

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JULIANA TELLES DE CASTRO

**(IM) POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
POLÍTICAS E UM ESTUDO DE CASO**

FLORIANÓPOLIS

2010

JULIANA TELLES DE CASTRO

**(IM) POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
POLÍTICAS E UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como pré-requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

FLORIANÓPOLIS

2010

Dedico os esforços, tensões, contentamentos e descobertas aqui reunidas, às pessoas com deficiência com as quais me deparei ao longo dos anos; em especial, às crianças do Programa Atividade Motora Adaptada, aos atletas brasileiros de Goalball e às alunas da Sala Multimeios observada: nada como as relações humanas a nos ensinar o que não consta em nenhuma lei, livro ou referencial.

“O que muda não é a diferença.
São os olhos...”

(Rubem Alves)

RESUMO

O trabalho teve como objetivo *investigar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de uma Sala Multimeios (SM) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. O AEE consiste em um serviço da Educação Especial com caráter complementar ao ensino regular e apresenta-se como uma das políticas inclusivas a complementar a inclusão de pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino; temática desafiadora na contemporaneidade em virtude dos paradoxos e polêmicas que a envolvem. Em nossa coleta de dados utilizamo-nos de análise de dois documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e de observações de uma das SM do município. A análise dos dados foi feita a partir do confronto entre o objetivo do trabalho e o material empírico, do qual emergiram três categorias de análise: *Trânsito entre diferença/diversidade e desigualdade*, *Trânsito entre políticas de inclusão e exclusão* e *Trânsito entre responsabilização e aprendizagem sobre o processo de inclusão*, todas apresentando a dicotomia identificada entre o que consta nas leis, documentos e referenciais, e a prática. Nesse sentido, identificamos que as *possibilidades* do AEE encontram-se aquém das apresentadas nos documentos municipais considerados – a saber, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), o livro Escola Aberta às Diferenças (2004) e o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (2010). Como uma das justificativas para o fato, apontamos a *não articulação* desse serviço que *se apresenta como articulador* do processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular; o que implica na concretização de esforços sem grande valia ao processo inclusivo na Escola-Pólo acompanhada. Logo, poucos êxitos advindos das políticas inclusivas são garantidos aos alunos com deficiência, apesar das muitas conquistas previstas nos discursos de inclusão no que compete ao AEE.

Palavras-chave: Anormalidade. Deficiência. Educação. Florianópolis.

ABSTRACT

The study aimed *to investigate the Specialized Educational Services (SES) from a Multimedia Room (MR) of the Municipal School of Florianopolis*. The SES is a service of Special Education like a complement to the regular school and presents itself as an inclusive policies to assist in inclusion of persons with disabilities in ordinary schools; that is a challenging issue nowadays because of the its paradoxes and controversies. In our data collection we have used document analysis and observation as a participant in order to avail ourselves of two documents prepared by the Municipal Secretariat from Education of Florianopolis and observe one of the MR of this city. Data analysis was based on the confrontation between the job objective and empirical material, from which emerged three categories of analysis: *Traffic between difference/diversity and inequality*, *Transit between policies of inclusion and exclusion* and *Transit between accountability and learning about the inclusion process*, all of them showing the dichotomy that we identified between what appears in the laws, documents and references, and practice. In this sense, we found that the *possibilities* of the SES are below those presented in the municipal local papers considered - the Curriculum Proposal of the Municipal School/Florianopolis (2008), the book Open School Program to Differences (2004) and Guidelines of Special Education to Municipal Schools (2010) -. As one of the justifications for the fact, we pointed out the *non-articulation* of this service that *presents itself as the articulator* of the inclusion of students with disabilities in ordinary schools; which implies the achievement of efforts without big value to the inclusion process at the Pole-Scholl. So, few successes coming from the inclusive policies are guaranteed to students with disabilities, despite the many accomplishments that are supposed to happen thanks to the SES, that are reported on the discourses of inclusion.

Keywords: Abnormality. Disabilities. Education. Florianopolis.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ESTADO DA ARTE	13
2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	13
2.1.1 O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	21
2.1.2 Notas sobre normalidade/anormalidade.....	26
3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO	30
3.1 A SALA MULTIMEIOS.....	30
3.2 OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA SALA MULTIMEIOS.....	31
3.3 OS ALUNOS QUE FREQUENTAM A SALA MULTIMEIOS.....	32
3.3.1 Camila.....	32
3.3.2 Laura.....	33
3.3.3 Nair.....	34
3.3.4 Valéria.....	35
3.4 UM POUCO DA ROTINA DA SALA MULTIMEIOS.....	35
3.5 NOTAS SOBRE NOSSA TRAJETÓRIA RUMO AO CAMPO E NOSSA PERMANÊNCIA NELE.....	38
4. METODOLOGIA	43
5. CATEGORIAS DE ANÁLISE	45
5.1 TRÂNSITO ENTRE DIFERENÇA/DIVERSIDADE E DESIGUALDADE.....	45
5.2 TRÂNSITO ENTRE POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	59
5.3 TRÂNSITO ENTRE RESPONSABILIZAÇÃO E APRENDIZAGEM SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	67
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76

REFERÊNCIAS	80
FONTES	84
APÊNDICE	85
APÊNDICE 1	86
APÊNDICE 2	87
APÊNDICE 3	88
APÊNDICE 4	89
APÊNDICE 5	91
ANEXOS	92
ANEXO 1	93
ANEXO 2	95
ANEXO 3	98
ANEXO 4	100
ANEXO 5	101
ANEXO 6	102
ANEXO 7	103

1. INTRODUÇÃO¹

O tema da inclusão de pessoas com deficiência² no ensino regular tem se colocado como um dos mais polêmicos da pauta dos assuntos pedagógicos da atualidade (GONÇALVES E VAZ, 2009). Além de alicerçar-se no direito à diversidade humana e ter como discurso legitimador a democracia, tal inserção está legalmente prevista no Brasil desde 1961, com a Lei n. 4.024, referente à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ela expõe a posição oficial de preferência pelo ensino das pessoas com deficiência na rede regular de ensino³. Como abordamos no item *Estado da Arte* desse trabalho, tal posicionamento é ainda reafirmado nos anos que se seguem, seja em outras leis, ou então em documentos e diretrizes; a nível internacional, nacional, estadual e municipal.

Entretanto, há de se questionar se alguma dessas premissas consegue garantir, de fato, que a função da escola – de propiciar às gerações vindouras o acesso e a apropriação da cultura produzida pela humanidade (KASSAR, 2002) –, ou mesmo a própria inclusão no atual sistema de ensino do país, se estenda aos alunos com deficiência.

Dentre as políticas que visam possibilitar tais empreitadas, destacamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste em serviço da Educação Especial com caráter complementar ao ensino regular e é o objeto do presente estudo. A depender da política de

¹ O trabalho foi apoiado diretamente com uma bolsa de iniciação científica do CNPq e integra o projeto *Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola* (financiado pelo CNPq, Edital Prosul 2008), e o programa *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação (II)*, financiado pelo CNPq (auxílio pesquisa, bolsas de produtividade em pesquisa, apoio técnico à pesquisa, doutorado, mestrado, iniciação científica, PIBIC/UFSC e PIBIC-EM).

² Adotaremos a nomenclatura *pessoas com deficiência* ao longo de todo o trabalho. Datada da década de 1990, cada vez mais a expressão é consenso em movimentos mundiais que tratam dessa população, incluindo os do Brasil. Ela tem também grande aceitação por parte dos próprios sujeitos em questão. Nomenclaturas agregam valores da sociedade vigente - tanto que trataremos posteriormente, da dicotomia *normalidade/anormalidade* -, devendo ser escolhidas com cuidados. Nomenclaturas mais recentes, que tiveram maior adesão, como *pessoas deficientes* (± 1981 a 1987), *pessoas portadoras de deficiência* (± 1988 a 1993) e *pessoas com necessidade especiais* (a partir da década de 1990), não são mais indicadas. A primeira sinaliza a idéia equivocada de que a pessoa é inteira deficiente; já a segunda indica que a pessoa pode portar a sua deficiência deliberadamente ou casualmente, o que não é verdade; enquanto a terceira engloba tanto pessoas com deficiência como outras pessoas (SASSAKI, 2003). Gonçalves (2009) ainda aponta para duas outras possibilidades, que poderíamos ter adotado nesse momento, pois corroboramos com as significações que tais nomenclaturas carregam, como demonstra o decorrer do nosso trabalho. Tratam-se dos termos *pessoas com diagnóstico de deficiência* e *pessoas com histórico de deficiência*, ambos com o entendimento de deficiência como possível construção social, em virtude do diagnóstico que lhe foi atribuído; sendo que o segundo termo ainda leva em consideração a função do diagnóstico na formação subjetiva dos indivíduos. Todavia, não os adotamos por acreditar que a nomenclatura *pessoas com deficiência* deixa espaço para tais posicionamentos políticos, e ainda tem seu uso indicado pela Gerência de Educação Inclusiva (Secretaria Municipal de Florianópolis) – com a qual conversamos sobre o nosso projeto de pesquisa e a partir disso demos novos contornos a ele, dentre os quais a utilização de tal termo -; bem como é indicado pelas próprias pessoas com deficiência, como aponta Sasaki (2003).

³ TÍTULO X, Art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

cada estado e/ou município, o AEE pode ser proporcionado tanto no interior das escolas regulares, como no ambiente das escolas especiais. A necessidade de se implementar o AEE, a exemplo da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, também já foi anunciada em diversas oportunidades, em meio às quais destacamos a atual Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988⁴.

Contudo, sua previsão não assegura a oferta ou ainda a adesão pelos discentes com deficiência. Isto é: não necessariamente os alunos com deficiência que freqüentam o ensino regular partilham do AEE, mesmo que esse seja uma das alternativas eleitas para concretizar um sistema de ensino inclusivo. Como exemplo, temos os dados do censo de 2007, que revelam que dos quase 17 milhões de brasileiros com deficiência que estão na rede pública de ensino, apenas 83 mil recebem tal serviço (EDUCAÇÃO, 2009).

Outra questão de suma importância – e é o que almejamos pôr em tensão na pesquisa em questão –, é que mesmo que esses alunos freqüentem o AEE, não significa que eles o estejam aproveitando em sua plenitude; ou então, que o serviço esteja conseguindo suprir suas demandas frente ao processo inclusivo.

Nesse íterim constitui-se a gênese da presente monografia: quais as (im) possibilidades do AEE frente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular? Nesse contexto, o objetivo geral é *investigar o Atendimento Educacional Especializado a partir de uma Sala Multimeios da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*.

Para tal, trazemos primeiramente um apanhado histórico acerca da educação de pessoas com deficiência no Brasil, o qual abrange desde a colonização do país (século XVI) até o início do século XXI. Em seguida, abordamos o AEE na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o intuito de destrinchar tal serviço, bem como de contextualizá-lo na cidade de Florianópolis.

No capítulo seguinte caracterizamos o campo de pesquisa, com vista a aproximar o leitor da realidade observada. Discorreremos sobre as Salas Multimeios (SM), a respeito dos profissionais que nela atuam e dos alunos que a freqüentam, e também acerca da rotina da SM. Por fim, expomos um pouco de nossa trajetória até o campo de pesquisa, bem como algumas sensações e implicações de nossa presença em tal ambiente.

⁴ Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I - Da Educação; **Art. 208**: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: **Inciso III** - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na metodologia, justificamos a escolha do campo em função da proximidade física da autora à SM; pontuamos pareceres favoráveis à realização do trabalho⁵; apresentamos os tipos de instrumentos utilizados na coleta de dados, a saber, a análise documental e observação; e colocamos que a análise dos resultados foi feita a partir do confronto entre o objetivo do trabalho e o material empírico.

Formulamos três categorias de análise distintas, todavia, com constantes e diversas aproximações entre si. Todas elas tratam do que denominamos “trânsitos”, pois apresentam a dicotomia em movimento identificada entre o que consta nas leis, documentos e referenciais, e a prática. A primeira aborda o trânsito entre diferença/diversidade e desigualdade; a segunda entre políticas de inclusão e exclusão; e a última, entre os responsáveis e os aprendizes acerca do processo inclusivo.

Por fim, expomos as (im) possibilidades do AEE, com relação às funções que lhe são atribuídas nos documentos municipais explorados na presente pesquisa - Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), livro Escola Aberta às Diferenças (2004) e Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (2010) -, bem como denunciemos a *não articulação* desse serviço que *se apresenta como articulador* do processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

⁵ Advindos da Secretaria Municipal de Educação, de duas de suas Gerências, da diretora da Escola-Pólo na qual se localiza a SM, das Professoras da SM, dos pais dos sujeitos envolvidos no estudo e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.

2. ESTADO DA ARTE

2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Apesar de não considerarmos a história como precedente único e onipotente da realidade que nos cerca, avaliamos que ela ajuda a clarear a estreita relação entre os segmentos dominantes da sociedade e os marcos da trajetória da educação em nosso país. Além disso, como aconteceu com a educação, que foi centro de atenção e de preocupação quando os segmentos dominantes da sociedade dela sentiram necessidade, as pessoas com deficiência estiveram segregadas ou tomaram parte na educação, quando aqueles julgaram conveniente (JANNUZI, 2004).

Com fins meramente didáticos, a exemplo de Jannuzi (2004), separamos a trajetória da educação das pessoas com deficiência em três períodos. Cabe ressaltar que temos presente que esses não são estanques, mas entre si se relacionam. Primeiro período: colonização do país (século XVI) ao Brasil industrializado (início do século XX); segundo período: início do engajamento da sociedade civil nas causas a favor das pessoas com deficiência (1930) até a década de 1970; terceiro período: década que marcou a evolução da Educação Especial no país (1970) até o início do século XXI.

No primeiro período, quando a sociedade era predominantemente agrícola e rudimentar, apenas 2% da população era escolarizada. O fato decorria da não necessidade da aristocracia rural favorecer a educação, já que a economia agrária não a requeria. Cabe ressaltar a proposta da educação de todos esteve prevista, a rigor, desde a primeira Constituição do Brasil independente (1824)⁶. Ademais, mesmo depois, com o direito ao voto condicionado à necessidade de alfabetização, dentre outros discriminantes (como idade, sexo e condição financeira), não se considerava a escola popular importante.

Nesse contexto, Jannuzi aponta que eram poucas, provavelmente, as pessoas consideradas com deficiência. Pela população ser iletrada em sua grande maioria, bem como pelas escolas só serem freqüentadas pelas camadas sociais alta e média, a escola “não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Certamente só as

⁶ Art. 179: “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte” [sic]. Inciso XXXII: “A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” [sic] (BRASIL, 1824).

crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições.” (2004, p. 16).

A tímida educação daqueles tratados como pessoas com deficiência nesse momento, a qual consistiu basicamente no ensino de trabalhos manuais, teve o apoio de pessoas interessadas na questão - instituições filantrópicas começam a ser organizadas a partir da década de 1930 - e de um governo que visou garantir-lhes meios de subsistência para que elas passassem a não depender do Estado. Ocorreu em asilos, em classes anexas aos hospitais psiquiátricos e, posteriormente, em classes anexas às escolas regulares. A educação das pessoas com deficiência aconteceu em salas distintas das dos demais, para que estes não sofressem atraso em seus ritmos de aprendizagem. Educou-se as pessoas com deficiência por meio da máxima “Ordem e Progresso”, ou seja, temendo-se que caso essas não fossem educadas, passassem a perturbar a ordem social e/ou a virar criminosos.

A respeito do atendimento de pessoas com deficiência no ensino regular, Jannuzi (2004) expõe, ainda que apenas na forma de hipótese, cinco contextos: 1) no Rio de Janeiro, em 1887, a Escola México teria atendido pessoas com deficiências mental, física e visual; 2) também no Rio de Janeiro, em 1898, o Ginásio Estadual Orsina de Fonseca teria atendido pessoas com deficiências física e visual; 3) em Manaus, em 1892, a Unidade Educacional Euclides da Cunha, teria atendido pessoas com deficiência auditiva e mental; 4) em Encruzilhada do Sul (RS), em 1909, a Escola Borges de Medeiros teria atendido pessoas com deficiência mental e de comunicação; 5) e em Montenegro (RS), em 1909, o Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz teria atendido pessoas com deficiência auditiva, mental e com problemas de comunicação.

No que se intitulou segundo período, esteve em voga a máxima “Mais Educação para todos”, com vistas a uma estrita trajetória rumo ao progresso vivido por outros países. A educação passou a receber mais importância, por meio da formação para o trabalho, principalmente, mas não exclusivamente, para as pessoas sem deficiência. Todavia, a educação ainda não possuía status de problema nacional, de modo a ser digna de ser resolvida.

Nessa conjuntura, a educação das pessoas com deficiência ocorreu de forma tímida. Quando sucedia, ressaltamos, ainda se dava de forma segregada. Permaneceram as escolas junto aos hospitais e entidades filantrópicas especializadas, criaram-se centros de reabilitação, clínicas, institutos pedagógicos e escolas contíguas ao ensino regular.

Na década de 1930, muitos educadores envolvidos com a educação das pessoas com deficiência afirmaram que a finalidade da educação, para eles, era adaptar o educando ao nível social das pessoas sem deficiência. Esse propósito modificou-se lentamente, posto que o

novo panorama nacional passou a demandar que as pessoas soubessem ler e escrever, de forma a ocuparem os empregos nas indústrias e as moradias nas cidades (nas quais as primeiras normalmente se localizavam).

O período foi marcado pelo início da mobilização da sociedade civil por conquistas para as pessoas com deficiência; pela busca das próprias pessoas com deficiência por soluções práticas às suas vidas⁷; pelo atendimento dessa população graças à filantropia; pelo predomínio do atendimento em clínicas, institutos e centros particulares, logo, acessíveis a poucos; e também pelo custeamento do governo de parte dessa educação, quando esta começou a ganhar espaço nas escolas públicas.

No âmbito mundial, destacamos no final da década de 1950, medidas adotadas nos países escandinavos que resultaram em uma proposta com base no princípio da *normalização*. Ou seja, o princípio de se permitir que as pessoas com deficiência pudessem usufruir, da forma mais aproximada possível, das condições de vida das pessoas sem deficiência. A idéia teve repercussão rápida, consolidando, por exemplo, práticas integracionistas logo em seguida com o movimento de *mainstreaming*, nos Estados Unidos (OMOTE, 1999).

O movimento só chegaria de forma substancial ao Brasil mais de uma década depois, a partir de 1970, pertencendo ao que denominamos terceiro período. Todavia, tivemos já em 1961 uma medida nessa direção: criou-se a primeira LDBEN, que com a Lei n. 4.024/61, coloca a posição oficial pelo ensino das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino⁸.

No que convencionamos chamar terceiro período, a industrialização ocorreu ainda mais intensamente, suscitando industrialização e apoio do governo para ações de infraestrutura de transporte, energia etc. Em meio a esse enredo, em prol do desenvolvimento, a escola passou a ser necessária. À educação atrelou-se a idéia de geração de recursos humanos ajustados às necessidades de produção, com vistas à melhor performance dos indivíduos, e assim, conseqüente favorecimento da economia da época.

Essas idéias atingiram também a educação das pessoas com deficiência, mesmo que com ênfases e proporções distintas. Isto é, transformou-se a visão de trabalho dessas pessoas,

⁷ Como por exemplo, a criação do alfabeto para pessoas com cegueira denominado Braille, por Louis Braille, que tinha deficiência visual.

⁸ Como já abordamos anteriormente, no TÍTULO X, Art. 88, conta que “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

as quais passaram a ser treinadas para tarefas específicas, repetitivas, que compunham o trabalho parcelado, característico do Taylorismo que vigorava.

Sobre essas distinções entre a educação das pessoas sem e com deficiência, o Plano Setorial de Educação e Cultura de 1972/1972, ilustra:

“Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que nação alguma está em condição de desperdiçar é o talento de seus filhos”. E o texto também continua: “Mas o mesmo interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quando possível, participantes de atividades produtivas”. E num rasgo de generosidade acrescenta: “E, nesse caso, o interesse fala mais baixo que os *reclamos da equidade e da justiça*” [grifos nossos] (MEC/SG, 1971, p. 16 *apud* JANNUZI, 2004, p. 179).

Todavia, cabe mencionar que independentemente dos “reclamos da equidade e da justiça”, dados numéricos argumentavam a favor da educação das crianças com deficiência, pois assim seria mais econômico para o Estado, do que sustentá-las durante toda a sua vida. A educação dessa população “possibilitaria ‘tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade’ e permitir que sua família também trabalhasse e elevasse o nível da renda familiar.” (PIRES, 1974, p. 100 *apud* JANNUZI, 2004, p. 179).

Concomitante a esse movimento, pudemos perceber certa pressão da sociedade civil frente ao governo, rumo a melhorias para pessoas com deficiência. Além disso, a década de 1970 foi considerada um marco na educação dessas pessoas, a qual ganhou visibilidade em decorrência de alguns fatos, três dos quais abordamos neste momento.

Temos uma nova LDBEN, que mediante a Lei nº 5.692/71, acrescenta à versão anterior tratamento especial aos alunos que viessem a apresentar deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrassem em atraso considerável em relação à idade regular de matrícula, e aos superdotados. Todavia, ao não promover um sistema de ensino capaz de atender a essas necessidades, o tratamento especial acaba se resumindo ao encaminhamento a classes e escolas especiais.

Em 1973 temos a criação do primeiro órgão oficial responsável pela definição da política de Educação Especial no país. Foi nomeado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e vinculado ao Ministério da Educação. Aparentemente prometia uma ação política mais efetiva do governo, capaz de organizar o que vinha sendo feito precariamente na sociedade (tal qual escolas, instituições para ensino especializado e formação para o trabalho). De forma concreta, pouco acrescentou à educação de pessoas com deficiência no ensino regular, ao que já estava posto desde a LDBEN n. 4.024/61, elaborada mais de dez anos antes.

Tampouco previu algum serviço de apoio para as pessoas com deficiência que ingressavam nesse ensino, caso fosse necessário.

Temos que considerar também que a partir de 1970, como mencionado anteriormente, os serviços destinados a pessoas com deficiência em nosso país passam a ser vistos sob a ótica da *integração*, em oposição à antiga segregação, que daqui para frente seria, pelo menos formalmente, deixada de lado. Por meio da normalização, isto é, de uma espécie de adaptação das pessoas com deficiência ao estilo de vida das pessoas sem deficiência (tidas como normais, por isso o termo), pretendia-se alcançar a integração. Cabia às pessoas com deficiência, principalmente, a responsabilidade sobre esse processo (OMOTE, 1999).

No entanto, mesmo após todo o movimento a favor da integração, a escola continuou pouco democratizada e com a educação das pessoas com deficiência apresentando contradições quanto a sua relação com a educação das pessoas sem deficiência: embora fosse indicada a sua admissão no sistema regular de ensino, via-se ainda segregação dessa população. Deste modo, na prática efetivamente, traduzindo o que não compôs somente documentos e/ou discursos, foram poucas as experiências sólidas de integração no Brasil. Omote (1999) pondera que mesmo quando as pessoas com deficiência foram educadas junto às pessoas sem deficiência, elas foram segregadas.

Para Jannuzzi (2004), a exceção a ser destacada nesse sentido, por sua sistematicidade e consistência, teria ocorrido em 1987 no Estado de Santa Catarina; também considerada a experiência pioneira de integração no país (MENDES, 1994 *apud* JANNUZI, 2004). O que a oficializou foi a deflagração da matrícula compulsória, que determinou às escolas do sistema a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar⁹, independentemente de suas características ou das condições da escola. Teria sido possibilitada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição da Secretaria Estadual de Educação e do Desporto de Santa Catarina (SED), a qual teria procurado conscientizar a sociedade civil pelos meios de comunicação de massa; planejado a implementação de serviços - como salas de recursos e salas de apoio pedagógico - complementares à educação regular, com o intuito de garantir a permanência das pessoas com deficiência; e previsto a formação de recursos humanos e programas de tecnologias diversas. Entretanto, há de se fazer à ressalva de que a matrícula das pessoas com deficiência junto às pessoas sem deficiência não garante automaticamente a integração de ambas populações; que prever serviços que complementem a educação regular também não assegura seu sucesso quando se trata de manter as pessoas com

⁹ Algumas fontes trazem a que a inserção ocorreu para aqueles entre os sete e os quatorze anos, apenas.

deficiência nas escolas¹⁰; além de que não temos como avaliar o êxito de tal tentativa de conscientizar a sociedade civil por meio dos meios de comunicação em massa, ou mesmo da formação de recursos humanos e programas de tecnologias distintas.

Ainda com a esperança de que um órgão nacional conseguisse melhorias para essas pessoas, agora visando aspectos mais amplos que os visados pelo CENESP e oportunizando a participação das pessoas com deficiências nas decisões, temos em 1985 a criação de um novo órgão para integração das populações, nomeado Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE)¹¹. Dentre outros feitos, o órgão produziria em 2007 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual defende a inserção dessa população no ensino regular e ainda prevê serviços que tornem essa inserção efetiva. Mas isso só no século atual.

Prosseguindo com a cronologia, em 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil apresentou grandes avanços para a educação das pessoas com deficiência, se compararmos com a primeira versão da carta magna (1824). Nessa sétima ou oitava Constituição (há dúvidas na literatura acerca desse fato, decorrentes da interpretação da reforma de 1969, se teria sido ela, sob os auspícios da ditadura de então, um novo texto), foi colocada a oferta do AEE a essa população, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III).

Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90 (Art. 55), também abordou a temática da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, afirmando que *pais ou responsáveis têm a obrigação* de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Ou seja, não cabe só ao governo *garantir* os serviços; pais ou responsáveis também têm sua parcela de responsabilidade nessas questões.

Nesse mesmo ano a Declaração Mundial de Educação para Todos passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Conferência a partir da qual resultou a Declaração foi realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, e na situação os países assumiram que a educação era um direito fundamental de todos, independentemente do sexo, da idade e local no mundo. O documento também expõe que as pessoas com deficiência requerem atenção especial para que sua aprendizagem se efetive. Assim, como parte integrante do sistema educativo, é preciso tomar *medidas capazes* de garantir-lhes a igualdade

¹⁰ Aprofundamos-nos acerca de tal assertiva, como sobre a anterior, no decorrer do trabalho.

¹¹ Criou-se em 1999 o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), incumbido de avaliar e aprovar o plano anual do CORDE. A idéia era de que ele facilitasse gestões descentralizadas e possibilitasse a comunicação entre sociedade civil e governo.

de acesso à educação. No entanto, que “medidas capazes” seriam essas, não são indicadas na Declaração.

Quatro anos mais tarde, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, origina a Declaração de Salamanca. Esta recebe ainda mais destaque ao redor do mundo do que a anterior, e tem como principal diretriz os princípios, a política e prática em educação especial. Reafirma que pessoas com deficiência devem ter acesso à escola regular e acrescenta que a escola deve adotar uma Pedagogia centrada na criança, pois assim possibilitaria tanto a satisfação das necessidades dos alunos com deficiência que ingressam no ensino regular, como o melhor aproveitamento dos alunos sem deficiência. Destaca que: todas as crianças devem ser matriculadas em escolas regulares, salvo os casos nos quais existam fortes razões para que se haja de outra forma; pessoas que necessitem auxílio para continuar na escola de maneira efetiva devem recebê-los; encaminhamentos de crianças a escolas, classes ou sessões especiais dentro da escola, quando em caráter permanente, devem ser exceções; que a linguagem de signos como meio de comunicação entre as pessoas com surdez é importante, de modo que todas as pessoas com surdez devem ter acesso a ela, mesmo que isso se dê de forma mais adequada em classes ou escolas especiais; tecnologia apropriada e viável deve ser utilizada quando necessário.

Se na Declaração de Salamanca percebemos sutilezas que indicam casos nos quais uma educação segregadora seria indicada, o mesmo não ocorre na Política Nacional de Educação Especial, publicada no mesmo ano no Brasil. Nessa Política tal distinção é muito clara, posto que o acesso às classes comuns do ensino regular restringe-se aos que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos demais; isto é, dos alunos considerados normais.

Também nesse terceiro período, como ressignificação da integração e como decorrente da mesma luta pela democratização e humanização da vida social, ganha destaque o movimento da *inclusão*. O termo foi oficializado em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, mencionada anteriormente. Distingue-se¹² do movimento de integração por sugerir não só que se “tolerem” as pessoas com deficiência, mas que exista uma troca efetiva entre as pessoas com e sem deficiência. A responsabilização do

¹² Apesar da existência dos termos *integração* e *inclusão*, eles não são estanques ou certos. Na própria versão inglesa da Declaração de Salamanca, considerada a versão oficial, pode-se perceber o uso por vezes duvidoso/equivocado de um termo e de outro. Outro argumento que vai de encontro a essa discussão é que os significados dos termos não condizem com os sentidos que lhes são atribuídos. Enquanto *integração*, do latim *integrare*, significa renovar, tornar inteiro; *inclusão*, também do latim, *includere*, significa confinar, encerra, colocar dentro, bloquear. Para maior aprofundamento sobre a questão, ver Santos (2002).

processo de inserção desses alunos junto ao restante não recai mais apenas sobre eles, tendo agora a escola grande parcela de responsabilidade. Nesse sentido, cada vez mais passam a ser previstos suporte necessário para tal, na forma de serviços que complementem o ensino regular, oferecidos às pessoas com deficiência.

Exemplo disso é a nova LDBEN, ainda vigente, que na forma da Lei nº 9.394/96 (Art. 59) prevê serviços de apoio especializado na escola regular para esse público. A Legislação também reafirma o previsto na Constituição de 1988, sobre a oferta de AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Novamente sobre a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, destacamos a divulgação do documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, em 2004, pelo Ministério Público Federal. Trata-se de um referencial à construção de sistemas educacionais “verdadeiramente inclusivos”, o qual foca na análise da legislação e em orientações pedagógicas que dizem respeito às pessoas com deficiência. O documento posiciona-se veemente contra a segregação da educação de pessoas com e sem deficiência, e aposta em uma reestruturação da instituição escola, para que a inclusão seja factível.

No ano de 2007 foi elaborada pela CORDE a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já mencionada no presente texto. Ela reforça a oferta de serviços de apoios à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, com vista a facilitar-lhes o processo educacional. Destaca a necessidade de se garantir que a educação, “em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados” (BRASIL, 2007b, p. 29) aos indivíduos.

No ano seguinte, vemos surgir outro documento em caráter nacional referente às pessoas com deficiência, com grande respaldo: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pela Secretaria de Educação Especial/MEC. Objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como orientar os sistemas de ensino a garantir, dentro outros, oferta do AEE e formação de professores para tal.

Todavia, destacamos que mudanças acerca da concepção de pessoas com deficiência não são construídas apenas por decisões adotadas em conferências ou expressas em leis. Se fossem, não seria necessária a reafirmação e a repetição das assertivas relacionadas à educação desse público - como: “os alunos com deficiência devem ser inseridos no ensino

regular”, “a educação deve ser inclusiva” - que aparecem normalmente em mais de um documento¹³.

Omote (2006) argumenta que propostas de inclusão necessitam discutir e avaliar até onde as pessoas estão dispostas a modificar-se. Trata-se de alterar, em essência, a enraizada lógica de custo-benefício ao qual estamos habituados. Isto é, de creditar mérito não necessariamente pela produção, mas pelo trabalho despendido; de oferecer serviços de apoio a quem necessite, independentemente de custos ou da quantidade de pessoas a serem beneficiadas.

Evidentemente, descrevemos aqui somente parte do que foi a educação das pessoas com deficiência no Brasil, com vistas a fornecer um panorama geral do processo. Abordamos alguns marcos dessa história, sem nos determos ao âmbito mundial, ou a citar a esfera estadual ou municipal, por ora. Desse modo, devemos levar em conta a amplitude e heterogeneidade da realidade brasileira - com 5.564 municípios, 174.894 escolas públicas, 2,9 milhões de brasileiros com deficiência, na faixa etária de 0 a 17 anos, já no ano de 2006 (BRASIL, 2007a) -, que culminaram em diferentes intensidades e formas dessas políticas de inclusão, dependendo do local.

Buscamos enfatizar as propostas de inserção das pessoas com deficiência no ensino regular e os serviços (ou a ausência deles) fornecidos para que essa admissão ocorresse de forma efetiva. Dentre eles encontra-se o AEE, foco da presente monografia. Tratamos dele nesse momento.

2.1.1 O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Na vigente Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) – Departamento de Educação Fundamental –, em vigor desde 2008, a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular é considerada. Mais especificamente, o documento aposta na educação inclusiva, tratando a diversidade como algo que não remete apenas a crianças e jovens com deficiência. Nesse

¹³ Jannuzi destaca a pouca memória oficial expressa por esses documentos, acerca dessas sentenças. De acordo com a autora, apesar de desde a primeira LDBEN existirem artigos referentes à inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, em 1990, instituiu-se um GT (portaria n. 6 de 22 de agosto de 1990) com os dizeres: “o MEC começa a encarar, pela *primeira vez* a educação especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos” (MEC/SG/CENESP, 1974^a, p. 7 *apud* JANNUZI, 2004, p. 147).

sentido, afirma ser necessário uma ressignificação curricular, do qual fazem parte programas e projetos como o AEE.

Na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), o AEE é descrito como serviço complementar para alunos com deficiência, o qual ajudaria a superar obstáculos físicos, cognitivos, sensoriais e metodológicos encontrados no ensino regular, por meio de atribuições que, entre outras, aparecem como: formação continuada, produção de material didático-pedagógico, aquisição de materiais e equipamentos adaptados.

Em outro documento também elaborado pela SME de Florianópolis – especificamente grupo responsável pela Educação Especial na Educação Básica –, com o objetivo de discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva, tanto a inclusão como o AEE são tratados com maior profundidade. Datado de 2004, constitui o livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004), no qual se diz rumar a uma melhor consolidação da *capital da gente*¹⁴.

No Referencial a inclusão também é vista como algo que extrapola a população de pessoas com deficiência. Nesse contexto, a diferença é vista como positiva, por ser “nossa marca humana”. Assim, como aborda Santos: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (1995 *apud* MACHADO, 2004, pp. 24). Porém, em seguida o texto explicita que ao receber um educando com deficiência, não se trata de escolarizá-lo sob a ótica de que o atendido não será mais uma pessoa com deficiência para ser como os demais, pois assim se estaria estabelecendo a lógica da deficiência.

O documento expõe que por não termos respostas sobre a necessária transformação do sistema escolar, estamos liberados para novas respostas, pois o novo não tem todas as respostas. Nesse sentido, aponta que “Quem pensa em ter todas as respostas para começar uma mudança está no modelo velho e paralisante” (MACHADO, 2004, p. 36).

A respeito dos sujeitos responsáveis por essa mudança, declara, na seqüência: “A mudança primeira, necessariamente, fazemos nós mesmos.” Remete também a essa indicação em outro momento do texto, afirmando: “Se as ações são a base de consolidação de uma proposta, os responsáveis por essas ações seremos todos nós.” (MACHADO, 2004, pp. 36 e 16). Ou seja, responsabiliza a todos pela inclusão.

O documento prevê o AEE e considera como sua finalidade oferecer instrumentos de acessibilidade ao ensino. Todavia, ao especificar o público a receber esse serviço, ora situa “para os educandos com deficiência e todos aqueles que necessitam de mais mediações para

¹⁴ *Florianópolis, capital da gente*, refere-se ao slogan da gestão da prefeita de Florianópolis Ângela Amin (1997-2004), em vigor quando da criação do programa (JUIZ, 2010).

remover as barreiras da aprendizagem”; ora coloca que “o atendimento educacional especializado atende às especificidades de cada educando com deficiência” (MACHADO, 2004, pp. 31 e 45).

Em texto elaborado nesse mesmo ano, também construído pela SME - Gerência de Educação Inclusiva - e nomeado Documento Orientador da Educação Especial¹⁵ na Rede Municipal de Ensino (2010), o assunto é mais bem explorado.

Nesse consta como objetivo da Educação Especial da Rede Municipal, garantir que o aluno com deficiência¹⁶, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, freqüente a escola comum com qualidade, rumo ao acesso ao conhecimento formal. Para tanto, o documento apresenta a oferta de dois serviços: o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e as SM.

O CAP objetiva produzir, para alunos cegos e de baixa visão, material didático a ser utilizado em escolas regulares, prioritariamente das redes públicas de ensino, bem como articular, em parceria com a Gerência de Educação Inclusiva (setor da Secretaria de Educação Municipal responsável pela Educação Inclusiva), a capacitação dos profissionais das redes regulares e dos professores do AEE¹⁷.

Já as SM visam oferecer o AEE a alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação da rede. Ou seja, promover apoio, instrumentos e complementos a esses educandos, utilizando recursos como: Braille, Sorobã¹⁸ e LIBRAS (para lista completa dos materiais disponibilizados à SM observada, ver ANEXO 1). As SM constituem espaços organizados em Escolas-Pólo da Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis e têm caráter complementar, não substituindo o ensino regular. Escolas-Pólo são instituições do município nas quais localizam-se as SM.

Assim, o AEE acontece no contra turno do ensino regular, está disponível para todos os níveis escolares – sem ser, todavia, um serviço dividido por séries ou que acompanhe os anos escolares - e vincula-se à freqüência no ensino regular (no caso de alunos com idade entre 6 e 14 anos, ou seja, àqueles para os quais a educação é obrigatória). Os sistemas de

¹⁵ Ainda nos tempos de hoje, o termo *Educação Especial* pode sugerir uma concepção equivocada: a de que existe um sistema paralelo de ensino, responsável por dividir a escola em duas (uma Especial e outra “Normal”). Inclusive, é isso que se encontra na prática, majoritariamente.

¹⁶ O Documento compreende por deficiência: deficiência física, deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira e deficiência múltipla (FLORIANÓPOLIS, 2010). Assim, seguiremos em nossos escritos a mesma concepção.

¹⁷ Para saber sobre o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/Florianópolis) ver: FLORIANÓPOLIS, 2010.

¹⁸ Aparelho para se trabalhar com cálculos.

ensino são obrigados a oferecer o AEE, mas a participação do aluno e/ou seus pais e/ou responsáveis no serviço é facultativa.

Fica a critério dos professores do AEE e dos pais e/ou responsáveis pelos alunos decidir em quantos e/ou em quais dias e horários o aluno freqüentará o serviço, caracterizando os que denominados Atendimentos. Pode acontecer também um aumento gradativo da participação do aluno no Atendimento, conforme ele for se habituando ao serviço. Bem como o inverso, de acordo com melhorias no seu desenvolvimento. Diversas atividades são propostas aos alunos, de acordo com suas necessidades.

Cada SM é composta por dois professores do AEE com formação inicial em Educação Especial, e algumas SM também possuem um professor da Libras. De acordo com o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (2010), os professor do AEE têm 16 atribuições:

- 1) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminar as barreiras impostas pelas deficiências; 2) Reconhecer as habilidades dos alunos; 3) Identificar as necessidades do contexto escolar e dos alunos; 4) Produzir materiais e indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos e não ópticos, dicionários e outros materiais que considerar necessário para o desempenho da habilidade do aluno; 5) Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade; 6) Organizar o tipo e o número de atendimentos educacional para os alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação; 7) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular, bem como a outros ambientes da escola; 8) Orientar os demais professores, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos disponíveis; 9) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros; 10) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros; 11) Participar dos Conselhos de Classe/Séries/Anos, reuniões de professores, reuniões de pais da escola e outras atividades pedagógicas da Unidade Educativa (UE), sempre que se fizer necessário; 12) Encaminhar os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação para realização de avaliações clínicas ou com equipes multidisciplinares, quando necessário; 13) Encaminhar a solicitação de Auxiliar de Ensino de Educação Especial para Gerência de Educação Inclusiva, após avaliação do contexto escolar e das necessidades dos alunos; 14) Acompanhar e orientar, pedagogicamente, o trabalho dos auxiliares de Educação Especial, Auxiliar de LIBRAS e professores de LIBRAS; 15) Participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela UE; 16) Elaborar relatório anual das atividades realizadas no AEE e no Pólo, com critérios definidos pela Gerência de Educação Inclusiva. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 2-3).

Como consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o AEE deve ser oferecido *preferencialmente* no ensino regular. O serviço pode ser ofertado tanto na rede

regular de ensino, como em uma associação de cegos ou em uma escola especial. Deste modo, mesmo que a escolarização das pessoas com deficiência deva ocorrer no ensino regular, o educando e seus responsáveis podem optar onde gostariam de receber o AEE - caso o município ofereça ambas as opções, pois nem sempre isso ocorre -.

Nesta direção, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresenta o AEE em seu sistema de ensino e por meio de parcerias e convênios com instituições especializadas. De acordo com o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (2010), no entanto, nessas condições o AEE teria atribuições distintas do ao AEE que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis oferece. Tratam-se de instituições filantrópicas que recebem da Prefeitura, via Pólo de AEE, apenas verba ou material para atender alunos que freqüentam o ensino regular.

O AEE em Florianópolis é oferecido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Caracteriza-se como uma das atribuições da Gerência de Educação Inclusiva, que compõe a Diretoria de Educação Continuada do Município.

A cidade possui 19 SM, distribuídas em diversos bairros¹⁹, cada qual localizada em uma Escola-Pólo. Cada uma das SM é considerada um Pólo de AEE e cada um desses atende na íntegra ou está apenas conveniado a Escolas, Creches, Núcleos de Educação Infantil (NEI)²⁰, Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA)²¹, Associações, Conselhos Comunitários e Ações Sociais. Logo, não é necessário ser aluno das Escolas-Pólos para ser atendido em uma delas.

O número de instituições atendidas na íntegra ou conveniadas a cada Pólo depende do número de alunos que necessitam de AEE de cada uma delas, bem como da quantidade de instituições fisicamente próximas a cada um deles. Assim, segundo listagem das SM disponibilizada pela Gerência de Educação Inclusiva, no ano de 2010, cada uma das SM estão atendendo de 4 a 11 instituições na íntegra, e até 22 de forma conveniada.

Após a leitura desse esqueleto da educação de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, poderíamos dizer, à primeira vista, que o município

¹⁹ Mais especificadamente nos bairros: Armação, Barra da Lagoa, Cachoeira do Bom Jesus, Campeche, Canasvieiras, Centro, Coqueiros, Córrego Grande, Costeira do Pirajubaé, Ingleses, Itacorubi, Jardim Atlântico, Ribeirão da Ilha, Rio Tavares, Rio Vermelho, Saco Grande (o único bairro com dois Pólos), Serrinha, Vargem do Bom Jesus.

²⁰ Enquanto as creches atendem crianças entre zero e cinco anos, em período integral. Os NEIs são instituições de Educação Infantil que atendem crianças entre 3 e 5 anos, normalmente em meio período.

²¹ A EJA consiste em sistema de ensino utilizado na rede pública do país, que tem como intuito desenvolver o ensino fundamental e médio àqueles que não se escolarizaram na idade/série adequada, isto é, na época própria. É regulamentada pelo artigo 37, da lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996, que consta na última LDBEN.

possui bom encaminhamento e funcionamento da questão: defende a inserção das pessoas com deficiência na rede regular, prevê uma educação inclusiva, considera as diferenças como positivas e oferece AEE, dentre outras conquistas.

Porém, com o acesso à escola, seja ela especial ou regular, não findam os problemas das pessoas com deficiência. A discriminação, o preconceito e o estigma a elas atribuídos não se extinguem assim (NASCIMENTO, 2009). Esses modos de conceituar essa população, inclusive, sobrepõem-se às leis que tratam desse público (MACHADO, 2004). Isso nos incita a pensar se não estamos tendo majoritariamente, na prática, a inclusão de pessoas com deficiência apenas "de corpo presente" (SATO *et al*, 2002 *apud* NASCIMENTO, 2009). Para Nunes *et al* (2003 *apud* JANNUZI, 2004), carecemos de avaliações do real aproveitamento da inserção desses alunos no ensino regular, bem como de pesquisas sobre eles.

2.1.2 Notas sobre normalidade/anormalidade

Dentre as roupagens conferidas às pessoas com deficiência no decorrer da história, destacamos o paradigma normalidade/anormalidade, que remete às pessoas sem e com deficiência, respectivamente. Esse modifica-se durante a trajetória da educação dessas pessoas no Brasil, e com o intuito de melhor entendê-las, utilizamos-nos novamente da distinção em três períodos - já utilizada no tópico *Sobre a Educação das pessoas com deficiência no Brasil* -.

No primeiro período tivemos como critério de anormalidade, além da observação acerca da atenção e da memória dos alunos, o grau de inteligência²² em relação aos alunos da mesma idade (MELLO, 1917, p. 101 *apud* JANNUZI, 2004, p. 40). As distinções foram feitas entre alunos subnormais ou tardios, alunos supernormais ou precoces e alunos normais; e concomitantemente entre os anormais pedagógicos, os anormais intelectuais e os anormais morais.

Em meio aos alunos subnormais estariam os “portadores de defeitos pedagógicos”, ou seja, os “astênicos, indiferentes, apáticos, instáveis, inquietos, impulsivos, ciclotímicos ou

²² Mesmo que não se explicitasse o que era *inteligência*. Supõe-se que tinha relação com o rendimento escolar dos alunos, obtidos por meio das notas. Acredita-se que eles seriam dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade, por descuido ou defeito pedagógico como: insuficiência da escolaridade, incompetência do mestre, defasagem cultural etc., embora estes sejam aspectos não mencionados (JANNUZI, 2004).

alunos que participam de uma ou outra categoria” (idem, ibidem *apud* JANNUZI, 2004, p. 40), balizando-se os *anormais pedagógicos*.

Dentre os subnormais e os supernormais estariam os alunos com “exagero das faculdades em comparação com os da sua idade” (JANNUZI, 2004, p. 40), tratam-se faculdades por características como “a atenção fraca, a memória preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade ou muito exagerada, ou, ao contrário, insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irreduzível” (idem, p. 104 *apud* JANNUZI, 2004, p. 40) Assinalavam-se assim os *anormais intelectuais*.

Sem uma real descrição do que os caracterizaria, fazia-se referência aos *anormais morais* como os que teriam tara moral dependente de anomalia intelectual, que viciados se aproveitariam do tratamento médico-pedagógico; o que não aconteceria com os viciosos, nos quais a inteligência poderia ser brilhante, mas em contrapartida a educação nem sempre a aproveitaria.

Em suma, como tivemos a seleção dos anormais afeita a padrões do bom escolar, como já mencionamos, podemos destacar o crivo da escola diante da questão.

A educação dessa população foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, evitando-se manicômios, asilos e penitenciárias e incorporando essas pessoas ao trabalho. Entretanto, a função social da educação dos anormais visava apenas à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma população, nada além disso; e todos os cidadãos deveriam ser aproveitados pela sociedade em algum sentido, cabendo à escola prepara-los para tal, nada também aquém disso.

Assim, alegou-se nessa época que os anormais não deveriam ser *parasitas*:

[...] as sociedades de amanhã serão caracterizadas por um rigoroso espírito de seleção, de diferenciação funcional, de molde a designar a cada indivíduo a sua órbita de ação para a harmonia do conjunto. Ai dos resíduos! Ai dos parasitas! Cada um valerá o que produzir! (SANTOS, 1917, p. 153 *apud* JANNUZI, 2004, p. 53).

Também foram considerados anormais todos os que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder, logo, estabeleceu-se um discurso que centrava na necessidade de segurança e no acatamento à ordem estabelecida.

No segundo período o conceito de anormalidade modifica-se, recebendo a seleção feita pela escola ainda mais influência nesse sentido. As pessoas normais estariam as compreendidas pelas expectativas escolares; enquanto as anormais seriam as vistas pelo senso

comum familiar, aprendido no cotidiano da sociedade vigente – isto é, sem a sanção do especialista –, como alheias a elas.

Todavia, a dificuldade de uma conceituação precisa desses alunos, permanece. Antipoff constatou que mesclavam dificuldades de aprendizagem e comportamentos por vezes “agressivos ou altamente inquietos e/ou apáticos e/ou neuroses não muito pronunciadas etc.” (JANNUZI, 2004, p. 121).

Ponderava-se sobre a não permanência de alunos ditos normais e anormais nos mesmos estabelecimentos, visto que esses últimos poderiam “prejudicar a disciplina e a moralidade do estabelecimento” (SOUZA PINTO, 1935, p. 57 *apud* JANNUZI, 2004, p. 118); além de nada aproveitarem do ensino, já que precisariam de métodos especiais, sugeridos pela ortofrenia. Deste modo, nesse contexto os anormais retratavam as pessoas com deficiência intelectual.

Permaneceu a correlação entre anormalidade e criminalidade, falta de moralidade, não-rendimento social. Todas as pessoas incompatíveis ao meio social no qual deveriam viver, foram tratadas como anormais.

A partir de 1930, educadores envolvidos no ensino de pessoas com deficiência passaram a utilizar a expressão *ensino emendativo*, que derivada do latim, *emendare*, significa corrigir falta, tirar defeito (JANNUZI, 2004, p. 70). Cabia a essa educação suprir falhas decorrentes da anormalidade, com o intuito de adaptar o educando ao nível social dos considerados normais.

No terceiro período, a normalização das pessoas com deficiência, já mencionada anteriormente, assume o discurso pedagógico. Trata-se de uma adaptação dessas pessoas ao modo de vida das pessoas sem deficiência, que seriam as normais, por isso o termo.

Como podemos ver, a escola contribui sobremaneira com os parâmetros da normalidade. Segundo o livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004), a instituição colabora para que nossa identidade seja definida a partir desse padrão; e em paralelo, coadjuva para que as identidades dos considerados anormais seja associada somente ao tipo de deficiência que eles venham a ter, como se isso exprimisse sua totalidade. Acerca da tendência em definirmos frequentemente o que seria o normal, Silva afirma:

“Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos os quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação à qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as

características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (s/d, p. 21 *apud* MACHADO, 2004, p.26).

Mais ainda do que serem avaliadas de forma negativa, as demais identidades podem ser vistas como perturbadoras da ordem ao qual estamos habituados. E nesse sentido, denunciemos que frequentemente não somos capazes de perceber *o quão perturbados ficamos* com o não pertencimento do outro a esta normalidade produzida.

Não refutamos, há de se deixar claro, o ato de classificar diferentes aspectos de nosso cotidiano, dentre as quais encontra-se a classificação entre o normal e o anormal. Como expõe Lino de Macedo:

Classificar é necessário e, por isso, bom. Todos necessitamos classificar: a classificação é uma fonte de conhecimento. Pela classificação, pode-se separar, por exemplo, as frutas maduras das que ainda estão verdes, pode-se formar agrupamentos segundo um certo critério. Sem a classificação, é difícil aprender ou conhecer (2004, p. 19 *apud* PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – PMF -, 2008, p. 127).

Logo, o problema não está em se agrupar as coisas por classe, mas sim no uso político feito dessas distinções; e de todos os preconceitos que decorrem dele. Nessa direção, o livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004) aponta que o mundo externo diz sobre determinado indivíduo, pode ter influência na construção de sua identidade; ou seja: “a identidade não é naturalizada, é construída social e culturalmente e depende de relações de poder a que está sujeita.” (MACHADO, 2004, p. 26).

O próprio conceito de pessoa com deficiência inclui-se nesse processo, já que é elaborado a partir de um ideal de normalidade formulado com base nas contingências e expectativas de determinado momento social (JANNUZI, 2004). Há de se deixar claro que não é nossa intenção negar a existência da patologia. Convidamos, somente, nas palavras de Jannuzi (2004), à reflexão sobre o alcance da responsabilidade da própria sociedade pelo surgimento dessa patologia.

3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO

3.1 A SALA MULTIMEIOS

A SM observada no presente estudo surgiu no ano de 2009, não possui nenhuma instituição conveniada e atende na íntegra 6 instituições: 3 escolas, das quais 2 possuem NEIs vinculados; 1 NEI; 1 Creche; e 1 EJA. Localiza-se em uma das 19 atuais Escolas-Pólo do município de Florianópolis, mais especificadamente, em uma sala no final de um dos corredores da instituição.

Possui espaço físico de cerca de 30m², distribuídos no formato de um "L". A sala tem uma porta e duas janelas compridas e estreitas, pintadas de verde, as quais possuem grades e localizam-se no alto das paredes. O chão é de azulejo bege, bem como o é a parte inferior das paredes. O teto e o restante das paredes são brancos, e nessas últimas podemos encontrar um cartaz com o Calendário das Olimpíadas de Português de 2010, folhas com o alfabeto e os números de 0 a 9 em LIBRAS, um calendário em LIBRAS, uma folha utilizada para fazer teste de acuidade visual e uma lousa branca com 2m de comprimento e 1m de largura.

Na sala podem ser encontrados dois armários, ambos de duas portas: um de metal, na cor cinza, de 2,5m de altura por 1,5 de largura e o outro de madeira, na cor marrom, de 2,5m de altura e também 1,5m de largura. São usados para guardar livros, material escolar, jogos, ou seja, material para serem utilizados nos horários de Atendimento aos alunos. Parte dele é enviado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/SEESP/FNDE) de forma padrão para todas as SM do Município (para ver lista dos materiais, ver ANEXO 1), enquanto outra parte é conseguida com a própria Escola-Pólo na qual se localiza a SM. Na sala encontramos também um móvel de arquivo de pasta suspensa, de metal, na cor cinza, de 2m de altura por 1m de largura, no qual são arquivadas as pastas dos alunos, relatórios do AEE e demais materiais da SM. Em cima deles podem ser encontrados também materiais utilizados nos Atendimentos.

A sala possui quatro mesas de madeira, na cor cinza, sendo três delas retangulares e uma redonda. Uma das mesas retangulares abriga um monitor de 47 polegadas e as outras duas são utilizadas para se colocar dois monitores de 32 polegadas e uma impressora. A mesa redonda normalmente contém relatórios, atividades e materiais utilizados pelas professoras e crianças que freqüentam os Atendimentos. Também são encontradas na sala de três a seis cadeiras, dependendo do dia. Em um dos cantos da sala podemos ver um lavabo, com a parte

inferior da parede de azulejo branco, composto por uma pia, um espelho, um suporte de toalha de papel e um lixo.

Além do próprio mobiliário da SM, na sala estavam sendo guardados algumas caixas de materiais da Escola-Pólo. O material ocupava cerca de 5m² do espaço da SM, de modo que umas das Professoras da SM falasse que a sala “estava virada em um depósito” (Diário de campo, 17 de agosto de 2010).

3.2 OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA SALA MULTIMEIOS

A SM que observamos possui um Professor da LIBRAS (de 20 horas semanais) e duas professoras (40 horas cada uma). O Professor da LIBRAS está cursando Letras – LIBRAS na Universidade Federal de Santa Catarina. A professora aqui denominada Professora 1 graduou-se em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e tem especialização em Políticas e Práticas Inclusivas pelas Faculdades Integradas FACVEST (Lages/SC). A nomeada Professora 2 é formada em Educação Especial pela Federal de Santa Maria (RS), graduação plena, e está fazendo especialização em AEE – que é primeira do Brasil, desse tipo de especialização, a ser oferecida pelo MEC -. Atualmente, para se fazer o concurso para ser professor de uma SM é necessário ter graduação em área da Educação com formação em Educação Especial (Diário de Campo, 29 de abril de 2010).

Quando questionadas sobre a divisão do trabalho da SM entre elas, as Professoras da SM nos responderam que buscam fazer os planejamentos juntas, e que dependendo das atribuições às vezes as duas são necessárias, mas que se não, elas vão assumindo cada qual uma coisa, sem maiores problemas (Diário de Campo, 17 de maio de 2010). Em nossas observações, contatamos que enquanto a Professora 1 se ocupou majoritariamente dos encaminhamentos e relatórios a serem feitos, a Professora 2 tomou maior parte nos Atendimentos e na preparação das atividades. Com frequência, ambas se comunicavam sobre acontecimentos relativos à SM.

Sobre a relação com os professores das instituições que a SM engloba, as Professoras da SM disseram que tem bastante contato com os mesmos, principalmente com os da Escola-Pólo, por estarem lá quase todos os dias. Acrescentaram que existe boa vontade e a tentativa, por grande parte deles (Diário de Campo, 17 de maio de 2010); e que esses aceitam realizar atividades junto às turmas que tem alunos com deficiência que elas propõem, quando elas as sugerem “com jeitinho” (Diário de Campo, 17 de agosto de 2010). Observamos, por vezes,

conversas entre os professores da Escola-Pólo e as Professoras da SM, com iniciativa de ambas as partes. Todavia, nenhuma vez, durante nosso período em campo, nossas observações foram feitas no mesmo dia da comunicação das Professoras da SM com professores de outras instituições atendidas pela SM.

3.3 OS ALUNOS QUE FREQUENTAM A SALA MULTIMEIOS

De acordo com as Professoras da SM, é normalmente na Educação Infantil que os professores identificam alunos com deficiência. Quando isso ocorre, então, o AEE analisa o caso e faz os encaminhamentos necessários, como a realização de avaliações de diagnóstico na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (IATEL) ou outro local, de acordo com o caso (Diário de Campo, 29 de abril de 2010).

Confirmado o diagnóstico, as Professoras da SM afirmaram fazer primeiramente uma entrevista com a família, na qual são feitos questionamentos sobre o parto e o desenvolvimento da criança, bem como é conversado sobre o ingresso do aluno na SM. As Professoras da SM também garantiram acompanhar a sala de aula do aluno que está iniciando na SM, com o intuito de identificar as atividades que ele precisa dar conta, possível auxílio que pode ser dado para os professores desse aluno e o que deve ser trabalhado nos seus Atendimentos, prioritariamente (Diário de Campo, 29 de abril de 2010).

A SM em questão atende quatro alunos, todos da Escola-Pólo e do sexo feminino. Esses possuem 2 a 3 Atendimentos por semana cada um, com cerca de uma hora e meia, duas horas, cada. Cabe destacar que duas alunas são atendidas simultaneamente, com o intuito de se aprimorar o contato entre as pessoas com surdez (Diário de Campo, 23 de agosto de 2010). A seguir, discorreremos um pouco sobre cada uma das alunas.

3.3.1 Camila²³

Camila possui 12 anos, completa 13 ainda no final deste ano, e está nos sexto ano matutino do Ensino Fundamental. Foi diagnosticada com surdez profunda e é acompanhada

²³ Este e os demais nomes utilizados no trabalho são fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos.

pela SM da qual tratamos no presente trabalho, há quase três anos sem interrupção. Antes desse período já era acompanhada pela mesma SM, mas teve seus Atendimentos interrompidos, pois mudou de cidade.

Ainda não possui domínio da LIBRAS e não está alfabetizada. Comunica-se com o que sabe da LIBRAS, com gestos e com emissão de sons. Cópia do quadro, mas não lê. Possui uma grande defasagem de conteúdos.

De acordo com os relatórios da SM, a família é negligente em relação à higiene da aluna e apresenta vários problemas de ordem emocional e financeira.

Seus Atendimentos têm como objetivo a aprendizagem da LIBRAS (AEE da LIBRAS); o aprimoramento do português escrito, como *segunda língua*²⁴ (AEE português para pessoas com surdez); antecipar os conceitos básicos das disciplinas, isto é, se trabalhar os conceitos chave das disciplinas cursadas pelos alunos (AEE em LIBRAS); favorecer contato entre os alunos com surdez, por meio do Atendimento coletivo (como já destacado anteriormente), com vistas a aprimorar a LIBRAS e fortalecer a identidade das pessoas com surdez; potencializar conhecimentos prévios da aluna; o ensino da LIBRAS em sua turma de aula; e fazer com que a aluna perceba-se como sujeito autônomo na construção de saberes e relações interpessoais.

3.3.2 Laura

Laura tem 7 anos, faz 8 no final deste ano, e está no segundo ano vespertino do Ensino Fundamental. Segundo relatório da SM, a aluna tem diagnóstico de surdez e começou a freqüentar a SM da qual tratamos nesse estudo, em abril de 2010. Foi abandonada em um orfanato e adotada quando tinha 4 anos, por um pai também com diagnóstico de surdez.

Em sua pasta é possível encontrar recados de sua mãe, dizendo que não sabe como proceder para auxiliar Laura com as tarefas de sala de aula, bem como que se recusa a fazê-las por ela. No próprio caderno de aula da aluna, pudemos encontrar um recado da mãe da aluna Laura para a professora de sala, no qual constava que ela havia tentado ajudar sua filha com as lições de soma, de vários jeitos, mas que não obteve sucesso. Nesse sentido, cabe destacarmos que a mãe é intérprete da LIBRAS.

²⁴ A língua portuguesa aparece aqui como “segunda língua”, pois parte-se do princípio que a primeira língua das pessoas com diagnóstico de surdez é a LIBRAS. Tal aspecto é mais bem explorado na discussão sobre cultura surda, presente no item *Trânsito entre diferença/diversidade e desigualdade*.

Não constam na pasta da aluna, quais os objetivos visados em seus Atendimentos. Todavia, por se tratar de uma aluna com surdez, percebemos em nossas observações, que a tríade AEE da LIBRAS, AEE português para pessoas com surdez e AEE em LIBRAS, já mencionada acima, é adotada.

3.3.3 Nair

Nair tem 8 anos, está no segundo ano matutino do Ensino Fundamental e foi diagnosticada com Síndrome de Down. Em 2008 foi desligada da APAE e em 2009 foi matriculada na Escola-Pólo e começou a freqüentar os Atendimentos.

Consta no relatório da SM da aluna, que sua família é presente e participativa. Inclusive, por Nair ter estado muito “fujona” (por vezes não volta para a sala após o recreio ou tenta sair da escola durante esse período; às vezes sai do refeitório na hora de comer, para ir pro pátio ou sai do local no qual se realizam as aulas de Educação Física), sua família tem tentado conseguir um auxiliar de sala para ela, alegando risco de vida, visto que ela não se encaixa nos outros critérios que dão o direito a um auxiliar de sala²⁵ (Diário de Campo, 24 de abril de 2010).

Seus Atendimentos objetivam desenvolver, explicitar e potencializar estratégias de aprendizagem que tem orientado a aluna na mobilização de conhecimentos prévios, otimizando as possibilidades de acerto, de modo a contribuir para a sua auto-confiança; propiciar a reflexão acerca das estratégias que utiliza na solução de problemas; estimular a construção de estratégias de representação mental que lhe possibilitem a mudança da postura em relação ao saber: a saída de uma posição de passividade para a de um sujeito autônomo, capaz de aprender e dar significado aos conhecimentos em cada situação; potencializar conhecimentos prévios; e perceber-se como sujeito autônomo na construção de saberes e relações interpessoais. As Professoras da SM trabalham com ela a atenção, a contação de história, e a reflexão sobre os seus comportamentos (Diário de Campo, 29 de abril de 2010).

²⁵ Critérios para se ter auxiliar: alunos que não possuem autonomia na alimentação, na higiene, no deslocamento; alguns casos de autismo; e casos nos quais o aluno corra risco de vida (Diário de Campo, 24 de abril de 2010).

3.3.4 Valéria

Valéria tem 14 anos, também está no sexto ano matutino do Ensino Fundamental e foi diagnosticada com Síndrome de Down e surdez parcial, para a qual recebeu aparelho auditivo, mas se recusa a usar. Não domina a LIBRAS ou está alfabetizada. Comunica-se com gestos próprios, um pouco da LIBRAS e emissão de sons. Sua escrita espontânea é em garatuja.

É acompanhada desde 2004 pela SM em questão e ao longo do tempo, se mostrou menos motivada a participar das atividades do AEE e da sala de aula. Antes do ano de 2009, quando a SM que analisamos ainda não existia, uma professora de uma SM próxima a Escola-Pólo, ia até essa, no período oposto às aulas de Valéria, para dar Atendimentos para ela. Contudo, ela passou a não ir nesses horários, e a professora passou a ir à Escola-Pólo no próprio horário das aulas de Valéria, com vistas a garantir que ela estivesse lá para receber os Atendimentos. Entretanto, um tempo depois, nem as aulas a aluna freqüentava, e a professora parou de ir à Escola-Pólo. Com a criação da SM em 2009, a aluna continuou não sendo freqüente nos Atendimentos. As Professoras da SM destacaram que ela foi infrequente mesmo quando a irmã e a prima ouvinte participavam dos seus Atendimentos, para tentar estimulá-la; e que já houve mudanças de horários em seus Atendimentos, pois a mãe alegava que Valéria não queria acordar cedo. Hoje seus Atendimentos são à tarde, mas ela pouco vai a eles ou a suas aulas, no período matutino.

De acordo com seus relatórios da SM, sua família apresenta vários problemas de ordem emocional e financeira, desorganização familiar e higiene precária. Quanto à saúde da aluna, aponta-se a grande freqüência de gripes.

Seus Atendimentos têm como objetivo o trio AEE da LIBRAS, AEE português para pessoas com surdez e AEE em LIBRAS; e favorecer o contato entre os alunos com surdez, por meio do Atendimento coletivo, com o intuito de aperfeiçoar a LIBRAS e fazer vigorar a identidade das pessoas com surdez.

3.4 UM POUCO DA ROTINA DA SALA MULTIMEIOS

Em nosso Diário de Campo, diversos excertos podem ser destacados acerca da rotina da SM analisada, bem como da dinâmica que permeia os profissionais e os alunos nela envolvidos. Separamo-os em dois grandes blocos: o primeiro refere-se aos momentos de Atendimentos e à preparação de atividades para neles serem feitas; enquanto o segundo, em

sua variedade de fragmentos, denotam o caráter articulador do AEE.

Os Atendimentos despendem grande parte do tempo do Professor da LIBRAS e das Professoras da SM; e é a partir deles que esses organizam seus horários e atividades, visto que os Atendimentos, diferentemente das demais atribuições do AEE, possuem horário fixo. Observamos no período em campo, Atendimentos feitos somente pelo Professor da LIBRAS²⁶ - também com diagnóstico de surdez -, pela Professora 1 ou pela Professora 2, bem como Atendimentos realizados por dois deles ou até pelos três profissionais.

Em geral as atividades realizadas nos Atendimentos envolveram desenhar, colorir, recortar, colar e escrever; e estiveram atreladas a um diálogo intenso entre os alunos e o(s) Professor (es) que davam os Atendimentos. Esses pareceram ser os meios adotados para se trabalhar a atenção e o bom comportamento dos alunos; a construção de estratégias de representação mental que lhes possibilite a mudança da postura em relação ao saber; a alfabetização; as lições de sala de aula; e a tríade AEE da LIBRAS, AEE português para pessoas com surdez e AEE em LIBRAS. Seguem trechos destacados de nosso Diário de Campo, nesse sentido:

As alunas estavam desenhando, a partir de figuras de livros infantis, e ficaram fazendo isso o Atendimento inteiro (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

Quando cheguei a Professora 2 estava na lousa e a aluna Nair estava terminando de colorir, recortar e colar a atividade de esquema corporal, com a Professora 2 sempre lhe questionando. A aluna Nair falava de sua mãe e ia fazendo a atividade, enquanto a Professora 2 organizava o resto do material. A Professora 2 brigou quando a aluna Nair falou mal de sua mãe. A Professora 2 falava a toda hora que a aluna Nair era folgada e chata, chegando inclusive a falar “Eu não te xingo, tu não tem que estar me xingando!” - falou isso quando a aluna Nair a chamou de louquinha - (Diário de Campo, 23 de agosto de 2010).

A Professora 1 chegou na SM perto das 14hs e logo já foi interagindo com ela. A Professora 1 e a Professora 2 aproveitava o que estava relacionado à aluna Nair para fazer questionamentos e associações (casaco, por exemplo). A Professora 1 sempre pedia para a aluna Nair relatar o que ela estava fazendo. A Professora 1 insistiu bastante que saísse da própria aluna Nair a idéia de corpo, até que no final, sem ter resultados assertivos, falou ela mesma sobre esse conceito. A Professora 1 aproveitava os conceitos que iam surgindo (igual e diferente, por exemplo). A Professora 1 conversou com a aluna Nair para ela trocar o “não sei” (antes ela nem isso falava) pelo “vou pensar”, porquê no fundo ela sabe. Depois a aluna Nair acabou fazendo isso (Diário de Campo, 23 de agosto de 2010).

A Professora 2 viu se a aluna Laura tinha feito suas tarefas. Não tinha, de modo que interromperam o desenho para fazê-la²⁷. A aluna Laura começou a choramingar enquanto estava fazendo a lição. Depois de feita a lição, a aluna Laura voltou ao desenho (Diário de Campo, 23 de agosto de 2010).

²⁶ Aproveitamos o momento para expor que nem sempre os Atendimentos aconteciam quando e como planejados, em virtude da frequência inconstante dos alunos e do próprio Professor da LIBRAS, que justificava sua ausência por motivo de doença. Nesses casos, as Professoras da SM assumiam os Atendimentos, todavia, trabalhando outros conceitos, e com outras atividades.

²⁷ Na ocasião a Professora 2 disse que ajudar nas lições não é função do AEE, mas que ela acaba ajudando. O mesmo ocorre com a alfabetização, que apesar de não ser função do AEE, por vezes é trabalhada

Além dos Atendimentos em si, fechando o que denominamos primeiro grande bloco, ressaltamos que em diversas observações presenciamos a preparação de atividades para esses Atendimentos (Diário de Campo, 17 de agosto; 20 de agosto; 24 de agosto; 30 de agosto de 2010). Abaixo, dois desses momentos:

A Professora 2 ficou montando uma atividade sobre verbos em Inglês e em LIBRAS (ANEXO 2), para que toda a turma da Camila fizesse, no dia seguinte. A professora de inglês da turma é que tomou a iniciativa para conversar com a Professora 2 (Diário de Campo, 20 de setembro de 2010).

Quando cheguei a Professora 2 estava escaneando umas atividades que tinham o alfabeto, pois falou que se a aluna Valéria fosse ao Atendimento, elas teriam que começar do zero, pois ela falta muito (Diário de Campo, 30 de agosto de 2010).

Já o que consideramos segundo grande bloco de excertos, como já mencionamos, exprime o caráter articulador do AEE. Isso, pois por meio dele são mediados diálogos entre atores, instituições e órgãos envolvidos na inserção do aluno com deficiência no ensino regular, como os demais alunos, as famílias dos alunos, os funcionários das escolas, as instituições (como creches, NEIs e escolas), a Gerência de Educação Inclusiva, a Secretaria Municipal da Educação e a prefeitura do município. Alguns desses fragmentos:

Depois de um desentendimento envolvendo a aluna Laura, que ocorreu durante a brincadeira de pega-pega, realizada no recreio, a Intérprete da LIBRAS chama as Professoras da SM para conversar com a turma de Laura²⁸: *A professora de sala pergunta para as Professoras da SM como*

nos Atendimentos. Isso, segundo a Professora 2, pois as alunas que freqüentam o AEE estão com atrasos grandes nesse sentido (Diário de Campo, 30 de agosto de 2010).

²⁸ Laura brincou de pega-pega grande parte do recreio, modificando somente as pessoas com as quais brincava (algumas de sua turma e outras não). Quando tentou pegar algumas pessoas, não foram poucas as crianças que reclamaram que ela havia machucado-as ou pediam-na para ela parar. Uma menina que era de sua sala, inclusive, chegou a cair no chão com o empurrão que recebeu de Laura. Outra, que estava sentada ao seu lado na sala, lhe fez um sinal para que parasse. Laura também brincou com meninos, e também com eles ela não foi delicada (mas eles não reclamaram). O sinal havia tocado e tentei procurar novamente Laura (ela corria por toda a escola), para ver como ela perceberia que era hora de voltar para sua sala. Quando a achei, um dos seus colegas que ela puxava pela camisa, fazia-lhe o sinal correspondente à sala de aula. Eles continuaram correndo e os perdi de vista novamente. Quando a achei novamente, ela estava sozinha no meio do pátio, chorando, com o casaco que antes estava pendurado no seu braço no chão, e com os óculos na mão. Parecia tentar falar algo, procurando alguém. Me viu e veio em minha direção (eu já havia observado Laura na SM em semanas anteriores), mas não consegui entender o que havia acontecido. Logo outra funcionária da escola se aproximou, para entender o que estava acontecendo. Fomos caminhando em direção ao corredor que dava acesso a sala de aula e pude escutar a professora de sala perguntando aos alunos que já estavam próximos à sala se alguém havia chamado Laura. Ela entrou na sala agitada, ainda chorando. A intérprete chegou um tempo depois, e ela e a professora perguntaram para Laura e para o restante do grupo o que havia acontecido. Diversas crianças falaram o que tinham visto, dizendo que um menino de outra sala havia batido nela. Ana levava seu braço em direção à sua testa para mostrar que tinham machucado-na. A professora pediu então a Intérprete que ela conversasse com ela, e a intérprete saiu de sala junto com Laura. Nisso a professora fala para a turma que "A gente tem que começar a ensinar Laura a conviver com a gente". E falou que os pais dela estavam reclamando que a turma ainda não havia aceitado a nova aluna. Acrescentou que o mesmo deve acontecer com todos os novos alunos. Então os alunos começaram a reclamar das situações que aconteceram no recreio no qual Laura havia machucado os

os alunos devem fazer para falar para a aluna Laura para parar, ou que não pode. Elas fazem o sinal e professoras e alunos tentam fazer. As Professoras da SM falam: “A gente tem que respeitar as pessoas. E isso não vale só para a aluna Laura”. Uma das meninas da sala pede a palavra, levantando a mão, e fala: “Eu gosto que a aluna Laura veio para a nossa sala”. As professoras continuam, falando: “Ninguém é melhor do que ninguém”. E a professora de sala fala: “Conviver é a coisa mais importante que a gente aprende aqui na escola, não é ler e escrever”. Quando a intérprete pergunta para a aluna Laura sobre ela estar batendo nos colegas, ela continua mostrando que bateram nela. Nisso a Intérprete da LIBRAS fala: “Ela só quer falar do dela!. Ela ri quando falamos que ela também está batendo nos amigos”. Depois a professora de sala vai até a aluna falar que ela também estava batendo e ela abaixa a cabeça. As Professoras da SM foram embora e a Intérprete da LIBRAS entregou à aluna Laura um pouco de gelo para colocar no machucado. Depois de um tempo a Intérprete da LIBRAS pediu à aluna Laura para ela lhe entregar o gelo, para ela jogar fora, no que a aluna Laura grita, chora e demonstra-se agitada (Diário de Campo, 21 de maio de 2010).

As Professoras da SM falaram que não havia intérprete da LIBRAS suficiente para todos os alunos que necessitavam de intérprete na Escola-Pólo²⁹. Elas haviam requisitado para a *prefeitura*, mas essa alegou não haver mão de obra. Logo, as Professoras da SM reformularam as turmas das alunas e contrataram a Intérprete da LIBRAS que já trabalhava na Escola-Pólo por 40hs, e não mais apenas 20hs. Para esse processo foi necessário o olhar das Professoras da SM junto à escola, que afirmaram ter sido necessário “todo um convencimento junto às *famílias*” (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

A Professora 2 foi chamada por uma das *funcionárias* de Escola-Pólo para conversar sobre o caso de um aluno, que aparentava ter deficiência (Diário de Campo, 14 de setembro de 2010).

A Professora 2 falou que ia falar com os professores de outras *instituições* que a SM atende, sobre possíveis casos de alunos com deficiência que estavam sendo identificados (Diário de Campo, 17 de agosto de 2010).

As Professoras da SM têm vários relatórios a serem elaborados. No final do ano, por exemplo, tem que entregar um relatório acerca do trabalho realizado na SM, para a *Gerência de Educação Inclusiva* (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

Quando cheguei a Professora 1 estava ligando para a *Secretaria Municipal da Educação* com o intuito de conseguir passes de ônibus para que ela e a Professora 2 pudessem fazer o Atendimento de um dos alunos da SM que morava longe da Escola-Pólo, na escola que ele frequenta lá, pois a mãe dele diz que é complicado ir até a Escola-Pólo (Diário de Campo, 29 de abril de 2010).

3.5 NOTAS SOBRE NOSSA TRAJETÓRIA RUMO AO CAMPO E NOSSA PERMANÊNCIA NELE

Com vistas a discutir o projeto que originou esta pesquisa, bem como possibilitar nossas observações de uma SM, primeiramente tentamos marcar uma conversa com a

demais. A professora então falou para eles que deveriam pedir que ela parasse. Nisso intérprete e Laura voltam para sala, junto com as Professoras da SM (Diário de Campo, 21 de maio de 2010).

²⁹ Consta no livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004), que “toda vez que uma criança surda tiver o domínio da LIBRAS, faz-se necessário a contratação de intérpretes da língua de sinais”. Todavia, “por se tratar de uma profissão recente, [...] ainda encontramos muitas dificuldades no processo de contratação destes” (2004, pp. 53).

Gerência de Educação Inclusiva (Secretaria Municipal de Educação³⁰), em dezembro de 2009. Todavia, em função do recesso de final de ano, fomos aconselhados a deixar com eles o projeto e a procurá-los novamente em fevereiro de 2010.

Em fevereiro de 2010 mandamos e-mails e ligamos diversas vezes à Gerência de Educação Inclusiva, com o intuito de agendarmos um encontro para tratarmos da pesquisa, mas não obtivemos sucesso. Por fim, ficou combinado que alguns funcionários da Gerência fariam uma reunião entre eles no dia primeiro de março de 2010, na qual discutiriam nosso projeto. Nesse mesmo dia deveríamos ligar para eles e agendar uma conversa. Essa ficou para o dia 6 de março.

Em nossa reunião com a funcionária da Gerência de Educação Inclusiva informou-nos que o projeto poderia ser realizado e entregou-nos um ofício no qual constava isso, que deveríamos entregar a Gerência de Formação Permanente³¹ (Secretaria Municipal de Educação), a qual caberia autorizar a pesquisa. Acrescentou que só nos deixaram realizar a pesquisa, pois acreditavam que a mesma seria válida para Rede Municipal de Ensino. Enfocou bastante que a Rede deve se beneficiar com a mesma, e que ao terminá-la, devemos conversar novamente com ela para apontar possíveis estratégias de melhora para as SM e para o AEE. Além disso, conversamos sobre alguns pontos do projeto, que fizeram com que lhe déssemos diferentes contornos.

Agendamos para o dia 9 de março uma conversa na qual estariam presentes uma funcionária da Gerência de Formação Permanente, para a qual havíamos sido encaminhados, uma funcionária da Gerência de Educação Inclusiva, que trata da inclusão de pessoas com deficiência, e outras duas outras pesquisadoras interessadas em pesquisar a educação de pessoas com deficiência no município. No entanto, quando chegamos à reunião, ficamos sabendo que além da funcionária da Gerência de Educação Permanente com a qual havíamos agendado, não poder nos atender, nenhuma das representantes da Gerência de Educação Inclusiva havia sido informada da reunião³².

³⁰ A Secretaria tem como missão: “Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas” (MISSÃO, 2010a)

³¹ A Gerência tem como missão: “Promover a valorização e (re) orientação da ação educativa articulando cursos, estágios, pesquisa e extensão para formação permanente dos profissionais da Rede Municipal de Ensino” (MISSÃO, 2010b).

³² É importante destacarmos que parte da falha na articulação entre as Gerências talvez se justifique pela recente modificação na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Há pouco tempo passou-se a exigir que pesquisas a serem realizadas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tivessem o consentimento tanto da Gerência de Educação Permanente – que deve regular e acompanhar as pesquisas feitas nesse campo -, como também da Gerência de Educação Inclusiva - no caso das pesquisas que tratem da inclusão -.

Assim, conversamos apenas com uma outra funcionária da Gerência de Educação Permanente. Entregamos a ela uma cópia do projeto, já com as alterações solicitadas pela funcionária da Secretaria, bem como o ofício que ela havia nos dado, permitindo a pesquisa. Ela informou-nos que qualquer tipo de documento ou material que necessitássemos pegar com a Secretaria deveria ser solicitado por ofício, e que de acordo com o artigo 6º da Portaria nº 70, teríamos que recebê-lo em no máximo 48 horas (ANEXO 3). De acordo com a funcionária com a qual conversamos, a presença de um representante da Gerência de Educação Inclusiva era importante para que ambas as Gerências pudessem ter ciência das pesquisas que estavam sendo feitas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Assim, agendamos uma nova reunião para o dia seguinte. Acrescentou que deveríamos apresentar nessa reunião uma carta de apresentação do nosso orientador (ANEXO 4).

Na conversa marcada para o dia seguinte, todas estavam presentes, de modo que os projetos puderam ser discutidos. Elas nos falaram um pouco sobre as SM e o AEE; entregamos-lhes a carta de apresentação do orientador, como havia sido pedido; e ficou combinado que poderíamos pegar uma carta oficializando a pesquisa, no dia seguinte, na Secretaria de Formação Permanente. Novamente foi abordado, dessa vez pela funcionária da Gerência de Educação Inclusiva, que muitas vezes os pesquisadores utilizam as instituições do município como campo; nele encontram e apontam falhas; mas não auxiliam as Gerências a superá-los. Ela frisou que não deveríamos fazer o mesmo. Na ocasião ainda solicitamos, dentre outros documentos, um mapeamento (quantos alunos são atendidos, qual o nível de escolaridade desses alunos, quais os tipos de deficiência que eles possuem) das SM do município por ofício (APÊNDICE 1), mas elas logo nos responderam que não tinham como nos dar essa informação no tempo determinado pelo artigo 6º da Portaria nº 70, pois dependiam das Escolas-Pólos do município. Isto é, as escolas deveriam preencher os questionários a esse respeito e encaminha-los para a Gerência de Educação Inclusiva, para que elas pudessem ter as informações. A funcionária dessa Gerência nos falou que no dia 17 de março teria uma reunião com essas escolas, de modo que eu poderia ligar no dia 18, a respeito do mapeamento.

No dia primeiro de abril fomos à Secretaria Municipal de Educação para tentar receber o que havíamos solicitado no ofício 1 (com exceção do mapeamento, que só receberíamos depois) e entregar um segundo ofício (APÊNDICE 2), com o pedido de novos materiais, mas a Secretaria estava fechada. Voltamos lá na semana seguinte e ao conversar com as funcionárias, elas nos informaram que tinham enviado o material requisitado, há poucos minutos por e-mail. Também falaram-nos que o solicitado no segundo ofício, restringia-se ao

que podia ser encontrado no site da Gerência de Educação Inclusiva e em um livro, intitulado “Escola Aberta às Diferenças”, que elas não tinham no momento.

Na mesma semana fomos à Gerência de Formação Permanente buscar a carta que oficializava a pesquisa, a qual permitia-nos entrar em contato com as Escolas-Pólo e SM que queríamos observar. Contudo, ela veio errada (constava que a pesquisa era de mestrado, e não de graduação), de modo que tivemos que solicitar novamente junto a Gerência, a carta correta. Pegamo-na na semana seguinte (ANEXO 5).

Na segunda semana de abril entramos em contato com a diretora da Escola-Pólo que queríamos observar, para falar sobre a possibilidade da pesquisa se efetivar no campo escolhido, e ela pediu que conversássemos diretamente com as Professoras da SM, pois caberia a elas a decisão. Conversamos por telefone com uma delas e agendamos uma primeira conversa para o dia 19 de abril.

Nesse primeiro contato conhecemos as Professoras da SM, o Professor da LIBRAS; mostramo-lhes a carta de orientação; entregamos-lhes o projeto e conversamos sobre a pesquisa. Combinamos de encontrarmo-nos novamente no dia 22 do mesmo mês.

Todavia, como aconteceu outras vezes nesse começo do contato com os funcionários da SM, chegamos lá e não encontramos ninguém. Nesses casos, as professoras do AEE estavam trabalhando em outros locais: visitando ou fazendo Atendimentos em outras instituições; recebendo formação continuada da prefeitura; ou estavam em casa concretizando o tempo de hora-atividade³³.

Mesmo com uma comunicação por vezes falhas, as autorizações da diretora da Escola-Pólo e das Professoras da SM foram dadas (ANEXO 6 - ambas as autorizações tinham o mesmo modelo) e as observações em caráter piloto³⁴ começaram a acontecer. Durante nossas observações, as Professoras da SM, o Professor da LIBRAS e a Intérprete da LIBRAS mostraram-se solícitos a respeito de nossas perguntas e pedidos, possibilitando nossa melhor apreensão sobre o nosso objeto de pesquisa. No entanto, durante nossas observações constatamos certo incômodo gerado por nossa presença na SM.

Como premissas desse incômodo, consideramos as falas dos atores que compõem a SM e da Intérprete da LIBRAS, das quais trazemos alguns exemplos:

Ambas pareceram se incomodar comigo anotando, perguntando-me o que eu anotava tanto. A Intérprete da LIBRAS parecia ainda mais incomodada (Diário de Campo, 6 de junho de 2010).

³³ Tempo destinado à estudos, planejamento e avaliações.

³⁴ Ver item *Metodologia*.

Nisso a Professora 2 deu umas palmadinhas na aluna Nair e disse que eu ia interpretar errado as “palmadinhas” (Diário de Campo, 20 de agosto de 2010).

Assim, às vezes esses atores perguntaram-nos o que estávamos anotando ou mostravam-se espantados com a quantidade de coisas que anotávamos; por vezes temeram que interpretássemos suas atuações na SM de forma errônea ou pejorativa; e outras vezes pediram-nos que não anotássemos ou comentássemos na pesquisa, sobre certos diálogos ou narrativas que havíamos presenciado (e assim o fizemos).

4. METODOLOGIA

A escolha do campo de pesquisa foi feita a partir da proximidade física da autora à SM. Foi possibilitada após permissões da Secretaria Municipal de Educação, da Gerência de Educação Permanente, da Gerência de Educação Inclusiva, da diretora da Escola-Pólo na qual se localiza a SM e das Professoras da SM, como mencionamos anteriormente.

Quanto à participação dos sujeitos envolvidos no estudo, esteve vinculada à autorização por parte de seus responsáveis, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 3). Além disso, o presente Trabalho de Conclusão de Curso contou com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Santa Catarina (ANEXO 7).

Em nossa coleta de dados servimo-nos de dois tipos de instrumentos: análise documental e observação como participante.

Utilizamos a análise de documentos para recolhermos informações acerca de *como* os temas envolvidos na pesquisa - tais quais inserção de alunos com deficiência no ensino regular, AEE e SM -, mostram-se em *documentos* que, assim como o AEE - objeto de nosso estudo-, possuem caráter *municipal*. Logo, dois documentos que procedem para a educação em Florianópolis ainda hodiernamente: a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), a qual não se restringe à educação de pessoas com deficiência, mas concerne à educação no sentido geral; e o livro Escola Aberta às Diferenças (2004), com vistas a um sistema de ensino inclusivo, e assim, ênfase na educação de pessoas com deficiências³⁵.

Já as observações como participante, desenvolvemos como forma de colhermos material sobre *como* esses temas apresentam-se na *prática*. Procuramos acompanhar *a dinâmica na qual estão envolvidas as professoras que trabalham na SM*, dando preferência aos horários nos quais estavam previstos atendimentos aos alunos que freqüentam a SM. Também buscamos observar esses alunos em sala de aula, com vistas a ampliarmos os elementos coletados no período em campo. Ocorreram dois períodos de observações, cada qual com características, momentos e freqüências distintas.

O primeiro caracterizou as observações piloto, na qual ensejamos adquirir uma maior aproximação com o objeto de pesquisa. Teve duração de 44 dias, do dia 29 de abril ao dia 11

³⁵ O Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (2010) - também considerado na presente monografia -, apesar de ser municipal, não foi utilizado em nossas categorias de análise, por fazer referência apenas aos recursos humanos e serviços destinados à educação de pessoas com deficiência.

de junho, e foi composto por seis observações: uma em abril, três em maio e duas em junho. A respeito dos dias da semana observados, constam duas segundas, duas quintas e duas sextas-feiras; já acerca do turno no qual as realizamos, apontamos uma observação matutina e cinco vespertinas, as quais totalizaram 16 horas.

O segundo consistiu no período sistemático de observações, no qual utilizamos um roteiro (ANEXO 4). Durou 37 dias, do dia 16 de agosto ao dia 21 de setembro, e resultou em 16 observações: oito em agosto e oito em setembro. Observamos seis segundas, cinco terças, uma quinta e quatro sextas-feiras; quanto ao turno observado, tivemos metade das observações em cada um deles, de modo a completar aproximadamente 20 horas.

Desse modo, nossas observações se estenderam do dia 29 de abril ao dia 21 de setembro, perfazendo um período de 146 dias, ao longo do qual realizamos 22 observações: uma em abril, três em maio, duas em junho, oito em agosto e oito em setembro. Foram observadas oito segundas, cinco terças, três quintas e seis sextas-feiras³⁶; tivemos nove observações no período da manhã e 13 no da tarde, fazendo com que contabilizássemos cerca de 36 horas de observação (para consultar cronograma de observações, ver APÊNDICE 5).

Os resultados foram analisados por meio de categorias formuladas pela confrontação entre o objetivo do trabalho e os dados obtidos. Nesse sentido, apontamos três categorias (que apesar de encontrarem-se separadas, relacionam-se) que auxiliam-nos a entender o que é o AEE e a esfera que o envolve.

³⁶ Ressaltamos que nenhuma observação foi feita as quartas, pois esse dia da semana era destinado à hora-atividade das Professoras da SM.

5. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com vistas a ponderarmos acerca dos resultados da pesquisa, formulamos três categorias de análise: trânsito entre diferença/diversidade e desigualdade, trânsito entre políticas de inclusão e exclusão e trânsito entre responsabilização e aprendizagem sobre o processo de inclusão. Ressaltamos que apesar de aqui apresentarem-se apartadas, as categorias relacionam-se e confundem-se entre si.

Para a descrição dessas, utilizamo-nos de recortes de nosso Diário de Campo e da análise de alguns documentos. Nesse momento, optamos por usar somente documentos que, assim como o AEE - objeto de nosso estudo-, possuem caráter *municipal*.

Logo, dois documentos que procedem para a educação em Florianópolis ainda hodiernamente: a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), a qual não se restringe à educação de pessoas com deficiência, mas concerne à educação no sentido geral; e o livro Escola Aberta às Diferenças (2004), com vistas a um sistema de ensino inclusivo, e assim, ênfase na educação de pessoas com deficiências.

5.1 TRÂNSITO ENTRE DIFERENÇA/DIVERSIDADE³⁷ E DESIGUALDADE

Em romance brasileiro situado na década de 1980, nomeado *O Filho Eterno* (2009) e escrito por Cristóvão Tezza, podemos perceber certa necessidade de *normalidade* por parte do personagem principal, como um poder a tentar regular a vida. A obra baseia-se em fatos reais e discorre sobre um escritor de 28 anos, sem grandes publicações e com a sensação de que ainda não começou a viver, que concebe junto a sua mulher um filho com Síndrome de Down. O livro narra sua incessante busca por normalidade, incrementada e inicialmente justificada pela chegada de um filho com deficiência, mas que continua quando este já não é o ponto a desprender maior energia ou atenção em sua vida.

Se antes do nascimento o personagem visualiza - ainda que por vezes a idéia de ser pai o assuste - um filho como um “atestado de autenticidade” para a sua vida, tal perspectiva não se concretiza depois de gerada a criança. Se anteriormente ao diagnóstico da criança um filho significava, de fato, a “entrada no sistema” - a qual poderia ser boa, contanto que ele se

³⁷ Compreendemos aqui diversidade como diferença, mais pontualmente, como o conjunto delas (MACHADO, 2004).

conservasse autêntico, reflete o personagem -, após ele só conseguia pensar em quanto tempo a criança demoraria para morrer, para que ele enfim de livrasse daquilo que lhe trazia a aflição da *anormalidade*: “Não, nada mais será normal na sua vida até os fins dos tempos. Começa a viver pela primeira vez, na alma, a angústia na normalidade” (TEZZA, 2009, p.40).

Entretanto, desde que o pai do personagem morreu, já anos antes, é colocado que seu “padrão de normalidade se quebrou”, de modo que:

tudo o que ele fez desde então desviava-o de um padrão de normalidade - ao mesmo tempo, desejava ardentemente ser reconhecido e admirado pelos outros. O que, bem pensado, é a normalidade absoluta, ele calcularia hoje (TEZZA, 2009, p.40).

Quando já da existência do filho, sua busca por normalidade é expressa, dentre outras passagens, nos repetidos pensamentos de como ele explicaria para aqueles com que ele esbarrasse na rua, ou mesmo para amigos, que o filho não era como as demais crianças; quando o pai protela a conversa com a diretora da creche na qual o filho estava há anos, que atendia pessoas “consideradas normais”, pois sabia que essa sugeriria que era a hora de Felipe (o filho) ir para uma instituição com outros “como ele”; ou quando o pai se irrita por não conseguir tirar se quer uma foto do filho que não estampasse as características físicas que confirmavam seu cariótipo, suas diferenças com relação aos demais.

Semelhante procura de normalidade no âmbito familiar também é exposta no livro *Os Anormais* (2001), de Michel Foucault. Consta no material que no final do século XVIII vigorava a famosa idéia de educação natural, que diz que os pais são os educadores naturais dos filhos, sendo o resto - criadas ou demais funcionários -, nada mais do que intermediários, os quais devem ser eliminados quando possível. Tal educação deve obedecer a certas regras, as quais visam garantir a sobrevivência das crianças, de um lado, “e sua educação e desenvolvimento normalizado, de outro” (2001, p. 324). A racionalidade dessas regras é detida por “toda uma série de instâncias técnicas que balizam e sobrepujam a própria família” (2001, p. 324), como os saberes pedagógico e médico. Ao se restringir a família, faz-se com que ela fique efetivamente penetrável por técnicas de poder externas. Na ocasião, pede-se simultaneamente que os pais eduquem as crianças para que elas sejam úteis ao Estado e que eles cedam seus filhos a ele, isto é, a uma educação oferecida por ele:

‘Nós necessitamos de seus filhos’, dizem. ‘Confiem-nos a nós. E necessitamos, como vocês necessitam, aliás, que esses filhos sejam *normalmente* formados. Logo, confiem-nos a nós para que os formemos de acordo com certa normalidade [grifo nosso]’ (2001, p. 325).

Salienta-se que esteve em pauta nesse momento o corpo sexual da criança como moeda de troca. Ou seja, oferecia-se aos pais a possibilidade e a tarefa infinita da posse e do controle de uma sexualidade infantil – que via de regra, escapar-lhes-ia, pois como os médicos da época diziam, todos se masturbavam, os pais não conseguiam impedir – e em troca deslocava-se as crianças do meio familiar para o espaço institucionalizado e normalizado da educação.

Ainda com relação ao poder de normatização como mecanismo de controle do anormal - como revela por meio da leitura de exames psiquiátricos em matéria penal -, Foucault (2001) menciona o texto *O normal e o patológico*, afirmando considerar importante a sugestão de Georges Canguilhem de que a norma não pode ser definida como uma lei natural, em sua plenitude, visto que é capaz de exercer, nos domínios a que se aplica, o papel de exigência e coerção. Em outras palavras, “ela não é simplesmente um princípio [...], é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2001, p.62). No entanto, faz a ressalva de que:

a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção . A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p.62).

Nessa direção, será possível dizermos que esse poder normalizador, presente em um romance e em tempos passados, ainda encontra-se atuante? Isto é, que temos nos dias hodiernos algo a regular o anormal, intervindo no sentido de corrigir possíveis desvios?

Com relação ao conceito de *anormalidade*, em contraposição a uma suposta normalidade – bem como ao que tange à conseqüente caracterização de indivíduos em anormais e normais –, podemos também recorrer a Foucault. O autor exhibe o longo processo de construção histórica da dessa noção, cada momento com contornos diferentes: ora tendo ligação com a conduta moral e a criminalidade, ora com íntima ligação à sexualidade, por exemplo. Ou ainda, ligada a elementos distintos, a saber, o monstro, o masturbador e incorrigível.

Apesar da mistura das três figuras, Foucault insiste que essas permanecem distintas e separadas até o final do século XVIII e início do século XIX:

o ponto de aparecimento do que poderíamos chamar de uma genealogia da anomalia humana, uma genealogia dos indivíduos anormais, se formará quando houver sido estabelecida uma rede regular de saber e de poder que reunirá, ou em todo caso investigará, de acordo com o mesmo sistema de regularidades, essas três figuras. Só nesse momento é que se constituirá efetivamente um campo de

anomalias em que encontraremos seja os equívocos do monstro, seja os equívocos do incorrigível, seja os equívocos do masturbador, mas desta vez retomados no interior de um campo homogêneo e relativamente menos regular (2001, p. 76).

Antes disso, o pesquisador aborda que elas pareciam separadas, pois “os sistemas de poder e de saber a que essas três figuras são referidas permanecem separados uns dos outros” (2001, p. 76-77).

Na verdade, cada um dos três elementos se inscreve a sistemas de poder, a sistemas de saber, contribui para a idéia de anormal e remete a uma débil linha entre a normalidade e a anormalidade, de um jeito diferente.

O monstro é abordado primeiramente por Foucault, e é referido no contexto dos poderes políticos-judiciários; sua respectiva instância de saber diz respeito a uma história natural centrada na distribuição das espécies, gêneros e reinos; colabora com a gênese do anormal com “essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana” (2001, p. 75); e sua tênue linha se dá na medida em que:

Não será mais simplesmente nessa figura excepcional do monstro que o distúrbio da natureza vai perturbar e questionar o jogo da lei. Será em toda parte, o tempo todo, até nas condutas mais íntimas, mais comuns, mais cotidianas, no objeto mais familiar da psiquiatria, que esta encarará algo que terá, de um lado, estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal. (FOUCAULT, 2002, p. 205).

O segundo antecedente do personagem do anormal explorado pelo autor supracitado, o masturbador, tem seus sistemas de poder voltados a uma redistribuição dos poderes que investem o corpo dos indivíduos; tardiamente (derradeiros anos do século XVIII), seu sistema de saber correspondente, aponta para uma nascente biológica da sexualidade que só terá regularidade científica em 1820-1830; coopera com a concepção de anormal por meio desse “segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades.” (2001, p. 75); e seu aspecto frágil está na masturbação ser referida como prática desconhecida, ou mal conhecida, da qual ninguém fala, conhece ou revela, ao mesmo tempo em que consiste no “segredo” compartilhado por todos: “É o segredo [...] cuja fórmula geral é (praticamente não deixo o que se encontra nos livros de fins do século XVIII sobre a masturbação): ‘Quase ninguém sabe que quase todo o mundo pratica’” (FOUCAULT, 2001, p. 74).

Já a figura para o qual Foucault desprende menos tempo e atenção, com relação ao monstro e o onanista, trata-se do incorrigível. Se para o autor tal elemento não tem “muita importância” na genealogia do indivíduo anormal, de modo com que ele não faz muita falta na tríade, propomos-nos aqui a nos ater majoritariamente nessa noção, visto que o incorrigível

consiste no indisciplinado, na “criança indócil”, ou ainda, na criança “inassimilável ao sistema normativo de educação”. Logo, nosso ensejo é explorar aproximações entre o incorrigível e o aluno com deficiência dos dias hodiernos.

O indivíduo incorrigível se subscrive ao poder de instituições sociais e aparece “nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.” (FOUCAULT, 2002, p. 72), tal qual apareceria um discente com diagnóstico de deficiência; refere-se ao saber constituído de forma lenta no século XVIII, que nasce das técnicas pedagógicas e das técnicas de educação coletiva, o que podemos novamente relacionar aos alunos com deficiência, se considerarmos a importância das instituições escolares para com a definição do anormal/normal³⁸.

Também relacionado ao antecedente do anormal em questão, temos “essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação” (2001, p. 75), a partir da qual questionamos: até que ponto, mesmo na vigência de discursos que afirmam que “somos todos iguais” e que “as diferenças nos valorizam”, não concebemos as pessoas com deficiência como *incorrigíveis a serem corrigidos*? Ou ainda: não poderiam ser os serviços de atendimento aos alunos com deficiências, como o AEE, aparelhos de retificação com o intuito de investir cada vez mais nessa *incorrigibilidade retificável* desses alunos, de modo a subscrevê-los ao poder das instituições sociais?

Coloca-se que o indivíduo a ser corrigido, por ser muito freqüente e localizar-se próximo a regra, é de difícil determinação. Por ser um fenômeno tão corrente, tem seu primeiro paradoxo: ser regular na sua irregularidade. Logo, dele surgem equívocos, como a sua difícil determinação, em função dele se encontrar muito próximo da regra. Novamente podemos perceber a débil distinção entre anormalidade e normalidade, entre os consideramos anormais e normais, e por que não, entre os indivíduos com e sem deficiência nos dias vigentes? O que designa hodiernamente, que as pessoas com deficiência sejam tratadas como tal? O que definia um indivíduo a ser corrigido era que já tinham sido direcionados esforços para corrigi-los, mas sem obtenção de êxito, de modo que eles fossem caracterizados como incorrigíveis. Mas de forma paradoxal, “na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, [...] uma nova tecnologia de reeducação, de sobrecorreção” (p. 73). A partir disso, não podemos afirmar que a forma majoritária – mas não única! - com que as pessoas com surdez são consideradas nos dias hodiernos, possui

³⁸ A temática é explorada com maior profundidade no item *Estado da Arte*, da presente monografia.

íntima ligação entre incorrigível e alunos com deficiência? Ou pelo menos, entre o incorrigível a ser corrigido e a pessoa com surdez?

Em oposição a esse ponto de vista, temos a concepção de cultura surda, que diz respeito a uma das muitas peculiaridades existentes entre os seres humanos, mais especificadamente, àqueles que desenvolveram ao longo de suas vidas estratégias visuais-gestuais de apreensão e de expressão de mundo (DORZIAT, LIMA, ARAÚJO, 2010). Tal concepção entende as pessoas com surdez como autores e atores de uma cultura própria - mesmo que minoritária -, como sujeitos que fazem uso de uma língua natural e demandam educação bilíngüe e multicultural, pelo simples fato de serem pessoas diferentes. Mas não diferentes no sentido pejorativo, atrelada a uma visão médico-científica que concebe as pessoas com surdez comparando-os aos ouvintes, pois ao se adotar este ponto de vista, o conceito de normalidade é atribuído ao ouvinte, restando às pessoas com surdez a designação de anormal ou deficiente (DORZIAT, LIMA, ARAÚJO, 2010).

Desse modo, assumir a existência da cultura surda não se trata somente de se colocar intérpretes da LIBRAS nas escolas, ou mesmo considerar a LIBRAS como uma língua, tal qual a oralizada. Para Behares (1987 *apud* PAULA, 2009), a aceitação de uma língua implica na conseqüente aceitação de uma cultura, por língua e cultura estarem atreladas. Mas é ainda mais do que isso, se considerarmos que a linguagem usada para “ler o mundo”, determina majoritariamente a maneira com a qual pensamos e agimos sobre ele (PAULA, 2009). Inclusive, para o documento Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), “o Homem é entendido como [...] um linguagem, esta enquanto interação de sujeitos e constitutiva do sujeito” (PMF, 2008, p. 16).

Assim, para aqueles que defendem a existência de uma cultura surda, não se trataria de corrigir o incorrigível, no caso das pessoas com surdez, pois não há nada para ser corrigido. O que há, é uma diferença com relação aos demais, que não deve ser encarada ou gerar desigualdades.

Mas, afinal, no que consistem os termos diferença e desigualdade? E qual a relação entre eles? Em abordagem semiótica dos termos, Barros (2006) coloca tanto diferença como desigualdade em posição à igualdade. Diferença e igualdade remetendo a algo da ordem das essências: “uma coisa é igual à outra (pelo menos em um determinado aspecto) ou então dela difere”, de modo a assumir a ordem dos contrários (duas essências que se opõem). E desigualdade e igualdade referindo majoritariamente não a um aspecto essencial, “mas a uma circunstância associada a uma forma de tratamento (mesmo que essa circunstância

aparentemente se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situações sociais específicas)” (pp.199-200), caracterizando a ordem das contradições.

Apesar de ambas relacionarem-se com igualdade, desigualdade e diferença não são necessariamente interdependentes, pois os contrários opõem-se ao nível das essências, enquanto as contradições são sempre circunstâncias. Dito de outro modo, de modo geral desigualdades estão relacionadas ao *Estar* ou mesmo ao *Ter* (“ter” mais riqueza, mais liberdade, mais direitos políticos), enquanto diferenças remetem ao *Ser* (“ser negro”, “ser brasileiro”, “ser mulher”) (BARROS, 2006). Considerando que ao tratar de desigualdade é necessário pensarmos em um espaço de reflexão econômico, político, jurídico ou social, e ao pensar em diferenças nos rendemos à própria diversidade humana (BARROS, 2006), poderíamos destacar a importância de não admitirmos a desigualdade frente ao conhecimento, em decorrência da diferença em função da deficiência – como a que ocorre na Escola-Pólo observada, que exploraremos posteriormente –, pois desigualdade e diferença não precisam estar juntas.

Todavia, desigualdade e diferença podem conservar relações bem definidas no interior de sistemas sociais e políticos: “as contradições são geradas no interior de um processo, têm uma história, aparecem num determinado momento ou situação, e pode-se dizer que os pares contraditórios integram-se dialeticamente dentro dos processos que os fizeram surgir.” (BARROS, 2006, p. 200). Localizamos, então, as situações de desigualdade frente ao conhecimento, no campo pesquisado.

Entretanto, a “boa notícia” é que como as desigualdades são circunstanciais, qualquer delas imposta a um grupo ou a um indivíduo está sujeita a circunstâncias históricas, podendo ser reversível (o que não aconteceria caso se tratasse de diferenças) (BARROS, 2006). A reversibilidade se dá por meio da ação social, de modo que apesar da eterna existência das diferenças:

se pode sonhar que um dia essas diferenças serão tratadas socialmente com menos desigualdade. Por isso, as lutas sociais não se orientam em geral para abolir as diferenças, mas sim para abolir ou minimizar as desigualdades (BARROS, 2006, p.201)³⁹.

³⁹ Acerca da relação entre desigualdade, diferença e igualdade, o autor ainda expõe a possível implicação da noção de *Discriminação Social*. A discriminação pode ser tanto um dos instrumentos como uma das etapas da desigualdade, ajudando a impor um jogo de dominação e estratificação social que afeta com grupos menos favorecidos, com menor ou maior. Trata-se de um modo de conduzir socialmente as diferenças, com vistas a tratá-las desigualmente. Sua ocorrência está atrelada à percepção e ao delineamento de certas divisões e grupos sociais sobre um aspecto mais ou menos preciso, como a discriminação racial. A partir disso os indivíduos passarão a ser enquadrados na categoria socialmente gerada pelo sistema discriminatório, e a desigualdade se dará na relação com as demais categorias, “seja recebendo menos oportunidades de participação política ou de

Outro ponto importante na relação entre desigualdade e diferença é a possibilidade de que a primeira – portanto, contradição –, passe a ser lida socialmente como uma contrariedade, logo, como diferença. O equívoco fica claro se pensarmos no Brasil Colonial, no qual o indivíduo não *estava* escravo, mas *era* escravo, de modo a caracterizar um deslocamento imaginário da noção desigualadora (BARROS, 2006). Assim, ao invés da escravidão ser considerada uma desigualdade, logo, algo circunstancial, construído e, portanto, passível de reversão, foi considerada diferença, possibilitando a fundação da estratificação social na época do Brasil Colônia⁴⁰. Deslocamentos podem significar opressão ou dominação, como no caso da escravidão, mas também libertação, quando ocorre no sentido inverso; isto é, quando se trata de uma posterior desconstrução do deslocamento opressor. Barros (2006) coloca que para a justiça social, inscreve-se nesse ponto a importância da correta delimitação entre diferença e desigualdade.

No entanto, o autor supracitado também sustenta que se as desigualdades são construções históricas, por vezes as diferenças também podem sê-las – desde que não se trate das diferenças naturais (como o sexo ou as diferenças etárias) –, caracterizando as diferenças culturais. Essas devem ter sua historicidade examinada⁴¹, pondera Barros (2006), por poderem eventualmente produzir desigualdade social. Recorrendo novamente a um exemplo, temos a noção de “negro”, que embora importante hodiernamente, não pode ser considerada algo natural, visto que era inexistente antes de ser produzida pelos “brancos”⁴². Ou seja, possui uma história, uma construção, e só existe em decorrência delas. Nessa direção, poderia a idéia de diferença atrelada à deficiência, ser um desses casos? Ou ainda, ser o deslocamento de uma desigualdade para o eixo da diferença?

acesso a emprego, seja chegando-se, em alguns casos, à segregação espacial ou à exclusão social” (BARROS, 2006, p.207).

⁴⁰ Outro exemplo de deslocamento entre o eixo circunstancial das desigualdades para o eixo essencial das diferenças é a noção de nobreza, a qual foi gerada a partir de circunstâncias de desigualdade ligadas ao acesso à terra e à posse de armas. Com o decorrer de um complexo processo histórico, a oposição entre as contradições nobre e não-nobre deslocou-se para o viés das contrariedades, no qual nobre passou a designar uma essência: nascia-se nobre (BARROS, 2006, p. 209).

⁴¹ Ainda a respeito da historicidade das diferenças, lembra-se que a própria seleção social daquilo que será destacado como diferença relevante consiste em produto histórico, mesmo nos denominados aspectos naturais. Isso, pois existem dezenas de especificidades biológicas que não são percebidas ou valoradas socialmente, quando outras o são: “por que as diferenças de pigmentação da pele são selecionadas socialmente como diferenças, inclusive motivando preconceitos e formação de identidades, e não as diferenças de tipos sanguíneos, por exemplo? [...] Essas inúmeras distinções, como já se deu a perceber, podem ser de ordem natural ou cultural, mas nem todas as diferenças naturais e culturais são selecionadas como diferenças sociais” (BARROS, 2006, p. 214).

⁴² “Entre os séculos XVI e XIX, os “negros” não se viam na África propriamente como “negros”. Negro foi na verdade uma construção “branca” – já que os povos africanos enxergavam a si mesmos como pertencentes a grupos étnicos bem diferenciados e em geral reciprocamente hostis (BARROS, 2006, p.211).

De um jeito ou de outro – e é o que ensejamos abordar nesse momento –, podemos assumir forte componente histórico, ou seja, que se trata de uma construção social. Assim, a noção de deficiência nem sempre se configurou do mesmo modo, ou, até mesmo, existiu. Para Garcia (1998), podemos atrelar à deficiência essa construção, na medida em que o modo com o qual uma sociedade resolve seus problemas, constitui justamente em produção social. Citamos o exemplo de uma criança com paralisia cerebral, em função de *asfixia perinatal*⁴³ decorrente do diabetes da mãe. Embora não ignoremos a causa orgânica a gerar a deficiência, qual seja o diabetes materno, podemos admiti-la como resultado das relações sociais vigentes. Isto é, de uma sociedade que não extingue a obesidade - que por sua vez pode proporcionar o diabetes - ou aposta em cuidados às gestantes, ou mesmo resolve questões mais amplas que também influenciam nessas condições, como má distribuição de renda e precário acesso à saúde e à alimentação básica.

Nesse sentido, Gentili (1995 *apud* GARCIA, 1988) expõe que indivíduos tidos como excluídos em nossa sociedade, não o estão por apresentarem desvios patológicos com relação ao aparentemente necessário para o processo de integração social, a caracterizar a sociedade em que vivemos; mas, sim, constitui em evidência inegável de que a normalidade regula o desenvolvimento de nossa sociedade competitiva.

Passamos agora aos escritos analisados - Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008) e o livro Escola Aberta às Diferenças (2004) -. Em tais documentos podemos encontrar concepções de educação, de projeto político pedagógico, de mundo e de ser humano, bem como discussões acerca de valores, princípios e diretrizes, para a Rede Municipal de Ensino. Nesse contexto, termos como *diferença* e *diversidade*, apresentam-se com muita frequência. De acordo com Dorziat, Lima e Araújo (2010), discursos oficiais dos setores educacionais, há anos, possuem esses contornos, pois alicerçam-se sobre a base do respeito às diferenças. Entretanto, ocorre total dicotomia entre o que é dito e o que é executado por esse tipo de política, a qual “tem se esmerado no abandono, anulação e rejeição às diferenças, embora tenha buscado rever, ao menos aparentemente, essa postura nas últimas reformas pedagógicas.” (DORZIAT, LIMA, ARAÚJO, 2010, p. 4-5).

O livro Escola Aberta às Diferenças (2004) defende que a inclusão é capaz de ensinar todos a conviverem com as diferenças⁴⁴. Logo, é como se apenas o convívio com a diferença

⁴³ Falta de oxigênio da hora do parto. Pode ocorrer por diversos motivos, os quais englobam trabalho de parto e parto, condições fetais e condições maternas – como no caso do diabetes -.

⁴⁴ “Não são só os educadores que precisam de formação para encarar a inclusão. Também os pais, os colegas e toda a comunidade escolar. Na verdade, a inclusão educa a todos ensinando-nos a conviver com as diferenças” (MACHADO, 2004, p. 14).

já promovesse respeito e tolerância nos alunos, sendo esse o aspecto que beneficiaria aqueles sem deficiência⁴⁵ quando da inserção de alunos com deficiência no ensino regular. No entanto, nem sempre o convívio com as diferenças segue ou seguirá essa lógica, podendo, em contrapartida, dar lugar ao desrespeito e à intolerância. Em geral associamos à escola ganhos, quando na realidade “o ambiente escolar, por mais que se tente suavizá-lo nos discursos, está muito longe de ser um espaço fraterno e ameno, pois é lugar do sorriso, mas também do choro; da conquista, mas também do fracasso; da afetividade, mas também da violência” (GONÇALVES, 2009, p. 9). A autora aponta que é preciso problematizar o “romantismo” que acompanha esses discursos, os quais aparentemente, apresentam-se como inquestionáveis.

O documento prevê o reconhecimento ao direito à diferença na igualdade de direitos, de modo que as diferenças não excluam oportunidades justas e iguais no sentido político, social e econômico. Mais do que isso, advoga que a “*valorização da diferença* é o reconhecimento de nossa própria condição humana” [grifos nossos] (MACHADO, 2004, p. 15) e que esses princípios fazem parte da escola inclusiva. Afirma que “a diferença nos enriquece porque cada ser humano é singular e encontra-se em constante transformação, portanto, não é fixa e definida, embora nossa prática seja naturalizar as diferenças” (MACHADO, 2004, p. 24). Assim, objetiva apresentar uma proposta de educação inclusiva e buscar elementos que direcionem a uma nova organização escolar, pois “parte da constatação de que a atual estrutura escolar é excludente e não atende às diferenças” (MACHADO, 2004, p. 15). Para tanto, visa validar e redirecionar políticas públicas alicerçadas na diversidade⁴⁶, afirmando que “o Programa fez diferença ao se abrir às diferenças⁴⁷!” (MACHADO, 2004, p. 10).

Todavia, perguntamo-nos a custo do que ocorre e continuará ocorrendo essa transformação. Para Gonçalves (2009), nesse afã de *mudar a sociedade*, persistindo a ilusão

⁴⁵ Enquanto para os alunos com deficiência seria estar junto daqueles sem deficiência, visto que estiveram longe das referências da “normalidade” ao longo da história, por estarem confinados em instituições de educação especial, ou ainda, trancafiados (GONÇALVES, 2009).

⁴⁶ “Desse modo, esperamos que com os referenciais aqui abordados, estimular e problematizar novas discussões no âmbito das instituições educativas, validar e redirecionar políticas públicas alicerçadas na diversidade, no respeito à singularidade humana e na esperança de, paulatinamente, edificarmos uma sociedade mais justa, mais democrática, mais solidária e, principalmente, mais cooperativa” (MACHADO, 2004, p. 6).

⁴⁷ Como um dos elementos que possibilitam que enfrentarmos às diferenças dentro das escolas, aposta no “que há de mais notório/notável em nossa cultura mestiça: a capacidade de acolher o outro, o estrangeiro, o diferente e de misturar com inventividade, seus componentes, traços, valores culturais de origem, concepções heterogêneas e até antagônicas no jeito espontâneo e alegre do viver brasileiro que funde esses elementos confusamente, num sincretismo sem par” (MACHADO, 2004, p. 10). Assim, “nosso jeito inconfundível de ser”, nos ajudaria a “encarar nossas escolas às diferenças, num gesto de aproximação, entendimento e paz, de que todos necessitamos e somos capazes de fazer” (MACHADO, 2004, pp. 10).

de que a escola é o lugar primeiro dessa transformação⁴⁸, proporciona a precarização do ensinar e do aprender: “quando conhecimento e inclusão parecem ser incompatíveis, cabe a secundarização do primeiro elemento para propiciar o segundo. O que interessa é a emoção, a afetividade, e não necessariamente o conhecer” (GONÇALVES, 2009, p. 31-32). No entanto, defendemos que não basta a garantia de matrícula aos alunos com deficiência no ensino regular: deve-se garantir também o ensino, que é foco da escola; o qual não se efetiva somente com a matrícula dos alunos no ambiente escolar.

O documento acrescenta que as diferenças são construídas por meio de relações sociais e de poder e que não podemos fazer delas motivo de preconceito e discriminação. Tampouco devemos nos posicionar como *tolerantes* às diferenças, pois isso sucitaria a idéia de que a diferença está presente somente no outro, quando na verdade consiste em nossa marca humana, além de denotar um sentimento de superioridade. Nesse sentido, podemos nos perguntar se a existência de compaixão com relação às pessoas com deficiência, muito presente nos tempos vigentes, não seria um tentativa de “aprender a tolerar” as diferenças (GONÇALVES, 2009).

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), por sua vez, destaca o conhecimento como patrimônio de todos. Ressaltamos que é conferida hodiernamente à escola quase a exclusividade da função de propiciar às novas gerações o acesso e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua existência (KASSAR, 2002). Todavia, o documento afirma terem ocorrido, no decorrer da história, traços de desigualdade nesse acesso. Acrescenta que esses precisam ser suprimidos, logo, “a necessidade de avançar-se numa perspectiva de democratização do conhecimento, do acesso e da permanência com qualidade.” Como alternativa às propostas excludentes, aposta-se numa educação inclusiva, “cujos princípios sustentam-se na atenção à diversidade (evolutiva, ritmos de aprendizagem) como uma característica inerente ao ser humano.” (PMF, 2008, pp. 16).

Assim, poderíamos deduzir que com as políticas inclusivas em voga, a desigualdade frente ao conhecimento estaria diminuindo. Entretanto, tem sido destaque no processo inclusivo o conviver, o socializar, o estar junto, de modo a se tratar como secundário (GONÇALVES, 2009) ou mesmo a se negligenciar (KASSAR, OLIVEIRA, SILVA, 2007) o

⁴⁸ Embora documentos e discursos defensores da inclusão apontem para um projeto de mudança de atitude que começaria na escola, não podemos nos esquecer que a instituição escolar encontra-se ligada a um projeto de sociedade e corresponde somente a uma das facetas da mesma. Tratamos dessa relação no item que segue.

conhecimento. Arendt (2007 *apud* GONÇALVES, 2009) expõe que quando a educação está fragilizada, ela busca sua legitimidade pelo discurso do aprender a conviver; o que nos incita a pensar sobre a débil educação que está sendo proposta por meio desses referenciais.

Além disso, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008) foi sistematizada “com foco na diversidade em suas diversas especificidades e [...] com a prerrogativa de que todos podem aprender” (PMF, 2008, p. 12). A primazia pela diversidade, inclusive, seria um dos elementos a garantir a aprendizagem de todos⁴⁹, devendo ser contemplado nos projetos político pedagógico de cada unidade educativa e por cada educador (a)⁵⁰.

Tais questões nos remetem a novos embates: por que então, nem todos estão aprendendo? Ou ainda, se todos podem aprender, por que está sendo delegado a alguns, como abordamos anteriormente, somente a convivência? Para Garcia (2006), com o intuito de se atender às diversidades dos alunos, não se tem buscando diferentes estratégias de ensino-aprendizagem nas escolas. O que tem ocorrido, aponta a autora, é a gestão das aprendizagens oferecidas a eles. Como constituinte dessa administração, poderíamos citar a supressão, em relação aos alunos com deficiência, dos conteúdos básicos do currículo, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 (GARCIA, 2006).

A esse respeito, cabe fazermos um adendo para ressaltar trechos dos documentos analisados que declaram que a educação ofertada nas escolas não é suficiente: “O que se aprende na escola hoje, é insuficiente. Os conhecimentos têm que ser mais amplos, e conectados com os acontecimentos do mundo todo” (PMF, 2008, p. 126). Ou ainda, em outra passagem: “Esta fase da educação [Ensino Fundamental], obrigatória constitucionalmente, é o mínimo de escolaridade exigida, insuficiente para a preparação do cidadão capaz para enfrentar a sociedade do conhecimento que estamos inseridos” (PMF, 2008, p.8). Imaginemos então, se os conteúdos são ainda reduzidos!

Como podemos perceber, duas questões comuns podem ser destacadas dos documentos: a diferença/diversidade como elemento próprio dos seres humanos, que deve, segundo o livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004), ser valorizada; e a aposta em uma

⁴⁹ “Com a compreensão da possibilidade humana de (todos) aprender, é momento de investir numa educação que prima pela aprendizagem, pela inclusão, *pela e na diversidade*, ou seja, pela cidadania.” [grifos nossos] (PMF, 2008, p. 14).

⁵⁰ “Cabe, então, *no projeto político pedagógico de cada unidade educativa, e a cada educador (a)*, na sua função precípua de gerar e gerir aprendizagens, estabelecer um processo interativo e respeitoso construído na base da especificidade do tempo e da infância, *que contemple a diversidade*, aprendizagens significativas, em qualidade e quantidade e que promova o desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas; um processo que implique na formação de cidadãos” (PMF, 2008, p.15).

educação com lugar para a diferença/diversidade, por meio da educação inclusiva, que seria capaz de combater desigualdades e de favorecer a igualdade de direitos.

A respeito da última questão, cabe refletirmos sobre a real efetivação de *uma educação com lugar para a diferença/diversidade*. Existem recursos, metodologias e recursos humanos, por exemplo, para essa educação em nossas escolas? A falta desses requisitos convida-nos a afirmar que “a diversidade é massificada e, conseqüentemente, inexistente.” (GONÇALVES, 2009, p. 5). Logo, a igualdade de direitos é apenas formal, existindo apenas diferenças, não igualdade, para aquém dos aspectos legais.

Em suma, os referenciais declaram que devemos ter o direito de sermos iguais quando a diferença/diversidade nos inferioriza, e que não podemos nos esquecer que pela nossa própria condição humana, somos/temos e sempre seremos/teremos diferenças/diversidade. Ou seja, *a diferença/diversidade não deve resultar em desigualdade*.

Todavia, em nossa ida a campo, nem sempre encontramos a real efetivação dessa sentença. Principalmente, nas observações dos alunos que freqüentam o AEE em suas respectivas salas de aula, junto aos alunos sem deficiência, mas também nas falas das Professoras da SM e da Intérprete da LIBRAS.

Observamos em sala de aula, três⁵¹ das quatro alunas que usufruem do serviço ao qual se refere o presente estudo, e que, por conseguinte, compõem os sujeitos da nossa pesquisa: Nair⁵², Laura⁵³ e Camila⁵⁴. Tanto Nair como Laura ainda não possuem um professor para cada disciplina, mas sim apenas uma professora regente, por estarem no segundo ano do ensino fundamental, de modo que observei um desses momentos. Já para Camila é diferente, e observei parte de uma aula de matemática e parte de uma aula de geografia. Cabe ressaltar

⁵¹ Não observamos a quarta aluna, a qual denominamos Valéria, pois ela não estava freqüentando as aulas durante quase a totalidade do nosso período em campo. No início a mãe da aluna justificava as faltas dizendo que aluna estava doente. Depois, quando Valéria passou a ter que estudar de manhã – em virtude da necessidade de remanejamento dos horários dos alunos que necessitavam/se beneficiavam com a presença da Intérprete da LIBRAS em sala de aula, pois esse tipo de recurso humano estava em falta na prefeitura –, passou a justificar que a aluna não gosta de acordar cedo, por isso não ia à aula. (Diário de Campo, 20 de agosto de 2010).

⁵² Freqüenta o segundo ano matutino do ensino fundamental e possui Síndrome de Down - Doença de caráter genético, sem cura no tempo vigente. Seu fenótipo (características) foi descrito pela primeira vez em 1866 por John Langdon Down - por isso o nome da síndrome -, mas a descoberta de que essa consiste em uma anomalia cromossômica causada pela presença de um par cromossômico 21 adicional (trisomia do 21), data de 1959 (NASCIMENTO, 2009). A incidência é da ordem de 1 em 700 nascidos vivos, não importando etnia, gênero ou situação econômica (FIGUEIRA *et al.*, 2004 *apud* NASCIMENTO, 2009).

⁵³ Cursa o segundo ano vespertino do ensino fundamental, com diagnóstico de surdez. Cabe mencionar que a aluna Laura e a Intérprete da LIBRAS freqüentavam essa sala há pouco tempo, visto que antes a aluna Laura estudava no período da manhã. A troca de horário também foi feita em função da falta de intérpretes da LIBRAS na prefeitura, para atender os três alunos da Escola que necessitavam. O caso foi discutido pelas famílias, pela coordenação da Escola, pelas professoras dos alunos e pelas professoras do AEE e decidiu-se remanejar as turmas dos alunos que tinham direito à intérprete e aumentar a carga horária da mesma.

⁵⁴ Está no sétimo ano e também foi diagnosticada com surdez.

também que tanto Laura como Camila contam com a presença de uma Intérprete da LIBRAS em suas aulas, diferentemente das aulas de Nair, que não possui nenhum auxiliar de ensino, ou qualquer outro tipo de profissional, além da professora da turma.

No dia em que observei⁵⁵ a aula da aluna Nair, a turma estava trabalhando com a calculadora pela segunda vez, fazendo exercícios de um livro didático. Os exercícios eram passo a passo explicados pela professora, que colocava os resultados no quadro. A aluna Nair não acompanhava o restante da turma, sequer copiava os resultados. A professora tinha que ir perto dela e ir falando letra por letra ou número por número, para que ela tivesse as respostas em seu caderno. Tinha que ficar pedindo para Nair terminar de copiar do quadro. Ela não parecia estar acompanhando a resolução dos exercícios (Diário de Campo, 17 de setembro de 2010).

Agregado a esse destaque, trazemos à tona também a fala da Professora 2 da SM, que disse que apesar de não ser função do AEE alfabetizar, ela acaba tentando alfabetizá-la, pois pensa que Nair está com grandes atrasos nesse processo (Diário de Campo, 30 de agosto de 2010).

Quando da observação da aula da aluna Laura, grande parte das falas da professora não eram transmitidas à aluna pela Intérprete. Em uma atividade com um poema, especificadamente, houve uma tentativa da Intérprete da LIBRAS de fazer os sinais do texto para a aluna Laura enquanto a professora o lia pela primeira vez. Contudo, ela não conseguiu fazer os sinais (alguns ela afirmou não conseguir se lembrar, eram palavras como “milagre”, “amor”, “mel”). Pediu então que a professora lesse mais devagar, na próxima vez. A professora leu um pouco mais devagar o poema, na segunda vez, mas tampouco a Intérprete conseguiu acompanhar. Somente na terceira leitura ela fez alguns dos sinais que traduziam a linguagem oralizada que apresentava o poema. Entretanto, logo depois a professora começou a questionar os alunos sobre o texto (sobre o que ele queria dizer), e nada disso foi transmitido à aluna Laura. Nesse momento a Intérprete utilizou-se da folha com o poema escrito, de imagens recortadas e da LIBRAS para tentar explicar-lhe o que continha no poema. A Intérprete fez os sinais da LIBRAS de uma das falas dos alunos para Laura, e essa pareceu compreender, entusiasmada (Diário de Campo, 21 de maio de 2010).

Acerca da aluna Laura, a Professora 2 da SM disse que sua mãe é ouvinte, intérprete da LIBRAS e que adotou a menina justamente por ela ter o diagnóstico de surdez. Todavia, nunca a ajuda com as lições. Observando o caderno da aluna, pudemos ver recados da mãe

⁵⁵ Ressaltamos que nesse dia, uma outra estudante também acompanhava a turma. Todavia, já o fazia há algumas semanas.

segundo os quais havia tentado ajudar Laura com as lições de soma de várias maneiras, sempre sem sucesso. A Professora 2 acrescentou que ajudar nas lições não é função do AEE, mas que por vezes ela acaba ajudando (Diário de Campo, 30 de agosto de 2010).

Na observação da aula de matemática da aluna Camila, quando o professor da disciplina começou a falar, a Intérprete da LIBRAS começou a se comunicar com a aluna. Porém, no decorrer da aula, somente ora ou outra a Intérprete mostrava sinais para a aluna. Como os demais alunos da turma, Camila copiou os exercício de álgebra do quadro, entretanto, a Intérprete ajudava-lhe nessa tarefa. Em certo momento, o professor se aproximou da Intérprete e perguntou: “Será que ela consegue pegar o conteúdo?”. A Intérprete respondeu: “Acho que não” (Diário de Campo, 21 de setembro de 2010).

Por fim expomos mais uma das falas informais da Professora 2 da SM, registradas em nosso Diário de Campo:

Têm coisas que eu acredito que vão melhorar com o tempo, mas que tem vezes que a gente vê certas brechas e pensa: como vai se fazer a inclusão? [...] Os alunos vão sair da oitava, os alunos da inclusão, sem estarem alfabetizados. Não que isso não aconteça com os demais, sem deficiência, mas é algo a se pensar (Diário de Campo, 30 de agosto de 2010).

Ensejamos mostrar com todos esses recortes, que não basta que os alunos com deficiência frequentarem salas de aula do ensino regular. Pinto e Vaz (2009) colocam que para que os alunos aprendam, é necessário que além de estarem presentes, tomem parte efetivamente da aula, pois “não participando da aula, estes alunos assumem um não-lugar de expectador” (PINTO, VAZ, 2009, p. 287). Logo, os destaques advindos da empiria remetem a uma possível e grave *desigualdade frente ao conhecimento*, em decorrência da *diferença em função da deficiência*.

5.2 TRÂNSITO ENTRE POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Também consta nos documentos municipais em questão – além de termos como diferença e diversidade de forma maciça –, forte apelo à necessidade de uma Educação Inclusiva, em oposição ao atual modelo excludente; o qual estaria modificando-se com a introdução de políticas inclusivas.

Isso tanto é verdade que se tem na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008) o juízo de que é imperativo avançarmos rumo a uma política de

Educação Inclusiva⁵⁶; premissa que deve ser válida tanto para projetos de grande alcance, elaborados pela Secretaria de Educação, por exemplo, como para o projeto de uma aula⁵⁷.

Nessa mesma direção, o livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004), é resultado “do esforço, da determinação e do compromisso coletivo em construir um sistema de ensino público gratuito, de qualidade social e, sobretudo, *inclusivo*.” [grifos nossos] (MACHADO, 2004, p. 5). Ao remeter ao sistema inclusivo, é feita referência a uma escola que seria de fato para todos⁵⁸, em oposição a atual estrutura escolar excludente⁵⁹. Todavia, acrescenta-se que talvez não seja “possível uma política de inclusão com a escola que temos”, como afirmam aqueles que ainda questionam a inclusão. Logo, o desejo expresso no documento é de que “a escola que temos hoje se transforme” (MACHADO, 2004, pp. 16-17).

Assim, ambos os documentos apontam a necessidade de transformar o atual sistema excludente de ensino, por meio de *políticas inclusivas*, as quais seriam *capazes de possibilitar um sistema não excludente*.

Entretanto, também não foi isso que encontramos em nosso período em campo, quando observamos aulas das alunas que freqüentam o AEE, junto aos demais alunos, sem deficiência.

Quando da observação da aula da aluna Laura, a professora fez diversos questionamentos às crianças sobre as atividades em pauta e os assuntos por ela abordados, chamando-as para participar. Todavia, nenhuma fala mais lenta foi feita para que a Intérprete da LIBRAS pudesse acompanhá-la. Tampouco foi realizado qualquer pedido por parte da Intérprete para que ela o fizesse⁶⁰. Algumas vezes a professora se dirigiu à aluna Laura e tentou explicar-lhe algo em gestos e/ou em LIBRAS; mesmo que em algumas dessas tentativas tivesse que perguntar à Intérprete como era em LIBRAS o que ela desejava falar (Diário de Campo, 21 de maio de 2010).

Outra atividade programada era aprender uma nova música. A professora começa a

⁵⁶ “Com o entendimento de que é necessário avançar para uma política de educação integral e inclusiva [...] foi sistematizado este documento” (PMF, 2008, p. 12).

⁵⁷ “Qualquer projeto quer se trate de um plano geral de ensino de uma Secretaria de Educação, quer se trate de um plano de aula, deve considerar, antes de tudo, as possibilidades de inclusão” (PMF, 2008, p. 127).

⁵⁸ “Para tanto, uma escola pública, gratuita e de qualidade social é um imperativo para este momento na *Capital da Gente*. Mais do que isso, uma escola inclusiva, uma escola efetivamente para todos” (MACHADO, 2004, p. 7).

⁵⁹ “Nosso objetivo é elaborar uma proposta de educação inclusiva e buscar elementos que conduzam a uma nova organização da escola. Essa proposta parte da constatação de que a atual estrutura escolar é excludente e não atende às diferenças e, por isso, nossa abordagem de inclusão tem como finalidade construir uma escola que seja aberta a todos os seres humanos, incondicionalmente” (MACHADO, 2004, p.15).

⁶⁰ O mesmo ocorreu quando a professora falou sobre uma lista de 17 regras que a turma tinha acordado, acerca do comportamento em sala de aula. Contudo, apesar das Professoras da SM e da Intérprete da LIBRAS terem afirmado que a aluna Laura possui algumas dificuldades de comportamentos, em nenhuma dessas vezes as regras abordadas pela professora foram repassadas à aluna Laura (Diário de Campo, 25 de maio de 2010).

cantar e logo depois os alunos a acompanham. Reparo que a aluna Laura estava mostrando alguns de seus lápis para a Intérprete da LIBRAS. Ou seja, desenvolvendo uma espécie de atividade à parte, como foi feito na maior parte da tarde (Diário de Campo, 21 de maio de 2010). As práticas correspondentes às políticas inclusivas, que nesse caso consistem na presença de um intérprete da LIBRAS nas aulas freqüentadas pelos alunos com deficiência auditiva, principalmente, não foi capaz de incluir tal aluna na aula.

No caso da aluna Camila, temos em nosso Diário de Campo que quinze minutos antes de a aula de matemática acabar (ou seja, faltando um terço da aula), a Intérprete da LIBRAS me chamou para sair da sala com ela, e fomos à secretaria da Escola, na qual ela tomou café. Justificou que sua presença na sala em nada adiantava, pois não é ela que deve ensinar LIBRAS à Camila. O que ela expôs foi que sua função é apenas interpretar a LIBRAS, de modo que se a aluna ainda não aprendeu em LIBRAS os sinais correspondentes aos conceitos matemáticos, ou seja, ainda não os tem formulados, a simples interpretação deles em nada lhe adiantará (Diário de Campo, 21 de setembro de 2010).

Esses conceitos deveriam ser ensinados nos Atendimento, quando da presença do Professor da LIBRAS da instituição. Todavia, tanto os alunos com surdez por vezes faltam aos Atendimento, bem como o fez diversas vezes o próprio Professor, durante o período que estivemos em campo, diminuindo os encontros propícios a esses aprendizados⁶¹. Além disso, destacamos que esses conceitos foram elaborados pela maioria dos alunos sem deficiência muito antes do sétimo ano, e desde essa situação, diversos outros conteúdos matemáticos (para não mencionar as outras disciplinas) já foram negligenciados à aluna Camila.

Nessa situação, tanto as políticas inclusivas que se referem à presença de um intérprete da LIBRAS nas aulas freqüentadas pelos alunos com deficiência auditiva, tanto as que abordam a presença de um professor da LIBRAS junto aos Atendimento, se mostram impotentes ao tentar incluir a aluna na aula.

Como coloca Gonçalves (2009), se de um lado temos a democratização da escola pública – com a matrícula das pessoas no ensino regular, por exemplo –, caracterizando um avanço, temos atrelado a ele a degradação desse serviço. Mais é mais do que isso, pois nesse ínterim, além do sucateamento da escola pública, observamos a legitimação desse processo, por meio do discurso de uma escola para todos.

⁶¹ Que já são poucos – cerca de dois a três por semanas, de uma a duas horas de duração-, quando comparados ao tempo em sala de aula dos alunos com deficiência, isto é, do tempo nos quais diversos conceitos são passados sem que eles possam elaborar.

Sendo assim, por mais que ter direito à escola regular possa significar uma conquista para as pessoas com deficiência, suas famílias e todos que apostam no movimento da inclusão, conviver com o sucateamento, com a falta de condições reais, com o desrespeito escancarado à educação, acabam por naturalizar aquilo que deve ser repudiado (GONÇALVES, 2009, p. 46).

Em outras palavras: para os movimentos sociais conseguir legalmente o direito à inclusão [...], de certa forma é aceitar que tal legalidade se efetive com grandes comprometimentos, o que muitas vezes acaba por operar como favor, esquecendo seu caráter de direito. (GONÇALVES, 2009, p. 45).

Dessa forma, coloca-se tanto para aqueles que tentam usufruir de seus direitos, como para aqueles a quem cabe concedê-los, a tensão entre conquista e concessão, sendo que quando para o povo consiste em conquista – ou ainda, em favor –, trata-se para os governos de concessão, e vice-versa (GONÇALVES, 2009). Nesse sentido, Gonçalves (2009) questiona até que ponto a “democratização” não poderia ser vista como mecanismo de evitar a convulsão social: “ou seja, uma conquista dos movimentos sociais que é concedida formalmente para que atritos desgastantes sejam evitados” (p. 45). Acreditamos que essa pode ser destacada como uma das premissas a justificar estudos que investigam as políticas inclusivas, como o que nos propomos aqui.

Ainda acerca das denominadas concessões por parte do governo, e concomitantemente, conquistas conseguidas pelo povo, é preciso fazer uma ressalva quanto à SM que frequentamos. Autores (GARCIA, 2006; GONÇALVES, 2009) que tratam de políticas inclusivas expõem a inexistência de formação de professores e/ou suporte lingüístico de um intérprete da LIBRAS, por exemplo, apesar do que consta nos documentos que defendem a inclusão, o que dificultaria ou até impossibilitaria tal processo. Contudo, longe de se apresentar como SM ou AEE ideal, com todas as condições previstas nesses referenciais, é visível a condição de privilégio da SM e do AEE observado com relação aos demais: os professores recebem formação, existe intérprete da LIBRAS para todos os alunos que tem direito, os materiais para a SM são encaminhados, são os poucos alunos atendidos pelo AEE, as Professoras da SM possuem flexibilidade de horários, dentre outros aspectos. É preciso deixar claro que não intencionamos expor aqui que não existem problemas na formação oferecida aos professores, ou dificuldades em se conseguir os intérpretes, ou ainda atrasos e pendências na entrega dos materiais, pois tudo isso de fato ocorre; tampouco estamos afirmando que a SM em questão deve se contentar com as condições nas quais se sustenta⁶².

⁶² Em estudo, Kassar, Oliveira e Silva (2007) remetem a um campo no qual a princípio, todos os requisitos necessários à aprendizagem dos alunos estão satisfeitos (as salas não estão superlotadas, os professores têm a formação exigida pela legislação e praticamente todos os alunos são atendidos em salas de recursos ou no núcleo de Educação Especial). Entretanto, ainda assim o processo ensino-aprendizagem parece não ocorrer.

O que queremos mostrar é que o campo observado não é uma situação de exceção, no qual estariam presentes os piores empecilhos, isto é, problemas que possivelmente não encontraríamos nas demais SM e AEE, por esses serem mais desatendidos que os demais; eles de fato expõem a realidade desses serviços.

O fato é que “la práctica cotidiana em las escuelas muestra un sinnúmero de dificultades que van mucho más allá de lo que garantiza la matrícula. (GONÇALVES, VAZ, 2009, p. 16). Dito de outro modo: é pouco buscar a inclusão apenas colocando os alunos com deficiência no ensino regular, dada a extensão e complexidade da questão.

Logo, poderíamos afirmar que as alunas com deficiência encontravam-se excluídas do processo educacional quando as observamos, mesmo que incluídas fisicamente – e estatisticamente! - em salas de aula do ensino regular. Nair, apesar de estar na aula, não a acompanhava; e alunas Laura e Camila, mesmo com a presença da Intérprete da LIBRAS, a qual traduzia parte das falas da professora de sala, tinham acesso a pouquíssimas falas expostas aos alunos sem deficiência; bem como a quase nenhuma fala advinda dos próprios colegas.

Ferraro (1999 *apud* GONÇALVES, 2009) distingue a exclusão em duas categorias: os excluídos *da* escola e os excluídos *na* escola. A primeira diz respeito aos indivíduos que não freqüentam o ambiente escolar, enquanto a segunda remete aos que apesar de freqüentá-lo, não compartilham das relações formais de ensino-aprendizagem, como é o caso das alunas em questão. Hodiernamente, inclusive, não se fala mais em excluídos da escola, quando com relação ao ensino fundamental, mas, sim, em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola, tamanha extensão atingida por essa segunda categoria (MICHELS, 2006). Para Gonçalves (2009), o problemático dessa situação é que por trás de um discurso de uma escola democrática e “politicamente correta”, o fracasso escolar recai sobre os próprios sujeitos escolares, que deveriam ser vistos como vítimas do processo⁶³. Assim,

los procesos inclusivos pueden significar una inclusión excluyente (AGAMEM, 2005), una vez que dejan a aquellos con discapacidad a la propia suerte, responsabilizándolos y a la escuela también, por el inminente fracaso pedagógico de esa experiencia. Los procesos inclusivos suponen que cada escuela, singularmente, será responsable por cada uno de sus nuevos alumnos con sus especificidades diversas, dispensando al Estado, por lo tanto, de la aplicación de políticas específicas para este segmento, inclusive en lo que se refiere a los recursos a ello destinados. (GONÇALVES, VAZ, 2009, p. 17).

Constatações como essa apontam que questões relativas à inclusão, assim como às da educação no sentido amplo, vão a quem dos limites dos discursos ou da própria legislação. (KASSAR, OLIVEIRA, SILVA, 2007).

⁶³ Não defendemos aqui, há de se deixar claro, a total isenção desses sujeitos frente à inclusão; somente refutamos a idéia de que só a eles cabe a transformação do ensino. Tratamos desse tema, com mais demora, no item a seguir.

Martins (1997 *apud* MICHELS, 2005) já coloca a exclusão de outro modo (ou não a coloca). Para ele, “rigorosamente falando, *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.*” (p. 14). Isto é, existem conflitos a partir dos quais as vítimas dos supostos processos excludentes proclamam, dentre outros, seu inconformismo e/ou sua reivindicação. O que o autor destaca é que essas reações não consistem em exclusão, visto que não ocorrem *fora* dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder aos quais estão relacionadas. Mas sim, os constituem, ainda que negando-os: “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.” (MICHELS, 2005, p.257).

Logo, a exclusão poderia ser caracterizada como um falso problema, visto que o ocorre é um equívoco, produto da fetichização conceitual da exclusão, a qual transforma o termo em algo como uma palavra mágica que seria capaz de explicar tudo (MARTINS, 1997 *apud* MICHELS, 2005). Nesse sentido,

a noção de exclusão social tornou-se numa espécie de "lugar comum" que designa um conjunto heterogêneo de fenômenos sem os discriminar, numa lógica em que a simples designação do fenômeno parece fazer a economia da sua explicação e da justificação das modalidades de intervenção social desenvolvidas (CORREA, 2004, p.1 *apud* MICHELS, 2006).

O fato é que as alunas atendidas pela SM analisada nessa pesquisa, apesar de vítimas de instituições educacionais com propostas educacionais e condições materiais excludentes, logo, com processos que não incluem – para não dizer muito mais, como os serviços de saúde pública ou programas de “empregabilidade” –, delas fazem parte. Elas compartilham, “*bem-vindas*” ou não, de todos esses e de muitos outros processos.

Os excertos também refutam outras idéias presentes nos documentos municipais analisados. Dentre elas, além da necessidade de transformação do atual sistema de ensino, constam também ações para efetivar a metamorfose de uma dinâmica excludente em inclusiva.

No caso da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), é destacada a existência do AEE, que por ter atribuições como “formação continuada, produção de material didático-pedagógico, aquisição de materiais e equipamentos adaptados”. O programa seria capaz de possibilitar que barreiras físicas, cognitivas, sensoriais e metodológicas, não fossem “obstáculos para a *aprendizagem* e para *inclusão*.” (PMF, 2008,

pp. 23-24). – o que por meio dos exemplos neste trabalho arrolados podemos perceber que não se mostra efetivo. Além disso, falas das próprias Professoras da SM apontam para a grande distância que estaríamos/estamos da inclusão:

A gente não faz inclusão na escola, o que fazemos é conscientizar a respeito dela, somente [...] Assim, vejo a inclusão como uma construção histórica. É preciso muita quebra de paradigma, de conceito. É necessário sensibilizar até para baixar a poeira (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

Já no livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004), ressalta-se o mister de todas as escolas que se desejam ou afirmam-se inclusivas, de *especializarem-se* “em todos os seus educandos e não apenas no educando ideal.” (MACHADO, 2004, p. 30) – o que tampouco acontece, como fica claro nos recortes citados.

Mais uma vez aparecem contradições, quando da confrontação entre os discursos e a prática. Kassar, Oliveira e Silva (2007) colocam que discursos acerca da inclusão parecem, em boa parte das vezes, falar de uma escola abstrata, visto que apresentam incongruências com a realidade das escolas brasileiras (como salas com excesso de alunos, instalações físicas precárias e quadros docentes com formação que deixa a desejar). Indicamos um dos possíveis pilares a sustentar essa situação, ao recorrer a Orlandi, a qual afirma que “o que funciona numa sociedade na perspectiva da linguagem, não é a coisa, mas os efeitos imaginários que ela produz” (1996, p. 96 *apud* GARCIA, 2006, p. 300).

Outra problemática encontrada nesses discursos consiste na ausência de clareza no que tange à materialização das práticas inclusivas, expressa em discussões superficiais, que por sua vez tratam os problemas e as soluções de forma trivial (GONÇALVES, VAZ, 2009). Com o discurso esvaziado, toma forma uma visão simplista e reducionista acerca da inclusão de pessoas com deficiência, com forte apelo ao sentimentalismo. Podemos interpretar esses impasses como despreparo frente às questões próprias da inclusão; que quando existem, limitam-se a reivindicações de melhor formação do quadro docente, material didático, ou melhores condições de trabalho (GONÇALVES, 2009). Apesar de serem de suma importância, tais exigências não são satisfatórias, pois a “exclusão” é mais complexa do que isso: envolve relações sociais, constitui-se por meio de um processo histórico e não é fomentada somente pelos educadores.

Um terceiro ponto que questionamos, é a falsa idéia de igualdade que os discursos atrelam às leis. Isso, pois em tese, com leis não seríamos “vítimas de interesses individuais (ou de pequenos grupos) de possíveis governantes, ficando o direito regulado como que para todos” (GONÇALVES, 2009, p. 46-47). Em outras palavras, é como se um as leis fossem

capazes de regular a vida de todos de forma igual, sugerindo liberdade. No entanto, essa liberdade é apenas sugerida, não possibilitada, já que leis também se fazem presentes em sociedades arbitrárias e desiguais, afirma Gonçalves (2009).

Por fim, ressaltamos que o que propõem os discursos inclusivos não é estanque ou definitivo. Logo, por mais que sejam sustentados por leis e constituam-se em referenciais, caberá aos diversos atores desse processo apreendê-los e dar-lhes vida. Nesse sentido, há de se ressaltar que os atores possuem entendimentos distintos dos escritos, bem como diferentes interesses e posicionamentos quanto a eles. Assim, “cada instituição educacional acaba por ‘implementar’ as políticas à sua maneira” (MICHELS, 2006, 408), no choque entre presunções políticas e a realidade da escola.

Dessa forma, caso se deseje de fato efetivar uma Educação Inclusiva, é impreterível a superação dos discursos, já que eles se encontram muito aquém do necessário.

Acerca das principais publicações no que se refere à produção de conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência, Michels (2006) identifica duas tendências com relação à apreensão da política de inclusão. Não que essas se apresentem de maneira explícita, ou não influenciem uma a outra; trata-se somente de reconhecermos duas perspectivas gerais, nomeadas propositiva e analítica.

A primeira delas compreende as produções que consideram a inclusão como um modelo já previamente definido, indicando de forma explícita como ela deve ocorrer; afirma que por meio da sensibilização dos professores, caberia a eles darem conta da inclusão dos mais distintos alunos; centram a discussão em questões que abordam de forma específica as deficiências, deixando de lado o ato de ensinar esses alunos; ao tratarem da inclusão, não avaliam suas reais possibilidades. Ou seja, tomam a inclusão como objetivo primeiro e último, ao mesmo tempo em que se abstraem de análises sobre as relações sociais concretas, capazes de elucidar o momento histórico em que vivemos (MICHELS, 2006).

A segunda abrange obras que lidam com a possibilidade de inclusão, levando em consideração questões sociais mais amplas (história, política, economia), que consideram alunos e professores sujeitos constituintes e constituidores do processo inclusivo, que não estão à mercê das decisões do “sistema”, e que articulam a educação especial ao debate da educação geral. Isto é, escritos que avaliam a materialidade das condições históricas e sociais acerca da inclusão e que nos possibilitariam discutir sobre ela (MICHELS, 2006).

Ainda de acordo com a autora supracitada, a reforma educacional iniciada na década de 1990, se aproxima da tendência propositiva; logo, efetiva a “exclusão” social. Todavia, essa apresenta-se de forma dissimulada, visto que caracteriza-se em uma “exclusão” *na*

escola, como já foi abordado anteriormente. Assim: “consolidando o tratamento diferente para as desigualdades produzidas pela própria sociedade capitalista, a perspectiva propositiva faz da inclusão um processo perverso, uma vez que celebra a diferença que exclui.” (MICHELS, 2006, 420).

Entretanto, para Michels (2004 *apud* MICHELS, 2006) é graças a esse pensamento (interpretado por ela como positivista), que tem início uma forma distinta de entender a relação entre sociedade e deficiência. Mais especificamente, é a partir da negação desse modo de pensar que surge a compreensão do “fenômeno da deficiência” como produto das relações sociais. Dito de outro modo: passa-se a entender que nós “fizemos parte dessa organização, reafirmando-a ou negando-a.” (MICHELS, 2004, p. 35 *apud* MICHELS, 2006). Tal entendimento é importante por negar a idéia de que somos apenas vítimas do fenômeno em questão, e colocar-nos como sujeitos propositores do mesmo.

5.3 TRÂNSITO ENTRE RESPONSABILIZAÇÃO E APRENDIZAGEM SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Além de utilizarem os termos diferença/diversidade com frequência e apontarem a urgência de uma educação inclusiva, ambos os referenciais analisados - Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008) e o livro Escola Aberta às Diferenças (2004) - também indicam que todos os alunos devem aprender e quem seriam os responsáveis por esse processo de inclusão.

Nas menções a esse respeito feitas na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), ora cabe à *escola* “criar condições para que todos aprendam”; ora apontam-se os *profissionais da educação*, como *unidade educativa*, como os encarregados em “organizar uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, contemplando [...] uma educação pública gratuita, inclusiva e de qualidade para todos” (PMF, 2008, p. 18 - p. 20).

Também o livro Escola Aberta às Diferenças (2004) coloca que deve ocorrer nas escolas, dentre outros, o princípio de educação para todos: “as escolas de qualidade são para todos os educandos e que sua especialidade é acolher e educar todos os que a ela recorrem”. Acrescenta que “de que forma cada *escola* concretizará esses princípios é uma questão a ser discutida e decidida em seu próprio âmbito” (MACHADO, 2004, pp. 19), desde que se siga, o referencial deixa claro, as orientações gerais emanadas pela Secretaria Municipal da Educação

de Florianópolis. Ou seja, *a responsabilidade sobre o processo de inclusão recai sobre as escolas e os professores*, que devem fazê-lo sob a orientação de órgãos superiores, como a Secretaria Municipal da Educação.

Exemplo deste fato pode ser encontrado no livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004), que após discorrer sobre diversos princípios que devem orientar o trabalho das unidades da rede, pondera:

De que forma cada escola concretizará esses princípios é uma questão a ser discutida e decidida em seu próprio âmbito, sempre seguindo as orientações gerais emanadas das diretrizes e das políticas da Secretaria Municipal de Educação (MACHADO, 2004, p. 19).

Como a instituição escolar não pode ser destacada da sociedade, sendo parte dela em seu movimento de ser determinada e determiná-la, cabe explorarmos nesse momento um dos movimentos que apesar de extrapolar os ambientes escolares, possui íntima relação com o que acontece em seu interior.

Trata-se da reforma educacional vinculada a uma reestruturação do próprio sistema capitalista, o qual teve evidências de crise sobretudo nos anos de 1980, necessitando reorganizar-se, todavia, de forma que suas bases não fossem realmente modificadas (MICHELS, 2006). Assim, essa reforma na área da educação apontou/aponta para um redimensionamento do papel do Estado: o mínimo de suas ações para prover e o máximo para avaliar (MICHELS, 2006). A diminuição do Estado na provisão resulta em duas conseqüências à instituição escolar: as unidades escolares são responsabilizadas pela educação – ainda que o Estado continue a regulá-la, por meio de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo –; e ocorre a “entrada” da sociedade civil nas unidades escolares, com vistas a auxiliar na resolução de problemas, a saber, por meio de programas como Amigos da Escola⁶⁴, ou ainda, auxílio em reparos na estrutura física das escolas, feito pelos pais dos alunos. O apelo à comunidade também pode assim ser ilustrado:

⁶⁴ Projeto criado em 1999 pela Rede Globo de Televisão, o qual objetivaria fortalecer a educação e a escola pública de educação básica, pelo estímulo ao envolvimento voluntário de alunos, profissionais da educação, familiares, comunidade e entidades junto às escolas, em atividades no contra-turno das aulas regulares dos alunos. Entretanto, além de se caracterizar por uma ação neoliberal, na qual o Estado transfere suas responsabilidades à sociedade civil, o projeto ainda parte da perspectiva de que o exercício da função docente pode ser realizado por qualquer pessoa bem intencionada, desvalorizando os profissionais que foram formados para tal. A idéia veiculada é que a educação, todos poderiam assumir. Todavia, podemos pensar se o mesmo valeria para hospitais, com a sociedade civil “dando uma mãozinha” nas salas de cirurgia. Ponderamos que a comunidade é bem vinda na escola, mas para garantir que o Estado e os sujeitos escolares estejam cumprindo suas atribuições e para reivindicar melhorias à educação.

Nesse sentido, precisa-se de uma escola que rompa com o senso comum e com os limites da sala de aula, e que se enriqueça pelo processo de interação de outros agentes educacionais da sociedade, integrando novos conteúdos, proporcionando vivências e estabelecendo relações com a *comunidade*. Para isso, acredita-se num processo de gestão democrática da educação e do ensino, em que as pessoas interagem e se comprometem de forma coletiva com os objetivos da educação (PMF, 2008, p.18).

O problema é que o discurso de democratização acompanha essas modificações, o que justificaria a descentralização da gestão e do financiamento da educação. Tal discurso está presente no documento supracitado, que afirma que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis tem desenvolvido ações com o intuito de consolidar três diretrizes, dentre as quais a democratização da gestão. Para o Referencial, democracia pode ser entendida como capacidade de participar e decidir, de modo que a gestão democrática teria por referência “o diálogo, a participação, a solidariedade e a inclusão.” (2008, p. 20).

Como um dos principais pontos do discurso de democratização, aparece o movimento de municipalização, que diminui a responsabilidade do governo federal em relação à educação, colocando-a principalmente sobre os municípios. No entanto, há de se destacar que para Portela de Oliveira (2002 *apud* MICHELS, 2006), o governo federal utiliza a municipalização mais como um artifício que possibilita à União a transferência da educação básica de uma esfera à outra, sem que isso signifique, de fato, um processo de democratização, como é geralmente visto pelo senso comum⁶⁵. O resultado é “um efeito desagregador das redes municipais, afetando diretamente a expansão e a qualidade do ensino” (ROSAR, 2002, p.136 *apud* MICHELS, 2006, p. 410). Logo, terminam em desvantagem justamente os alunos, ou seja, os sujeitos aos quais a instituição escolar se destina.

Destaca-se que principalmente nas décadas de 1970 e 1980, intelectuais de esquerda, organizações que representavam os profissionais da educação, a comunidade escolar, entre outros, lutaram por autonomia na construção de projetos político-pedagógicos. Todavia, o que aconteceu foi que em nome dessa autonomia propôs-se somente, como já destacamos, a gestão escolar; isto é, uma descentralização da sua administração e financiamento, mas não da proposta educacional em si (MICHELS, 2006). Para a autora supracitada, esse seria um dos três eixos presentes na reforma educacional que tem início na década de 1990 e está presente ainda hodiernamente na escola, a qual não propõe a sua própria transformação, já que apenas assume novos contornos sem modificar sua essência. O segundo pode ser colocado como

⁶⁵ No que se refere à democracia, Gonçalves e Vaz (2009) lembram Buarque de Holanda (2006), segundo o qual ela historicamente é um “grande mal entendido” em nosso país, haja vista o caráter altamente excluyente da sociedade brasileira.

resultado do primeiro e remete aos professores como gestores da educação e da escola, os quais têm como tarefa, por exemplo, a inclusão de alunos com deficiência. Já o terceiro é a inclusão, como instrumento a proporcionar uma nova visão da instituição escolar, a qual caberia “compensar” as diferenças sociais (MICHELS, 2006).

Contudo, se as proposições inclusivas no ambiente escolar já são insuficientes para superar as próprias desigualdades do ambiente escolar, quem dirá de toda a sociedade? Para Gonçalves e Vaz (2009):

no podemos acreditar solamente a la escuela la tarea de transformar los sujetos en individuos más tolerantes y solidários. Expresión tensa, inclusive de resistencia, de la sociedad en que está puesta, la escuela, como estructura a recibir *los nuevos* y formarlos para la vida pública, no puede resolver los problemas de todo el tejido social, no es este su papel. Esta reflexión nos coloca delante de las ilusiones de una educación redentora, transfiriendo a las aulas y patios escolares la responsabilidad de “*crear alternativas*” que superen el preconceito. Otra vez es atribuida a la escuela la responsabilidad de hacerse cargo de ese complejo problema social: el de la intolerancia, o aún, el de la inclusión (p. 27).

Al final, ya que no es posible tener una sociedad inclusiva en los esquemas político y económico, al menos se exige a la escuela la exigencia de ser inclusiva (p. 17).

No entanto, a escola também tem seus limites, ao se inscrever nessa sociedade que, por vezes, não inclui. Todos os atores da escola, qual sejam os alunos, os professores ou os funcionários, fazem simultaneamente parte dessa mesma sociedade na qual nem todos estão incluídos em todas as relações, a todo momento. Logo, não podemos querer que os mesmos sujeitos que não conseguem que a inclusão seja efetivada em sua totalidade na sociedade em que vivem, consigam concretizá-la por inteiro quando estão no ambiente escolar, no período de 8h00min às 12h00min e de 14h00min às 18h00min⁶⁶, sendo que quando não se trata desses períodos, estão nos ambientes da sociedade que extrapolam o escolar. Há de se pensar de forma dialética sobre a inclusão/exclusão tanto na sociedade, como no interior dos ambientes escolares.

Por outro lado, apesar de não podermos transferir à escola as problemáticas da sociedade, também não podemos isolá-la delas, visto que ela é uma das instituições que a compõe. Logo, a escola não está ou deve ficar “de mãos atadas”, sendo uma de suas funções básicas, de acordo com Pinto e Vaz (2009), contribuir para a redução das desigualdades. Assim, podemos considerar a escola em uma relação dialética entre produtora e produto das relações sociais.

Todavia, ainda nos falta um esclarecimento de suma importância, para o qual é

⁶⁶ Trazemos esses horários apenas de forma ilustrativa.

designado apenas silêncio ou discussões superficiais. Trata-se do *como* colocar em prática as diretrizes e políticas inclusivas apresentadas nos Referenciais, de modo que a escola possa de fato auxiliar na superação das desigualdades? A questão parece não mais se referir aos Referenciais, de modo que as escolas e os professores terminam por conta própria.

No escrito Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), por exemplo, apresenta-se um belo parágrafo falando sobre as possibilidades de inclusão, mas ao continuarmos a leitura, em vez da discussão acerca dessas possibilidades serem apresentadas ou discutidas, muda-se de temática:

Qualquer projeto pedagógico quer se trate de um plano geral de ensino de uma Secretaria de Educação, quer se trate de um plano de aula, deve considerar, antes de tudo, as possibilidades de inclusão. As práticas devem contemplar tanto as semelhanças quanto às diferenças. Os planos devem ser flexíveis, de forma a considerar a possibilidade de que o (a) aluno (a) e seus professores (as) sejam ativos, tenham espaço de decisão, de participação, não somente coletiva, mas também individual; que as particularidades de cada um possam se manifestar no interior das propostas de ação coletiva.

A segunda referência aqui abordada é a proposta curricular para a Educação Física, elaborada pelo Prof. Dr. Ruy Krebs e docentes da Rede de ensino. (PMF, 2008, p. 128).

Retórica referente a essa problemática ainda pode ser encontrada em outros momentos do documento, dentre os quais “Ou seja, outros currículos, outras formas de educar têm que ser praticadas” (PMF, 2008, p. 126), sem que, no entanto, se apresentem essas *outras formas*.

Todavia, de acordo com Gonçalves (2009), em certa medida é reconhecido no próprio Referencial a ausência de diálogo entre teoria e prática: “Os (as) professores (as) da Rede Municipal de Ensino, reunidos durante os encontros, reconhecem que os autores tomados como referência, por mais importantes que sejam, não resolvem o problema de como dar aulas.” (PMF, 2008, p. 128). Bem como: “O cotidiano dos (as) professores (as) provoca muitos problemas; a realidade das aulas nem sempre corresponde à realidade dos planos pedagógicos. Exatamente por isso, os planos precisam ser realistas e previdentes.” (PMF, 2008, p. 129). E ainda: “Portanto, os(as) professores(as) precisam desenvolver a capacidade de administrar essa relação entre os projetos e aquilo que, certamente, a realidade nos reserva.” (PMF, 2008, p. 129).

Entretanto, apontamos outro trecho do mesmo documento, no qual o ensinar é tratado como tarefa certa, a brotar das relações sociais:

Uma época determinada não ensina qualquer coisa, nem qualquer corpo de saber. Ensina, sim, aquilo que sabe, que pode e deve ensinar. *Aquilo que deve ensinar e,*

portanto, se sabe ensinar, nasce com as relações sociais dos indivíduos [grifos nossos] (FIGUEIRA, 1995, p.13-14 *apud* PMF, 2008, p.10).

O livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004) vai nessa mesma direção: se por vezes fala de sua proposta como “apenas um ponto de partida para essa transformação” (MACHADO, 2004, p.17), isto é, a transformação rumo a uma escola inclusiva, em outros discorre como se essa tarefa já estivesse sido concluída com sucesso, de forma a unir “teoria e prática, sonho e realidade”:

Apesar de tantas e conhecidas resistências, interferências, inconveniências, pessimismos e acomodações, que acompanham a apresentação e os primeiros passos de grandes mudanças na educação, foi possível avançar. O resultado desta provocante proposta está exposto neste documento- mais uma alternativa à educação para todos, *que foi possível implementar*; mais uma prova de que é possível inovar para melhor, mudar os rumos das escolas (MACHADO, 2004, p. 09).

Conseguiu-se, ao mesmo tempo até então, reunir em movimentos síncronos e ritmados, aspiração e realização, *teoria e prática, sonho e realidade* (MACHADO, 2004, p. 10).

Em nosso período em campo, no entanto, não encontramos tais melhorias na educação já implementadas. O que observamos foram Professoras da SM que se vêm isoladas na busca pelo processo de inclusão, o qual ainda precisaria acontecer:

Estou de saco cheio das meninas da Secretaria [Municipal de Educação], menos da Maria, pois elas cobram muito e não fazem [...] A Secretaria [Municipal de Educação] é no momento uma supervisora, e não colega. Elas não perguntam o que precisamos, mas sim querem números. A gente só tem a parceria entre a gente e busca a da escola daí, que na verdade temos um pouco já, apesar de não ser total (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

Sinto a gente muito sozinha nessa luta, de convencer da inclusão. Os deficientes provam isso, pois eles trazem desconforto, e a partir disso é preciso *replanejar* (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

O sistema está falido. Esse não dá conta nem dá aprendizagem, como vai ensinar sobre as diferenças? (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

Tratamos agora desse *replanejar* citado por uma das Professoras, isto é, do tornar efetivo o processo de inclusão. Ponderamos que apesar da responsabilidade acerca do processo recair sobre as escolas e os professores, como vimos anteriormente, *não necessariamente estes sabem como fazê-lo*. Logo, temos os professores – juntamente com as escolas – como os *responsáveis e aprendizes* frente ao processo inclusivo, concomitantemente:

É difícil aprofundarmos os conhecimentos em todos os casos e deficiências, pois não temos tempo pra estudar e os cursos oferecidos pela Secretaria [Municipal de Educação] quase nunca são os necessários (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

Nessa direção, em uma de nossas observações a Professora 2 falou sobre um mestrado que talvez vá cursar em Portugal, acrescentando que não sabe se a inclusão, como vemos no Brasil, é a melhor forma [de educar os alunos com deficiência]. Afirmou que a inclusão tem alguns complicadores, como as famílias, que às vezes não fazem o que é pedido, e os *professores, que não sabem como trabalhar com ela* (Diário de Campo, 17 de agosto de 2010).

O problema é quando esse *não saber* é encarado como *não querer*, como denota trecho do documento Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008):

A partir do momento em que algum documento é apresentado como proposta curricular falta-lhe o próximo passo, isto é, sua aplicação por aqueles que, efetivamente, dão aulas. Essa barreira tem derrotado, uma a uma, as propostas curriculares, talvez, com raras e honrosas exceções (PMF, 2008, p.124-125).

Para Michels (2006) essa interpretação é contestável por retirar de cena as condições de trabalho dos professores, tal como carga horária, reconhecimento social e questão salarial, considerando-as resolvidas. Acrescentamos a esses empecilhos outro, o qual, presumimos, dificulta a efetivação de políticas inclusivas pelas Professoras da SM observada. Nossa hipótese é que o *desinvestimento pedagógico* por parte dos próprios professores embarga ainda mais o processo de inclusão na SM e Escola-Pólo que acompanhamos.

Machado *et al* (2010) atribuem o desinvestimento – o qual adjetivaram pedagógico –, no caso específico da Educação Física, aos profissionais que apenas entregam os materiais didáticos aos seus alunos e os observam. Em outras palavras: “àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente” (p.132). Podemos pensar se não ocorre situação semelhante na SM observada, quando das repetidas faltas do Professor da LIBRAS; ou das vezes em que as alunas apenas observaram os professores preparando material para os Atendimentos; ou ainda dos repetidos pedidos às alunas com deficiência que desenhassem, recortassem e colassem, justamente nas poucas horas semanais que elas tinham a oportunidade de frequentar a SM e o AEE.

Os componentes que determinam esse processo de desinvestimento pedagógico são difíceis de ser definidos, afirmam Machado *et al* (2010), por apresentarem-se sempre como um emaranhado de fatores relacionados entre si. Mas não é só isso, os autores acrescentam, pois além dessa extensa possibilidade de variações, essas “parecem ter pesos diferenciados em diferentes casos” (p. 145). O fato dificulta o estabelecimento de uma teoria explicativa a qual poderíamos aplicar a distintos casos, com o intuito de se prever o comportamento do

fenômeno. O que podemos fazer, no máximo, é identificar *processos relacionados ao fenômeno*, reconhecendo sua singularidade frente aos demais casos. Acerca de tais processos relativos ao desinvestimento pedagógico, considera-se que a prática pedagógica abarca, dentre outras coisas:

as crenças, as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana desses professores. Nesse sentido, compreender o fenômeno implica, também, avaliar como se articulam os projetos de vida pessoal e profissional desses professores e o próprio ambiente de trabalho (MACHADO *et al*, 2010, p. 134).

Nessa mesma direção, Vago (2003, p. 213 *apud* MACHADO *et al*, 2010, p. 134) expõe que os sujeitos escolares “[...] carregam para o tempo-espaço concreto da escola a sua história de vida, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, suas paixões, suas carências [...]”.

Essa situação pode ser observada, em particular, em uma das Professoras da SM. Nos Atendimento, a Professora demonstrou ou verbalizou seu esgotamento acerca do seu trabalho, seja no trato sem muita paciência com os alunos, ou nas repetidas vezes em que admitiu estar cansada e ansiosa para tirar sua licença⁶⁷:

Estávamos somente eu a Professora 2 na SM, conversando, quando ouvimos alguns barulhos advindos dos banheiros da Escola-Pólo que ficam próximos à SM. Nisso a Professora já se levanta, vai em direção a eles e berra: “Pára, to dando aula! Mas tinha que ser, né, as bonitinhas.” (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

Quando cheguei a Professora 2 estava na lousa e a aluna Nair estava terminando a atividade de esquema corporal, com a Professora 2 sempre lhe questionando. A aluna Nair falava de sua mãe e ia fazendo as coisas, enquanto a Professora 2 organizava o resto. A Professora 2 brigou com a aluna quando ela falou mal da sua própria mãe, e falava a toda hora que a aluna Nair era folgada e chata. Chegou inclusive a falar “Eu não te xingo, tu não tem que estar me xingando!”, quando a aluna Nair a chamou de “louquinha”. [...] A aluna Nair estava cortando um pouco errado os papéis que deveria recortar e Professora 2 continuava a falar que ela era preguiçosa ou folgada. Em seguida expliquei como ela poderia recortar melhor, e a aluna o fez. (Diário de Campo, 20 de agosto de 2010).

Em um dos Atendimento que a Professora 2 disse para mim que ela e o Professor da LIBRAS “estavam em guerra com a Laura”, pois ela estava birrenta. Acrescentou que na semana anterior a aluna havia ficado nervosa e jogado seu próprio óculos na parede, quando ela estava no refeitório comendo junto à Professora 2, e essa pediu que ela não comesse com a cabeça escorada, mas sim ereta. [...] A aluna Laura então pediu para desenhar e a Professora 2 lhe entrega uma tesoura, de modo que ela começa a recortar, emburrada. Logo depois a Professora necessita de uma tesoura pontuda, como a que a aluna Laura estava usando, e *simplesmente arranca essa da mão da aluna Laura*, colocando outra em sua mão (Diário de Campo, 14 de setembro de 2010).

A Professora 2 falou que estava cansada esse ano (Diário de Campo, 30 de agosto de 2010).

⁶⁷ Que de acordo com a própria profissional, pode ou não ser concedida a cada cinco anos, quando o funcionário entra com pedido para tal, junto à prefeitura.

A Professora 2 comentou comigo que “não via a hora” de tirar sua licença, pois não estava mais com paciência para nada e queria estudar mais para o mestrado (Diário de Campo, 20 de setembro de 2010).

Machado *et al* (2010) avaliam que dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física, a saber, a falta de compreensão acerca da especificidade da disciplina e a difícil mediação entre teoria e prática, refletem de forma direta na maneira com a qual esses profissionais orientam suas práticas pedagógicas. O mesmo poderia ser pensado para as Professoras da SM, com as complicações atreladas ao processo inclusivo. Entretanto, se no caso da Educação Física os autores supracitados sugerem que tais obstáculos poderiam provocar nos professores sentimento de impotência ou mesmo de incredulidade a respeito das teorias/abordagens pedagógicas da área, no caso das Professoras da SM se trataria também de impotência e descrença, mas acerca das políticas e referenciais inclusivos.

O redimensionamento do Estado e as políticas inclusivas que não tratam *como fazer*, de fato, a inclusão, agravam ainda mais a responsabilização pelo processo de inclusão que é colocado às escolas e aos professores; pois além de não caber somente a eles realizar a inclusão, a nova abordagem do Estado – que passa a prover menos e a avaliar mais –, junto à veiculação de políticas que abordam o processo inclusivo de forma superficial, ou as vezes até como algo simples de ser feito – para o qual caberia somente boa vontade para que fosse realizado –, deixam as instituições escolares e os docentes ainda mais sozinhos nessa empreitada. Tais implicações resultam em professores que se veem relegados “à própria sorte”, sem saber como proceder para efetivar as políticas inclusivas. O que culmina, por vezes, em desinvestimento pedagógico e sentimento de impotência acerca da função docente; o que só piora o quadro educacional, degradando ainda mais a educação que é ofertada àqueles que são o motivo das escolas: os alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar aspectos da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular se justifica na medida em que constitui questão polêmica e complexa nos dias hordieros, bem como, por se tratar de um direito. Dentre as políticas inclusivas destinadas a tal inserção, destaca-se o AEE, objeto do presente trabalho. Nosso intuito foi o de problematizar (im) possibilidades desse serviço, a partir do confronto entre diretrizes educacionais de caráter municipal - Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008) e o livro Escola Aberta às Diferenças (2004) - e os dados obtidos no campo, no qual acompanhamos a dinâmica de uma SM. Majoritariamente, as análises apontam grande distanciamento entre ambas as perspectivas, o que só tende a dificultar ainda mais o processo inclusivo.

Em oposição ao discurso das diferenças como inerentes aos seres humanos, as quais deveriam, portanto, ser valorizadas, o que se encontra é uma eterna busca por normalidade, de modo que o que não atinge tal padrão deva ser corrigido.

No que cabe à relação normalidade/anormalidade, ou mais especificamente, à sua gênese do indivíduo anormal, recorreremos a Foucault. Debruçamo-nos em especial a uma das três figuras que comporiam esse indivíduo, o incorrigível, com o intuito de demonstrar as aproximações entre esse personagem e o aluno com deficiência nos tempos vigentes.

Nesse sentido, abordamos de forma pontual os alunos com surdez, tencionando a perspectiva de que esses alunos devam ser *corrigidos* e a idéia de *cultura surda*. Tal concepção assinala que as pessoas com surdez se diferenciam dos ouvintes por possuírem, além da linguagem, culturas e formas de ver o mundo diferentes, mas que tais distinções não significam necessidades de correção.

Apesar de nossas observações terem indicado desigualdade de conhecimento para com os alunos com deficiências, em relação aos demais, ao buscarmos abordagem semiótica dos termos diferença e desigualdade, constatamos que ambas não são dependentes uma da outra. Ou seja, não necessariamente a diferença deve gerar desigualdade. Logo, a situação encontrada na Escola-Pólo observada, na qual a diferença em função da deficiência resulta em desigualdade frente ao conhecimento, não é a única opção possível, pois de acordo com tal abordagem, pode-se ter diferença sem que esteja a ela atrelada a desigualdade.

Além disso, tal perspectiva aponta que a desigualdade é algo circunstancial – em oposição à diferença, que remete a algo mais transitório –, o que possibilita sua reversão por meio de lutas sociais. Nesse sentido, coloca-se ainda que diferenças e desigualdades podem ser interpretadas de forma equivocada, considerando-se algo que é desigual como algo

diferente, por exemplo. Isso nos leva a questionar se a noção de deficiência é de fato da ordem da essência, ou se caracteriza como da ordem das circunstâncias.

O fato é que a idéia de deficiência, tal como temos hoje, apresenta forte componente histórico. Não que as condições orgânicas devam ser desprezadas, mas talvez essas, como coloca Garcia (1998), também sejam resultado de construções sociais.

Outro ponto apontado pela Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008) e pelo livro *Escola Aberta às Diferenças* (2004) é que uma educação “com lugar” para as diferenças, por meio da educação inclusiva, seria capaz de combater as desigualdades. Todavia, o que notamos é que por trás do discurso de uma escola para todos, o que vigora é a secundarização do conhecimento, como se a simples oportunidade de convivência com os alunos sem deficiência, já justificasse a presença dos alunos com deficiência no ensino regular. Tal situação nos incita a pensar sobre os possíveis prejuízos de uma educação inclusiva, por trás do discurso de democratização, pois atrelado a ele temos certo sucateamento da educação.

Além disso, cabe pensarmos se, nessas circunstâncias, podemos realmente falar de efetivação das políticas de inclusão. Nossas análises não confirmam tal possibilidade, indicando a preponderância da exclusão *na* escola (FERRARO, 1999). A esse respeito, há de se destacar o uso do termo exclusão como falso problema, capaz de explicar contradições históricas com a simples designação destas, sendo descartadas qualquer explicação ou justificação de tal processo (MARTINS, 1997). O fato é que não podemos nos esquecer que mesmo os indivíduos que são vítimas de processos excludentes, já se encontram em nossas escolas e sociedade, já fazem parte delas, mesmo que numa condição que não incluídos.

Destacamos também quão problemáticos podem ser os documentos acerca das políticas inclusivas. Os discursos apresentados parecem abordar uma escola abstrata, em função do distanciamento com relação à realidade das escolas brasileiras. Agrega-se a essa questão, a superficialidade e simplicidade com que tratam a inclusão, o que não ajuda na busca por algo tão complexo. Há de se destacar ainda a falsa idéia de igualdade trazida pelas leis, nessas narrativas, quando na verdade também se tem leis em sociedades arbitrárias e desiguais (GONÇALVES, 2009).

Outro ponto crítico que identificamos foi a responsabilização de uma educação inclusiva somente aos professores e as escolas; e para agravar a situação, o discurso da descentralização a legitimar tal situação. As diretrizes não trazem o *como fazer* a inclusão, e os professores tampouco sabem como proceder. O produto dessa circunstância são professores que se sentem sozinhos na trajetória rumo à inclusão, o que, como vimos em

nosso período em campo, pode contribuir para um *desinvestimento pedagógico* (MACHADO *et al*, 2010) e sentimento de impotência frente à inclusão e à função docente, que finda em ainda mais desvantagens para aqueles que devem ser o objeto de preocupação da escola: os alunos.

No que tange de maneira mais específica ao AEE, pudemos identificar também algumas de suas (im) possibilidades com relação às funções que lhe são designadas, apresentadas no decorrer do trabalho.

De fato, reconhecemos a competência do serviço em promover apoio, instrumentos e complementos aos educandos com deficiência, ao utilizar recursos como: Braille, Sorobã e LIBRAS, como coloca o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010).

Também nos foi possível verificar, mesmo que de maneira tímida, o auxílio na superação de alguns obstáculos cognitivos, sensoriais e metodológicos encontrados no ensino regular, como aponta a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008).

Todavia, há de se colocar que ao contrário do que se propõe na mesma diretriz, o AEE observado não tem possibilitado, junto a outros programas e projetos, uma ressignificação curricular. Aliás, não identificamos em nossas observações ações nesse sentido; somente adaptações do currículo vigente incapazes de abolir a destinação dos mesmos às pessoas sem deficiência.

Ainda destacamos a insuficiência de tal serviço, quando se trata do amparo a alunos com deficiências, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, para garantir que a frequência na escola comum tenha qualidade, no que concerne ao acesso ao conhecimento formal, como aparece no Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010); ou mesmo à finalidade do AEE de oferecer instrumentos de acessibilidade ao ensino, trazida no livro Escola Aberta às Diferenças (2004).

Desse modo, as *possibilidades* do AEE estão muito aquém das apresentadas nos documentos municipais aqui considerados – a saber, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino/Florianópolis (2008), o livro Escola Aberta às Diferenças (2004) e o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (2010) -, mesmo que algumas delas possam ser identificadas.

Dentre as premissas para tais *impossibilidades*, além das já anteriormente mencionadas no que se refere à inclusão no sentido mais amplo, destacamos uma última: a *não articulação* desse serviço, que *se apresenta como articulador* do processo de inclusão

dos alunos com deficiência no ensino regular. Isto é: não nos foi possível constatar articulação entre as Professoras da SM e todos os demais atores que devem partilhar da efetivação da inclusão, como o Professor da LIBRAS, a Intérprete da LIBRAS, os demais alunos das instituições escolas (como escolas, NEIs, creches e EJAs), seus professores, seus funcionários, a família dos alunos com deficiência, a assistência social, o serviço de saúde e a comunidade escolar, a Gerência de Educação Inclusiva, a Secretaria Municipal da Educação e a prefeitura do município.

Desse modo, o que poderiam ser consideradas excelentes conquistas, como a garantia de intérprete da LIBRAS a uma aluna com surdez que frequenta as aulas de matemática, ou a preparação de atividades e a disponibilidade de Atendimentos por parte das Professoras da SM a alunos com deficiência, em função dessa desarticulação, findam, respectivamente, em uma aluna com surdez participando de aulas de matemática do sexto ano sem ter abstraídos os conceitos matemáticos dos anos anteriores, e em atividades elaboradas e Atendimentos oferecidos a alunos que pouco comparecem a eles. Assim, o que se apresenta na realidade da Escola-Pólo acompanhada, é a concretização de esforços sem grande valia ao processo inclusivo. Logo, poucos êxitos advindos das políticas inclusivas efetivam-se para os discentes com deficiência, apesar dos muitos ganhos previstos com o AEE nos discursos de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Cristina de. **Mediando a compreensão do espaço vivido dos deficientes visuais**. 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AMIGOS da escola. [S.l.]: Rede Globo, 2010. Disponível em: <<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BARROS, José D'assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p.199-218, abr. 2006.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2**, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil [sic]**. Brasília: Imprensa Oficial, 1824.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007b.

BRASIL. UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia, 1990b.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio de. **A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

EDUCAÇÃO inclusiva precisa dar condições adequadas de acesso, avaliam Apaes. Disponível em: <<http://www.direito2.com.br/abr/2008/set/19/educacao-inclusiva-precisa-dar-condicoes-adequadas-de-acesso-avaliam>>. Acesso em: 16 dez. 2009.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 479 p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES**. 1998, vol.19, n.46, pp. 81-92.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2006, vol.12, n.3, pp. 299-316.

GONÇALVES, Gisele Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. Notas sobre la Educación de personas com histórico de deficiencia en Brasil: el modelo “especial” a los “procesos inclusivos”. **Ágora Para La Ef Y El Deporto**, Buenos Aires, n. 9, p.15-30, 2009.

GONÇALVES, Gisele Carreirão. **Dos saberes da Educação Física Escolar e suas (im) possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência.** 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JUIZ analisa parecer na Capital. A Notícia, Joinville, 19, jul. 2000. Disponível em: <<http://www1.an.com.br/2000/jul/19/0pot.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES.** 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos CEDES.** 2000, vol.20, n.50, pp. 41-54.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p.13-25, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Educação**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p.397-410, 2007.

MACHADO, Thiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.129-147, abr./jun.2010.

MICHELS, Maria Helena. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p.73-86, 2002.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação.** 2006, vol.11, n.33, pp. 406-423.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial.** 2005, vol.11, n.2, pp. 255-272.

MISSÃO. Disponível em:
<<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=secretaria+de+educacao&menu=1>>. Acesso em: 17 nov. 2010a.

MISSÃO. Disponível em:
<<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria&menu=7>>. Acesso em: 17 nov. 2010b.

NASCIMENTO, Bruna Dias. **Estudo de um caso de inclusão em aulas de Educação Física na Rede Regular de Ensino na Educação Infantil**. 64 f. Monografia (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão...**Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.4-13, dez. 1999.

PAULA, Liana Salmeron Botelho De. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2009, vol.15, n.3, pp. 407-416.

PINTO, Fábio Machado; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.261-275, mai/ago. 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 3/4, v. 3, p.103-118, dez. 2002.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

TEZZA, Cristóvão. **O Filho Eterno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 222 p.

ZANFELICI, Tatiane Oliveira. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Educar em Revista**. 2008, n.32, pp. 253-256.

FONTES

MACHADO, Rosângela. **Programa Escola Aberta às Diferenças**: consolidando o movimento de reorganização didática, Florianópolis: 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**: Rede Municipal de Ensino/Florianópolis. Florianópolis: 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Serviço Público Federal

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Campus Universitário - Caixa Postal 476

88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil

Fone: (048) 3721 9243 - Fax: (048) 3721 8703

Núcleo de estudos e Pesquisas *Educação e Sociedade Contemporânea*

Para Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Formação Permanente

Florianópolis

Ofício 01/2010

Florianópolis, 09 de março de 2010.

Professora Rosângela Kittel,

Venho por meio deste solicitar informações acerca da estrutura da Rede de Ensino de Florianópolis, com o intuito de possibilitar minhas primeiras observações das salas multimeios de nossa cidade.

Gostaria de tomar conhecimento de quantas salas multimeios existem em Florianópolis, quais escolas cada sala multimeio atende, e onde se localiza cada sala. A respeito de cada sala multimeio, mais especificamente, gostaria de saber quantos alunos cada uma possui, quantos professores trabalham em cada uma delas e quais as idades e deficiências que atendem no momento.

Solicito essa última informação, visto que meu projeto de iniciação científica CNPq junto ao programa de pesquisas **Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II**, bem como de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, se intitula O ATENDENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO DE CASO⁶⁸.

Cabe ressaltar o artigo 6º da Portaria nº 70, no qual o pesquisador deve agendar com quarenta e oito (48) horas de antecedência, quando necessitar de dados da SME (Central) ou Escola.

Atenciosamente,

Juliana Telles de Castro

Bolsista de iniciação científica CNPq

⁶⁸ O nome do trabalho foi modificado em função dos novos contornos por ele adquiridos, consequência do próprio desenvolvimento da pesquisa em questão.

APÊNDICE 2

Serviço Público Federal

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Campus Universitário - Caixa Postal 476

88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil

Fone: (048) 3721 9243 - Fax: (048) 3721 8703

Núcleo de estudos e Pesquisas *Educação e Sociedade Contemporânea*

Para

Secretaria Municipal de Educação – Gerência de Formação Permanente

Florianópolis

Ofício 02/2010

Florianópolis, 25 de março de 2010.

Professora Rosângela Kittel,

Venho por meio deste solicitar todos os documentos que contenham as políticas de inclusão a nível federal, estadual e municipal.

Solicito essa última informação, visto que meu projeto de iniciação científica CNPq junto ao programa de pesquisas **Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II**, bem como de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, se intitula O ATENDENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO DE CASO.

Cabe ressaltar o artigo 6º da Portaria nº 70, no qual o pesquisador deve agendar com quarenta e oito (48) horas de antecedência, quando necessitar de dados da SME (Central) ou Escola.

Atenciosamente,

Juliana Telles de Castro

Bolsista de iniciação científica CNPq

APÊNDICE 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Juliana Telles de Castro, sou graduanda de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e estou desenvolvendo junto com o meu orientador, o professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz, a pesquisa ***O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: um estudo de caso***. Temos como objetivo geral investigar o Atendimento Educacional Especializado a partir de uma Sala Multimeios da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e como objetivo específico, investigar o que impede a participação de alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Este estudo é necessário, pois apesar dos avanços conseguidos na vida das pessoas com deficiência na educação, temos muito ainda a avançar. Muitos desses avanços são direitos das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, dever do Estado. Gostaríamos então de saber de que forma o Estado está cumprindo com esses seus deveres.

Utilizaremos em nossa pesquisa análises de documentos e anotações de diário de campo. Essas anotações surgirão das minhas observações da Sala Multimeios e das salas de aula dos alunos que freqüentam o Atendimento Educacional Especializado, sempre na presença de algum professor. A observação ocorrerá todos os dias da semana, de manhã e a tarde, durante seis semanas. Não prevemos qualquer modificação nas atividades que seu filho participa, durante minha presença nas salas de aula.

Nosso estudo não trará qualquer risco, desconforto ou dano para o seu filho ou qualquer outro aluno. Contudo, estaremos à disposição durante toda a pesquisa, para esclarecer qualquer dúvida que você possa ter ou para que você possa retirar seu filho dela. É só entrar em contato diretamente comigo, pelo telefone 96238013 ou pelo e-mail juutelles@hotmail.com.

Se você concordar que seu filho participe, agradecemos desde já e garantimos que as informações fornecidas estarão sobre minha guarda e serão confidenciais. Acrescentamos que não falaremos o nome dos alunos, dos professores ou das escolas que eles freqüentam em nenhum momento. Também não falaremos em qual das quase vinte Escolas Pólos de Atendimento Educacional Especializado faremos a pesquisa, como forma de preservar ainda mais o anonimato dos alunos. O material coletado e analisado só será publicado em revistas e eventos acadêmicos.

Aluno:

Assinaturas:

Pesquisador Principal: _____

Eu, _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa ***O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: um estudo de caso*** e concordo que meu (minha) filho(a) _____ participe dela na condição de aluno(a) do Pólo _____ (NOME DA ESCOLA-PÓLO - AQUI OMITIDO POR QUESTÕES ÉTICAS).

Florianópolis, _____ de _____ de 2010.

Assinatura: _____ RG: _____

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA
ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ
alexfvaz@pq.cnpq.br

JULIANA TELLES DE CASTRO

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO COMO PARTICIPANTE: O QUE SÃO AS SALAS MULTIMEIOS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PRÓLOGO

Com o intuito de garantir as condições necessárias para que os alunos com deficiência⁶⁹, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, freqüentem a escola regular e tenham acesso ao conhecimento formal, a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC oferece dois serviços: o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/Florianópolis) e as Salas Multimeios (SM).

As SM são espaços localizados em Escolas Pólo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que visam oferecer o AEE para alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação da rede.

Os sistemas de ensino são obrigados a oferecer o AEE, mas a participação do aluno e/ou seus pais e/ou responsáveis no serviço é facultativa. Contudo, quando se trata de alunos com idade entre 6 e 14 anos⁷⁰, a matrícula no AEE está vinculada à freqüência no ensino regular, não sendo permitida sua participação se não freqüentam o ensino regular.

O AEE acontece no contraturno do ensino regular, ficando a critério dos professores do AEE e dos pais e/ou responsáveis pelos alunos decidir em quantos e/ou em quais dias e

⁶⁹ Aqui compreendida: deficiência física, deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira e deficiência múltipla.

⁷⁰ Fato esse visto que o serviço é apenas complementar e/ou suplementar na formação dos alunos oferecida pela rede, e não algo que possa substituir a referida formação.

horários o aluno freqüentará o serviço. Diversas atividades são propostas aos alunos, de acordo com suas necessidades.

Cada SM é composta por dois professores do AEE com formação inicial específica para exercer a função, bem como, por vezes, por um professor da LIBRAS. Os professores do AEE tem muitas atribuições, dentre elas: (i) a de identificar, elaborar e organizar recursos e atividades a serem vivenciadas pelos alunos que freqüentam o AEE (tanto nas SM como, por vezes, na própria sala de ensino regular) – que aqui serão denominadas Atendimento – (ii) a de articular diversos personagens existentes na vida do aluno que participa do AEE (família, professores e os colegas do ensino regular, serviço de saúde, assistência social, auxiliares de Educação Especial, auxiliar da LIBRAS e professores da LIBRAS); (iii) a de encaminhar, quando necessário, alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação para avaliações clínicas ou com equipes multidisciplinares; (iiii) e a de elaborar relatórios anuais das atividades realizadas no AEE e no Pólo, de acordo com critérios previamente definidos pela Gerência de Educação Inclusiva.

Propomos aqui a observação sistemática de uma dessas Escolas Pólo, com vistas à elaboração de algumas hipóteses sobre como se concretiza o AEE, na prática. O roteiro a seguir pode ser um guia e jamais deve ser visto como um “formulário” a ser preenchido. Muitas questões podem aparecer sem que ele as haja previsto, uma vez que os ambientes educacionais devem ser entendidos nos contextos que são construídos e que ajudam a construir.

As visitas de observação a esse universo ocorrerão durante no mínimo seis semanas, podendo ser esse tempo prolongado caso se julgue necessário maior tempo em campo. Essas serão anotadas, sistematizadas e, junto com os outros dados colhidos, comporão o corpus empírico da pesquisa.

APÊNDICE 5
CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES

DATA	DIA DA SEMANA	INÍCIO	FIM	DURAÇÃO
29 de abril	Quinta-feira	8h10min	11h50min	3h40min
03 de maio	Segunda-feira	13h50min	15h30min	1h40min
17 de maio	Segunda-feira	13h00min	15h00min	2h00min
21 de maio	Sexta-feira	14h00min	17h00min	3h00min
10 de junho	Quinta-feira	13h15min	16h10min	2h55min
11 de junho	Sexta-feira	13h15min	16h00min	2h45min
16 de agosto	Segunda-feira	08h10min	08h15min	0h05min
17 de agosto	Terça-feira	8h20min	11h20min	3h00min
20 de agosto	Sexta-feira	13h40min	15h20min	1h40min
23 de agosto	Segunda-feira	10h05min	11h50min	1h45min
23 de agosto	Segunda-feira	13h40min	15h00min	1h20min
23 de agosto	Terça-feira	13h20min	15h10min	1h50min
30 de agosto	Segunda-feira	10h30min	12h00min	1h30min
30 de agosto	Segunda-feira	13h40min	14h20min	0h40min
03 de setembro	Sexta-feira	13h50min	13h55min	0h05min
14 de setembro	Terça-feira	10h10min	12h00min	1h50min
16 de setembro	Quinta-feira	13h40min	14h10min	0h30min
17 de setembro	Sexta-feira	8h10min	10h25min	2h15min
17 de setembro	Sexta-feira	13h35min	15h40min	2h05min
20 de setembro	Segunda-feira	8h05min	11h10min	3h05min
21 de setembro	Terça-feira	11h40min	12h10min	0h30min
21 de setembro	Terça-feira	14h00min	14h40min	0h40min

ANEXOS

ANEXO 1

De: Gerência de Educação Inclusiva Para: Direção e Sala Multimeios

Encaminhamos a relação dos itens que compõem a Sala de Recurso Multifuncional (Multimeios) que estão sendo encaminhados pelo MEC/SEESP/FNDE⁷¹.

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 2009

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I e II são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme quadro abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
1	2 Computadores ⁷²
2	2 Estabilizadores
3	1 Impressoras laser ⁷³
4	1 <i>Scanner</i>
5	2 Teclados com colméia
6	2 Mouses
7	1 Acionador de pressão
8	1 Lap top
9	1 Software para comunicação aumentativa e alternativa ⁷⁴
10	1 Material dourado ⁷⁵
11	1 Tapete alfabético ⁷⁶
12	1 Memória de numerais
13	1 Alfabeto Braille
14	1 Quebra cabeça sobreposto

⁷¹ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

⁷² Quando da abertura da sala (início de 2008), alguns materiais demoraram quase um ano para chegar, pois tinham sido enviados para outra SM (Diário de Campo, 17 de agosto de 2010). Dentre eles estavam os computadores, de modo que nesse meio tempo a SM não pode contar com o uso de tecnologias. As professoras SM afirmaram que esse atraso dificultava o trabalho, pois com isso elas necessitaram pegar emprestado computadores da Escola-Pólo, ou ficar pedindo para usar o da Secretaria da Escola-Pólo. Quanto às atividades feitas pelos alunos nos Atendimentos, também precisaram adaptar. Usaram diversos jogos pedagógicos que lhes são enviados, alguns materiais da escola e materiais que elas mesmas construíram. Quando os computadores chegaram, não havia internet na SM. Cabia à prefeitura instalá-la, e isso só podia ser feito a partir do momento que os computadores tivessem chegado. E só quando a internet estivesse instalada as Professoras da SM poderiam chamar a *positivo informática* – isso porque o computador viera de um pregão, no qual foram comprados os materiais do *positivo* - para validar o equipamento e instalar nele programas, para que esse pudesse enfim ser usado (Diário de Campo, 17 de maio de 2010).

⁷³ No período em campo, havia uma impressora e um *scanner* a mais na SM, do que constava na lista. Elas deveriam ter ido para outra SM, mas foram enviadas erradas. As professoras que trabalham no local afirmaram que esse material errado já estava lá há algum tempo (Diário de Campo, 17 de setembro de 2010).

⁷⁴ Programa de computador para o desenvolvimento de atividades com os alunos que frequentam os Atendimentos.

⁷⁵ Auxíliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração.

⁷⁶ Trata-se de um jogo.

15	1 Dominó de animais em LIBRAS
16	1 Dominó de frutas em LIBRAS
17	1 Dominó tátil
18	1 Memória tátil
19	1 Dominó de associação de idéias
20	1 Dominó de associação de frases
21	1 Bandinha rítmica
22	1 Sacolão criativo ⁷⁷
23	1 Esquema corporal
24	1 Lupa eletrônica
25	1 Kit de lupas manuais
26	1 Plano inclinado ⁷⁸
27	1 Mesa redonda
28	4 Cadeiras
29	2 Mesas para computador
30	2 Cadeiras para computador
31	1 Armário
32	1 Mesa para impressora
33	1 Quadro branco

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II⁷⁹ são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos conforme descrição abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
1	1 Impressora Braille – pequeno porte
2	1 Máquina de datilografia Braille
3	1 Reglete de mesa ⁸⁰
4	1 Punção ⁸¹
5	1 Sorobã ⁸²
6	1 Guia de assinatura ⁸³
7	1 Globo terrestre
8	1 Kit de desenho geométrico
9	1 Calculadora sonora

⁷⁷ Consiste em uma espécie de quebra-cabeça colorido.

⁷⁸ Apoio para leituras.

⁷⁹ As Salas Multimeios podem ser Tipo I ou Tipo II. As Salas Tipo II contêm todos os materiais da Sala Tipo I, acrescidas de recursos de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual.

⁸⁰ Um dos instrumentos necessários para se escrever em Braille.


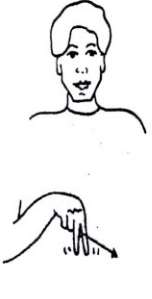






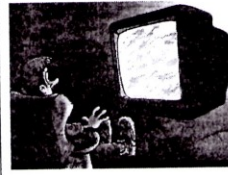







⁸¹ Uma espécie de caneta, necessária para se escrever em Braille.















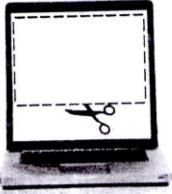

⁸² Atividade para ajudar em cálculos.











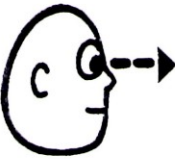


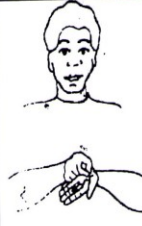
⁸³ Instrumento para cegos treinarem suas assinaturas.

ANEXO 2

VERBOS

			
ANDAR		ESTUDAR	
			
APRENDER		GOSTAR	
			
ASSISTIR		JOGAR	
			
BEBER		LER	

			
BRINCAR		PENSAR	
			
COLAR		PINTAR	
			
COMER		PULAR	
 correr...			
CORRER		RECORTAR	

			
DESENHAR		SABER	
			
DIRIGIR		SORRIR	
			
ENSINAR		VER	
			
ESCREVER			

ANEXO 3



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº 70

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
usando de suas atribuições, estabelece normas para o
desenvolvimento de atividades de Pesquisas, junto à Rede
Municipal de Ensino de Florianópolis.

Art. 1º A realização de Pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atenderá aos princípios da universalidade, o respeito às singularidades, e o respeito à atuação dos envolvidos no processo educacional.

Art. 2º A pesquisa a ser realizada não poderá objetivar lucro ou finalidade político-partidária.

Art. 3º O local de realização da pesquisa será autorizado pela Secretaria Municipal de Educação, ouvido a chefia do setor da SME ou o diretor da unidade educativa.

Art. 4º Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, por intermédio de seus departamentos, o pesquisador terá liberdade de atuar, sem restrições ou imposições que possam prejudicar seu trabalho.

Os 25 08 05
pej 5 L-1

Art. 5º O pesquisador terá liberdade para divulgar a pesquisa, desde que autorizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 6º O pesquisador deverá agendar com quarenta e oito (48) horas de antecedência, se precisar de dados da SME (Central) ou Escola.

Art. 7º Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.

Art. 8º Os dados e os resultados da pesquisa não poderão ser utilizados sem referência ao autor.

Art. 9º Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolver aluno ou pessoas da comunidade educativa, devem ser precedidas de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência da direção da escola.

Art. 10 O interessado na pesquisa deverá encaminhar à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis solicitação oficial, anexando o projeto de pesquisa e documentação da instituição a que está vinculado.

Art. 11 Após aprovada a solicitação da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação, por intermédio de seu departamento respectivo, comunicará à Unidade Educativa.

Florianópolis, 25 de Agosto de 2005.


RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

ANEXO 4

Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Campus Universitário - Caixa Postal 476
88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Fone: (048) 3721 9243 - Fax: (048) 3721 8703
Núcleo de estudos e Pesquisas *Educação e Sociedade*
Contemporânea

Para
Secretaria Municipal de Educação – Gerência de Formação Permanente
Professora Rosângela Kittel
Florianópolis

Assunto: apresentação de Juliana Telles de Castro

Florianópolis, 09 de março de 2010.

Prezados Colegas

Juliana Telles de Castro foi minha aluna na disciplina Metodologia de Ensino de Educação Física no primeiro semestre de 2009. Desde o semestre seguinte é bolsista de iniciação científica CNPq junto ao programa de pesquisas Teoria **Crítica, Racionalidades e Educação II**, por mim dirigido, e do qual participam outros integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC-CNPq).

Nesse contexto, Juliana pretende desenvolver sua pesquisa referente à bolsa e a seu trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, cujo projeto se intitula O ATENDENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO DE CASO.

Considero que Juliana está preparada academicamente para o desenvolvimento do trabalho, tanto no que se refere às questões teórico-metodológicas, quanto no que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa.

Coloco-me, como responsável pelo trabalho, à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,

ANEXO 5



PARECER GEPE 014/2010

Florianópolis, 14 de março de 2010.

PROFº DR. ALEXANDRE FERNANDES VAZ
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA
MEN - PPGE/CED/UFSC

Vimos por meio deste, emitir parecer referente à solicitação de Pesquisa da acadêmica **JULIANA TELLES DE CASTRO**, bolsista de iniciação científica CNPQ junto ao Programa de pesquisas Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II, sobre a temática: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO DE CASO.**

Em consonância com a Portaria Municipal 70/05, comunicamos que somos favoráveis a pesquisa, porém a liberação está condicionada aos seguintes critérios:

1. Que o projeto se desenvolva com o **conhecimento e a anuência** dos profissionais da respectiva unidade educativa e/ou Diretorias e Gerências.
2. Que a pesquisa esteja articulada aos **Princípios e Diretrizes Municipais** que fundamentam a prática pedagógica na Educação do município de Florianópolis;
3. Que toda e qualquer intervenção pedagógica realizada pelo pesquisador, seja discutida previamente junto aos profissionais do grupo, construindo assim, o **“Projeto de Trabalho”**;
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolver aluno ou pessoas da comunidade educativa, devem ser precedidas de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência da direção da unidade educativa;
5. Que o pesquisador agende com 48 (quarenta e oito) horas de antecedência, se precisar de dados da SME (Central) ou unidade educativa.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de educação sejam referenciados, conforme as normas da ABNT.

Atenciosamente,

Rosângela Kittel
Gerência de Formação Permanente

ANEXO 6

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO

DECLARAÇÃO (responsável pela instituição)

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: _____, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, /...../.....

ASSINATURA

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

ANEXO 7

Certificado

http://www.reitoria.ufsc.br/~hpcep/projeto_cep/cer...



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO nº 844

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA Nº 0584/GR/99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

APROVADO

PROCESSO: 844 FR: 349450

TÍTULO: O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: um estudo de caso

AUTOR: Alexandre Fernandez Vaz, Juliana Telles de Castro

FLORIANÓPOLIS, 26 de Julho de 2010.

Magda Santos Koenich
Coordenadora do Proj. **Magda Santos Koenich**
Sub-Coordenadora
CEUA/PRPE/UFSC

