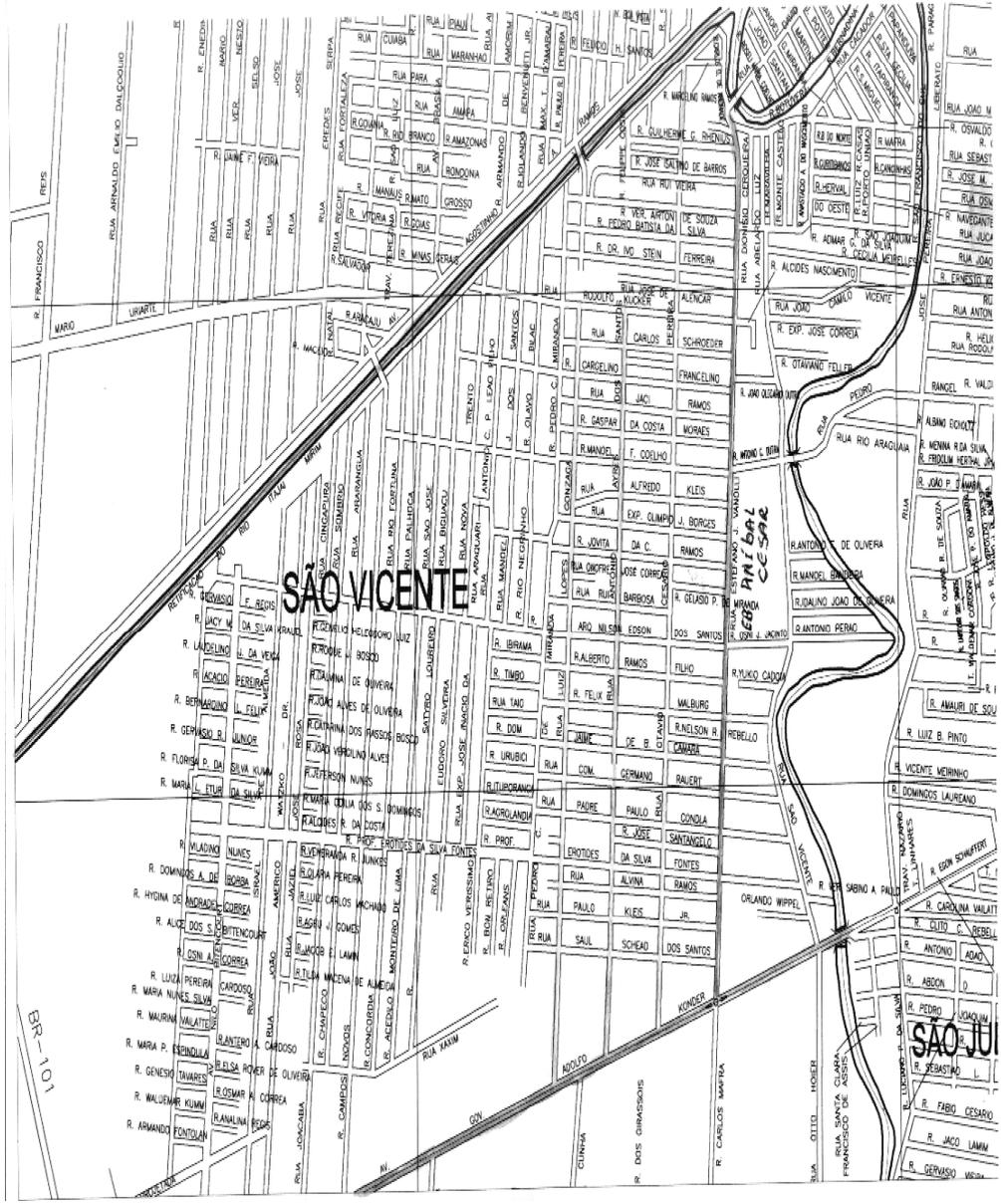
6) Princípio da Afetividade dos Modelos de Atendimento Educacionais: embasa a qualidade das ações educativas. Envolve três elementos: infra-estrutura, hierarquia do poder e consenso político.

7) Princípio do Ajuste Econômico: refere-se ao valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais. Neste sentido, as relações custo/benefício na educação especial não devem prevalecer sobre a dimensão do homem portador de necessidades especiais, que faz jus a todos os direitos como cidadão.

8) Princípio da Legitimidade: visa à participação das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, ou de seus representantes legais na elaboração e formulação de políticas públicas, planos e programas.

¹ Informações obtidas do livro “Política Nacional de Educação Especial – MEC (1994, p. 37-41).

ANEXO 3 – ZONA ADMINISTRATIVA SÃO VICENTE



Anexo 4 – TABELA DE MATRÍCULA (2004)

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ - SC
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - ITAJAÍ - SC
ASSESSORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS - Anexo V

MATRÍCULA INICIAL E.B - G.E. - E. I. - REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 2004

ORD	ESCOLAS	Jardim		TOTAL ED. INFANTIL		1ª Fase		2ª Fase		3ª Série		4ª Série		TOTAL 1ª a 4ª		5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série		TOTAL 5ª a 8ª		TOTAL ENS.FUND. data da matrícula		Alfab. Telecurso 2000		TOTAL E.J.A		TOTAL DA ESCOLA					
		T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T					
		1	C.E. Prof. Cecildo Romagnani	0	0	0	0	6	186	7	227	7	257	6	221	26	891	6	222	5	200	4	156	3	122	18	700	44	1691	3	81	9	198	12	279	56	1870
2	E.B. Anibal Cesar	0	0	4	130	4	137	3	102	3	102	3	102	3	102	3	102	3	130	3	130	3	125	4	137	4	137	4	137	4	137	4	137	4	137	4	137
3	E.B. Antonio Ramos	0	0	3	101	3	114	3	119	3	97	12	431	3	130	3	130	3	130	3	130	3	105	13	516	25	947	2	56	7	196	9	252	34	1199		
4	E.B. Afribá	1	15	1	16	1	24	1	25	1	19	1	25	4	91	1	22	1	30	1	22	1	13	4	97	8	178	2	56	7	196	9	252	34	1199		
5	E.B. Arnaldo Brandão	0	0	3	94	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89	3	89
6	E.B. Avelino Werner	0	0	2	67	3	86	2	63	2	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80
7	E.B. Elias Adalme	1	16	2	30	3	46	1	22	1	23	2	33	1	26	5	104	2	52	2	60	3	76	3	54	10	242	15	346	6	99	5	132	11	231	31	917
8	E.B. Francisco C. Mafra	0	0	2	67	3	86	2	63	2	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80	3	80
9	E.B. Gaspar da C. Moraes	0	0	2	60	2	44	2	61	2	56	8	221	2	53	1	33	2	58	1	38	1	44	6	223	18	583	6	99	5	132	11	231	31	917		
10	E.B. João Duarte	2	50	2	60	3	96	3	98	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108	3	108
11	E.B. João Paulo II	1	16	1	16	1	21	1	20	1	19	1	31	4	91	1	34	1	45	2	67	2	63	10	264	20	566	3	61	5	153	8	214	36	1038		
12	E.B. José F. Potter	0	0	3	91	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61
13	E.B. José M. Vieira	2	43	2	43	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53	2	53
14	E.B. Mansueto Trés	0	0	4	133	4	139	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135	4	135
15	E.B. Mar. Olimpio F. da Cunha	0	0	5	161	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146	4	146
16	E.B. Melvin Jones	0	0	4	135	4	111	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119	3	119
17	E.B. Pe. Pedro Barron	0	0	3	89	3	79	2	67	3	84	11	319	2	64	1	319	2	64	1	319	2	64	1	319	2	64	1	319	2	64	1	319	2	64	1	319
18	E.B. Pedro Paulo Rebelo	1	20	1	20	1	30	1	26	1	23	1	26	4	105	1	26	1	26	1	26	1	26	1	26	1	26	1	26	1	26	1	26	1	26	1	26
19	E.B. Prof. Alberto Werner	1	18	1	24	2	42	1	19	1	27	1	32	1	29	4	107	1	34	1	28	1	31	1	24	4	117	8	249	1	13	3	79	4	92	20	511
20	E.B. Prof. Edy V.W. Rothbarth	2	43	2	43	1	35	1	29	1	34	2	35	6	133	1	31	1	31	1	26	1	28	4	116	9	249	1	13	3	79	4	92	20	511		
21	E.B. Prof. Inês C. de Freitas	1	23	2	46	3	69	1	29	1	22	1	28	2	48	6	127	2	58	2	55	2	70	2	40	8	223	13	350	1	13	3	79	4	92		
22	E.B. Prof. Judith D. de Oliveira	0	0	2	56	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61	2	61
23	E.B. Prof. Maria Dutra Gomes	2	42	2	42	2	63	2	64	2	54	2	47	8	228	2	53	1	30	2	35	1	24	6	130	14	295	1	17	4	99	5	116	18	470		
24	E.B. Prof. Mª José H. Peixoto	0	0	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42
25	E.B. Prof. Thereza B. Althayde	2	37	2	37	2	40	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42	2	42
26	E.B. Yolanda L. Ardigo	0	0	2	40	3	61	2	36	2	45	1	23	1	35	6	139	1	23	1	35	6	139	1	23	1	35	6	139	1	23	1	35	6	139		
27	GE Carlos de Paula Seabra	1	21	2	40	3	61	2	36	2	45	1	23	1	35	6	139	1	23	1	35	6	139	1	23	1	35	6	139	1	23	1	35	6	139		
28	GE. Elisa G. Orsi	3	51	3	51	3	81	3	89	2	55	3	99	11	324	1	324	1	324	1	324	1	324	1	324	1	324	1	324	1	324	1	324	1	324		
29	GE. Guilhermina B. Müller	4	78	23	457	27	535	70	2031	71	2096	86	2102	67	2042	274	8271	62	1987	56	1902	54	1734	48	1417	220	7050	494	15321	20	401	45	1152	65	1553	596	17409
30	TOTAL - ZONA URBANA	1	19	1	24	2	43	1	19	1	25	1	29	1	21	4	94	1	24	1	22	0	0	0	2	46	6	140	1	15	1	28	2	43	10	226	
31	E.B. Pe. José de Anchieta	1	19	1	24	2	43	1	19	1	25	1	29	1	21	4	94	1	24	1	22	0	0	0	2	46	6	140	1	15	1	28	2	43	10	226	
32	E.B. Prof. Martinho Gervásio	1	21	1	15	2	36	1	20	1	18	1	27	1	25	4	90	1	29	1	20	1	21	1	14	4	84	8	174	4	60	4	60	4	60		
33	E.I. Clarindo S. da Cunha	1	19	1	19	1	11	1	9	1	13	8	3	41	2	32	2	32	2	32	2	32	2	32	2	32	2	32	2	32	2	32	2	32	2	32	
34	E.I. Duque de Caxias	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23	1	23
35	E.I. Gabriel Dallago	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16	1	16
36	E.I. Jorge D. Gonzaga	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14	1	14
37	E.I.Mª do Carmo Vieira	9	1	10	1	14	1	12	1	12	1	10	1	11	3	45	8	228	2	53	1	30	2	35	1	24	6	130	14	295	10	214	10	214			
38	E.I.Mª Perpétua Pereira	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15	1	15
39	E.M. Rosa N. Cabral	2	49	8	136	10	185	9	115	6	121	6	114	5	110	26	460	2	63	2	42	1	21	1	14	6	130	32	590	1	16	1	28	2	43	44	818

ANEXO 5 – DEMONSTRATIVO DE NR. DE ALUNOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ - SC
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - ITAJAÍ - SC
ASSESSORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS - Anexo V

MATRÍCULA INICIAL E.B. - G.E. - E. I. - REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 2004

ORD.	ESCOLAS	Jardim	TOTAL ED. INFANTIL		1ª Fase		2ª Fase		3ª Série		4ª Série		TOTAL 1ª a 4ª		5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série		TOTAL 5ª a 8ª		TOTAL ENS.FUND. JARDIM		Alfab. Telecurso 2000		TOTAL E.J.A		TOTAL DA ESCOLA							
			Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T						
1	C.E. Prof. Caciado Romagnani		0	0	6	186	7	227	7	257	6	221	26	891	6	222	5	200	4	156	3	122	18	700	44	1591	3	81	9	198	12	279	56	1870				
2	E.B. Anibal Cesar		0	0	4	130	4	131	4	132	3	102	16	600	3	113	4	137	4	132	3	115	14	487	29	997	4	74	12	295	16	369	45	1366				
3	E.B. Antonio Ramos		0	0	3	101	3	114	3	119	3	97	12	431	3	130	3	125	3	105	3	105	13	516	28	947	2	56	7	198	9	262	34	1199				
4	E.B. Arribá		1	15	1	24	1	23	1	19	1	25	4	91	1	22	1	30	1	22	1	13	4	87	8	178						8	183					
5	E.B. Arnaldo Brandão		0	0	3	94	3	89	3	87	3	80	12	360	2	71	2	70	1	38	1	44	6	223	18	583						18	583					
6	E.B. Avelino Werner		0	0	2	67	3	66	2	83	2	80	9	302	3	68	2	67	3	66	2	38	11	370	20	686						20	666					
7	E.B. Elias Adame		0	0	2	56	3	80	2	72	3	94	10	302	3	68	2	67	3	66	2	63	10	264	20	566						20	566					
8	E.B. Francisco C. Mafra		1	16	2	30	3	46	1	22	1	23	2	33	1	26	6	104	2	52	2	60	3	54	10	242	15	346			18	392						
9	E.B. Gaspar de C. Moraes		0	0	2	37	2	60	2	50	2	62	8	209	6	175	5	153	5	161	4	126	20	616	28	824	3	61	5	153	8	214	36	1038				
10	E.B. João Duarte		0	0	2	60	2	44	2	61	2	56	12	387	3	101	3	91	2	83	2	62	10	337	22	724						14	403					
11	E.B. João Paulo II		2	50	2	50	3	96	3	98	3	109	3	85	12	387	3	101	3	91	2	83	2	62	10	337	22	724						24	774			
12	E.B. José F. Potter		1	16	1	16	1	21	1	20	1	19	1	31	4	91	1	34	1	45	2	67	2	45	6	191	10	282						11	298			
13	E.B. José M. Vieira		0	0	3	91	2	61	3	91	2	70	10	313	2	56	3	94	3	94	2	57	10	301	20	614									20	614		
14	E.B. Mansueto Trés		2	43	2	43	2	50	2	53	2	73	8	241	2	65	2	73	2	51	2	41	2	32	8	185	16	426						18	469			
15	E.B. Mar. Olimpio F. da Cunha		0	0	4	133	4	139	4	135	4	136	16	543	4	127	4	130	3	108	3	126	14	491	30	1034									30	1034		
16	E.B. Melvin Jones		0	0	5	161	4	146	4	159	3	112	16	578	3	123	3	104	2	87	2	80	10	394	26	972									26	972		
17	E.B. Pe. Pedro Baron		0	0	4	135	4	118	3	111	3	119	14	483	2	108	2	101	2	77	2	52	8	338	22	821									22	821		
18	E.B. Prof. Paulo Rebelo		0	0	3	89	3	79	2	67	3	84	11	319	2	64	1	34	0	0	0	0	3	88	14	417									9	216		
19	E.B. Prof. Alberto Werner		1	20	1	20	1	26	1	23	1	26	4	105	1	25	1	24	1	26	1	21	1	19	4	81	8	196							10	266		
20	E.B. Prof. Edy V.W. Rothbarth		1	18	1	24	2	42	1	19	1	27	1	32	1	29	4	107	1	34	1	28	1	24	4	117	8	224							11	292		
21	E.B. Prof. Inês C. de Freitas		2	43	2	43	1	35	1	29	1	34	2	35	6	133	1	31	1	31	1	26	1	28	4	116	9	249							11	292		
22	E.B. Prof. Judith D. de Oliveira		1	23	2	46	3	69	1	29	1	22	1	28	2	48	6	127	2	58	2	70	2	40	8	223	13	350							11	302		
23	E.B. Prof. Maria Dura Gomes		0	0	2	56	2	61	2	58	2	49	8	198	2	50	1	33	1	29	2	32	6	144	14	342									14	342		
24	E.B. Prof. Maria Dura Gomes		0	0	2	47	2	64	2	54	2	47	8	228	2	53	1	31	0	0	0	0	3	84	11	312									14	342		
25	E.B. Prof. Thereza B. Athayde		2	42	2	42	2	63	2	64	2	54	2	47	8	228	2	53	1	31	0	0	0	3	84	11	312								14	342		
26	E.B. Yolanda L. Ardigo		0	0	2	42	2	31	2	53	2	39	8	165	2	41	1	30	2	35	1	24	6	130	14	295									14	295		
27	GE Carlos de Paula Seára		2	37	2	37	2	40	2	47	2	51	2	39	8	177																			10	214		
28	GE. Elias G. Orsi		1	21	2	40	3	61	2	36	2	45	1	23	3	55	6	139																	9	200		
29	GE. Guilhermina B. Müller		3	51	3	51	3	81	3	89	2	53	3	99	11	324																			14	375		
29	TOTAL - ZONA URBANA		4	78	23	467	27	535	70	2031	71	2096	66	2102	67	2042	274	8271	62	1897	56	1902	54	1734	48	1417	220	7050	494	16321	20	401	45	1152	65	1553	586	17409
1	E.B. Pe. José de Anchieta		1	19	1	24	2	43	1	19	1	25	1	29	1	21	4	94	1	24	1	22	0	0	2	46	6	140	1	15	1	28	2	43	10	225		
2	E.B. Prof. Martinho Gervásio		1	21	1	15	2	36	1	11	1	18	1	27	1	25	4	90	1	29	1	20	1	14	4	84	8	174								4	60	
3	E.I. Cleirando S. de Cunha		1	19	1	19	1	11	1	9	1	13	0	3	41	2	turnos - CAE - 2 = Classes de Aceleração de 30 alunos																				4	60
4	E.I. Duque de Caxias		1	19	1	19	1	11	1	9	1	13	0	3	41	2	turnos - CAE - 1 = Classes de Aceleração de 30 alunos																				4	60
5	E.I. Gabriel Dallago		1	23	1	23	1	6	1	6	1	9	2	32	3	Estudos - 1ª a 4ª série = 60 alunos																				3	50	
6	E.I. Jorge D. Gonzaga		1	16	1	16	1	11	1	14	1	13	0	2	27	3	turnos - CAES - A = Classes de Aceleração de 30 alunos																				3	50
7	E.I. Mª do Carmo Vieira		1	14	1	14	1	11	1	14	1	13	0	3	46	8	Estudos - 6ª série = 66 alunos																			4	62	
8	E.I. Mª Perpétua Pereira		9	10	1	14	1	11	1	15	9	1	12	3	52	8	turnos - CAES - B = Classes de Aceleração de 30 alunos																				4	66
9	E.M. Rosa N. Cabral		1	15	1	15	1	14	1	14	1	12	1	10	1	3	35	TOTAL: 64 alunos/1ª a 4ª - mais 220 alunos/5ª a 6ª série																		3	48	
9	TOTAL - ZONA RURAL		2	49	8	136	10	185	9	115	6	121	6	114	5	110	26	460	2	53	2	42	1	14	6	130	32	590	1	16	1	28	2	43	44	818		

ANEXO 6 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DA REDE REGULAR DE ENSINO.



A primeira foto, mostra a participação dos alunos com necessidades educativas especiais no Festival de Escultura de Areia na praia de Balneário Camboriú. Esta escultura, além de ser uma expressão artística, é também uma resposta aos desafios lançados pela sociedade.

A segunda vem mostrando um dia de confraternização entre pais, alunos e professores na Fazenda Park Hotel, em Gaspar /SC (200?). O acesso à canoa e a pescaria, foi um momento que possibilitou, em especial aos alunos cegos, mostrar que podem usufruir as mesmas oportunidades que os videntes.

ANEXO 7 – ATIVIDADES

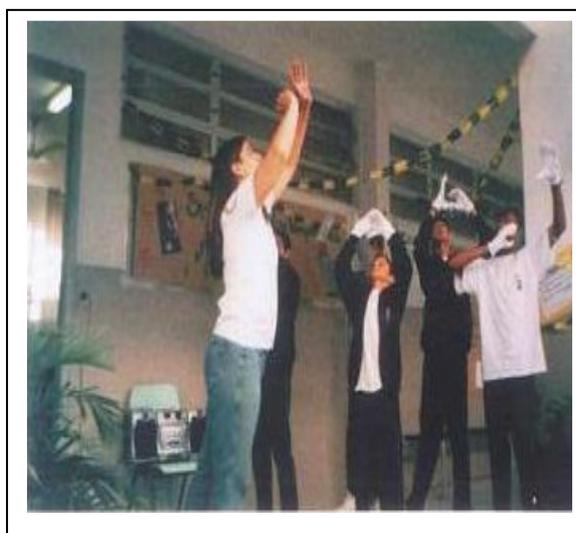
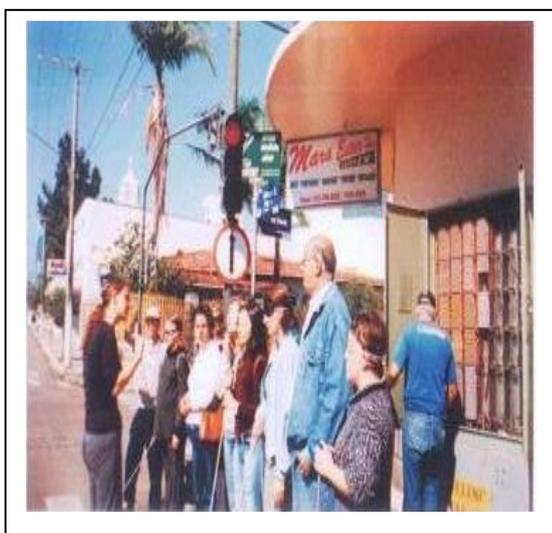
Na foto à esquerda, momento de confraternização com a família dos alunos com necessidades educativas especiais, buscando tornar família e escola parceiros de um mesmo objetivo, ou seja, a inclusão e integração de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem (200?).

A foto à direita, nos mostra o dia da família na escola. Nesse dia, os pais visitam a escola, conversam mais detalhadamente com os professores, participam de um lanche e apreciam exposições de trabalhos dos seus filhos. (04/06/ 2002)

ANEXO 8 – CURSOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO CEMESPI

- Curso além da visão, promovido para os profissionais do CEMESPI. A foto caracteriza uma vivência de orientação e mobilidade no centro de Itajaí (200?).

- Interpretação da música “No fundo do coração” de Sandy e Júnior, pelo coral Vendo Vozes, com a regência da professora Clarice, em Língua de Sinais Brasileira.



ANEXO 10 – MESA INTERATIVA



Mesa interativa. De acordo com as informações obtidas nas Diretrizes Básicas da Educação Inclusiva, esta mesa foi idealizada pelos professores Edegilson Souza e Márcia Regina C. Bavaresco. A mesma contém um computador, Kit multimídia, impressora e espaço suficiente para realizar atividades com seis alunos simultaneamente.

ANEXO 11 – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS

PREFEITURA DE ITAJAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Ofício nº 027/2005

Para Marlene Galves Pereira

Itajaí, 07 de Junho de 2005

Vimos por meio deste, autorizar a liberação e a reprodução das fotos e imagens publicadas no livro "Diretrizes Básicas para a Educação da Rede Municipal de Itajaí – Educação Inclusiva" solicitada pela mestranda da UNIVALI, Marlene Galves Pereira, para utilizá-las como material de análise na dissertação de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas da referida aluna, respeitando as indicações de autoria das mesmas.

Atenciosamente,

Maria Dulce dos Santos da Silva
Supervisora de Educação Especial

Vilmara Pereira Vequi
Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

ANEXO 12 – DECLARAÇÃO DA SECRETARIA MUNIC. DE EDUCAÇÃO**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Rua Blumenau, 1500, Barra do Rio, CEP: 88.305-102, Itajaí/SC

Fone: (0xx47) 341-6141 – Fax: (0xx47) 341-6145

E-mail: gestao.educ@itajaí.com.br

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins, que **Marlene Galves Pereira**, esteve na Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC, no período vespertino, entrevistando a Coordenadora Técnica da Secretaria Municipal de Educação, Sra Maria Heidemann, tendo como enfoque da entrevista as políticas públicas direcionadas para a inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Itajaí-SC.

Por ser verdade, firmo o presente.

Itajaí, 24 de setembro de 2004.


Profª Maria Heidemann
Coordenadora Técnica

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)