

MARIZA KONRADT DE CAMPOS

**O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC E A POLÍTICA DE INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
ENTRE O FORMAL E O PEDAGÓGICO**

FLORIANÓPOLIS

2008

MARIZA KONRADT DE CAMPOS

**O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC E A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ENTRE O
FORMAL E O PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Michels

FLORIANÓPOLIS

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC E A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ENTRE O
FORMAL E O PEDAGÓGICO"

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação


APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/2008

Dra. Maria Helena Michels (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Olinda Evangelista (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS/MS-Examinadora)

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (CED/UFSC-Suplente)


Prof. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

MARIZA KONRADT DE CAMPOS

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2008

DEDICATÓRIA

À minha filha Fernanda, pelo apoio e incentivo constante ao longo desta trajetória. Sinto-me iluminada por ter uma filha como você.

Ao Jefferson, companheiro de longos anos, pois sem sua presença e participação, oferecendo segurança, suporte, além de amor e companheirismo, tudo teria sido muito mais difícil. Por tudo, muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível de ser realizado porque, ao longo do seu processo de construção, contei com a colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Por isso, a todos que contribuíram, meus agradecimentos.

No entanto, gostaria de nomeadamente agradecer a algumas pessoas cujo apoio, de alguma forma, foi fundamental para a concretização desta pesquisa:

À minha orientadora, professora Maria Helena Michels, por seu incentivo, dedicação, competência e profissionalismo com que me conduziu nesse processo de produção.

Às professoras Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Olinda Evangelista e Rosalba Maria Cardoso Garcia, pelas contribuições valiosas para o aprimoramento deste trabalho, como membros da Banca de Qualificação.

Aos colegas do Mestrado, pelas discussões e idéias, em especial, Margarete, Thaisa e Raquel, pelo convívio leal e o incentivo constante.

Aos colegas do Gepeto, pelo acolhimento e pelas contribuições teóricas.

Ao professor Romeu Augusto de Albuquerque Bezzera, diretor geral do Colégio de Aplicação, à professora Sylvia Terezinha Damiani, diretora de Ensino, e a toda a equipe diretiva, pela atenção e profissionalismo com que atenderam às minhas solicitações, disponibilizando informações importantes para este trabalho.

Um agradecimento especial à professora e orientadora educacional Maria Elza de Oliveira Lima, pelos seus quarenta anos dedicados ao Colégio de Aplicação, constituindo-se a memória viva dessa instituição e, por isso, colaboradora ativa em todas as etapas deste trabalho.

Aos professores do Colégio de Aplicação envolvidos no processo de inclusão dos alunos com NEE, sendo imprescindível mencionar a professora Yvelise Ouriques Torquato, pela contribuição significativa para o levantamento dos alunos com NEE nas décadas de 1980 e 1990. Presto-lhe aqui uma homenagem especial, pelo trabalho realizado de forma responsável e comprometida com esses alunos.

Aos meus alunos, muito mais que especiais, que despertaram meu desejo de querer saber mais e retornar aos bancos escolares.

Enfim, agradeço a alguém especial, por tornar possível essa caminhada, sendo presença constante na minha vida.

RESUMO

A temática deste trabalho está centrada nas discussões sobre as políticas públicas de educação formuladas para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na rede regular de ensino. Objetivou-se analisar como o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem apreendido a política de inclusão escolar referente a alunos com NEE. Nessa perspectiva, partiu-se da análise dos documentos do CA da UFSC referentes ao processo de escolarização desses alunos e de documentos sobre a política de inclusão escolar emanados do MEC e de organismos internacionais. Esta investigação foi desenvolvida tendo como referência os subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos (SHIROMA et al., 2005), a análise de discurso (ORLANDI, 2005) e a análise social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Em relação à discussão sobre inclusão, autores como Martins (1997; 2002), Oliveira (2000) e Garcia (2004b) foram importantes nessa pesquisa. As contribuições de Ferraro (1999; 2002), Freitas (2002; 2004), Bourdieu e Champagne (1999), Carmo (2001), Mendes (2002) e Michels (2004; 2006) permitiram analisar questões referentes à política de inclusão escolar de alunos com NEE. Percebeu-se que a política em tela permite a coexistência de diversos modelos de atendimento. Assim, o CA centrou-se em alguns indicativos dessa política, considerando as condições materiais e humanas de que dispunha. Ou seja, pautou suas ações concretas, basicamente na formação de professores e em valer-se de bolsistas como apoio, os quais têm se configurado em uma das estratégias mais importantes para a permanência dos alunos com NEE no CA. Esta investigação permitiu perceber que o CA tem centrado suas reivindicações na solicitação de uma equipe de profissionais especializados, em garantir a presença de bolsistas, viabilizar a formação de professores (com o modelo médico-psicológico com presença marcante), buscar recursos financeiros e melhorar as condições de acessibilidade física, que são precárias. Tais ações são consideradas aqui como de perspectiva formal. Entretanto, não se verificou, nos documentos estudados, ações que dizem respeito às estratégias e a encaminhamentos pedagógicos envolvendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Dessa forma, a relevância dada ao aspecto jurídico, atrelado a encaminhamentos de ordem burocrática visando à inserção desses alunos no CA, secundariza os aspectos pedagógicos dessa relação.

Palavras-chave: Política educacional. Inclusão escolar. Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

The theme of this paper centers around discussions about public education policies formulated to meet students with special educational needs (SEN) in the regular teaching network. The objective was to analyze how the Colégio de Aplicação (CA) at the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) has adhered to the policy of schooling inclusion regarding students with SEN. Under this perspective, we started by analyzing UFSC CA documents related to the process of schooling for those students and documents about the policy of schooling inclusion issued by MEC and international bodies. This research was developed taking the theoretical methodological subsidies for analyzing the documents as reference (SHIROMA et al, 2005), analyzing the discourse (ORLANDI, 2005) and the social analysis of the discourse (FAIRCLOUGH, 2001). Regarding the discussion on inclusion, authors such as Martins (1997; 2002), Oliveira (2000) and Garcia (2004b) were essential for the research. Contributions by Ferraro (1999; 2002), Freitas (2002; 2004), Bourdieu & Champagne (1999), Carmo (2001), Mendes (2002), and Michels (2004; 2006) allowed the analysis of issues regarding the schooling inclusion policy for students with SEN. It was noticed that the policy under discussion allows for the coexistence of several service models. Thus, CA centered on a few indicators from that policy considering the material and human conditions available. That is to say, they planned their concrete actions basically on teacher training and relying on scholarship holders as support, which have appeared as one of the most important strategies for the retention of students with SEN at CA. This research has led to the perception that CA has centered its claims in requesting a team of specialized professional, assuring the presence of scholarship holders, making teacher training feasible (with the physician-psychologist model having a strong presence), seeking financial resources and improving physical accessibility conditions, which are inadequate. Such actions are considered herein under a formal perspective. However, we did not find in the documents studied any action pertaining to pedagogical strategies and recommendations involving the teaching-learning process of students with SEN. Consequently, the relevance given to the legal aspect linked to recommendations of a bureaucratic nature aimed at the insertion of those students in CA is secondary to the pedagogical aspects of this relationship.

Keywords: Educational Policy. Schooling Inclusion. Special Educational Needs.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADROS

Quadro 1 – Número de professores por disciplina e serviços do CA/UFSC – 2007.....	41
Quadro 2 – Alunos com deficiência matriculados na UFSC no 1º semestre de 2008.....	78
Quadro 3 – Percurso dos alunos com NEE no CA/UFSC – 1982–2007.....	83
Quadro 4 – Programação do 1º Curso de Capacitação – 2004.....	123
Quadro 5 – Programação do 2º Curso de Capacitação – 2005.....	124
Quadro 6 – Programação do 3º Curso de Capacitação – 2006.....	127
Quadro 7 – Prioridades das necessidades do CA em relação à educação inclusiva.....	137

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de formação dos pais do CA/UFSC – 2006–2007	43
Gráfico 2 – Ingresso anual de alunos com NEE no CA/UFSC – 1982–2007	80
Gráfico 3 – Diagnóstico das deficiências dos alunos com NEE de 2007.....	82
Gráfico 4 – Trajetória dos alunos com NEE no CA/UFSC – 1982–2007.....	85
Gráfico 5 – Percurso dos alunos com NEE que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental no CA.....	96

LISTA DE SIGLAS

ACIC – Associação Catarinense para Integração do Cego
AEI – Ambiente de Educação Inclusiva
APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
BU – Biblioteca Universitária
CA – Colégio de Aplicação
CAs – Colégios de Aplicação
CCB – Centro de Ciências Biológicas
CE – Coordenadoria de Estágio
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro de Ciências da Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE – Conselho Federal de Educação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DDPP – Departamento de Desenvolvimento e Potencialização de Pessoal
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
DJU – Diário da Justiça da União
EPT – Educação para Todos
ETUSC – Escritório Técnico-Administrativo da UFSC
FAPEU – Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GR – Gabinete do Reitor
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LABTATE – Laboratório de Cartografia Tátil Escolar
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAPNEE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NUCLEIND – Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PET – Programa Especial de Treinamento
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROAF – Pró-Reitoria de Orçamento, Administração e Finanças
PROExt – Programa de Apoio à Extensão Universitária
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEAPPS – Setor de Apoio Psicopedagógico e Social
SEESPE – Secretaria de Educação Especial
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENEB – Secretaria Nacional de Ensino Básico
SEPLAN – Secretaria do Planejamento e Coordenação da Presidência
SESPE – Secretaria de Educação Especial
SESu – Secretaria de Educação Superior
SOE – Serviço de Orientação Educacional
SOP – Serviço de Orientação Pedagógica
TDA – Transtorno de *Déficit* de Atenção
TDAH – Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade
TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

TRF – Tribunal Regional Federal

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	18
1.2 Procedimentos metodológicos	24
1.3 Organização do texto	27
2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA CONSTITUIÇÃO DO CA/UFSC E O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NEE ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1980	29
2.1 Colégio de Aplicação da UFSC	29
2.1.1 O processo de constituição	29
2.1.2 Organização escolar	37
2.1.2.1 <i>Sujeitos que constituem o Colégio</i>	41
2.2 A política nacional de atendimento dos alunos com NEE e o processo de inserção desses alunos no CA entre os anos 1960 e 1980	44
3 A INCLUSÃO E SUAS PERSPECTIVAS	56
3.1 Discussão dos conceitos exclusão/inclusão na dimensão da dinâmica social e política	56
3.2 Inclusão educacional: uma das dimensões do processo de inclusão social	63
3.2.1 Educação de crianças com NEE e o processo de inclusão no ensino regular	66
4 ALUNOS, PROFESSORES E BOLSISTAS: SUJEITOS DO PROCESSO DE INSERÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE	76
4.1 O processo de inserção escolar de alunos com NEE na UFSC	76
4.2 Os sujeitos do processo de inserção no CA	79
4.2.1 Alunos com NEE no CA	79
4.2.1.1 <i>Processo de in(ex)clusão na constituição das turmas de 1ª série do CA</i>	87
4.2.1.2 <i>A inserção dos alunos com NEE nas classes de alfabetização do CA</i>	93
4.2.2 Professores	96
4.2.3 Bolsistas	99
4.2.3.1 <i>A história dos bolsistas envolvidos com alunos com NEE no CA</i>	101
5 AÇÕES E ESTRATÉGIAS DO CA FRENTE À POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE: ASPECTOS FORMAIS E PEDAGÓGICOS	106
5.1 Os sentidos produzidos no discurso da política nacional e no do CA	106
5.2 Ações e estratégias do CA para promover a inserção de alunos com NEE: concepção formal ou pedagógica?	119
5.2.1 Formação de professores	121
5.2.2 O papel dos bolsistas no CA	130
5.2.3 Reivindicações do CA	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	151

FONTES DOCUMENTAIS	157
APÊNDICES.....	163
APÊNDICE A - Pesquisa junto aos CAs das Universidades Federais	164
APÊNDICE B – Lista dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais	166
ANEXOS	167
ANEXO A – Organograma da estrutura organizacional do CA	168
ANEXO B – Organograma da estrutura organizacional do CA	169
ANEXO C – Mapa do Campus Universitário UFSC – Localização do CA	170

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil, têm se pautado numa proposta de educação que se difunde como norteadora de um novo olhar sobre as necessidades educacionais dos alunos.

Compreende-se política educacional como uma política pública de matiz social, assim como as de saúde, previdência, habitação e trabalho. De acordo com Azevedo (1997), as políticas públicas podem ser definidas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo por meio de um conjunto de ações voltadas para setores específicos da sociedade. As políticas públicas configuram os modos de articulação entre o Estado e a sociedade, visto que se constituem em “[...] um elemento estrutural das economias de mercado, representando tipos de regulação que cada sociedade colocou em prática a partir de um determinado estágio do seu desenvolvimento.” (AZEVEDO, 1997, p. 7).

Kassar (2004, p. 61) observa que as políticas sociais, historicamente,

[...] desenvolvem-se e são implantadas na contradição do movimento da sociedade. Por um lado, são pensadas para garantir a rentabilidade da mão-de-obra e, conseqüentemente, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade, mas, por outro, são também impulsionadas pela luta das forças da sociedade organizada, que visa à melhoria das condições de vida e de seu próprio trabalho.

Segundo Paulo Netto (2003), as políticas sociais são respostas do Estado às pressões de segmentos da população afetados por questões sociais, que se mobilizam e se articulam como grupo pressionando o Estado para atender às suas reivindicações. No entanto, o autor observa que, a partir dos anos 30 do século XX, freqüentemente o Estado tem se antecipado estrategicamente a essas pressões, oferecendo soluções que neutralizem qualquer potencial transformador contido na demanda. E é nesse embate que as políticas públicas de educação para os sujeitos considerados com deficiência vêm sendo construídas. Garcia (2004b, p. 40) ressalta que essas “[...] estão articuladas às proposições para o setor educacional como um todo, apesar de disporem de normatizações e orientações específicas.”

Com o desígnio de consolidar uma educação na perspectiva inclusiva, muitos princípios e recomendações provindos de organismos internacionais foram ratificados e apropriados (ainda que de maneira particular) pelo governo brasileiro nas últimas décadas, os

quais têm embasado documentos para a implementação de propostas de inclusão escolar, tanto no âmbito federal quanto nas esferas estaduais e municipais.

Neste trabalho, objetivou-se analisar como o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem apreendido a política de inclusão escolar referente a alunos considerados com necessidades educacionais especiais (NEE). Cabe destacar que a política de inclusão escolar é aqui entendida como integrante de uma política mais ampla, da qual fazem parte diferentes políticas de inclusão, como as relacionadas a etnia, gênero, acessibilidade, trabalho, entre outras. Nesta dissertação, entretanto, o foco de análise recairá sobre essa política direcionada aos alunos considerados com NEE.

Com intuito de desenvolver esta pesquisa, buscou-se analisar documentos emanados do CA que dizem respeito ao processo de escolarização dos alunos com NEE. Com esses documentos, pretendeu-se apreender qual o processo ocorrido na instituição em relação à educação dos alunos com NEE, estabelecendo uma “interlocação” com os documentos nacionais e internacionais que serviram como base para esta discussão, buscando perceber em que medida o CA vem apreendendo as políticas de inclusão escolar por eles preconizadas.

Delimitaram-se como período a ser analisado as décadas de 1990, quando se iniciou no Brasil a difusão da política de inclusão escolar, e de 2000 até o ano de 2007, quando ocorreu a coleta de dados. No entanto, se faz também um breve relato dos encaminhamentos feitos desde a fundação do CA até a década de 1980, referentes à educação dos sujeitos com deficiência.

Nesta pesquisa, será utilizada a terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais”, que é a denominação prevista nos documentos oficiais. Porém, é importante observar que, durante o período pesquisado, foram adotadas diferentes terminologias para designar esse alunado. Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), por exemplo, esses alunos eram tratados como “portadores de necessidades educativas especiais”. A partir de 2001, com a publicação do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001a) e da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b) utiliza-se o conceito de “alunos com necessidades educacionais especiais”, pois, conforme esses dois documentos, firmou-se o compromisso com uma nova abordagem de trabalho na perspectiva da inclusão. Segundo o citado Parecer, amplia-se a ação da Educação Especial para além do atendimento a alunos com problemas de aprendizagem devido a disfunções e deficiências vinculadas a causas orgânicas, mas também se abarca os que

apresentam dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento¹. Observa-se, no entanto, que há discussões e controvérsias sobre qual seria a denominação satisfatória para se aludir a esses sujeitos.

Alguns autores, como Romanelli (1980) e Patto (1991), ao analisarem a história da educação em nosso país, observam que ela tem se consolidado num processo dialético de exclusão/inclusão, no qual um grande número de crianças classificadas como normais, mas por pertencerem a classes economicamente inferiores, historicamente foram e são excluídas da escola. Nesse contexto, é preciso destacar um grupo distinto da população, formado por sujeitos considerados com deficiência, que eram vistos como doentes e incapazes e, conseqüentemente, eram excluídos do sistema educacional e, muitas vezes segregados/institucionalizados em escolas e hospitais especializados sob o argumento do benefício da especialidade². Posteriormente, esses alunos eram encaminhados para classes especiais, as quais serviam mais como espaços de segregação para os que não se enquadravam no sistema regular de ensino do que como oportunidade de eles ingressarem na rede pública, uma vez que muitos permaneciam em instituições privadas (BUENO, 1993).

Percebe-se que esse movimento de exclusão e inclusão faz parte da forma como nossa sociedade está estruturada e, por isso, antes de se falar em inclusão escolar, é preciso refletir sobre a realidade de exclusão a que a grande maioria da população está condenada por questões socioeconômicas no sistema capitalista³. Para a efetivação da inclusão escolar, portanto, é imprescindível que ocorram mudanças estruturais na sociedade e nos sistemas de ensino.

Nas últimas duas décadas, a educação dos alunos com NEE, que tradicionalmente se pautava num atendimento segregado, tem se voltado para a “educação numa perspectiva inclusiva” com a proposta de inserção desses alunos em classes regulares de ensino. Antes disso, durante a década de 1970, iniciou-se no Brasil o movimento de integração escolar⁴, no qual os alunos teriam o direito de estudar em escolas regulares, mas deveriam que se adaptar à escola que se mantinha inalterada.

O conceito de inclusão escolar se fortaleceu, principalmente, durante a década de 1990 com a aprovação e ratificação de recomendações e princípios proclamados

¹ No entanto, é importante destacar que a Lei nº 5.692, de 1971, que fixava as *Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus*, em seu artigo 9º, legitimava os alunos que se encontrassem em atraso quanto à idade regular de matrícula como alunos especiais, independente da presença de qualquer causa orgânica.

² A esse respeito, cf. Bueno (1993), Jannuzzi (1992), Mazzota (1999) e Pessoti (1994), entre outros.

³ Reflexão essa que será abordada no Capítulo “A inclusão e suas perspectivas”.

⁴ Informações sobre integração, cf. Mantoan (1997), Mendes (2002), Mittler (2003) e Garcia (2004b), entre outros.

internacionalmente em convenções, conferências e documentos dos quais o Brasil foi signatário. Destaca-se, entre eles, a *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990), resultado da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que reafirmou a educação como direito fundamental de todos. Esta Declaração propõe a universalização da educação básica com equidade e convoca os países a assumirem o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todos. Lança as primeiras sementes para a inclusão escolar, direcionando seu foco para grupos excluídos que não têm acesso à escola ou que nela não conseguem permanecer e preconiza atenção especial aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência.

O marco das discussões na área da educação de sujeitos com NEE se deu com a elaboração da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca em 1994, que preconiza uma escola inclusiva⁵, isto é, uma escola aberta às diferenças, na qual crianças, jovens e adultos devem aprender juntos, independentemente de suas características, origens, condições físicas, sensoriais, intelectuais, lingüísticas, emocionais, econômicas ou socioculturais.

A *Declaração de Salamanca* indica que o fundamento de uma proposta inclusiva é a compreensão de que os sistemas educacionais são responsáveis por promover uma educação de qualidade para todos e, conseqüentemente, fazer as adaptações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos. Neste contexto, incluem-se os superdotados, os portadores de altas habilidades e os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social.

A *Declaração de Salamanca* proclama que:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e

⁵ Existem diferentes versões publicadas da *Declaração de Salamanca*, e observa-se que em algumas é utilizado o termo “inclusão”, e em outras, o termo “integração”. Segundo Santos (2002, p. 105), a versão inglesa, “[...] foi a primeira versão a ser publicada, sob a responsabilidade da UNESCO, logo após a Conferência que originou a Declaração”, e na mesma há o predomínio do termo “inclusão”. A versão brasileira foi traduzida da versão espanhola para o português pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), vinculada ao Ministério da Justiça, em 1994, na qual o termo utilizado é “integração”. Bueno (2008) observa que, posteriormente, foi disponibilizada uma versão eletrônica na página da *internet* desse mesmo órgão, onde o termo “integração” foi substituído por “inclusão” (Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/decl_salamanca.asp>. Acesso em 10 mar. 2008). A versão publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, na página da *internet*, também utiliza o termo “inclusão” (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em 10 mar. 2008).

assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. [...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de educar com sucesso, incluindo as que possuam desvantagem severa. (UNESCO, 1994, p. 6-12).

Percebe-se que há um descompasso entre os documentos que preconizam uma proposta de inclusão escolar. Enquanto em nível internacional, em 1994, a *Declaração de Salamanca* representa um marco importante para redefinir a Educação Especial em termos de seu alunado e de seu foco de ação numa perspectiva inclusiva, em nível nacional tem-se ainda a marca do processo de integração, como é possível perceber nas diretrizes da *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988), do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990 (BRASIL, 1990), e da *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), publicada em 1994.

Pode-se dizer que o Brasil assumiu legalmente a proposição de inclusão escolar a partir de 1996, quando da aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e reafirmou tal posição em 2001, quando a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* regulamentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001a) e pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b).

No entanto, observa-se que a proposta de inclusão escolar brasileira, ao mesmo tempo em que tem como objetivo garantir o atendimento educacional do aluno com NEE e sua permanência na escola, é permeada por processos de flexibilização e individualização curricular, o que pode se consolidar em desigualdade no acesso aos conhecimentos.

Contrapondo-se aqui a esta compreensão, parte-se do entendimento de que a inclusão escolar está para além do acesso e permanência dos alunos com NEE na escola, ou seja, considera-se que a função social da escola está relacionada à apropriação do conhecimento e que esses sujeitos devem ter acesso ao currículo comum, mesmo que sejam necessárias diferentes estratégias para alcançar esse fim. Entretanto, é preciso ressaltar as limitações de uma proposta de inclusão escolar numa sociedade excludente como a nossa, que tem o capitalismo como organizador das relações sociais.

Diante das considerações assinaladas acima, questiona-se: como o Colégio de Aplicação, parte integrante de uma universidade federal, tem apreendido e implementado a política de inclusão escolar voltada a alunos com necessidades educacionais especiais?

1.1 Justificativa

A escolha da temática inclusão no ensino regular de alunos com NEE decorreu de experiências vivenciadas pessoalmente em sala de aula. Primeiramente, como professora de Matemática de um aluno cego em uma escola pública estadual⁶ na cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul, durante dois anos (1997-1998)⁷. Na ocasião, estava se consolidando o discurso sobre a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino, inclusive documentos importantes tinham sido ratificados, como os já mencionados. Destaca-se que, em âmbito nacional, a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) consolida a apreensão das políticas internacionais sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE, uma vez que delibera como dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado a esses alunos, preferencialmente na rede regular de ensino.

Apesar de haver documentos referentes à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, a escola mencionada, pequena e de periferia, dispunha apenas de uma fotocópia da LDBEN nº 9.394/1996 e não possuía nenhum dos outros documentos citados. E o pouco conhecimento disponível referente ao conteúdo desses outros documentos era difundido por intermédio do discurso apresentado por meio de panfletos distribuídos às escolas pelos representantes do governo. Discurso esse que se pautava na questão jurídica, ou seja, no direito que crianças, jovens e adultos têm de freqüentar a escola; entretanto, as articulações que seriam necessárias para que fosse assegurada uma educação de qualidade para todos, isso não estava no cerne das discussões.

Foi com esse pouco conhecimento que recebi meus 25 alunos, entre eles um aluno cego. Digo sempre que ele caiu de “pára-quadras” em minha sala, pois, apesar de esta expressão fazer referência a um “[...] aparelho destinado a diminuir a velocidade da queda dos corpos no ar” (BUENO, 1996, p. 484), a sensação que tive foi de que, repentinamente, caiu em minha sala um aluno com uma peculiaridade que o destacava dos demais e com a qual eu não me achava preparada para lidar, pois não havia tido contato anterior com uma pessoa cega. De fato, senti-me desprovida de conhecimentos pedagógicos, psicológicos e técnicos para lidar com essa singularidade. A informação que obtive foi de que não me “preocupasse”,

⁶ Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto – atende alunos da 1ª a 5ª séries.

⁷ Nesse período, o aluno cursou a 4ª e a 5ª séries do Ensino Fundamental, com professores por disciplinas (Matemática, Português, etc.).

pois a professora do serviço de apoio especializado⁸ me daria toda a ajuda necessária para lidar com ele.

Na prática, não foi tão simples assim, os percalços começaram a aparecer. Meu aluno não dispunha de livros em Braille, máquina de escrever em Braille, muito menos de computador. Ele apenas usava a reglete⁹ e a punção¹⁰ para escrever e o soroban¹¹ para auxiliá-lo nos cálculos. Eu e seus professores das séries anteriores não tínhamos conhecimento sobre o sistema Braille de escrita, pois a professora especializada é quem fazia as traduções das atividades realizadas em sala de aula¹².

Diante desse contexto, não podia me sentir “despreocupada”, visto que, da forma como os encaminhamentos estavam estruturados, era difícil uma mediação pedagógica mais efetiva durante a realização das atividades diárias, por mais simples que fossem. Por exemplo, quando solicitava a escrita por extenso de um numeral, só saberia se havia escrito corretamente depois de duas semanas, quando a professora especializada trouxesse a transcrição de seus registros. Para que fosse possível interagir com ele, senti a necessidade de ter pelo menos conhecimentos básicos sobre a escrita e a leitura do Braille, pois não me foi oferecido nenhum curso de formação continuada ou em serviço que me possibilitasse compreender sua escrita.

Aprendi Braille com meu aluno, pois, mesmo argumentando sobre a importância desse conhecimento para a concretização de um processo educativo de qualidade, a professora especializada dizia que não via essa necessidade, alegando, também, não dispor de tempo para me ensinar¹³. No entanto, preciso ressaltar que mesmo tendo aprendido Braille, em diversos momentos precisei recorrer ao auxílio da professora especialista, especialmente quando iria

⁸ Serviço que funcionava em uma escola no centro da cidade, onde havia um atendimento especializado para cegos. Os alunos freqüentavam a escola regular e uma ou duas vezes por semana se deslocavam até essa escola onde tinham apoio pedagógico, em outro turno.

⁹ A reglete é uma placa de metal dobrável onde é preso o papel. Ela contém quatro linhas com 27 pequenos retângulos vazados cada. Esses retângulos são chamados de celas, e neles estão os seis pontos do sistema Braille. O texto deve ser escrito da direita para a esquerda, pois ele será lido pelo verso, onde aparecem em relevo os pontos pressionados pelo punção. Esse processo é relativamente complicado, lento e trabalhoso. Disponível em: <www.sac.org.br>. Acesso em 12 maio 2007.

¹⁰ Punção: instrumento que serve para efetuar pontos em relevo em diferentes materiais susceptíveis de receberem a escrita Braille. Disponível em: <www.cmdv.com.br>. Acesso em 12 maio 2007.

¹¹ Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, uma moldura ou armação para calcular. Esse instrumento de forma retangular é dividido em duas partes por uma haste horizontal, inferior e superior, e faz cálculos de adição, subtração, multiplicação, divisão, raiz quadrada e raiz cúbica. Disponível em: <www.soroban.org>. Acesso em 12 maio 2007.

¹² A professora passava na escola, semanalmente, para pegar as folhas escritas pelo aluno durante a semana e devolvia transcrito do Braille para o Português o material que havia levado na semana anterior. É importante registrar que, na maioria das vezes, o referido material era deixado na secretaria, não havia contato com a professora.

¹³ Eram apenas duas professoras para atender todas as crianças cegas e com baixa visão do município.

introduzir um novo sinal matemático, como, por exemplo, o da raiz quadrada ($\sqrt{\quad}$), e nem eu nem meu aluno sabíamos como representá-lo em Braille.

Após essa experiência, continuei trabalhando no ensino regular com alunos com NEE. Em setembro de 2003, ingressei no Colégio de Aplicação da UFSC ciente de que assumiria uma turma de alfabetização, na qual havia uma aluna com diagnóstico de mielomeningocele e hidrocefalia¹⁴ que apresentava dificuldade de aprendizagem e usava cadeira de rodas.

Minha expectativa era de que as discussões e implementações referentes ao processo de escolarização de alunos com NEE estivessem bem avançadas no CA, visto que o Colégio fazia parte de uma universidade federal e tinha em seu quadro discente seis alunos com NEE.

Para minha surpresa, ao fazer um balanço das condições que encontrei no CA, observei que não eram muito diferentes daquelas que vivenciei naquela escola da periferia de uma cidade do interior, mesmo contando o CA com a presença de uma “integradora”, pedagoga com habilitação na área de Educação Especial, com a função de articular um trabalho com professores, direção e famílias para atender às especificidades de cada aluno com NEE.

Nesse momento, novos documentos tinham sido promulgados tanto no âmbito nacional como internacional, referentes à inclusão escolar desses sujeitos. No âmbito internacional, destaca-se a *Convenção da Guatemala/1999* (OEA, 1999)¹⁵, e em nível nacional, a aprovação do Parecer do CNE/CEB nº 17/2001 e da Resolução do CNE/CEB nº 02/2001. Entrou em vigor, também, a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001d), que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, entre tantos outros documentos importantes.

No CA, em 2002, havia sido aprovado o Projeto de Pesquisa e Extensão *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*, (UFSC.CA, 2002a)¹⁶. Em decorrência desse projeto, em 2002 e 2003 foram oferecidos aos professores seminários e palestras envolvendo essa temática.

Entretanto, mesmo diante dos avanços constatados em termos de legislações e projetos, na prática recebi minha nova aluna da mesma forma que recebi o meu aluno cego, ou seja, sem nenhuma indicação de encaminhamento pedagógico com vistas a atender às suas necessidades específicas de aprendizagem. Recebi um diagnóstico médico-psicológico sobre a

¹⁴ A mielomeningocele constitui uma malformação congênita do sistema nervoso que ocorre no primeiro mês de gestação. O termo hidrocefalia refere-se a uma condição na qual a quantidade de líquido aumenta dentro da cabeça. Este aumento anormal do volume de líquido dilata os ventrículos e comprime o cérebro contra os ossos do crânio, provocando uma série de sintomas que devem ser rapidamente tratados para prevenir danos mais sérios. Informações coletadas no site: <www.hidrocefalia.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2008.

¹⁵ No Brasil, as recomendações da referida Convenção se tornaram lei de caráter nacional por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

¹⁶ A apresentação desse projeto será mais bem efetuada no item 5.1 deste trabalho.

aluna e um relatório sobre a dificuldade que a escola e a professora a qual eu estava substituindo tinham em se relacionar com a família da referida aluna. A escola não dispunha de instalações arquitetônicas adequadas¹⁷ que garantissem o acesso da aluna a todas as dependências do Colégio, uma vez que ela usava cadeira de rodas¹⁸ e tampouco dispunha de recursos humanos para auxiliar no transporte e nas atividades em sala de aula. A aluna utilizava a mesma mesa que as outras crianças, que era inadequada, pois não era possível encaixar nela sua cadeira de rodas, dificultando ainda mais seus registros escritos, que eram feitos num ritmo mais lento.

É importante registrar que, dos seis alunos que freqüentavam o CA em 2003, dois ingressaram em decorrência de liminar judicial, recurso requerido pelas famílias em razão de as crianças não terem sido sorteadas para entrarem no CA¹⁹. Uma dessas famílias moveu, em 2001, uma Ação Civil Pública (BRASIL, 2004b)²⁰ reivindicando que fosse assegurado um percentual de vagas às pessoas portadoras de deficiência física, a qual foi homologada em outubro de 2004, determinando que o CA assegurasse 5% de suas vagas a esses sujeitos.

Entre 2004 e 2006, trabalhei anualmente com dois alunos considerados com NEE, em sala de aula e, em 2006, me deparei com outro desafio em minha classe de alfabetização, pois recebi dois alunos com paralisia cerebral que apresentavam dificuldade de comunicação, visto que não falavam e não conseguiam se comunicar por meio de sinais.

Novamente, estava diante de uma situação que requeria uma mediação diferenciada para que fosse possível oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem e promover o desenvolvimento dos alunos. Foi necessário adaptar, além do mobiliário, todas as atividades realizadas em sala de aula. As mesas foram adaptadas pelo pai de um dos alunos, e o material pedagógico foi elaborado e confeccionado por mim com o auxílio das bolsistas²¹. Todo o material pedagógico usado pela turma era ampliado, colado em cartão grosso, plastificado e imantado para o uso dos alunos. Como o Colégio não dispunha de verbas para compra desse

¹⁷ As condições de acessibilidade do Colégio são precárias. Havia uma rampa que dava acesso à biblioteca, brinquedoteca e sala de artes, a qual foi feita na época da construção do Colégio e é inadequada por ser muito inclinada. Desde então, só houve a adaptação precária de alguns banheiros.

¹⁸ Cabe destacar que, dos seis alunos com NEE que freqüentavam o CA nesse ano, três usavam cadeiras de rodas.

¹⁹ A Resolução nº 041/1988 estabelece que o preenchimento das vagas do Colégio se dará por meio de sorteio público (UFSC, 1988).

²⁰ Informações acerca da Ação Civil Pública estão sistematizadas no item 5.1.

²¹ Com o intento de criar uma estrutura de apoio aos professores de turmas que possuem alunos com NEE, o CA tem buscado junto a UFSC a contratação de bolsistas, a grande maioria oriundos dos Cursos de graduação de Psicologia e Pedagogia. Há alunos, também, dos cursos de Letras/Espanhol, Sistema de Informações, Enfermagem e Assistência Social. Alguns bolsistas auxiliam os professores em sala de aula, e outros têm a função de propiciar reforço escolar. A presença desses bolsistas será mais bem discutida nos dois últimos capítulos.

material²², contei com uma pequena verba da Associação de Pais e Professores do CA e arqueei pessoalmente com o restante dos gastos.

Perante o exposto, é possível constatar que, no contexto da sala de aula o quadro continuou o mesmo de quando entrei, ou seja, a realização do trabalho permaneceu muito centrada na ação individual do professor. De concreto, recebi o auxílio de duas bolsistas²³ em sala de aula, porque os alunos requeriam atenção individualizada nas atividades da vida autônoma. A formação oferecida aos professores pelo CA por meio de palestras, seminários e, a partir de 2004, por intermédio de cursos de capacitação enfocou o diagnóstico e a caracterização das deficiências, oportunizando a ampliação do conhecimento teórico em relação às diversas síndromes, porém não deu um suporte efetivo para o trabalho didático-pedagógico. As dificuldades de acessibilidade física nas dependências do CA permanecem as mesmas, pois nenhuma modificação foi feita desde 2003. Em 2005, o CA não contava mais com a presença de um profissional capacitado na área de Educação Especial, pois havia vencido o contrato temporário da “integradora”, e não foi contratado outro profissional para substituí-la. Houve a tentativa de estruturar e organizar uma sala de apoio pedagógico, porém esta ainda funciona precariamente, contando apenas com o trabalho de bolsistas da Universidade. Eles teriam como objetivo propiciar o reforço pedagógico para os alunos com NEE, porém, com a ausência de um profissional capacitado para orientá-los, alguns desenvolvem outras atividades como, por exemplo, brincar no computador com os alunos. A partir de 2005, houve um aumento considerável do número de alunos com NEE em decorrência da homologação da citada Ação Civil Pública, pois foi criada uma lista paralela para inscrição desses alunos, assegurando a eles 5% das vagas do CA.

Diante desses fatos, questões relativas à implementação da política de inclusão escolar no CA me chamaram a atenção, pois me parecia que, por estar vinculado a uma universidade federal, o CA não teria dificuldades em implementar diretrizes preconizadas por lei. Porém, os dados evidenciaram uma situação muito distinta. Destaco o fato de o CA, em 2007, ter em seu quadro vinte alunos com NEE e, apesar das solicitações junto à Reitoria da Universidade e até mesmo ao Ministério de Educação (MEC), não dispor de profissionais especializados para atendimento sistemático e apoio pedagógico a esses alunos e a seus professores. Em outras palavras, até o momento da coleta de dados que compõem esta pesquisa, o CA não dispunha de elementos básicos que dessem condições de trabalho com o

²² Materiais simples, mas alguns de custo elevado, entre eles, papel imantado, plástico autocolante, cartolinas, tinta para impressão, material emborrachado, jogos, etc. Utilizavam-se, também, materiais recicláveis.

²³ Mesmo diante do quadro descrito sobre os alunos, não dispunha de auxiliar pedagógico capacitado, contava apenas com bolsistas, uma aluna do Curso de Psicologia e outra do Curso de Serviço Social.

conhecimento, apresentando, assim, dificuldades em encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educativas dos alunos²⁴.

As observações indicadas acima sugerem a hipótese de que a proposta de inclusão escolar de alunos com NEE do CA está pautada na perspectiva formal de atendimento a esses sujeitos. Nessa perspectiva, o aspecto jurídico ganha relevância e atrela-se a encaminhamentos de ordem burocrática visando à inserção desses alunos no CA. Assim sendo, a proposta de inclusão escolar desses alunos no CA centra-se nos encaminhamentos formais e secundariza aspectos pedagógicos dessa relação. Não se trata aqui de colocar em oposição o formal e o pedagógico, mas sim, de compreendê-los como complementares. Em outras palavras, o aspecto formal deveria estar a serviço do pedagógico - aquele que diz respeito diretamente ao trabalho com a apropriação do conhecimento - o que as evidências empíricas não revelam.

Justifica-se a realização desta pesquisa pela importância em abordar a questão da inclusão para além da simples inserção dos alunos com NEE nas classes regulares. E ressalta-se a relevância desta pesquisa no CA da UFSC, pois o Colégio se destaca diante dos outros Colégios de Aplicação (CAs) federais por ter um número significativo de alunos com diagnóstico de deficiência matriculados, conforme pode ser observado em uma breve pesquisa, desenvolvida com o intuito de apreender como os demais CAs das universidades federais brasileiras têm implementado a política de inclusão escolar de alunos com NEE. Os dados foram averiguados junto a essas instituições por meio de questionários enviados via internet²⁵.

Atualmente, no Brasil, existem quinze CAs²⁶ vinculados às universidades federais, que, por sua origem e natureza, integram o sistema federal de ensino. Das quatorze²⁷ instituições pesquisadas, nove preencheram e devolveram o questionário, e cinco não deram resposta.

Verificou-se que a inserção de alunos com NEE nos CAs analisados ainda é incipiente, merecendo uma reflexão sobre a implantação de uma política mais consistente. Nas nove instituições pesquisadas, em 2007, estudavam ao todo oito alunos com NEE, sendo seis no Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio, enquanto no CA da UFSC havia vinte alunos com NEE matriculados.

²⁴ Em agosto de 2008, foram contratadas (por intermédio de concurso público) duas pedagogas com formação em Educação Especial.

²⁵ O questionário e a síntese das respostas apresentadas pelos CAs, estão disponíveis no APÊNDICE A.

²⁶ Lista disponibilizada pela atual direção do CA da UFSC, a qual pode ser visualizada no APÊNDICE B.

²⁷ O décimo quinto Colégio é o CA da UFSC, objeto desta pesquisa.

Ressalta-se ainda a relevância deste estudo no CA da UFSC, pelo fato de ser ele um campo de estágio e pesquisa para alunos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, não só da UFSC, mas também de outras instituições de ensino municipais, estaduais e de outros países.

1.2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem como referência os subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos (SHIROMA et al., 2005), a análise de discurso (ORLANDI, 2005) e a análise social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). A abordagem apresentada por esses autores contribui significativamente para a análise e apreensão dos discursos produzidos no âmbito da política educacional.²⁸ Trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica que interpreta a linguagem como ação social e discute o seu papel na estruturação das relações de poder na sociedade.

Nessa perspectiva, partiu-se de uma análise de documentos do CA da UFSC referentes ao processo de escolarização dos alunos com NEE e de documentos sobre a política de inclusão escolar emanados do MEC e de organismos internacionais, buscando perceber como o CA tem apreendido os indicativos da política preconizada pelos referidos órgãos.

Em relação à inclusão escolar de alunos com NEE, existem regulamentações, discursos e políticas variadas. Assim, é necessário identificar o que está sendo dito no âmbito internacional, nacional e do CA, e verificar quais as relações e interações desses discursos na realidade social em que estão inseridos. Segundo Orlandi (2005, p. 16),

[...] os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Lingüística. [...] não se trabalha com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto.

Neste sentido, a análise de discurso reflete sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na língua. As ideologias são construções da realidade nos diversos sentidos das práticas discursivas, as quais contribuem para estabelecer e sustentar relações de dominação.

²⁸ Busquei aporte para esse referencial teórico-metodológico, no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) da UFSC, do qual faço parte desde 2006.

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica com dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Com esta compreensão, os sujeitos são considerados agentes, ou seja, podem se contrapor ao discurso, pois são capazes de reestruturar e remodelar essas práticas por meio do domínio particular da prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001). A análise de discurso se ocupa das propriedades que os textos adquirem nestas relações, analisando a forma como são interpretados e recebidos, e que efeitos sociais produzem. Essa prática discursiva de leitura, segundo Orlandi (2005, p. 34), “[...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária.”

Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional para análise de discurso que compreende a análise do texto, da prática discursiva e da prática social, enfatizando a necessidade de reunir contribuições de quadros teóricos e metodológicos para analisar dialeticamente o discurso, problematizando relações entre mudança discursiva e mudança social.

A análise das práticas discursivas focaliza os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, sendo variada a natureza desses processos entre os diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. A produção de texto se dá de forma particular em diferentes contextos sociais. A distribuição dos textos poderá ser simples, como a conversa casual, ou complexa, como no caso de um relatório, e os modos de consumo dos textos deverão ser considerados em suas diferentes formas, variando de acordo com os diversos contextos sociais. Isso tem a ver com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica e como os modos de interpretação são disponibilizados. Segundo Fairclough (2001, p. 109), o texto “[...] é considerado como um conjunto de ‘traços’ do processo de produção, ou um conjunto de ‘pistas’ para o processo de interpretação.” Tais processos, geralmente, não são conscientes, o que é um fator importante para sua eficácia ideológica. O discurso como prática discursiva tem seu foco na força dos enunciados, na coerência do discurso e na intertextualidade que o constitui (FAIRCLOUGH, 2001).

Para Fairclough (2001, p. 22), “[...] qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.”

No que se refere à análise da prática social, Fairclough (2001) salienta que ela tem orientações ideológicas, políticas e culturais, e o discurso pode estar implicado em qualquer uma delas. Entretanto, o foco do autor é no discurso como modo de prática política e ideológica.

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Na concepção de Fairclough (2001), mesmo os sujeitos sendo posicionados ideologicamente, são capazes de agir criativamente, no sentido de executar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e, também, de reestruturar tanto as práticas como as estruturas posicionadoras. “O equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Nem todo o discurso é irremediavelmente ideológico. As ideologias são caracterizadas nas sociedades por relações de dominação e poder; assim, à medida que os seres humanos transcendem esse tipo de sociedade, transcendem também a ideologia.

Partindo dessa perspectiva analítica, buscou-se analisar o discurso pertinente à política de inclusão escolar referente aos alunos com NEE, e averiguar como o CA tem apreendido e incorporado esse discurso às suas práticas.

Para tanto, estabeleceram-se como objetivos específicos: 1) recuperar elementos do processo histórico de acesso de alunos com NEE ao CA, desde sua criação até o ano de 2007; 2) analisar documentos emanados do CA e da UFSC referentes ao atendimento de alunos com NEE; 3) examinar documentos nacionais e internacionais referentes à política de inclusão escolar; e 4) analisar as ações e estratégias desenvolvidas no CA para implementar uma proposta de inclusão escolar de alunos com NEE.

Nessa perspectiva foram selecionadas as fontes para a constituição do *corpus* documental (FAIRCLOUGH, 2001), assim como, foram feitos o levantamento e a coleta de todo o material empírico. Esses materiais dizem respeito a documentos emanados de

organismos internacionais e nacionais. Também foram analisados documentos do CA da UFSC que envolvem a temática, entre eles: *Projeto Político-Pedagógico*, *Regimento Escolar*, atas de reuniões, atas do Colegiado do CA, editais, memorandos, relatórios, ofícios e documentos recebidos e enviados a outros Departamentos da UFSC e também ao MEC, projetos referentes à inclusão, pedidos de bolsistas, Ação Civil Pública, forma de ingresso desses alunos no CA, formação de professores, entre outros. A revisão da literatura, pela sua relevância, acompanhou todas as etapas do desenvolvimento desta pesquisa.

1.3 Organização do texto

Com vistas a discutir as questões suscitadas nesta pesquisa, optou-se por fazer a divisão do trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo: *Elementos históricos da constituição do CA/UFSC e o atendimento de alunos com NEE entre as décadas de 1960 e 1980*, objetiva-se recuperar elementos históricos da constituição do CA da UFSC, desde a sua criação até a sua atual estrutura organizacional. Busca-se, ainda, apresentar uma retrospectiva histórica sobre a política nacional referente ao atendimento dos alunos com NEE entre as décadas de 1960 e 1980, relacionando-a ao processo de inserção desses alunos no CA.

No segundo capítulo: *A inclusão e suas perspectivas*, discutem-se os conceitos exclusão/inclusão na dimensão social e política, bem como a inclusão escolar como uma das dimensões do processo de inclusão social.

No terceiro capítulo: *Alunos, professores e bolsistas: sujeitos do processo de inserção escolar de alunos com NEE no CA*, procura-se fazer um breve levantamento sobre as ações que vêm sendo implementadas na UFSC como um todo, com vistas a atender os alunos com NEE em seus diversos centros acadêmicos. Busca-se ainda, averiguar os sujeitos envolvidos no processo de inserção de alunos com NEE no CA, quais sejam, os alunos, os professores e os bolsistas.

No quarto capítulo: *Ações e estratégias do CA frente à política nacional de inclusão escolar de alunos com NEE: aspectos formais e pedagógicos*, busca-se analisar as correlações existentes entre os discursos produzidos no âmbito da política nacional e do CA, pós-anos 1990, por meio da análise de documentos nacionais e outros emanados do CA alusivos ao atendimento de alunos com NEE. Objetiva-se, ainda, apreender quais as ações e estratégias

estão sendo desenvolvidas no CA para implementar a política de inclusão escolar de alunos com NEE, partindo de duas chaves de análise, quais sejam, a apreensão formal e a apreensão pedagógica, por parte do CA, tendo como aporte a política nacional de inclusão escolar desses alunos.

Concluindo, tecem-se considerações referentes ao estudo em questão sabendo-se de suas limitações, pois compreende-se que este estudo é datado e determinado pelas condições históricas de sua própria produção. Ao mesmo tempo, porém, compreende-se que a relação educacional apresentada pelo CA da UFSC pode ser considerada expressão concreta de como a política de inclusão escolar vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras.

2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA CONSTITUIÇÃO DO CA/UFSC E O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NEE ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1980

Neste capítulo, objetiva-se recuperar elementos históricos da constituição do CA da UFSC, desde a sua criação em 1961 até a sua atual estrutura organizacional. Busca-se, também, apresentar uma retrospectiva histórica sobre a política nacional referente ao atendimento dos alunos com NEE entre as décadas de 1960 e 1980, relacionando-a ao processo de inserção desses alunos no CA.

2.1 Colégio de Aplicação da UFSC

2.1.1 O processo de constituição

Em 1960, foi criada a Universidade de Santa Catarina²⁹ por intermédio da Lei nº 3.849³⁰, de 18 de dezembro de 1960³¹, assinada pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, sendo oficialmente instalada em março de 1962. Reuniu as instituições de Ensino Superior já existentes em Santa Catarina: Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial³².

²⁹ O primeiro reitor da Universidade, João David Ferreira Lima, foi empossado somente em 09/10/1961.

³⁰ Essa Lei, além de criar a Universidade de Santa Catarina, também federalizou a Universidade do Rio Grande do Norte. Definiu, ainda, que elas teriam personalidade jurídica e gozariam de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da Lei.

³¹ Um mês depois da criação legal, o governador do Estado, Heriberto Hulse, por intermédio da Lei nº 2.664, de 20/01/1961, autorizou a doação à União, para incorporação à Universidade, da Fazenda “Assis Brasil”, localizada no bairro da Trindade, situado na Ilha de Santa Catarina, no município de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, com cerca de um milhão de metros quadrados (SILVA, 2000). Espaço esse atualmente denominado Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima. Hoje, a área física da UFSC se expandiu e correspondente a aproximadamente dezoito milhões de metros quadrados distribuídos em vários Campus (UFSC, 2004a).

³² Denominadas até então de: a) Faculdade de Direito de Santa Catarina, Faculdade de Medicina de Santa Catarina, Faculdade de Farmácia de Santa Catarina, Faculdade de Odontologia de Santa Catarina, Faculdade Catarinense de Filosofia, Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina, Escola de Engenharia Industrial, modalidades: Química, Mecânica e Metalurgia, Faculdade de Serviço Social, da Fundação Vidal Ramos, na qualidade de agregada. Com a criação da Universidade, conforme Parágrafo único do Artigo 5º da Lei nº 3.849/1960, essas instituições “[...] passam a denominar-se: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Engenharia Industrial da Universidade de Santa Catarina e Faculdade de Serviço Social.” (BRASIL, 1960).

A Faculdade Catarinense de Filosofia, em processo de federalização, como uma das escolas superiores da Universidade Federal de Santa Catarina, em 31 de julho de 1959, solicitou autorização para criação do Ginásio de Aplicação, pelo então diretor da Faculdade, professor Henrique da Silva Fontes, requisito esse determinado no Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946 (BRASIL, 1946)³³, o qual obrigava as Faculdades de Filosofia Federais a manterem um ginásio de aplicação para a prática docente dos alunos do Curso de Didática³⁴.

Os Colégios de Aplicação³⁵ no Brasil emergem como projeto político de uma concepção pedagógica escolanovista, movimento esse que surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, e se disseminou no Brasil a partir da década de 1920, quando ocorreram reformas educacionais em vários Estados brasileiros. Entretanto, o marco mais significativo desse movimento se configurou com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (TEIXEIRA, 1984) em 1932, no começo do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930–1945). Esse documento foi assinado pelos expoentes do meio educacional brasileiro³⁶, “[...] preocupados com o rumo histórico que tomava a educação no Brasil, face às rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais por que passava o País, principalmente após o primeiro conflito mundial.” (PINTO, 1986, p. 73). Mudanças essas rumo à industrialização, com a ampliação e o fortalecimento do sistema capitalista, que delegava à escola a responsabilidade de reordenar a sociedade, ajustando os indivíduos à nova realidade, o que supunha a necessidade de remodelar aspectos escolares e de formação de professores (GONDRA, 2000). Com esse intento, os pioneiros da educação nova defendiam uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita.

O ideário da Escola Nova opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, atribuindo importância central à atividade criadora do aluno. Segundo Lourenço Filho (1963, p. 151), nessa nova concepção de aprendizagem, “[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas.” Para consolidar esse novo sistema de ensino, ampliou-se a idéia de criar centros (laboratórios) de experimentação metodológica que

³³ A essa lei, seguiu-se o Decreto-lei nº 9.092 e, em 1947, a Lei nº 186. O Decreto-lei nº 9.092 reformou as Faculdades de Filosofia e rezava em seu artigo 4º, parágrafo 1º, que, para obter licença, o candidato ao magistério deveria fazer um 4º ano, durante o qual exercitaria a docência no ginásio de aplicação. A Lei nº 186 ampliou de um para três anos o prazo para que as Faculdades de Filosofia implantassem ginásios de aplicação (EVANGELISTA, 2003).

³⁴ Conforme Artigo 1º do referido Decreto.

³⁵ De acordo com Gondra (2000), os primeiros colégios de aplicação surgiram na Alemanha em 1810. Em 1882, nos Estados Unidos e na América Latina, no Chile, em 1934.

³⁶ Entre eles, Fernando de Azevedo (redator), Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Sampaio Doria e Cecília Meirelles.

funcionassem, ao mesmo tempo, como centro de formação de novos professores. Foi nessa conjuntura que as idéias em torno da criação de Colégios de Aplicação se materializaram. Em 1946, em nível nacional, regulamentou-se a criação de ginásios de aplicação, e em 1948 foi fundado o Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro³⁷ (GONDRA, 2000).

Em 15 de março de 1961, foi concedida a autorização para o funcionamento condicional do Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Filosofia, por meio do Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis (SANTA CATARINA, 1961a). Entretanto, somente em 17 de julho do mesmo ano a Portaria nº 673 (BRASIL, 1961a), expedida pelo diretor do Ensino Secundário do MEC, ratificou o Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis, autorizando o funcionamento condicional do Ginásio de Aplicação pelo período de quatro anos.

As aulas no Ginásio de Aplicação se iniciaram em 1961 com a implantação da 1ª série ginásial³⁸, sendo as demais séries do ciclo ginásial implantadas gradativamente até 1964. A primeira instalação do Ginásio foi no próprio prédio da Faculdade de Filosofia³⁹, recém-inaugurado na Cidade Universitária, localizada no Bairro Trindade, em Florianópolis⁴⁰. A direção foi confiada ao professor Jamil El Jaick, catedrático de Didática Geral e Especial da Faculdade Catarinense de Filosofia⁴¹.

Há contradições a respeito dos alunos que ingressaram na primeira turma do Ginásio. Segundo Weyrich (1983, p. 34-35)⁴², “[...] organizadas as provas de Admissão, já

³⁷ Seguindo da criação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia, 1949, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1954, da Universidade de São Paulo, em 1956, e da Universidade Federal de Pernambuco, em 1958. “Nos anos 1960 foram criados, entre outros, os colégios de aplicação das Universidades Federais de Santa Catarina (1961), Juiz de Fora (1965) e Goiás (1968).” (EVANGELISTA, 2003, p. 53).

³⁸ O ciclo ginásial, de acordo com a Lei nº 4.024, compreende “[...] a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” (Art. 33). No Artigo 34, define que “[...] o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.” (BRASIL, 1961b).

³⁹ Onde atualmente funciona o Centro de Ciências da Comunicação.

⁴⁰ Conforme consta no Relatório da Inspectora de Ensino Secundário Maria Therezinha Chagas Corrêa (SANTA CATARINA, 1961c), quando incumbida por meio da Ordem de Serviço nº 2, de 1º de março de 1961 (SANTA CATARINA, 1961b), do Inspetor Seccional de Florianópolis, de fazer a verificação prévia do Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia.

⁴¹ De acordo com o previsto no Artigo 5º do Decreto-Lei nº 9.053/1946, o qual determina: “[...] caberão ao catedrático de didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação.” (BRASIL, 1946).

⁴² Informações essas coletadas pela autora na ocasião de sua pesquisa, por meio de entrevistas, pois, segundo ela, “[...] o material encontrado representava uma escassa e frágil fonte de subsídios.” (WEYRICH, 1983, p. 33). Fato esse também evidenciado por ocasião da atual pesquisa, na qual há dificuldade de se obter muitas informações devido à falta de documentos. Com isso, há necessidade de buscá-los em outros Departamentos da Universidade.

ultrapassado o período normal de início das aulas no Estado, foram selecionados 23 alunos do Abrigo de Menores que teriam ônibus à sua disposição e gratuito.” No entanto, informações colhidas de forma assistemática⁴³ afirmam que, além dos alunos oriundos do Abrigo de Menores, outros alunos também ingressaram no Ginásio, e todos por meio do exame de admissão.

A forma de ingresso, por meio de exame de admissão, cumpria o que preconizava a recém-aprovada Lei nº 4.024/1961, que fixava as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a qual, no Título VII, “Da Educação de Grau Médio”, Capítulo I, “Do Ensino Médio”, Artigo 36, determinava que:

O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961b).

O quadro de professores era constituído por um grupo que trabalhou “[...] abnegadamente e sem remuneração durante dois anos, ministrando aulas e concedendo assistência aos alunos com a coordenação didático-pedagógica do professor Jamil El Jack, então diretor.” (WEYRICH, 1983, p. 33). Esses professores eram vinculados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1962 assumiu a direção o professor José Dulcídio Oliveira, e o Ginásio foi transferido para novas instalações no Campus Universitário, o chamado prédio “Norte de Madeira”. As transferências de instalações eram constantes, ocupando espaços não só no Campus Universitário, como também no centro de Florianópolis⁴⁴. Como é possível constatar, o Ginásio de Aplicação foi se constituindo gradativamente, talvez por inserir-se na estrutura da universidade que se encontrava em fase de implantação.

Em 1963, os professores passaram a receber uma gratificação pelas aulas ministradas.

A finalidade e o objetivo do Ginásio de Aplicação começaram a ser definidos, formalmente, em 1967, quando, sob a direção de Édio Chagas, foi realizado um seminário

⁴³ Professora atual do Colégio relatou, em conversa informal, ter sido aluna da 1ª turma do Ginásio de Aplicação.

⁴⁴ De acordo com levantamento feito por Weyrich (1983), em 1963, a secretaria e outras dependências do Ginásio de Aplicação passaram a funcionar no prédio “Sul de Madeira”; em 1972, o Ginásio de Aplicação deslocou-se para o prédio do Centro de Ciências da Educação; em 1974, mudou-se para o centro de Florianópolis, à Rua Almirante Alvim; em 1975, voltou para o Campus Universitário, ocupando os “Blocos Modulados” (atual CCB); em 1978, retornou para o prédio do Centro de Ciências da Educação. Em 1982, foi inaugurado o novo prédio, para onde foram transferidas as turmas de 1ª a 4ª séries do 1º Grau e, finalmente, em 1985, todas as séries que o Colégio oferece passaram a funcionar no prédio próprio.

com a participação da professora-mestra Margot Ott⁴⁵, da Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, participante ativa no Colégio de Aplicação daquela instituição. Emanou desse Seminário um documento com o planejamento geral do Ginásio de Aplicação para 1967, intitulado *Integração do aluno na sua comunidade*. Nele, foram levantadas as características da comunidade local, nacional e internacional e as qualidades básicas que o educando deveria ter, sendo proposta, também, a estrutura para avaliação dos alunos.

Ao longo do ano de 1967, complementando a formação, professores do Ginásio de Aplicação fizeram estágio de aprimoramento didático-pedagógico no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

Em 1968, o objetivo do Ginásio de Aplicação foi formulado com base nos dados levantados sobre as qualidades básicas que o educando deveria ter. Da lista de qualidades fundamentais pretendidas, foram selecionadas a criatividade, a comunicabilidade e a responsabilidade, as quais passaram a constituir o objetivo do Ginásio, qual seja:

Possibilitar o desenvolvimento de criatividade, de comunicabilidade e de responsabilidade, através de uma aprendizagem baseada na ação, na experiência de vida e no pensamento reflexivo. A par do objetivo principal de: servir de escola laboratório onde serão realizadas experiências didático-pedagógicas cujos resultados deverão reverter à comunidade, além de prestar-se a campo de estágio aos alunos da Universidade Federal de Santa Catarina que se habilitarem ao exercício do Magistério. (WEYRICH, 1983, p. 36).

Com a aprovação do *Plano de Reestruturação da UFSC*⁴⁶ (BRASIL, 1969) em 1969, foram extintas as Faculdades, e a Universidade adquiriu a atual estrutura didática e administrativa baseada em Departamentos e Centros de Ensino. Em 1970, o Ginásio de Aplicação também foi reestruturado pela Resolução do Gabinete do Reitor (GR) de nº 034 (UFSC, 1970), passando a ser denominado Colégio de Aplicação (CA) e a atender alunos da primeira série do segundo ciclo, o colegial. As demais séries foram implementadas gradativamente nos anos seguintes.

Em agosto de 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que fixou as *Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus*, e eliminou os exames de admissão para o ingresso no 1º grau (ginasial). No entanto, o critério de seleção de alunos para ingresso no CA por meio de provas de conhecimento persistiu até 1974, apesar de haver consenso de que as turmas do CA estavam “elitizadas” em virtude dessa seleção. Silva (1989, p. 58) ressalta que

⁴⁵ Fato esse descrito nos trabalhos de Weyrich (1983) e Silva (1989).

⁴⁶ Por meio do Decreto nº 64.824, de 15 de julho de 1969 (BRASIL, 1969).

Este ‘vestibularzinho’, como era chamado por alguns professores, selecionava alunos que constituíam uma elite intelectual que, saindo-se sempre bem nos vestibulares, conferia à escola a fama de ‘melhor colégio de Florianópolis, ou mesmo de Santa Catarina’. (Grifos no original).

A finalidade do Colégio, de realizar experiências didático-pedagógicas cujos resultados deveriam reverter à comunidade, não estava sendo cumprida, uma vez “[...] que a prática das escolas nas diversas cidades deste Estado não coincidia com a realidade apresentada no Colégio de Aplicação [...]” (WEYRICH, 1983, p. 37). Por essa razão, sentiram a necessidade de formar grupos heterogêneos de alunos para aplicar as técnicas didático-pedagógicas; assim, “[...] realizou-se, nesse ano, a última prova de seleção. Passaram então os alunos a serem escolhidos, [...] por sorteio.”⁴⁷ (WEYRICH, 1983, p. 37).

Com a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1970, foi criado o Centro de Ciências da Educação (CED). A partir de então, os professores passaram a pertencer a departamentos. Em 1973, os professores do Departamento de Métodos de Ensino⁴⁸ tiveram que se desvincular⁴⁹ do CA, pois não poderiam mais trabalhar simultaneamente no Colégio e no Ensino superior. O CA ficou vinculado ao CED, e os professores de Prática de Ensino apenas passaram a supervisionar estágios no Colégio. O CA adquiriu certa autonomia, pois o diretor passou a ser do quadro de professores do Colégio.

A sistemática de formação dos professores do Colégio implantada na década de 1960 também foi suprimida em função dos altos custos em que ela implicava. Conforme observa Silva (1989, p. 64),

Na realidade, estes fatos, além de outros, como o deslocamento da escola para um prédio no centro da cidade, portanto distante do Campus Universitário, a extinção gradativa de vagas e a conseqüente extinção de turmas do Colégio, que ocorreu em 1974 e 1975, prende-se a uma tentativa

⁴⁷ Não há registro sobre quem seriam os sujeitos beneficiados pelo sorteio que ocorreu no período de 1975 a 1978. Porém, segundo relato da professora Leda Scheibe, quando se iniciou o sorteio, candidatavam-se para entrar no CA tanto alunos da comunidade (Trindade) como alunos oriundos do centro e de outros bairros (Agrônômica, Coqueiros), de famílias mais intelectualizadas, pois o colégio tinha fama de excelência.

⁴⁸ De acordo com Silva: “Naquela época, havia um corpo permanente de docentes formado pelos professores do Departamento de Métodos de Ensino e por professores contratados pelo Colégio, além de um corpo rotativo, formado por alunos que, após formados nos cursos de licenciatura, eram convidados a fazer um estágio de um ano na escola. Inclusive, a maior parte dos professores contratados pela escola tinha sido estagiário-bolsista no próprio estabelecimento.” (SILVA, 1989, p. 64).

⁴⁹ Analisando as causas desse afastamento, Silva relata: “[...] a partir dos depoimentos dos professores, podemos afirmar que ela se deu em função da pressão exercida pela administração da Universidade, no sentido de que estes professores optassem por um local de trabalho. Há nitidamente o entendimento, por parte da administração central da Universidade, de que Colégio de Aplicação e Departamento de Métodos de Ensino são unidades diferenciadas. Como havia, na época, preocupação com a formação de ‘quadros’ para maior eficácia e eficiência da Universidade, o privilégio ocorreu sobre o ensino de terceiro grau.” (SILVA, 1989, p. 63).

de extinção de todas as escolas experimentais mantidas pelas Universidades Federais, ou mesmo de outras escolas experimentais.

Em dezembro de 1978, foi expedida pelo reitor Gaspar Erich Stemmer a Portaria nº 0493 (UFSC, 1978), que fixou o número de vagas do CA e definiu sua clientela. Sob a argumentação de que, por razões didáticas e de disponibilidade de espaço físico, havia necessidade de limitar o número de vagas, fixou em sessenta o número destas na 5ª série do 1º Grau e ao considerar que, pelas características do CA, havia necessidade de uma clientela diversificada, elegeu os filhos de professores e funcionários para compô-la, justificando que constituíam um microsomo da sociedade, pois representavam diversas profissões; ressaltava ainda, a conveniência em beneficiar os servidores. Assim, distribuiu as vagas da seguinte forma:

Art. 2º – Até 10% (dez) das vagas iniciais e as vagas que ocorreram nas demais séries poderão ser preenchidas mediante proposta da Direção do Colégio de Aplicação, atendendo interesses específicos do Colégio ou da Universidade.

Art. 3º – Descontadas as reservas para atendimento dos prováveis repetentes e as preenchidas prioritariamente por filhos de servidores, de acordo com os seguintes critérios:

a) 10% (dez por cento) com prioridade para filhos de funcionários que recebam até 2 (dois) salários mínimos.

b) 40% (quarenta por cento) para filhos de funcionários e professores de ensino médio.

c) 50% (cinquenta por cento) para os filhos de professores de nível superior. [...].

§ 2º – Serão oferecidas à comunidade as vagas que não forem preenchidas pelos filhos de servidores da UFSC. (UFSC, 1978).

A implantação das quatro primeiras séries do 1º grau se deu em 1980, conforme Portaria do Gabinete do Reitor nº 036 (UFSC, 1980), a qual substituiu a Portaria nº 0493/1978⁵⁰ alterando poucos artigos.

A nova Portaria estabeleceu no Artigo 1º que fossem oferecidas cinquenta vagas nas quatro primeiras séries do 1º Grau e reiterou o número de sessenta vagas para as demais séries. A distribuição das vagas ficou inalterada, ou seja, continuou beneficiando os filhos dos servidores da Universidade (UFSC, 1980).

No seu Artigo 6º, a Portaria definia que a idade máxima para ingresso na primeira série seria de sete anos completos até trinta de novembro do ano anterior ao que se refere a

⁵⁰ Portaria, também expedida pelo reitor Gaspar Erich Stemmer.

matrícula⁵¹, e alterou o texto do Artigo 7º determinando que “[...] os candidatos inscritos, com exceção da 1ª série, serão submetidos a testes para verificação de conhecimentos, sendo matriculados apenas os que forem considerados aptos, ou seja, responderem corretamente pelo menos 40% das questões.” (UFSC, 1980). No Artigo 9º, deliberou que “[...] não serão aceitas inscrições de alunos repetentes.” (UFSC, 1980).

Percebe-se que o documento é contraditório, pois ao mesmo tempo em que apregoa a necessidade de o CA de atender a uma clientela heterogênea, determina que os candidatos sejam submetidos a testes de avaliação e exclui os que não acertarem pelo menos 40% das questões ou sejam alunos repetentes.

Na década de 1980, houve no CA uma mobilização dos professores voltada para discussões sobre as questões pedagógicas e administrativas, o que culminou “[...] com transformações na sua organização, na sua filosofia e na escolha por eleição, da direção da escola.” (SILVA, 1989, p. 74). Em 1987, foi concluído o trabalho da comissão formada para rever a proposta curricular do Colégio.

A forma de ingresso no CA foi alterada com a publicação da Resolução nº 041 (UFSC, 1988), em 17 de novembro de 1988, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão⁵² (CEPE). Ficou definido que o preenchimento das vagas seria dado via sorteio público e que o Colégio teria três turmas por série, com 25 alunos em cada uma.

Ainda em 1988, ocorreu o primeiro processo eleitoral para escolha da direção do CA, “[...] através de processo eleitoral paritário, com a participação de professores, servidores técnico-administrativos, pais e alunos de 5ª a 8ª série do 1º Grau e do 2º Grau [...]” (UFSC.CA, 1990, p. 11). Foi eleita a professora Terezinha de Fátima Pinheiro para exercer a função de Direção.

Em 1989, foi constituída por meio da Portaria nº 014 (UFSC.CA, 1989) uma comissão para elaboração de minuta do novo regimento do CA. Neste ano, o Colégio “[...] passou a ser uma unidade orçamentária independente do Centro de Ciências da Educação, isto é, passou a administrar a dotação orçamentária a ele destinada.” (UFSC.CA, 1990, p. 11).

Em março de 1992, entrou em vigor a Resolução nº 013 (UFSC, 1992), que dispõe sobre o ingresso no CA e revoga a Resolução nº 041/1988. O conteúdo da Resolução, no entanto, sofreu poucas alterações. A forma de ingresso por meio de sorteio público e o número de três turmas com vinte e cinco alunos cada permaneceram inalterados. Foi acrescido

⁵¹ Para o ingresso nas demais séries, deve ser respeitado o mesmo limite de idade da 1ª série do 1º Grau, acrescido de um ano para cada série subsequente.

⁵² Assinada pelo então reitor da Universidade, Bruno Rodolfo Schlemper Júnior.

um Parágrafo único no Artigo 4º ressaltando que “[...] será recusada a matrícula em caso de segunda repetência” (UFSC, 1992), e foram estabelecidos critérios para trancamento de matrícula no Artigo 5º.

A partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual em seu Artigo 12 estabelece que as instituições de ensino tenham a incumbência de construir seus projetos político-pedagógicos, em 1997 se iniciaram as discussões e deliberações para a construção do *Projeto Político-Pedagógico* (PPP) do CA.

Paralelamente, foi elaborada uma nova versão para o *Regimento Escolar: Organização Didática do Colégio de Aplicação*. Os documentos foram concluídos e sistematizados somente em 2007, após aprovados pelo Colegiado do CA, e se encontram em análise na Câmara de Ensino de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da UFSC.

A partir de 2005, o CA passou a assegurar um percentual de 5% de suas vagas às pessoas portadoras de deficiência física, por meio de sorteio, em decorrência da Ação Civil Pública (BRASIL, 2004b) impetrada em 2001.

Ao analisar o processo de constituição do CA da UFSC, se depreende que ele – na tentativa de cumprir os desígnios para os quais os CAs foram concebidos: de servir de campo de estágio obrigatório aos alunos da universidade e de laboratório para experimentação de novas práticas didático-pedagógicas – sofreu diversas transformações.

Segundo o que consta no PPP do CA, atualmente, o “[...] Colégio de Aplicação segue a política educacional adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina que visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão.” (UFSC.CA, 2007c, p. 5).

2.1.2 Organização escolar

O Colégio de Aplicação é uma instituição de Ensino Fundamental e Médio, órgão integrante do Centro de Ciências da Educação da UFSC⁵³. Localiza-se no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, no Bairro Trindade, em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. É uma escola experimental mantida pela Universidade, integrada ao sistema federal de ensino, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino. Assim, objetiva “[...] o desenvolvimento de

⁵³ Conforme pode ser verificado no organograma do CED exposto no ANEXO A.

experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação.”⁵⁴ (UFSC.CA, 2007d, p. 2).

Conforme consta no Artigo 2º de seu *Regimento Escolar*, o CA tem por finalidade:

- I. Servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- II. Proporcionar a prática de ensino aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação e os estágios supervisionados do Centro de Ciências da Educação, de acordo com a Resolução nº 061/CEPE/96, podendo ainda atender solicitações pertinentes ao ensino Fundamental e Médio dos demais centros da Universidade Federal de Santa Catarina;
- III. Desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino, estendendo-os à comunidade;
- IV. Formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;
- V. Instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária. (UFSC.CA, 2007d, p. 2).

Decorrente das discussões e deliberações realizadas durante a construção do PPP e do novo *Regimento Escolar do CA*, atualmente sua estrutura organizacional é constituída de: Colegiado, Diretor Geral, Diretor de Ensino, Assessoria Pedagógica, Coordenadoria Administrativa, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Coordenadoria de Apoio Administrativo ao Ensino Fundamental e Médio, Coordenadoria de Estágio, Coordenadoria de Pesquisa e Extensão, Coordenadoria de Comunicação, Divulgação e Eventos, Biblioteca, Secretaria Escolar, Corpo Docente, Corpo Discente e Serviço Técnico-Administrativo⁵⁵.

O CA foi construído em etapas, a partir da década de 1980, de acordo com a sua demanda. Atualmente, possui uma estrutura física com 7.200 m² de área construída⁵⁶, composta de cinco blocos com formas e tipologias distintas que abrigam diferentes funções.

No prédio central, bloco A, funciona o setor administrativo do CA, composto por sala de convivência para professores e técnicos administrativos, banheiros masculino e feminino, sala de recepção, depósito para material de expediente, sala da Direção Geral, sala da Direção de Ensino, quatro salas de Coordenadorias (estágios, pesquisa e extensão, comunicação, divulgação e eventos, administrativa), quatro salas para projetos, duas salas do

⁵⁴ Na UFSC, o curso que prepara na área educacional em sentido genérico é o de Pedagogia.

⁵⁵ A estrutura organizativa do CA está representada graficamente por meio de um organograma exposto no ANEXO B.

⁵⁶ Dado referente à metragem de área construída retirado do projeto *Acessibilidade espacial e inclusão nas instalações do Colégio de Aplicação da UFSC: avaliação e propostas de projeto* (UFSC, 2007a). Quanto à divisão da estrutura física do CA em cinco blocos, há discordância na identificação dos blocos, entre o que consta no Projeto de acessibilidade e o que consta no PPP do CA. Utilizam-se aqui os dados do PPP, pois fazem referência às denominações utilizadas no Colégio.

Serviço de Orientação Educacional e, ainda, salas para o Serviço de Supervisão Escolar, Secretaria, Informática e Multimídia, Associação de Pais e Professores, consultório médico, gabinete odontológico e sala de reuniões.

No bloco B, estão a Biblioteca, a Brinquedoteca, salas de recuperação de estudos, salas de projetos, salas de dança, de teatro, de música, de vídeo, bar, banheiros masculino e feminino, duas salas de aula e um pátio coberto.

O segmento de séries iniciais do Ensino Fundamental funciona no bloco C, o qual possui sete salas de aula e salas para: Inspetoria, Coordenadoria de apoio administrativo ao ensino, de atendimento a pais, professores, cozinha, depósito de alimentos, depósito para material de Educação Física, banheiros, sala para copiadoras e pátio coberto.

O bloco D é destinado ao segmento de séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Possui sala para a Inspetoria, duas salas para Coordenadorias de apoio administrativo ao Ensino Fundamental e Médio, banheiros femininos e masculinos, duas salas de vídeo, quatorze salas de aula, auditório, sala de apoio pedagógico, sala para aulas de recuperação de estudos, sala para o Grêmio Estudantil, sete laboratórios (Física, Química, Biologia, Línguas Estrangeiras, Matemática, Educação Física e Informática), quatro salas para aulas de Línguas Estrangeiras (Inglês, Alemão, Francês e Espanhol), dez salas de estudos dos professores por disciplina e um pátio coberto.

O quinto bloco, conhecido como casinha de artes, possui três salas-ambiente para práticas de Artes Plásticas e banheiros masculino e feminino.

O Colégio dispõe de uma área física total de 26.500 m². Está situado numa elevação de terreno e possui uma ampla área externa, com área verde, trilha ecológica, mata nativa, árvores frutíferas, gramados, horta, parque, uma quadra de esportes descoberta, um campo de areia para futebol, e espaços com mesas e bancos para atividades ao ar livre⁵⁷.

O CA funciona atualmente em período semi-integral, estando as turmas de alunos distribuídas da seguinte forma em 2007: uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos, doze turmas de séries iniciais (1ª a 4ª séries) e doze turmas de séries finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, e onze turmas de Ensino Médio.

As séries iniciais do Ensino Fundamental funcionam em dois turnos. O Ciclo de Alfabetização, que compreende o 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental de nove anos, e a 2ª

⁵⁷ No ANEXO C, apresenta-se o mapa do Campus Universitário, onde o CA pode ser localizado, no item número 12.

série funcionam no período vespertino, e no matutino a 3ª e a 4ª séries, com uma carga horária diária de quatro horas e vinte minutos.

As séries finais do Ensino Fundamental funcionam no período vespertino, e as aulas de Artes e Educação Física são ministradas no período matutino.

O Ensino Médio funciona no período matutino, e no vespertino são ministradas aulas de Educação Física, Artes e Língua Portuguesa/Literatura.

São oferecidas aulas de recuperação de estudos no período inverso para os alunos de todos os segmentos de ensino do CA.

Valendo-se da prerrogativa de o CA ser um espaço de pesquisa, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino, no segmento de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental foram criados projetos com propostas pedagógicas diferenciadas. Nas turmas “A”, foi implantado o Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever* (UFSC.CA, 1991), com o objetivo de “[...] desenvolver uma prática pedagógica fundamentada teoricamente em Piaget, quanto à construção de conhecimento, e Vygotsky, quanto às contribuições sobre interação e linguagem.” (UFSC.CA, 2006c, p. 3)⁵⁸. Em 2000, as turmas “C” implantaram o Projeto *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho* (UFSC.CA, 1999), com o objetivo de “[...] estruturar e fundamentar a ação pedagógica através dos Projetos de Trabalho, para tentar analisar e compreender os problemas reais da escola, dos alunos, dos professores e da sociedade em que estamos inseridos.” (UFSC.CA, 1999, p. 9). As turmas “B” trabalham com a concepção metodológica utilizada pelo restante das turmas do Colégio, ou seja, não apresentam uma proposta diferenciada, mas pode-se compreender que utilizam uma abordagem mista, embasada em diferentes concepções com vistas a atender às necessidades dos alunos.

⁵⁸ Esse Projeto foi criado em 1991 para atender a uma demanda específica de alunos, quais sejam, os alunos com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, tinha como objetivo “[...]desenvolver uma proposta pedagógica segundo uma metodologia construtivista, em crianças que por suas características aproximam-se das crianças de classes populares, em uma das turmas da 1ª série do 1º Grau – turma considerada de nível 3, do Colégio de Aplicação – UFSC.” (UFSC.CA, 1991, p. 4-5). Esse objetivo foi alterado a partir de 1997, quando as turmas passaram a ser constituídas de forma heterogênea por meio de sorteio aleatório.

2.1.2.1 Sujeitos que constituem o Colégio

Em 2007, o corpo docente do CA constituía-se de setenta e um professores efetivos, com regime de dedicação exclusiva, e trinta e um professores substitutos. De acordo com as disciplinas, eles estavam assim distribuídos (Quadro 1):

DISCIPLINA	NÚMERO DE PROFESSORES	
	EFETIVOS	SUBSTITUTOS
Arte	3	4
Biologia	6	2
Educação Física	10	3
Educação Geral	13	4
Filosofia	1	1
Física	3	1
Geografia	4	1
História	4	3
Língua Estrangeira	6	1
Matemática	4	2
Português	6	3
Química	3	1
Sociologia	1	1
Serviço de Orientação Educacional	6	2
Serviço de Supervisão Escolar	1	2
TOTAL	71	31

Quadro 1 – Número de professores por disciplina e serviços do CA/UFSC – 2007

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (UFSC.CA, 2007c)

O nível de formação do corpo docente efetivo do CA pode ser considerado elevado, pois conta com nove professores doutores, trinta e oito mestres, sete doutorandos e três mestrandos. Os demais professores efetivos, majoritariamente, cursaram especialização.

A presença de um número elevado de professores substitutos, em razão da não abertura de concurso público, segundo o descrito no PPP do CA, interfere no andamento das atividades, visto que esses profissionais permanecem no Colégio por, no máximo, dois anos.

O CA conta também com orientadores educacionais e supervisores escolares distribuídos nos três segmentos de ensino. No entanto, apenas o segmento das séries finais do Ensino Fundamental conta com supervisor escolar efetivo, os outros dois são substitutos, o que prejudica o andamento e a continuidade dos encaminhamentos pedagógicos. Dos oito profissionais que trabalham no Serviço de Orientação Educacional, seis são efetivos.

O corpo técnico-administrativo do CA é composto por vinte e oito servidores. Alguns não possuem formação na área em que atuam. Desenvolvem suas atividades na Biblioteca, Secretaria, Inspetoria, no preparo da merenda escolar, Laboratório, jardinagem, setor de Informática, recepção, na Coordenadoria de apoio administrativo ao ensino de 5ª a 8ª séries e serviços gerais. O CA dispõe, ainda, de um médico. O serviço de limpeza do CA, assim como em toda a UFSC, é terceirizado.

O CA também conta com bolsistas oriundos de diversos cursos de graduação da UFSC que atuam em projetos de ensino, pesquisa e extensão, e no atendimento e acompanhamento dos alunos com NEE. Além disso, possui um Grêmio Estudantil e uma Associação de Pais e Professores.

O corpo discente do CA totaliza oitocentos e noventa e cinco alunos distribuídos no Ensino Fundamental e Médio da seguinte forma: vinte alunos no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, duzentos e noventa e sete nas séries iniciais, e trezentos e dois nas séries finais do Ensino Fundamental, mais duzentos e setenta e seis no Ensino Médio. Do total desses alunos, vinte são considerados com NEE.

O perfil socioeconômico e cultural dos alunos do CA está assim descrito no PPP:

A procedência da maior parte dos alunos é da Grande Florianópolis, sendo que a maioria mora nos bairros vizinhos, em casa, residência própria. Em sua maioria, os alunos fazem as refeições na sua própria casa e com a família. O tipo de locomoção utilizado para o seu deslocamento está dividido entre automóvel, ônibus e transporte escolar. A maioria dos alunos não apresenta problemas de saúde, fazendo acompanhamento médico e odontológico periodicamente. Quanto às atividades culturais, os alunos demonstram preferência por leituras de livros e gibis, freqüentam bibliotecas e utilizam o computador para suas pesquisas. Quanto ao lazer, têm como atividades preferidas, assistir TV, ouvir música, ir ao cinema. (UFSC.CA, 2007c, p. 22).

Observa-se que os dados apresentados são superficiais não delineando um perfil preciso sobre a situação socioeconômica dos alunos que freqüentam o CA. Na tentativa de obter uma visão mais detalhada, utilizei dados das fichas dos alunos de 1ª série com os quais trabalhei no ano de 2006 e 2007⁵⁹. Tomando por base o critério renda familiar, de um total de quarenta e sete alunos, três (6,39%) não declararam a renda familiar, oito (17,02%) têm uma renda familiar que varia entre um salário mínimo e R\$ 800,00, vinte e um (44,68%) têm uma renda familiar entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00, e quinze (31,92%) possuem um renda familiar maior que R\$ 3.000,00, chegando a R\$ 9.000,00. Observa-se que ainda é pequeno o

⁵⁹ O que representa um perfil de cerca de 33% de alunos que ingressam anualmente no Colégio.

número de famílias com renda abaixo de R\$ 1.000,00 que procuram o CA para matricular seus filhos. Predomina na comunidade ao redor da UFSC a idéia de que o Colégio é da elite, o que pôde ser averiguado por uma das orientadoras educacionais do CA quando levou fichas de inscrição para as crianças da creche da Serrinha concorrerem a uma vaga no Colégio, e a grande maioria dos pais se negou a inscrever seus filhos, alegando que o Colégio era para os ricos⁶⁰.

Quanto às profissões dos pais, destaca-se a de professor, lecionando tanto na rede municipal, estadual e particular quanto na UFSC, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) ou universidades particulares, e no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Há também: comerciário, prestador de serviços gerais, policial militar, psicólogo, advogado, artesão, mecânico, pintor de paredes, motorista, doméstica, babá, assistente social, bancário, eletricitário, vigilante, trabalhador na limpeza pública, mecânico da aeronáutica na França, e algumas mães não trabalham fora.

O grau de formação dos pais varia desde o Ensino Fundamental incompleto até o Doutorado, e a grande maioria concluiu o 2º Grau, como pode ser visualizado no Gráfico 1:

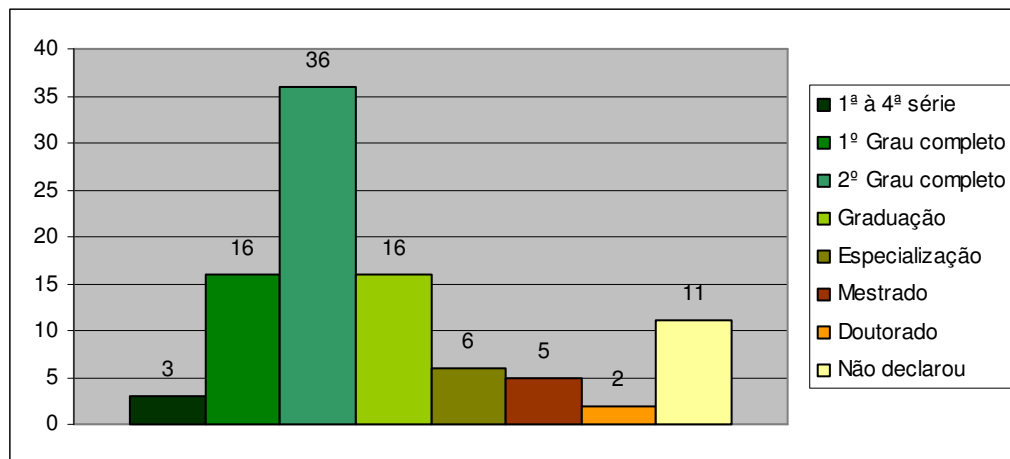


Gráfico 1 – Grau de formação dos pais do CA/UFSC – 2006–2007

Fonte: Fichas individuais dos alunos

⁶⁰ Conforme relato verbal da orientadora educacional professora Maria Elza de Oliveira Lima.

2.2 A política nacional de atendimento dos alunos com NEE e o processo de inserção desses alunos no CA entre os anos 1960 e 1980

Durante a década de 1960, não foi encontrado nenhum registro sobre ingresso de alunos com NEE no Ginásio de Aplicação da UFSC, apesar de em 1961 ter sido homologada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961b). Essa lei, primeiro documento que define as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, concebe a educação como direito de todos e explicita o compromisso com a Educação Especial ao propor atendimento integrado na rede regular de ensino.

Dois artigos específicos da Lei nº 4.024/1961 normatizam a educação dos denominados, naquele momento, de excepcionais, quais sejam:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Observa-se que, ao mesmo tempo em que é garantido aos excepcionais o direito à educação no sistema geral, há o indicativo de que essa inserção possa ocorrer “na medida do possível”. Simultaneamente, essa lei se consolidou como solução de compromissos e concessões mútuas entre o poder público e a rede particular.

A análise do Artigo 88 da Lei nº 4.024/1961 permite diferentes interpretações, conforme ressalta Mazzotta (1999, p. 68):

[...] na expressão ‘sistema geral de educação’, pode-se interpretar o termo ‘geral’ com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda com um sentido *universal*, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. (Grifos no original)

Kassar (1999) argumenta que, na referida legislação, há um discurso ambíguo quanto às responsabilidades no atendimento, pois, ao mesmo tempo em que propõe atendimento “integrado” no ensino regular, oferece apoio financeiro às instituições particulares de caráter assistencial para que atendam parte dessa clientela. Para a autora, a Lei

nº 4.024/1961 só veio normatizar a forma de distribuição de serviços entre os grupos privados que existia antes da década de 1960, ficando explícito que o Estado não assumiria diretamente a educação especializada.

Outro documento importante na década de 1960 foi a *Constituição Brasileira de 1967*, a qual delibera, no Título IV, “Da família, da Educação e da Cultura”, Artigo 169, 2º Parágrafo, que “[...] cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.” (BRASIL, 1967).

Não fica claro quem seriam os alunos necessitados, e também não são explicitados quais seriam os serviços de assistência educacional. No entendimento de Carvalho (1997), pode-se supor que entre os considerados alunos necessitados estivessem incluídos os que apresentam NEE.

Na década de 1970, em nível nacional, foi promulgada uma nova lei que organizou o ensino de 1º e 2º Graus, criou o Centro Nacional de Educação Especial e elaborou os Planos Nacionais de Educação Especial.

A Lei nº 5.692/1971, que fixou as *Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus*, foi aprovada em 11 de agosto de 1971. Definia como objetivo geral desses graus de ensino o de “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971, Art. 1º).

No que concerne à Educação Especial, a Lei nº 5.692/1971 assegura, no Capítulo I, Artigo 9º que,

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Esse é o único artigo que faz alusão à Educação Especial. Carvalho (1997) delinea algumas discussões que emanaram sobre o seu conteúdo. Segundo a autora, as críticas decorreram em função da omissão de determinadas síndromes ou devido a contrariedades na classificação de algumas categorias, como os cegos e os surdos, que foram classificados como deficientes físicos quando, na realidade, são considerados deficientes sensoriais.

Discutia-se, ainda, o fato de se atribuir à educação especial a responsabilidade de atender crianças sem diagnóstico de deficiência, legitimando os alunos que se encontravam em defasagem em relação à idade regular de matrícula como alunos especiais. Consolidou-se

nesse momento, o discurso do fracasso escolar, decorrente da incapacidade de aprendizagem, devido a fatores neurológicos, sensoriais, psicológicos ou de cunho individual.

Conforme Carvalho (1997) e Mazzotta (1999), o conteúdo do Artigo 9º suscitou inclusive um pronunciamento do Conselho Federal de Educação (CFE) com vistas a esclarecer o entendimento do Conselho sobre “tratamento especial”. Publicou-se então o Parecer do CFE nº 848/1972 (BRASIL, 1972), no qual o conselheiro Walnir Chagas esclarecia que o

[...] ‘tratamento especial’ de forma alguma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade. [...] Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da intercomplementaridade contido no artigo 3º da Lei 5.692. Sua dosagem, por outro lado, será função do grau de ‘desvio’ para mais ou para menos que o aluno apresente em relação ‘a normalidade’. (CHAGAS, apud CARVALHO, 1997, p. 68).

Nesse momento, com a internacionalização da economia, percebeu-se um novo modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil, no qual a especialização profissional foi incentivada para atender às novas formas de divisão de trabalho e suprir a mão-de-obra para o mercado em expansão. Isso se refletiu na Lei nº 5.692/1971, mais precisamente no Parecer nº 848/1972, no qual era indicado um novo rumo para a “educação dos excepcionais”. Havia o incentivo à formação de especialistas nas diversas áreas da excepcionalidade, no desenvolvimento de pesquisas e estudos específicos no âmbito das universidades, e na criação de escolas e classes especiais nas quais esses especialistas poderiam atuar (CARVALHO, 1997).

A orientação tecnicista foi delineada na Lei nº 5.692/1971: “[...] a educação é considerada como necessária para o progresso da sociedade, pois possibilita a adaptação da pessoa ao seu meio.” (KASSAR, 1999, p. 30). Em relação à Educação Especial, o encaminhamento tecnicista se evidenciava no Parecer nº 848/1972, o qual ressalta a necessidade de implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento apropriado das diferentes formas de excepcionalidade, apesar de não esclarecer que técnicas e serviços seriam os adequados para esse atendimento.

Diante dessa realidade, em 1973 o MEC, por meio do Decreto nº 72.425/1973 (BRASIL, 1973), criou o primeiro órgão oficial responsável pela definição da política de

educação especial, denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)⁶¹, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional na área da Educação Especial.

Aqui, igualmente ao que havia sido constatado na Lei nº 4.024/1961, o governo se comprometeu em repassar verbas públicas para custear não só a rede pública, mas também a rede privada de Educação Especial, conforme consta nas *Diretrizes básicas para a ação do CENESP*:

[...] com a responsabilidade de promover, em todo o Território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, auxiliando as entidades públicas e particulares na racionalização dos esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda assistência técnica e financeira, quando necessário. (BRASIL, 1974, p. 4).

Evidencia-se, neste documento, a perspectiva de normalização dos alunos com NEE, conforme indica em suas orientações, quando determina que:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (BRASIL, 1974, p. 20).

Segundo Cambaúva (1988) e Michels (2000), nesse momento ganhou destaque o princípio da normalização uma vez que a escolarização dos excepcionais agora era considerada importante tanto para o excepcional quanto para a sociedade. “Este princípio, divulgado e discutido de forma abrangente até a década de 80, teve como pressuposto básico aproximar o máximo possível da normalidade os ambientes nos quais eram atendidos os portadores de deficiência.” (MICHELS, 2000, p. 53-54).

Uma das primeiras iniciativas do CENESP foi realizar um levantamento estatístico sobre o atendimento dos excepcionais no Brasil. Estes dados foram socializados na publicação *Educação Especial*, composta por dois volumes: Volume 1, com o título *Dados estatísticos – 1974*, e volume 2, *Cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial*.

Com base nesses levantamentos, foram elaborados dois Planos Nacionais de Educação Especial. O primeiro, que vigorou no período de 1975 e 1976, visava à ampliação e qualificação da Educação Especial no Brasil e priorizou a capacitação de recursos humanos, reformulação de currículos, e assistência técnica e financeira às instituições públicas e

⁶¹ Sobre a reorganização deste órgão ao longo dos anos, cf. Jannuzzi (2006).

privadas de Educação Especial. O segundo vigorou no período de 1977 e 1979 e deu continuidade ao Plano anterior, porém preocupando-se em oferecer serviços de educação precoce e em atender educandos com problemas de aprendizagem (BUENO, 1993).

Em relação ao CA da UFSC, na década de 1970, igualmente ao que foi verificado na década de 1960, não foi constatado o ingresso de nenhum aluno com NEE. É possível aqui levantar algumas hipóteses que justifiquem a ausência desses alunos nas classes do Colégio nestas duas décadas. Em princípio pode-se elencar a forma de seleção para ingresso no CA, que ocorria por meio de provas de admissão, o que excluía muitos desses alunos (e também alunos considerados “normais”). Em seguida, destaca-se o fato de que o CA só atendia alunos a partir da 5ª série; porém, historicamente a escolaridade dos alunos com NEE é baixa, e dificilmente chegavam até a 5ª série. É preciso considerar, ainda, o fato de que, na época, esses alunos eram encaminhados para instituições especializadas e que, apesar de os documentos pregarem a universalização da educação, com obrigatoriedade dos sete aos quatorze anos, muitas crianças, com ou sem diagnóstico de deficiência, não freqüentavam a escola.

Na década 1980, completou-se o Ensino de 1º Grau no CA com a implantação das séries iniciais, e, em âmbito nacional, novos documentos foram publicados.

Em 28 de agosto de 1986, o CENESP publicou a Portaria nº 69 (BRASIL, 1986a), que estabelecia normas para a prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas. Essa portaria definia que a Educação Especial é parte integrante da Educação regular e visa a proporcionar o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades especiais. De acordo com Mazzotta (1999, p. 75-76),

Nota-se neste instrumento um certo avanço, especialmente ao nível conceitual, quanto à caracterização das modalidades de atendimento e da clientela a que se destina. [...] Aparece aí, pela primeira vez, a expressão ‘educando com necessidades especiais’ em substituição à expressão ‘aluno excepcional’. (Grifos no original)

Ainda em 1986, o CENESP, por meio do Decreto nº 93.613 (BRASIL, 1986c), foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE). A SESPE ficou diretamente ligada ao MEC, e sua sede foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Em 29 de outubro de 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a qual foi operacionalizada por meio do Decreto

nº 93.481 (BRASIL, 1986b). A CORDE era encarregada da política de integração de pessoas portadoras de deficiência, tendo como foco a defesa de direitos e a promoção da cidadania⁶².

Convém evidenciar, na década de 1980, a promulgação da *Constituição Federal* em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), fundamentada no discurso da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No que concerne à Educação Especial, é possível verificar um acréscimo de artigos, na *Constituição de 1988*, fazendo alusão a ela. Dentre eles, é pertinente destacar os artigos 203, 205, 206, 208 e 227, todos inseridos no Título VIII que trata “Da Ordem Social”. O Artigo 203, inserido no Capítulo II, “Da Seguridade Social, Seção IV, Da Assistência Social”, prevê que a assistência social será oferecida a todas as pessoas que necessitarem, independente de contribuição à seguridade social. Apresenta dois objetivos exclusivos aos portadores de necessidades especiais. No Inciso IV, prevê “[...] a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”, e no Inciso V, assegura “[...] um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.” (BRASIL, 1988).

No Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação”, destacam-se os Artigos 205, 206 e 208. O Artigo 205 concebe a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”, a qual “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). No Inciso I do Artigo 206, é definida a igualdade de condições para acesso e permanência na escola como um dos princípios no qual o ensino deve estar embasado. O Artigo 208 prevê que é dever do Estado para com a educação garantir:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13/09/96); [...]
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

⁶² Jannuzzi (2006, p. 167) relata que a CORDE “[...] nasceu forte, instituída no Gabinete Civil da Presidência (artigo 4º) subordinada ao ministro de Estado Chefe do Gabinete Civil da Presidência (artigo 4º parágrafo único) para ‘assuntos, atividades e medidas que se referem às pessoas portadoras de deficiências’ (artigo 3º). Mas logo depois, em 1987, vai para a Secretaria do Planejamento e Coordenação da Presidência (SEPLAN) (Decreto nº 94.431 de 11 de junho). Transitou por diversos ministérios, ancorando finalmente no da Justiça, em 1995.”

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. [...]. (BRASIL, 1988).

A *Constituição Federal de 1988* continua valorizando a participação das instituições particulares no atendimento à Educação Especial, o que pode ser observado na redação do Parágrafo 1º, Artigo 227, do Capítulo VII, “Da família, da Criança, do Adolescente e do Idoso”, quando define que “[...] o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais [...]”. Isso se daria a partir da obediência de alguns princípios, entre eles, o que previa a “[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, [...]”. (BRASIL, 1988). O 2º Parágrafo, ainda do Artigo 227, define que “[...] a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.” (BRASIL, 1988).

Os artigos supracitados representam um enorme avanço, pelo menos no que diz respeito à presença, em documentos legais, da necessidade de se ter legislação específica no tratamento de pessoas com necessidades especiais. Pode-se destacar como ponto positivo, neste documento, o caráter obrigatório e gratuito do Ensino Fundamental para todos, assegurando, preferencialmente, na rede regular de ensino o atendimento educacional especializado para os deficientes.

Kassar (1999, p. 34) observa que há contradições na Constituição de 1988, na qual é possível “[...] identificar avanços e recuos do Estado perante as questões sociais.” Essas contradições “[...] são, antes de tudo, registros do movimento da própria sociedade, formada por setores antagônicos, acabando por prevalecer, como já ocorrido em outros momentos, as estratégias de reconciliação.”

Em 1989, foi publicada a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, reestrutura a CORDE, definindo-a como órgão autônomo, administrativa e financeiramente, e estabelece que a SESPE será reestruturada para que se cumpra o que a lei dispõe.

Cabe destacar nesta Lei o Artigo 2º, que estabelece a competência ao poder público e seus órgãos de assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, como: educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social, entre outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Na área educacional, define ainda no Artigo 2º, Inciso I, as medidas a serem tomadas pelo poder público:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º Graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989).

No Artigo 8º, Inciso I, a citada lei define como crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa: “[...] recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.” (BRASIL, 1989).

Em 1982, ingressou no CA da UFSC o primeiro dos cinco alunos com NEE que ingressaram no CA em toda a década de 1980. Todos entraram na 1ª série do 1º Grau.

Destacou-se, nesse período, a implantação de três projetos no Colégio, os quais fazem referência a alunos com NEE: *Projeto experimental de enriquecimento curricular para alunos bem dotados e talentosos em nível escolar* – 1980 (SANTA CATARINA, 1980); *Projeto de realimentação do processo de alfabetização* – 1980 (UFSC.CA, 1980a); e *Projeto de atendimento pedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem* – 1981 (UFSC.CA, 1981a).

O *Projeto experimental de enriquecimento curricular para alunos bem dotados e talentosos em nível escolar*, decorreu do Programa *Ação integrada para atendimento ao*

*excepcional em Santa Catarina, sob a responsabilidade da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)*⁶³.

Na Justificativa da elaboração do Projeto, argumentava-se que, de acordo com as diretrizes do CENESP, tanto os alunos que apresentassem alguma deficiência como os alunos bem dotados deveriam receber atendimento que oportunizasse a eles a aquisição de experiências possibilitando a participação efetiva no processo político-social.

Sendo a pesquisa uma das principais metas da FCEE, houve o interesse dessa instituição em desenvolver esse projeto em uma escola da comunidade, a fim de constatar sua validade e eficácia. O CA foi a escola escolhida por apresentar “[...] as melhores condições e maiores recursos para a implantação deste projeto.” (FARACO, 1980, p. 58).

Esse projeto pretendia propiciar ao bem dotado e talentoso a auto-realização para adequar sua integração social e se propunha a:

Oportunizar ao bem dotado e talentoso, enriquecimento curricular em resposta às suas exigências; orientar os responsáveis, visando intervenção oportuna e essencial; formar equipe inter-multidisciplinar com unidade de orientação e atuação; atuar junto às famílias beneficiadas pelo programa, conscientizando-se e orientando-as sobre a dotação da criança; interpretar, a nível comunitário, a importância do atendimento especial ao bem dotado e talentoso para fins de conscientização, sensibilização e colaboração no desenvolvimento das atividades. (SANTA CATARINA, 1980, sp).

O Projeto previa, como meta principal, um atendimento diferenciado a dez alunos bem dotados e talentosos, com idade entre dez e treze anos, e que estivessem cursando a 5ª ou a 6ª série do 1º Grau. Esses alunos seriam identificados por meio de aplicação de teste coletivo abrangendo as áreas de atividade; teste de inteligência; coleta de informações junto aos professores sobre os alunos que se destacavam; depoimento dos pais; entrevistas e observações, realizadas por técnico do CA; análise do rendimento escolar; e avaliação dos resultados.

As atividades para atender esses alunos foram planejadas valendo-se do levantamento das áreas de dotação e talento, análise do currículo comum e especial, e definição de procedimentos e avaliação. O projeto foi desenvolvido durante o ano de 1980, em caráter experimental, e financiado pelo CENESP. A coordenação geral ficou a cargo de técnicos da FCEE com apoio de técnicos do CA.

⁶³A Fundação Catarinense de Educação Especial tem como missão fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico referente à Educação Especial, coordenando a definição e implantação da política dessa área no Estado de Santa Catarina, e também atende diretamente os alunos com diagnóstico de deficiência.

O *Projeto de realimentação do processo de alfabetização*⁶⁴ (UFSC.CA, 1980a) foi elaborado no início do ano de 1980, com objetivo de atender individualmente alunos de 1ª a 4ª séries do 1º Grau que não estavam alfabetizados. Essa demanda se originou da implantação das quatro primeiras séries do 1º Grau nesse ano, quando as vagas foram preenchidas por filhos de professores e funcionários da Universidade, oriundos de diversas escolas. Dentre eles, foram identificados alunos semi-alfabetizados em séries mais avançadas, o que suscitou a criação desse projeto. Os alunos recebiam, em média, quatro horas de atendimento semanal individualizado, e as aulas eram ministradas por alunas mestras⁶⁵.

O *Projeto de atendimento pedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem* (UFSC.CA, 1981a) foi implementado em 1981, com vistas a atender os alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. A justificativa para a sua implantação se deu mediante a argumentação de que foi constatado um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, a maioria filhos de funcionários da Universidade. Os autores do referido projeto observavam que, “[...] devido à baixa renda familiar, nível cultural e social, supõe-se que os pais desses alunos não possuam condições econômicas e intelectuais de atenderem adequadamente às necessidades de seus filhos.” (UFSC.CA, 1981a, sp). Complementam argüindo que “[...] é provável que o nível sócio-econômico e cultural das famílias tenham sido causas de uma falta de maturação necessárias ao bom desempenho escolar.” (UFSC.CA, 1981a, sp).

Apesar de constar no projeto que as aulas, igualmente ao projeto anterior, seriam ministradas por alunas mestras, e o atendimento seria individualizado, não foi exatamente o que ocorreu. Conforme pode ser constatado no *Relatório das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Serviço de Orientação Pedagógica (SOP)* (UFSC.CA, 1981b), as aulas foram oferecidas em grupos, devido ao grande número de alunos encaminhados para atendimento, e foram ministradas por professores auxiliares⁶⁶,

⁶⁴ Este projeto foi desenvolvido apenas no ano de 1980.

⁶⁵ Alunas mestras eram alunas de 1ª, 2ª e 3ª séries do 2º Grau. Elas eram selecionadas e treinadas para desenvolver essa atividade. O horário de atendimento era elaborado de acordo com a disponibilidade de tempo delas e dos alunos envolvidos. As atividades desenvolvidas por elas eram acompanhadas pela equipe técnica (UFSC.CA, 1980a).

⁶⁶ Esses professores faziam parte do projeto intitulado: *O exercício da função de Professora Auxiliar nas quatro primeiras séries do 1º Grau no Colégio de Aplicação da UFSC*. Eram alunos do Curso de Pedagogia da UFSC, tinham contrato de 20 horas/aula no Colégio, porém só atuavam 15 horas em uma única turma, pois eram liberados de auxiliar nas aulas especializadas. Assim, um acordo com a equipe técnica do Colégio e a Coordenadora do referido projeto viabilizou a utilização destas cinco horas/aula para que os professores auxiliares ministrassem aulas de reforço a grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem (UFSC.CA, 1981b).

professor bolsista⁶⁷ e alunas mestras.

Os resultados obtidos foram considerados satisfatórios, pois, dos quarenta e um alunos atendidos, no decorrer do ano letivo, apenas quatro não foram aprovados ao final, e dois deles freqüentaram poucas aulas.

Diante do exposto, percebe-se que houve iniciativas na tentativa de atender às peculiaridades dos alunos superdotados e dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O Projeto direcionado aos superdotados funcionou ainda em 1981 e foi extinto sob a alegação de que havia muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, os quais requeriam maior atenção⁶⁸. O Projeto que atendia os alunos com dificuldades de aprendizagem foi sendo reestruturado ao longo dos anos e configurou-se como atividade regular do Colégio⁶⁹.

Observa-se, nesse contexto, que a prática educativa se apresentava contraditória e estava permeada pelas questões relativas às problemáticas sociais. O CA se deparava com um novo tipo de aluno, que não possuía o capital social e cultural esperado pelo Colégio considerado, até então, de elite. Havia uma grande dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade e uma busca pela homogeneização tomando por base critérios de universalização das concepções da ideologia dominante.

Em relação aos cinco alunos com NEE decorrentes de causas orgânicas, que ingressaram no CA a partir de 1982, dois não concluíram sequer a 1ª série do 1º Grau, um freqüentou até a 7ª série, e outro, até a 8ª série do 1º Grau, reprovaram e foram transferidos ou “jubilados”,⁷⁰ do Colégio, e apenas um concluiu o Ensino Médio. Não se tem informações precisas se esses alunos eram atendidos por esses projetos.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que se criavam projetos alternativos para

⁶⁷ Como muitas “alunas mestras” do Colégio desistiram no decorrer do ano de ministrarem as aulas, a equipe responsável pelo projeto contatou com a coordenadora do Curso de Pedagogia, solicitando alunos bolsistas que pudessem realizar as atividades. Foram disponibilizados cinco alunos bolsistas, perfazendo um total de 40 horas (UFSC.CA, 1981b).

⁶⁸ Conforme conversa informal com a professora que coordenava o projeto do CA, outro fator que contribuiu para que ele fosse extinto foi o fato de o Projeto não atender só os alunos bem dotados do Colégio. Eram recrutados alunos bem dotados em outras escolas do município, e estes eram matriculados automaticamente no CA.

⁶⁹ Hoje, as aulas de reforço pedagógico são ministradas pelos professores titulares de cada turma.

⁷⁰ Apesar de o termo “jubilação” remeter à alegria, contentamento, na Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961a) essa palavra tem significado de exclusão, pois determina a recusa de matrícula em estabelecimentos oficiais de Ensino Médio e Superior do Brasil ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas (dispositivo revogado pela Lei nº 5.692/1971). Na Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968), referente à Reforma do Ensino Superior, a jubilação consiste no desligamento do aluno das instituições oficiais de Ensino Superior por ter ultrapassado o prazo máximo permitido para a conclusão do curso (Lei revogada pelo Artigo 92 da LDBEN nº 9.394/1996). É importante observar que essas determinações legais eram referentes ao Ensino Médio e ao Superior. Contudo, o CA instituiu a jubilação na Educação Básica e ainda continuou com esse encaminhamento, mesmo depois de esse dispositivo ter sido revogado pela Lei nº 5.692, em 1971.

atender às diferenças, jubilavam-se os alunos após a reprovação por dois anos. Tal fato está regulamentado no Regimento Escolar do Colégio, em vigor nessa década. O Artigo 21, do Título VI, “Do trancamento, cancelamento e jubramento”, delineava que o “[...] jubramento é o ato de desligamento do aluno após a reprovação por 2 (dois) anos e por iniciativa do estabelecimento ou do responsável.” (UFSC.CA, 1980b)⁷¹.

⁷¹ Essa determinação foi reafirmada na Resolução nº 013 de março de 1992, ao normatizar no Artigo 4º, que: “[...]os alunos com frequência regular terão suas matrículas asseguradas para o ano letivo subsequente. Parágrafo Único: Será recusada matrícula em caso de segunda repetência.” (UFSC, 1992).

3 A INCLUSÃO E SUAS PERSPECTIVAS

Delimita-se como objetivo deste capítulo apreender discussões acerca dos conceitos de exclusão/inclusão. Nesta perspectiva, serão apresentadas: 1) as discussões referentes a esses conceitos na dimensão da dinâmica social e política; e 2) as diferentes apreensões e proposições, no contexto da educação, entendendo a inclusão educacional como uma das dimensões do processo de inclusão social.

3.1 Discussão dos conceitos exclusão/inclusão na dimensão da dinâmica social e política

O Estado capitalista continuamente redefine suas diretrizes e práticas para reajustar suas funções às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista, o que tem colocado em pauta discussões sobre a exclusão.

Diante desse contexto, se faz necessário discutir os conceitos inclusão/exclusão como dimensão da dinâmica social e política. Conforme Martins (1997, p. 13), “[...] política no sentido de uma reflexão sociológica sobre a relação política entre a sociedade e o Estado.”

O conceito de exclusão surgiu, segundo a literatura relativa às políticas sociais, no começo da década de 1970, na França, na obra de René Lenoir, *Les Exclus: un Français sur dix* (CASTEL, 2000; OLIVEIRA, 2000). Esses estudiosos da obra de Lenoir destacam que o autor se refere aos “esquecidos do progresso”, enumerando um amplo leque de pessoas excluídas, as quais requerem certo tipo de atendimento, entre elas os deficientes físicos e mentais, anciãos e inválidos.

Atualmente, segundo Castel (2000), há uma heterogeneidade no uso do termo exclusão, o qual vem se impondo como uma categoria para definir todas as modalidades de miséria do mundo, encobrindo a especificidade de cada uma. Para Castel (2000, p. 21), “[...] os traços constitutivos essenciais das situações de ‘exclusão’ não se encontram nas situações em si mesmas”, por isso a importância de analisar os fatores que precedem à exclusão e as dinâmicas sociais globais responsáveis pelos atuais desequilíbrios.

Para o autor, até se pode duvidar se atualmente estamos numa sociedade de exclusão, mas não é possível contestar que realmente existiram sociedades de exclusão ao

longo da história. Ele reconhece três subconjuntos de práticas que se destacaram: a supressão completa da comunidade (judeus, mouros espanhóis e diferentes categorias de banidos); a construção de espaços fechados e isolados da comunidade (guetos, leprosários, asilos para loucos e prisões para criminosos); e o *status* especial atribuído a certas categorias da população que lhes permita coexistir na comunidade, mas com a privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais. Essa terceira prática de exclusão é a principal ameaça na conjuntura atual, pois “[...] relaciona-se à ambigüidade profunda das políticas de discriminação positiva.” (CASTEL, 2000, p. 46). Políticas, essas, criadas com o intento de oferecer aos grupos excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens sofridas no que se refere ao acesso à educação, ao trabalho, à moradia e à renda mínima, entre outras. Para esse autor, essas políticas não são contestadas na medida em que asseguram um “mais” para os que estão no “menos”, com a finalidade de aproximá-los do regime comum. No entanto, a discriminação positiva pode facilmente se tornar negativa, pois “[...] vê-se que a margem é estreita entre as medidas específicas que visam a ajudar públicos em dificuldade e sua instalação em sistemas de categorização que lhes atribuem um *status* de cidadão de segunda classe.” (CASTEL, 2000, p. 47).

O estabelecimento de critérios que permitam o controle dos usos legítimos do termo exclusão é sugerido por Castel (2000). Propõe ele que se fale em precarização, vulnerabilidade, marginalização, mas não de exclusão, pois, em princípio, todo sujeito que vive em uma sociedade está incluído nela. Pode estar incluído de diferentes maneiras, em diferentes níveis, mas está incluído. Sugere que o tratamento dessa questão enfatize mais os processos que o produzem do que a descrição do fenômeno consumado e que é preciso se preocupar com a prevenção, “[...] preocupando-se em intervir, sobretudo em fatores de desregulação da sociedade salarial, no coração mesmo dos processos da produção e da distribuição das riquezas sociais.” (CASTEL, 2000, p. 48).

No Brasil, embora o conceito de exclusão tenha ganhado visibilidade somente nos últimos anos, o tema já era explorado no texto *Populações “marginais”*, publicado em 1971, pelo sociólogo Luiz Pereira (PEREIRA, 1971). Oliveira (1997) ressalta, também, a discussão dessa temática nas obras de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (1975), Lúcio Kowarick (1979), Alba Zaluar (1985), Hélio Jaguaribe (1986; 1989) e Cristovam Buarque (1991; 1993).

Outro autor que vem contribuindo com o debate no País é Martins (1997; 2002), que verifica “[...] certa fetichização da idéia de exclusão e certo reducionismo interpretativo que suprime as mediações que se interpõem entre a economia propriamente dita e outros níveis e

dimensões da realidade social.” (MARTINS, 1997, p. 15) Há, neste sentido, um uso abusivo do termo exclusão que pretende ser auto-explicativo, que tudo e nada explica. Argumenta que, erroneamente, o conceito de exclusão veio substituir a idéia sociológica de processos de exclusão, uma vez que se atribuem, mecanicamente, a ele todos os problemas sociais.

Nessa prática equivocada, a exclusão deixa de ser concebida como *expressão de contradição* no desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como um *estado*, uma coisa fixa, como se fosse fixação irremediável e fatal. Como se exclusão fosse o resultado único, unilateral, da dinâmica da sociedade atual; como se o mesmo processo não gerasse e não pusesse em movimento, ao mesmo tempo a interpretação crítica e a reação da vítima. (MARTINS, 1997, p. 17 – grifos no original).

A rigor, não existe exclusão, na concepção de Martins (1997, p. 14), o que existe são “[...] vítimas dos processos sociais, políticos e econômicos excludentes.” Ao discutir-se a exclusão, deixa-se de “[...] discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes da *inclusão*” (1997, p. 21); pois “[...] a exclusão nos fala de situações objetivas de privação, mas não nos fala tudo nem nos fala o essencial.” (2002, p. 43). Com ela, deixa-se de lutar por transformações sociais e passa-se a fazer um discurso “[...] em favor das relações sociais existentes, mas inacessíveis a uma parte da sociedade.” (2002, p. 47).

Sendo um traço próprio do capitalismo excluir, desenraizar, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, o problema agora é que “[...] o período de passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório.” (MARTINS, 1997, p. 33). O discurso da exclusão revela o sintoma grave de uma mudança social que vem transformando, rapidamente, uma imensa maioria em seres humanos descartáveis com poucas chances de serem novamente incluídos nos atuais padrões de desenvolvimento, criando, assim, “[...] uma sociedade paralela, que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político.” (MARTINS, 1997, p. 34). Ou seja, estão todos inseridos de algum modo, decente ou não, legal ou não, no circuito produtivo das atividades econômicas.

Martins (1997) chama a atenção para o fato de que a nossa sociedade se duplica para abrigar duas “humanidades”: uma constituída de integrados, ou seja, de uma população de ricos e pobres inseridos nas atividades econômicas e com lugar garantido no sistema de relações sociais e políticas, e outra “[...] que é uma sub-humanidade incorporada através do trabalho precário, do trambique, do pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos ou, até mesmo, excusos.” (MARTINS, 1997, p. 35-36). Para este autor, a inclusão desses indivíduos

até acontece no plano econômico, pois eles ganham algum dinheiro para sobreviver, mas não ocorre no plano social e causa deformações morais. Ele exemplifica com o caso das crianças que se prostituem para ganhar a vida em Fortaleza. Por um lado, elas não são excluídas, pois estão inseridas “[...] no mercado possível de uma sociedade excludente”, mas o serviço que prestam compromete a sua dignidade. “É exatamente o caso delas que revela o lado oculto ou que nós queremos ocultar dessa inclusão: elas se integram economicamente, mas se desintegram moral e socialmente.” (MARTINS, 1997, p. 33-34).

Martins (2002, p. 43) procura mostrar ainda que “[...] exclusão não diz respeito aos ‘excluídos’. É, antes, uma impressão superficial sobre o outro por parte daqueles que se consideram ‘incluídos’ (humanizados) e não o são de fato.” Na compreensão deste autor, a luta contra a exclusão “[...] é uma luta conformista: toma os integrados na sociedade de consumo como referência privilegiada para definir o destino das vítimas extremas da sociedade.” (2002, p. 45). Neste sentido, a utilização deste conceito reporta a uma concepção conservadora, na qual se julga o modo de vida dos integrados na sociedade de consumo como o ideal e considera como excluídos aqueles que não têm acesso a essa sociedade.

Basicamente, exclusão é uma concepção que nega a História, que nega a práxis e que nega a vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outrem. [...] A idéia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem essa privação seriam os ‘excluídos’. No entanto, essa sociedade acabada não existe em princípio. A sociedade é um processo contínuo de estruturação e desestruturação. O que parece estruturado é recriado continuamente. É nesse âmbito que as rupturas, aquilo que se chama exclusão, são reparadas, espontaneamente e continuamente. (MARTINS, 2002, p. 45-46).

A sociedade capitalista continuamente recria novas modalidades de exclusão e simultaneamente cria também novos mecanismos de inclusão, de reintegração dos excluídos. No entanto, segundo Martins (1997), o problema está justamente no tipo de inclusão degradante, indecente que ela gera. Assim, o foco, para esse autor, não é a exclusão social, mas a dinâmica social e suas formas degradantes de inclusão.

Martins (1997) ressalta que é preciso se livrar de estereótipos que enganam, buscando alternativas includentes que provoquem a necessidade de recusar a exclusão, não aceitando a consolidação da dupla sociedade⁷². Para isso, é necessário que esta sofra

⁷² Para Martins, a “dupla sociedade” seria constituída por “[...] uma sociedade daqueles que só têm obrigações de trabalho e não têm absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que têm em princípio absolutamente tudo e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais.” (MARTINS, 1997, p. 37).

mudanças profundas, revolucionando suas relações arcaicas, “[...] ajustando-as de acordo com as necessidades do homem, e não de acordo com as conveniências do capital.” (MARTINS, 1997, p. 38).

Nas últimas décadas do século XX, com o processo de mundialização da produção sem precedentes, da circulação e do sistema financeiro, teve início um processo de reestruturação do Estado em relação às suas funções econômicas e a seus objetivos de legitimação social. Neves (2005, p. 33) ressalta que:

De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como ‘excluídos’, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe.

Nesse contexto de modificações do papel do Estado, constrói-se a legitimação do projeto societário formulado e construído para a reposição da hegemonia burguesa sob a égide do estado neoliberal. Diante das possibilidades de protesto e insubmissão dos excluídos desse projeto, os aparelhos privados de hegemonia⁷³ pertencentes a esse bloco vêm produzindo a convicção de que não há excluído, e sim aquele que ainda não foi incluído. Dissemina a idéia de atuação voluntária, fraterna e de doação das classes dominantes em defesa de um interesse comum, estimulando a obtenção do consenso por meio de mecanismos de conciliação entre as classes sociais.

Ribeiro (1999) critica o uso do conceito exclusão e suas derivações políticas por compreender que prejudica a percepção da guerra que o capital neoliberal move contra o trabalho, dificultando a mobilização na formulação de estratégias para enfrentar esse estado de exclusão. Na sua concepção:

O conceito de exclusão não tem potência nem para explicar processos de pobreza e ‘precarização’ das relações de trabalho que inviabilizam o acesso à escola e/ou a permanência nela das camadas populares, nem para compreender as alternativas que os movimentos sociais populares criam para

⁷³ “O termo “hegemonia” deriva do grego *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”; ou também do verbo *eghemonuo*, que significa “ser guia”, “preceder”, “conduzir”, e do qual deriva “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor”. Por *eghemonia*, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se, portanto, de um termo militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si.” (GRUPPI, 1978, p. 1 – grifos no original).

enfrentar a expulsão da terra, do emprego, da escola. (RIBEIRO, 1999, p 47).

Essa autora argumenta que os movimentos sociais têm mostrado, na prática, o que os cientistas sociais têm dificuldades de captar, ou seja, que é possível criar alternativas solidárias e cooperativas de produção e consumo que sinalizem para uma formação/educação diferente. Experiências essas que projetam novas práticas e concepções de escola, as quais, na maioria das vezes, se tornam invisíveis diante do conceito de exclusão.

Observa-se uma ambigüidade no discurso da autora, pois censura o uso desse conceito nas discussões políticas ao salientar que ele pode levar à aceitação da ordem que exclui e, em contrapartida, ressalta a possibilidade de os movimentos sociais populares criarem alternativas para modificar as atuais relações de produção, as quais são de exclusão, ratificando o discurso presente nas atuais políticas. Políticas essas que estimulam a parceria do Estado com a sociedade civil para resolver problemas sociais. Nesse cenário, o Estado passa a ser o coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil (FONTES, 2006).

Em relação às considerações da autora, fica o questionamento: o fato de o conceito “exclusão” não explicar a realidade indica que a realidade não é passível de compreensão teórica?

Convém lembrar que, apesar de serem recentes as discussões sobre o conceito de exclusão, os processos e as conseqüências por ele originados se fazem presentes em toda a sociedade, especialmente, nos países subdesenvolvidos, onde o contexto da exclusão se encontra cada vez mais associado às situações de desigualdades e pobreza. Ao mesmo tempo em que essa expressão é complexa e contraditória, o processo de exclusão se mostra claro e presente na realidade de milhões de pessoas que o vivenciam diariamente.

Atualmente, as relações estão permeadas pela ideologia da “igualdade social”, mas de fato essa promessa histórica do capitalismo não está sendo capaz de acabar com a exclusão inerente ao modo de produção capitalista, visto que é cada vez mais evidente que a universalização do emprego é incompatível com o processo de acumulação. Neste sentido, observa-se que a estrutura do modo de produção capitalista é excludente, pois, como ressalta Oliveira (2000, p. 105), “[...] a exclusão está incluída na lógica do capital.”

Com base nessas contribuições, compreende-se que o termo “exclusão” em si não dá conta de explicar a realidade. Assim, a questão não é o termo “exclusão”, mas as práticas excludentes que expressam a lógica do capital. Como afirma Martins (1997), não existe exclusão, existem processos excludentes, práticas excludentes que se podem identificar não

como um fenômeno anômalo, mas como algo que é próprio dessa lógica, próprio dessa sociedade.

Em relação às políticas nacionais de inclusão propostas, Garcia (2004b, p. 193) afirma que elas “[...] são propostas para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais sob a lógica de mercado.” Ou seja, as políticas de inclusão expressam uma estratégia de administração da desigualdade, não superando as condições de desigualdade social e educacional instaladas sob a lógica do capital.

Em resumo, é pertinente salientar que inclusão e exclusão são representações dos processos sociais, políticos e econômicos que se configuram em um mesmo espaço, especificamente pelo caráter contraditório das relações sociais. Neste sentido, é significativa a afirmação de Martins quando diz que:

Não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos. (MARTINS, 2002, p. 11).

Na concepção de Martins (2002, p. 23), os problemas sociais podem ser resolvidos se todos forem capazes de fazer uma interpretação crítica da realidade social, “[...] uma interpretação que vá além das barreiras e ocultamentos que a concepção de exclusão acarreta ao entendimento dessa realidade.” (MARTINS, 2002, p. 23).

3.2 Inclusão educacional: uma das dimensões do processo de inclusão social

O desígnio de universalizar a Educação Básica está na agenda internacional desde a publicação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948 (ONU, 1948), a qual preconiza que todos têm direito à educação elementar, e que esta deve ser obrigatória e gratuita. No entanto, em 1990, as estatísticas mundiais comprovaram que havia mais de 100 milhões de crianças sem acesso à escola e mais de 960 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo, o que mobilizou agências internacionais a proporem um compromisso mundial em prol da Educação para Todos (EPT).

Nessa conjuntura, realizou-se em Jontien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Participaram dessa conferência representantes de 155 governos, agências internacionais, organizações não governamentais, assim como associações e personalidades destacadas em todo o mundo no plano educacional, e foi aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* e o *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990). Os governos que subscreveram essa declaração se comprometeram em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, metas essas que deveriam ter sido atingidas até o ano 2000.

Decorridos dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 2000 foi promovido o Fórum Mundial de Dakar, em Dakar, no Senegal, onde foram avaliadas as ações que os países conseguiram efetivar (UNESCO, 2001). A avaliação demonstrou que houve avanço significativo em muitos países, porém, ainda em 2000, mais de 113 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, e 880 milhões de adultos eram analfabetos. Devido às lacunas que ainda persistiam, os governos adiaram o compromisso assumido em Jontien por mais 15 anos.

No Brasil, os compromissos firmados pela Declaração de Jontien suscitaram debates e orientaram a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos – 1993–2003* (BRASIL, 1993), concebido como instrumento para servir de guia para recuperação da Educação Básica do País, contando com a participação de todas as esferas e agentes do processo educativo. Em 1996, foi sancionada a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), e em

2001, foi editada a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001d), que aprova o *Plano Nacional de Educação* (PNE) e delega aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios a função de elaborar seus planos decenais com base no PNE.

De acordo com o documento: *Educação para Todos: Avaliação da Década* (BRASIL, 2000a), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a taxa de escolarização de crianças brasileiras na faixa etária de 7 a 14 anos tem crescido anualmente, atingindo um índice de quase 96% em 1999. Assim, em 1999, o Brasil havia atingido a meta estabelecida pelo *Plano Decenal de Educação para Todos*, que previa elevar a cobertura até o ano 2003 para, no mínimo, 94% da população em idade escolar. Segundo dados do INEP em 2000⁷⁴, 96,4% das crianças entre 7 e 14 anos estavam incluídas na escola.

No entanto, o acesso e a permanência do aluno na escola não têm garantido um ensino de qualidade, o que vem sendo comprovado pelos resultados negativos que o Brasil vem obtendo nos exames de desempenho escolar⁷⁵, e ainda tem gerado um processo de exclusão no interior da escola.

Segundo Freitas (2004, p. 154), “[...] a inclusão formal de quase 97% das crianças gerou um ‘sentimento de inclusão’ e ofuscou o debate das formas escolares de subordinação que continuaram, como antes, a ser praticadas no interior das salas de aula e das escolas.” Para o autor, não é possível pensar a escola fora do contexto social em que ela está inserida. Assim, o debate sobre inclusão não pode ser deslocado de seu par dialético, a exclusão, pois ao se discutir a inclusão escolar de forma unilateral, se oculta a exclusão social.

Diante dos novos processos de exclusão social, a escola precisa encontrar novas formas de exclusão que agora atuam por dentro do sistema sem excluir fisicamente os alunos das camadas populares (FREITAS, 2002); assim, a grande maioria dos alunos que antes eram “excluídos da escola”⁷⁶ agora são “excluídos na escola”. Ferraro (1999) considera o fenômeno da “exclusão na escola” como o problema mais grave da escola fundamental brasileira, uma vez que opera dentro do processo de escolarização, ou seja, é constituída ao longo do processo escolar por meio de mecanismos de reprovação e repetência.

Freitas (2004, p. 150) corrobora esse entendimento ao propor o conceito de “eliminação adiada”, o qual se refere à “[...] estratégia de criação de trilhas de progressão

⁷⁴ Dados disponíveis no site: www.inep.gov.br.

⁷⁵ Entre eles, o exame de desempenho escolar internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

⁷⁶ Esta categoria é desenvolvida por Ferraro (1999, 2002) e se refere à questão do acesso e da permanência na escola.

continuada diferenciadas no interior da própria escola, alterando o metabolismo do sistema escolar de forma que se reforcem práticas de interiorização da exclusão.”

Observa-se que, ao mesmo tempo em que se apregoa que todos têm direito de acesso à educação em todos os níveis de ensino, há uma tomada de consciência, por parte do sistema escolar, do aumento dos custos econômicos, e o sistema passa a controlar as variáveis reprovação e evasão, o que Freitas (2002, 2004) vai chamar de “internalização de custos”. Com isso, criam-se outras formas de exclusão, agora dentro da escola, adiando a eliminação do aluno e internalizando o processo de exclusão. Segundo Freitas (2002, p. 306),

[...] a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). (Grifos no original).

Na concepção de Bourdieu e Champagne (1999)⁷⁷, a “democratização” do ensino produziu novas formas de exclusão, e agora a escola realiza um tipo de seleção interna, gerando um fenômeno de exclusão de muitos dos alunos que estão dentro da escola (excluídos do interior). Segundo os autores, houve uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a escola, porém, mesmo com todas as mudanças, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares se manteve a mesma. O que mudou foi o processo de eliminação que foi adiado e diluído no tempo, o que faz com que a instituição seja habitada em longo prazo por excluídos potenciais, fato esse que os autores descrevem como “exclusão branda”. Segundo eles,

A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas. (BOURDIEU; CHAMPAGNE 1999, p. 483 – grifo no original).

Desse modo, a eliminação vai se processando desde o ingresso no sistema e durante todo o percurso escolar, deixando lacunas na formação dos sujeitos; desta forma, a exclusão se dá segundo a bagagem cultural. Com menos conhecimento, o sujeito só tem acesso a profissões menos nobres, o que se dá “[...] num processo de exclusão subjetiva, a partir dos

⁷⁷ Apesar de se referirem à realidade francesa, as contribuições desses autores são importantes para analisar este processo também no Brasil.

horizontes de classe ou a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas [...] e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas.” (FREITAS, 2004, p. 153). Assim, a escola exclui, “[...] mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis [...] e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente, marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas.” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999, p. 485).

Percebe-se que o discurso sobre a inclusão escolar vem ocultando as desigualdades sociais, e o discurso da equidade tem servido como escudo protetor do discurso liberal, pois toda a responsabilidade pelo êxito ou fracasso é remetida ao indivíduo, isentando de toda e qualquer responsabilidade o Estado e suas propostas políticas.

Esse cenário leva a inferir que o lema de uma escola para todos é contraditório, pois “[...] quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais se desresponsabilizou a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares.” (FREITAS, 2002, p. 316). Nesse contexto, incluem-se os alunos com NEE, pois ao mesmo tempo em que lhes é garantido o acesso ao ensino em classes regulares, gerando um sentimento de inclusão, admitem-se diferentes encaminhamentos⁷⁸.

3.2.1 Educação de crianças com NEE e o processo de inclusão no ensino regular

A história mostra que muitas foram as formas de atendimento educacional envolvendo crianças com NEE decorrentes de causas orgânicas. A Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação, por iniciativa do Governo Imperial, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁷⁹, em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos⁸⁰, em 1856⁸¹, ambos no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTA, 1999). No entanto, pouco depois de criados, esses institutos sofreram processos de degradação, se constituindo basicamente em asilos de inválidos, o que já refletia o caráter assistencialista que perpassou a história da Educação Especial brasileira. Paulatinamente, foram sendo criadas

⁷⁸ Os autores Ferraro (1999, 2002), Freitas (2002, 2004) e Bourdieu e Champagne (1999), apesar de não desenvolverem pesquisas tendo como foco os alunos com NEE, contribuem para o entendimento da dinâmica escolar, uma vez que esses alunos fazem parte dessa dinâmica.

⁷⁹ Esse Instituto foi fundado por meio do Decreto Imperial nº 1.428/1854. Hoje, denomina-se Instituto Benjamin Constant.

⁸⁰ Hoje, denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

⁸¹ Segundo Bueno (1993, p. 85) o Instituto dos Surdos-Mudos “[...] foi oficialmente instalado em 26 de setembro de 1857.”

instituições privadas de atendimento aos deficientes, o que configurou “[...] as duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização.” (BUENO, 1993, p. 88). Os deficientes eram, assim, segregados da sociedade, e o atendimento era pautado no modelo médico pelo viés terapêutico (JANNUZZI, 1992).

Na década de 1970, a Educação Especial pública passou por um processo de ampliação, com a criação de classes e escolas especiais, sob a égide do discurso integracionista, tornando-se uma das prioridades da política educacional brasileira, consolidada pela criação do CENESP, cuja finalidade era promover, em âmbito nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais desde a Pré-Escola até o Ensino Superior, visando à participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973). No entanto, “[...] o número de crianças absorvido pela educação especial foi bastante reduzido, tanto em termos de oferta de vagas nas escolas públicas, como em relação ao número de atendimentos oferecidos pela rede privada.” (BUENO, 1993, p. 96).

A expansão se deu no sentido de que incorporou uma população com deficiências e distúrbios cada vez mais próximos da normalidade. População essa, na sua maioria, oriunda de classes subalternas, que, por não conseguir aprender na escola, passa a ser identificada como portadora de *déficit* de aprendizagem, envolvendo, nesse contexto, os que não têm *déficit* algum. Segundo Bueno (1993, p. 80),

[...] além da ampliação de oportunidades educacionais a crianças que possuam dificuldades pessoais que prejudicavam sua inserção em processos regulares de ensino, a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social.

Na década de 1980 e início dos anos 1990, o princípio da integração ganhou destaque em documentos oficiais brasileiros, os quais apresentavam a idéia de que as crianças com NEE deveriam ser inseridas em classes comuns do ensino regular. No entanto, a matrícula era condicionada à capacidade do aluno de se integrar no sistema regular de ensino, conforme pode ser constatado na Lei nº 7.853/1989, que estabelece “[...] a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência *capazes de se integrarem* no sistema regular de ensino.” (BRASIL, 1989, Art. 2º, Inciso f, sem grifos no original).

Nessa mesma perspectiva, o documento *Política Nacional da Educação Especial* orientou o processo de integração instrucional condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular “[...] aos portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (BRASIL, 1994, p. 19). Portanto, o princípio da integração advoga a inserção somente daqueles que conseguirem se adaptar ao sistema escolar.

Esse documento afirma que a integração se justifica como princípio na medida em que se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito aos direitos socialmente estabelecidos, e em nome deles recebe os alunos na escola regular. Entretanto, a permanência na escola é de responsabilidade do aluno, tornando-o co-responsável pela sua própria exclusão, visto que, sob o discurso de não ter se adaptado na escola regular, acaba sendo encaminhado de volta à escola especial.

Como explicitado anteriormente, em meados dos anos 1990, o movimento denominado de “educação inclusiva” ganhou força com a difusão de documentos internacionais, como a *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990) e, em especial, com a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), que têm fomentado a elaboração de legislações no Brasil. Ao aderir aos princípios preconizados na *Declaração de Salamanca*, o Brasil se comprometeu em garantir “escola para todos”, capacitando-as para atender todas as crianças, especialmente as que têm NEE, no quadro do sistema regular de ensino. Assim, as escolas devem se constituir em instituições que incluam todas as crianças, aceitem as diferenças, criem suportes para a efetivação das aprendizagens e respondam às necessidades individuais (UNESCO, 1994).

Diante de tais fatos, é importante refletir como tem sido pautado o atendimento educacional para os alunos com NEE na perspectiva da educação inclusiva. Observa-se que, nos últimos anos, têm crescido as discussões sobre as vantagens e desvantagens da inserção de alunos com NEE na classe comum da escola regular, e “[...] há muitas controvérsias sobre como deve ser essa inserção.” (MENDES, 2002, p. 65).

Carmo (2001), ao discorrer sobre a crescente produção teórica nesta área, averiguou que a marca característica dessa produção é a realização de análises que ocorrem à revelia da história, desconsiderando, portanto, o seu movimento e suas conseqüências e reportando a discussão para lugares e tempos abstratos. Ou seja, não levam em consideração as instâncias que permeiam a atual conjuntura social, política e econômica brasileira. O autor distingue o

predomínio de duas tendências: a dos “inclusivistas” e a dos “reformadores” escolares e da educação ou “adaptadores sociais”.

A corrente identificada por Carmo (2001) como “inclusivista” defende as bases legais do “direito de todos” e dever do Estado como respaldo para que a inclusão se efetive. Os “reformadores” ou “adaptadores” defendem a necessidade de adaptar a escola em seu caráter aparente, ou seja, apregoam a reformulação das escolas por meio de adaptações arquitetônicas, adequações de conteúdos curriculares, entre outras, que viabilizem a inserção do aluno deficiente. No entendimento de Carmo (2001), tanto os “inclusivistas” quanto os “restauradores escolares” não apresentam consistência em seu discurso para sustentar a inclusão.

O grupo dos “inclusivistas”, ao defenderem a inclusão, pautados em bases eminentemente legais, “[...] desconsideram, dentre outras coisas, que as Leis e normas emanadas do Estado, expressam o poder e o interesse de uma minoria, e nem sempre existe concordância entre o ato jurídico e sua operacionalização.” (CARMO, 2001, p. 43). Neste grupo, as discussões sobre a natureza social ficam reduzidas a uma questão meramente legal, deixando de lado a realidade e o movimento histórico das funções da educação e da escolarização.

Segundo Carmo (2001, p. 44), “[...] não podemos desconsiderar a importância do respaldo legal, do valor do direito e de sua manutenção no texto legal”, no entanto, a existência de um texto legal não garante a efetivação de ações concretas na prática. Observa-se que os “inclusivistas” acabam pondo em prática uma ação desarticulada, sem coerência e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas. Tal encaminhamento traz como consequência a segregação, o comprometimento da auto-estima dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente porque o aluno, incapaz de responder às exigências da escola regular, “[...] paulatinamente é excluído de seu interior, por meio dos diferentes mecanismos históricos de exclusão presentes na escola. Talvez, nesse momento, possamos dizer de igualdade de direito: do ‘direito’ de ser excluído.” (CARMO, 2001, p. 44 – grifos no original).

Na tendência denominada por Carmo (2001) de “restauradores escolares” ou “adaptadores sociais”, predomina a defesa da inclusão vista sob a ótica dos ajustes e reformulações superficiais das escolas, neutralizando ou minimizando a incompatibilidade histórica existente entre os projetos político-pedagógicos das escolas regulares e das escolas especiais. Neste sentido, o discurso da adaptação deixa à margem da discussão elementos conceituais importantes para o entendimento do que se tem denominado processo de inclusão.

Mendes (2002) verifica que, nas produções atuais, existem duas correntes com perspectivas distintas referentes à educação inclusiva: a da “inclusão” – inclusionistas – e a da “inclusão total” – inclusionistas totais. A corrente dos “inclusionistas”, segundo a autora, defende que a escola deve auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à sua vida dentro e fora da escola; argumentam em favor da manutenção do “*continuum* de serviços”⁸²; e “[...] acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças.” (MENDES, 2002, p. 65). O grupo dos “inclusionistas totais” sustenta que as escolas são importantes para as crianças com NEE, pois oferecem oportunidades de fazer amizades, promovem mudanças no pensamento estereotipado sobre as incapacidades e possibilitam a socialização; defendem que todos devem frequentar a classe comum sem a necessidade de se manter o *continuum* de serviços; e “[...] crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.” (MENDES, 2002, p. 65).

Nessa perspectiva, as proposições de educação de alunos com NEE variam desde a idéia de inclusão total, posição que defende a educação apenas nas classes e escolas regulares, até a idéia da necessidade da existência e manutenção de serviços variados para atender às diversidades.

Na concepção de Mendes (2002), a inclusão total é uma abordagem muito simplista e equivocada para discutir um tema tão complexo, especialmente ao se considerar que,

Atualmente, qualquer proposta essencialmente ideológica e com posições radicais parece perigosa, pois a filosofia da inclusão está, no contexto brasileiro, servindo de justificativa para o fechamento de programas e serviços [...] e para deixar de prever [...] nas novas formas da política educacional programas especializados que envolvam formação de professores e mudanças na organização escolar para atender ao alunado com necessidades educacionais especiais (1998, 1999). (MENDES, 2002, p. 70).

Entretanto, segundo a autora, ser contra a educação inclusiva significaria rejeitar a recente conquista de universalização do acesso à educação para alunos com NEE, mas, ao mesmo tempo, é oportuno “[...] ressaltar que a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva.” (MENDES, 2002, p. 68).

⁸² “O *continuum* de serviços refere-se ao conjunto de modalidades de atendimento em educação especial: sala de recursos, classe especial, escola especial, classe hospitalar, professor itinerante.” (GARCIA, 2004b, p. 42).

Michels (2006), ao analisar as produções relacionadas à apreensão da política de inclusão, constata duas tendências, quais sejam, a perspectiva “propositiva” e a perspectiva “analítica”. A “propositiva” é identificada como aquela que toma a inclusão como objetivo primeiro e último, não considerando as relações sociais que permeiam o contexto, e enfatiza a necessidade de sensibilizar o professor para que a inclusão aconteça, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso desse processo. Compreendem as produções que:

a) tomam a inclusão como um modelo predefinido; b) propõem indicações explícitas de como deve ocorrer a inclusão; c) a partir da sensibilização dos professores, indicam que estes devem ter desenvolvido competências para incluir os mais diferentes alunos; e d) discutem a inclusão sem levar em conta as reais possibilidades. (MICHELS, 2006, p. 419).

As produções identificadas segundo a perspectiva “analítica” tomam a inclusão não como objetivo único e consideram que ela deva ser analisada diante de suas reais possibilidades. Segundo Michels (2006, p. 419), “[...] nas produções consideradas analíticas encontramos a compreensão de que a história [...] é a base para desenvolver um exame cuidadoso da atualidade. Nessa perspectiva, a materialidade das condições históricas e sociais para a inclusão é que possibilita a discussão sobre ela.” Incluem-se aqui as produções que, ao analisarem as possibilidades de inclusão, consideram as questões sociais mais amplas, articulam as discussões referentes à Educação Especial ao debate da educação geral e fazem uma análise crítica do momento histórico ao investigarem as proposições inclusivas (MICHELS, 2006).

Segundo Mendes (2002), diante das diferentes posições e divergências, há necessidade de uma tomada de posição consciente partindo do que se entende por educação inclusiva. A autora reconhece, no entanto, a dificuldade de se tomar uma posição, visto que, “[...] no contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional.” (MENDES, 2002, p. 70). Entretanto, levando em consideração como as práticas educacionais têm se desenvolvido até agora, Ferreira e Ferreira (2004, p. 39) advertem que “[...] é um desafio buscar o equilíbrio entre a realidade atual e o otimismo pedagógico do discurso.”

Com o intento de regulamentar o que vem sendo proposto em âmbito internacional no que concerne à educação inclusiva, o Brasil, em 2001, instituiu as *Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, por intermédio do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001a), o qual fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL,

2001b). Neste parecer, as teorias e práticas sociais segregadoras são condenadas, o movimento de integração escolar é censurado, e se preconiza uma política educacional inclusiva como parte integrante da construção de uma sociedade inclusiva.

A inclusão, na acepção das *Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica*,

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001a, p. 18).

Inclui-se, assim, o direito à educação das pessoas com NEE, que, de acordo com o referido Parecer, demanda fundamentação nos princípios da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e do exercício da cidadania.

O mesmo documento preconiza que o valor fundamental da dignidade humana não admite práticas discriminatórias como a comiseração e a piedade. Exige, sim, que sejam respeitados os direitos de igualdade de oportunidades, que toda a pessoa seja respeitada por seus semelhantes, que tenha direito a boas condições de vida e oportunidade de realizar seus projetos.

No princípio da busca da identidade, o Parecer ressalta que cada cidadão deve encontrar a sua própria identidade, encontrando-se como pessoa. Observa que “[...] essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão.” (BRASIL, 2001a, p. 10). Destaca, ainda, a aceitação da condição humana e o estabelecimento de relações pessoais e sociais de solidariedade, sem preconceitos. Lembra que a democracia é definida na atual Constituição Federal, Artigo 1º, como “[...] um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade.” (BRASIL, 2001a, p. 10). Neste sentido, devem prevalecer como valores “a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com os diferentes, tanto do ponto de vista dos valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.” (BRASIL, 2001a, p. 10-11). Aqui se evidencia o que Mendes identifica como pensamento dos inclusionistas totais.

No que se refere ao princípio do exercício da cidadania, o Parecer proclama o direito à igualdade como fundamental. Destaca o princípio da equidade, o qual reconhece as diferenças e a necessidade de oportunidades diferenciadas no processo educacional como

forma de garantir a igualdade de acesso ao currículo escolar. E apregoa que o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, por parte dos alunos com NEE, será decisivo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Observa-se, no texto do Parecer, a ausência de elementos históricos para pensar a sociedade, como se a inclusão fosse dar conta das mazelas da sociedade capitalista.

Este Parecer discute, ainda, a construção da inclusão na área educacional no âmbito político, técnico-científico, pedagógico e administrativo; considera que a Educação Especial se insere em todos os níveis da educação escolar abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; e ressalta que a política de inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino deve não só garantir o ingresso do aluno, como também possibilitar que esse aluno atinja os objetivos da educação geral.

No âmbito político, o documento define que os sistemas escolares deverão assegurar matrícula para todo e qualquer aluno, se organizar para atender os alunos com NEE nas classes comuns, elaborar projetos pedagógicos e prover recursos pedagógicos especiais que contemplem as demandas desses alunos; prevê a descentralização do poder, enfatizando a necessidade de tomadas de decisões local e/ou regionalmente; e aponta a necessidade de se conhecer a demanda real de atendimento a alunos com NEE, divulgar experiências educacionais inclusivas, intensificar a formação de recursos humanos e garantir recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico especializado para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.

No âmbito técnico-científico, ressalta o Parecer que a formação dos professores deve estar voltada para o ensino na diversidade e que devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada. Determina que se realizem estudos e pesquisas com vistas a buscar recursos para auxiliar e/ou ampliar a capacidade dos alunos com NEE para que possam participar de maneira cada vez mais autônoma do meio educacional. Propõe, ainda, estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica, bem como o desenvolvimento de novas tecnologias que auxiliem no processo educativo.

No âmbito pedagógico, o documento reconhece que qualquer aluno pode apresentar necessidades educacionais em algum momento de sua vida escolar. Assinala, no entanto, que existem as necessidades educacionais especiais “[...] que requerem da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo.” (BRASIL, 2001a, p. 14). Assim, as práticas educativas relacionadas à Educação

Especial retiram seu foco dos diagnósticos de deficiência e se centram nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Trata-se, assim, de um conceito amplo:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001a, p. 15 – grifos no original).

Ao analisar as políticas que acompanham a materialização da educação inclusiva, verifica-se que há interesse em ampliar o acesso dos alunos com NEE a uma escola regular que esteja aberta para acolhê-los, sem, no entanto, considerar as questões sociais mais amplas que envolvem esse processo. Pode-se inferir que o discurso da política nacional de inclusão se aproxima da perspectiva propositiva identificada por Michels (2006), uma vez que tem um caráter mais técnico e organicista.

Ferreira e Ferreira (2004) ressaltam que o Brasil, ao assumir sua adesão à *Declaração de Salamanca*, o faz numa perspectiva de compromisso junto aos organismos internacionais promotores do encontro. Compromissos esses que “[...] apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso.” (FERREIRA; FERREIRA 2004, p. 25).

Ao analisar os censos educacionais brasileiros de 1998 e 2002, os autores observam que o número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular aumentou em cerca de 150%. No entanto, alertam que as pesquisas educacionais têm mostrado que esses alunos dependem das próprias famílias para conseguir “[...] criar as condições necessárias de apoio à educação escolar, e é mais comum os alunos viverem no interior da sala de aula uma situação de experiência acadêmica insuficiente ou precária.” (FERREIRA; FERREIRA 2004, p. 25).

Observa-se, assim, que a inserção dos alunos com NEE nas escolas regulares, atualmente, tem ocorrido com base no princípio da igualdade, porém, “[...] durante o processo ensino-aprendizagem trabalha com a diferença, camufla a desigualdade e finaliza explicitando diferenças e desigualdades em seus conceitos e notas. Com isso, não tem conseguido superar as contradições geradas em seu interior.” (CARMO, 2001, p. 46).

Ao se pensar a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, Bueno (1999) afirma que não se pode deixar de considerar:

[...] que a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão da mais variada gama de crianças; que estas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandam ousadia, por um lado, e prudência, por outro; que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças com necessidades educativas especiais educação de qualidade; que a gradatividade e a prudência não podem servir de escudo para a manutenção, sem razão, de processos segregados de ensino. (BUENO, 1999, p. 23).

Em síntese, percebe-se que há um grande debate em torno da inclusão dos alunos com NEE na escola. Entretanto, é necessário ressaltar que a escola faz parte da sociedade, que é excludente, e que os processos de exclusão *da* e *na* escola fazem parte do sistema de educação vigente. Nesse contexto, estão os alunos com NEE, que representam apenas uma parcela dos muitos que estão excluídos *da* e *na* escola. Porém, mesmo considerando os limites da escola na sociedade brasileira, é preciso mobilizá-la para que pense coletivamente seus problemas no intento de traçar metas plausíveis e legítimas politicamente a fim de se construir a qualidade pela base do sistema, com apoio do poder público. Segundo Freitas et al. (2004, p. 87), será necessário adicionar a essa qualidade de ensino “[...] a luta pela qualidade social. [...] no sentido de se caminhar na direção de uma sociedade realmente inclusiva, na qual a escola deixará de ser vista como fator compensatório da exclusão social, pela inclusão escolar formal.”

4 ALUNOS, PROFESSORES E BOLSISTAS: SUJEITOS DO PROCESSO DE INSERÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE

Delimita-se como objetivo deste capítulo fazer um breve levantamento sobre as ações que vêm sendo implementadas na UFSC, como um todo, com vistas a atender os alunos com NEE em seus diversos centros acadêmicos. Também se tem como finalidade averiguar os sujeitos envolvidos no processo de inserção de alunos com NEE no CA, quais sejam, os alunos, os professores e os bolsistas. Para tanto, busca-se fazer um levantamento dos alunos com NEE que ingressaram no CA desde a sua fundação e analisar seu percurso no Colégio. Ao mesmo tempo, faz-se uma análise da formação dos professores envolvidos diretamente com os alunos com NEE no CA tendo como aporte a legislação vigente e recupera-se elementos históricos da atuação dos bolsistas envolvidos com esses alunos no Colégio.

4.1 O processo de inserção escolar de alunos com NEE na UFSC

Tendo em vista que o CA é parte da UFSC, considera-se importante analisar como a política de inclusão educacional vem sendo implementada nesta instituição como um todo, uma vez que a política de educação inclusiva não se concentra unicamente na Educação Básica, mas está também no contexto universitário.

Um dos marcos da discussão sobre a educação e o atendimento de alunos com NEE na UFSC foi a criação, em 1986, do Núcleo de Estudos em Educação Especial do CED, hoje denominado Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND). O NUCLEIND constituiu-se como um centro de referência na UFSC nas áreas de desenvolvimento humano e Educação especial, promovendo palestras, cursos, oficinas, seminários e outras atividades dirigidas à comunidade, em especial aos educadores das redes públicas de ensino, visando a promover discussões e capacitação na área da educação inclusiva.

Nos últimos anos, no entanto, o NUCLEIND vinha funcionando de forma precária, pois muitas das atividades ali desenvolvidas foram canceladas devido à falta de profissionais. Houve a transferência de professores e funcionários do Núcleo para outros setores, e alguns se aposentaram, não sendo alocados substitutos para os cargos vagos. No início de 2008, o

prédio do NUCLEIND, após perícia técnica, foi interditado devido às precárias condições em que se encontrava, e o Núcleo foi desativado temporariamente⁸³.

De acordo com o que consta no anexo IV do Projeto *Acessibilidade e inclusão na UFSC* (UFSC, 2008)⁸⁴, no primeiro semestre de 2008, quinhentos e catorze alunos com deficiência foram matriculados na UFSC⁸⁵. Destes, quatro estudam no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), vinte e três, no CA, quatrocentos e oitenta e um estão na graduação e seis freqüentam a pós-graduação.

Quanto às deficiências apresentadas por esses alunos, observa-se, no Quadro 2 que, apesar de a graduação ter o maior número de alunos com NEE, a maioria deles apresenta deficiência auditiva⁸⁶ e são alunos do Curso Letras/LIBRAS. Percebe-se que o CA é o núcleo da UFSC que possui o maior número de alunos com diferentes diagnósticos de deficiência.

⁸³ Há uma proposta do CED de redimensionar o NUCLEIND, no sentido de torná-lo um núcleo de referência de estudos sobre inclusão educacional, que agregue mais pesquisadores, estudantes, educadores e outras pessoas interessadas nesta temática. Iniciativa essa que levou em conta a necessidade urgente de posicionamento e de ações que promovam a inclusão de estudantes matriculados na UFSC, da Educação Infantil até a Pós-Graduação, diante da demanda crescente do número de alunos com NEE nessa instituição.

⁸⁴ Este Projeto foi encaminhado para o *Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior* do MEC. O Programa Incluir constitui-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Especial e da Secretaria de Educação Superior que visa a implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência no Ensino Superior por meio de ações que promovam a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>>. Acesso: 16 jun. 2008.

⁸⁵ No entanto, segundo a coordenadora do referido Projeto, no que se refere à graduação e à pós-graduação, essas informações não são precisas, devido à dificuldade de acesso aos dados sobre alunos com diagnóstico de deficiência nesses segmentos. Observa que não há uma conscientização por parte dos profissionais das diversas coordenadorias dos cursos acerca de manter essas informações atualizadas. Houve a tentativa de colher essas informações na ficha de matrícula onde foi inserido um campo específico para o aluno informar se apresenta alguma deficiência, porém muitos alunos dão informações incorretas. Muitas informações são colhidas por bolsistas vinculados ao NUCLEIND ou por intermédio de outros alunos.

⁸⁶ Dos quatrocentos e setenta e três alunos com deficiência auditiva, somente sessenta e um são alunos do Curso no pólo da UFSC, os demais alunos estudam em outros pólos distribuídos pelo Brasil, na modalidade ensino a distância.

DEFICIÊNCIAS	NDI	CA	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Autismo	-	2	-	-
Auditiva	-	-	473	5
Dislexia	-	1	-	-
Deficiências múltiplas	-	1	-	-
Física	2	10	5	1
Síndrome de Down	1	3	-	-
Síndrome de Asperger	-	2	1	-
TID ⁸⁷	1	-	-	-
TDAH ⁸⁸	-	2	-	-
Visual	-	2	2	-
TOTAL	4	23	481	6

Quadro 2 – Alunos com deficiência matriculados na UFSC no 1º semestre de 2008

Fonte: Anexo IV do Projeto *Acessibilidade e inclusão na UFSC* (UFSC, 2008)

Nota: Dados trabalhados pela autora

É pertinente registrar, ainda, outras ações que vêm sendo implementadas na UFSC no sentido de atender alunos com NEE. Em 2004, um grupo de profissionais de diversos Departamentos da UFSC⁸⁹ elaborou o mencionado *Programa integrado de atenção às pessoas portadoras de deficiência* (UFSC, 2004b), que foi aprovado pelo MEC e renovado no final de 2005⁹⁰. Em 2006, a Biblioteca Central da UFSC encaminhou o Projeto *A universidade como espaço de estudos e pesquisa para todos: uma inclusão necessária* (UFSC, 2006a), para o *Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior* do MEC. Com a aprovação desse projeto, foi criado o Ambiente de Educação Inclusiva (AEI) para atender usuários cegos e com baixa visão.

O AEI conta com equipamentos como: computador, lupa eletrônica, lupa eletrônica de mão, lupas manuais e *scanner*. Dispõe, ainda, dos *softwares* de leitura de tela *Jaws*, *DosVox* e *Magic*, e de livros em Braille. Destacam-se, também, os projetos: *Sábado no*

⁸⁷ Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Segundo Mercadante, Van Der Gaag e Schwartzman (2006, p. 12), “[...] a categoria ‘transtornos invasivos do desenvolvimento’ inclui o autismo, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e uma categoria residual denominada transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação.”

⁸⁸ Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade

⁸⁹ Entre eles: profissionais do CA, do Departamento de Patologia, do Centro de Ciências da Saúde; do Departamento de Serviço Social, do Centro Sócio-Econômico, e dos Departamentos de Informática e Estatística, e da Engenharia de Produção de Sistemas, do Centro Tecnológico, sob a coordenação de um professor do Departamento de Educação Física do Centro de Desportos.

⁹⁰ Esse Programa foi realizado no período de novembro de 2004 a dezembro de 2006 (UFSC, 2006b).

Campus: esportes adaptados, do Departamento de Educação Física, o Projeto LABTATE – *Laboratório de cartografia tátil e escolar*, do Departamento de Geociências, e a criação do Curso Letras/LIBRAS, na modalidade ensino a distância.

Apesar dessas iniciativas, segundo os profissionais envolvidos com a questão da inclusão educacional de alunos com NEE na UFSC, falta reconhecimento institucional para que sejam realizadas ações mais efetivas que garantam o acesso e a permanência com qualidade para todos os alunos da instituição.

Percebe-se que a UFSC não tem um programa de inclusão único que contemple uma discussão mais ampla e unifique todas as ações. Estas são fragmentadas, desconexas, o que está de acordo com os encaminhamentos da política nacional que se organiza em grande medida por intermédio de projetos.

4.2 Os sujeitos do processo de inserção no CA

4.2.1 Alunos com NEE no CA

Conforme pôde ser constatado, o CA passou a receber alunos com NEE na década de 1980, quando foram implantadas as quatro primeiras séries do 1º Grau, dados esses colhidos de forma assistemática, por meio de relatos de professores que trabalhavam no Colégio na época⁹¹, visto que não existe registro oficial sobre o ingresso desses alunos no CA. É preciso considerar que, naquela ocasião, se vivia sob a lógica da integração e não era para esses alunos estarem na escola regular, a menos que conseguissem a ela se adaptar.

Até 2007, trinta e oito alunos com NEE ingressaram no CA, conforme pode ser observado no Gráfico 2:

⁹¹ Destaca-se a colaboração da professora Maria Elza de Oliveira Lima, orientadora educacional e da professora Yvelise Ouriques Torquato. Esta, por ter sido professora de grande parte desses alunos na década de 1980 e 1990 e por não se encontrarem dados referentes a estes alunos, fez um relatório individual sobre eles, por escrito.

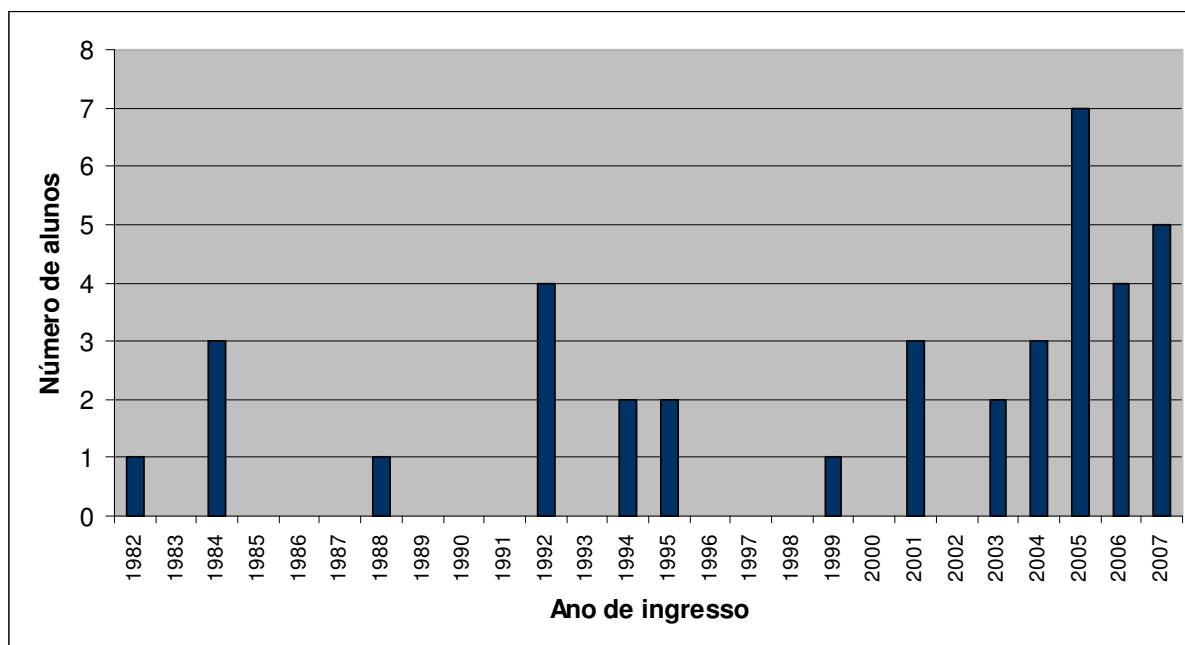


Gráfico 2 – Ingresso anual de alunos com NEE no CA/UFSC – 1982–2007

Fonte: Dados obtidos a partir de informações e documentos disponibilizados pelo CA

Observa-se que, na década de 1980, cinco alunos com NEE ingressaram no CA. Nesse período, o Colégio atendia filhos de professores e funcionários da Universidade, reservando uma cota de até 10% para atender a interesses específicos do Colégio ou da UFSC. Segundo relatos dos professores, foram beneficiados por essa cota dois alunos, irmãos com diagnóstico de deficiência, cujos pais não tinham vínculo com a Universidade. Eles ingressaram no CA após terem recorrido diretamente ao reitor para solicitar as vagas. Um ingressou em 1982, sendo assim o primeiro aluno com diagnóstico de deficiência do CA, e o outro ingressou em 1984.

A partir de 1989, o ingresso dos alunos passou a ocorrer por intermédio de sorteio aberto à comunidade, conforme Resolução nº 041/1988⁹² (UFSC, 1988). Entre 1991 e 1999, ingressaram mais nove alunos com NEE na 1ª série do Ensino Fundamental.

Não há registro no Colégio sobre o diagnóstico das deficiências apresentadas por esses alunos. Mas, conforme o relato dos professores, pode-se constatar que havia alunos com paralisia cerebral, paraplegia, deficiência auditiva, traços de autismo, deficiência mental, distrofia muscular hereditária e Síndrome de Turner. É importante esclarecer que, na época, a maioria dos alunos com NEE não tinha diagnóstico oficial.

⁹² Resolução essa que foi revogada pela Resolução nº 013/1992, a qual se encontra em vigor até a presente data.

Entre 2000 e 2004, ingressaram outros seis alunos na 1ª série do Ensino Fundamental, e, pela primeira vez, entrou um aluno na 7ª série do Ensino Fundamental, e outro na 1ª série do Ensino Médio.

De 2005 a 2007, em decorrência de Ação Civil Pública (BRASIL, 2004b), ingressaram mais dezesseis alunos com NEE no CA.

Percebe-se que há uma mudança de acesso importante, à medida que as estratégias de ingresso se modificam. Na década de 1980, quando o acesso era restrito, o CA teve cinco alunos com NEE; na década de 1990, quando o acesso passou a ser via sorteio aberto à comunidade, nove alunos ingressaram no CA; e nos anos 2000, quando a questão jurídica estava colocada, vinte e quatro alunos tiveram acesso ao CA. Observa-se que as mudanças do acesso às vagas incidem sobre o que se pode denominar questões formais, ou seja, não são questões pedagógicas que levam às mudanças relacionadas ao acesso.

Desde 2001, há registro nos documentos dos alunos sobre o diagnóstico que apresentam, porém, em alguns casos, o diagnóstico não está devidamente comprovado. Nesse período, os alunos apresentaram deficiências diagnosticadas e identificadas como: autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, deficiência física, deficiência auditiva, dislexia, deficiências múltiplas, distrofia muscular, mielomeningocele/ hidrocefalia, *déficit* de atenção, hiperatividade e paralisia cerebral. Em alguns casos, essas deficiências aparecem associadas e ocasionam como conseqüências observáveis a falta de mobilidade física dos membros inferiores e/ou superiores, o comprometimento auditivo e cognitivo, a relação/interpretação e ausência de comunicação verbal e não verbal, entre outras.

Em 2007, o CA tinha em seu quadro discente vinte alunos com NEE⁹³, que apresentavam deficiências diagnosticadas conforme o que consta no Gráfico 3:

⁹³ Na relação de alunos com NEE do Colégio, constam vinte e um alunos, pois foi incluído neste grupo um aluno com diabetes que utiliza diariamente insulina. Não o estou relacionando por considerar que ele não apresenta NEE, e sim necessita de atendimento médico/enfermagem.

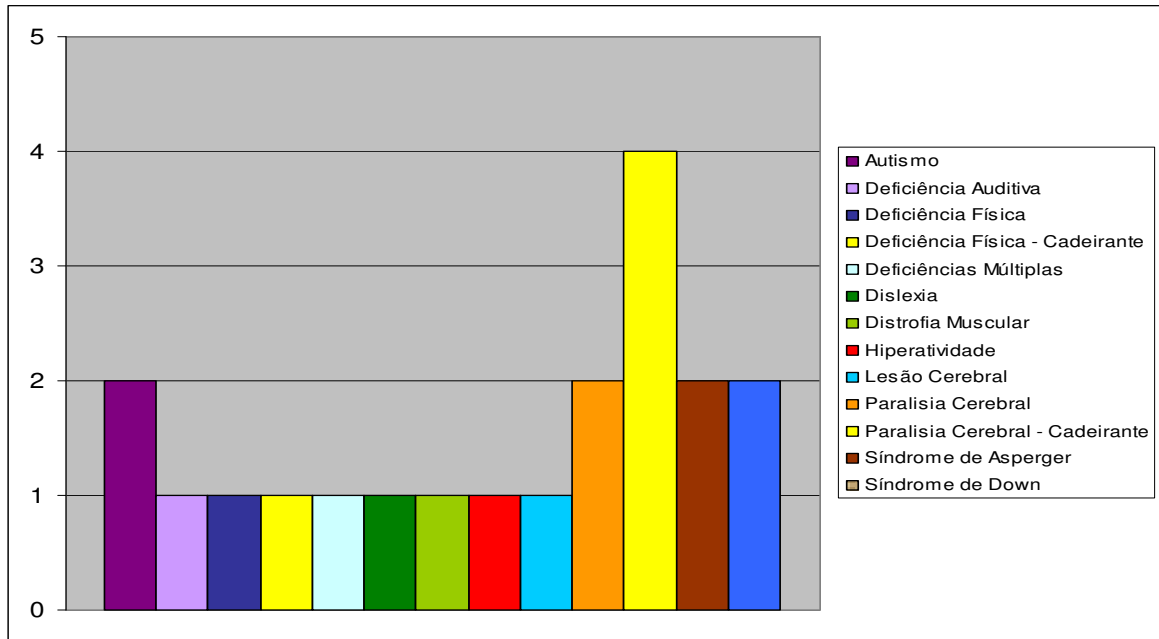


Gráfico 3 – Diagnóstico das deficiências dos alunos com NEE de 2007

Fonte: Dados obtidos a partir de informações e documentos disponibilizados pelo CA

Observa-se que as colunas em tons de amarelo, além de fazerem referência ao diagnóstico de deficiência física e paralisia cerebral, mostram que tais alunos usam cadeira de rodas, o que reforça a necessidade de o CA ter uma estrutura física que permita o acesso desses alunos a todos os espaços do Colégio.

Outro dado que merece ser destacado é o percurso dos alunos com NEE no CA, que pode ser mais bem analisado tomando-se por base o que consta no Quadro 3.

Ano / Aluno	1982	1984	1988	1992	1994	1995	1999	2001	2003	2004	2005	2006	2007
1	1ª			1991 8ª R/T	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2		1ª		7ª T	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3		1ª T/85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4		1ªSNA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5			1ª				2ª EM	3ª EM 2000	-	-	-	-	-
6				1ª				6ª R/T	-	-	-	-	-
7				1ª	3ª	T	-	-	-	-	-	-	-
8				1ª T93	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9				1ªSNA	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10					1ªSNA	-	-	-	-	-	-	-	-
11				1ª	2ª	6ª	8ª	2ª EM	3ª EM	-	-	-	-
12					1ª			5ª T	-	-	-	-	-
13					1ª	5ª	7ª	1ª EM	2ª EM	T	-	-	-
14						1ª T	-	-	-	-	-	-	-
15								1ªC/MJ	3ª MT	-	-	-	-
16								1ª A	2ª B	3ª C	4ª C	5ª C	6ª C
17								1ª EM	2ªEM/R	T	-	-	-
18									1ª C	1ª C	1ª C	2ª C	3ª C
19									1ªA/MJ	1ª A	MT	-	-
20										1ªA/MJ	1ª A	2ª A	3ª A
21										1ª C	1ª A	2ª A	3ª A
22										7ª	7ª	8ª	1ª EM
23											8ªSNA	-	-
24											2ª EM	2ª EM	3ª EM
25											1ª EM	2ª EM	3ª EM
26											1ª B	2ª B	3ª B
27											1ª B	2ª B	3ª B
28											1ª C	1ª A	2ª A
29											1ª A	2ª A	3ª A
30												1ª C	2ª B
31												1ª B	2ª B
32												1ª B	2ª C
33												1ª A	2ª C
34													1ª C
35													1ª C
36													1ª B
37													1ª A
38													1ª A

Legenda: T-Transferido; R-Reprovado; MT-Matrícula Trancada; SNA-Saiu Neste Ano; MJ-Mandado Judicial; A-Turma A; B-Turma B; C-Turma C; EM-Ensino Médio.

As células em verde identificam os alunos que freqüentavam o CA em 2007.

Quadro 3 – Percurso dos alunos com NEE no CA/UFSC – 1982–2007

Fonte: Dados obtidos a partir de informações e documentos disponibilizados pelo CA

Nota: Dados trabalhados pela autora

Com base no Quadro 3⁹⁴, pode-se constatar que a inserção dos alunos com NEE no CA se deu em grande parte na 1ª série do Ensino Fundamental. Entre 1982 e 2007, ingressaram no Colégio trinta e oito alunos com NEE, dos quais, dois nas séries finais do Ensino Fundamental, três no Ensino Médio, e trinta e três ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental.

Nas décadas de 1980 e 1990, a inserção desses alunos se deu exclusivamente na 1ª série do Ensino Fundamental, onde ingressaram quatorze alunos. Desses, seis não concluíram sequer essa série, um frequentou até a 3ª série do Ensino Fundamental e solicitou transferência, um, após frequentar o Colégio sete anos, concluiu a 4ª série e pediu transferência, três chegaram até a 6ª, a 7ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental, porém não concluíram o Ensino Fundamental, um saiu na 2ª série do Ensino Médio, e dois alunos concluíram o Ensino Médio.

Entre 2001 e 2007, ingressaram no CA vinte e quatro alunos, sendo um na 7ª e outro na 8ª série do Ensino Fundamental, e três no Ensino Médio. Os demais alunos, num total de dezenove, ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental.

O aluno que entrou na 7ª série permanece no CA, e o que entrou na 8ª série saiu no mesmo ano. Dos três alunos que ingressaram no Ensino Médio, um frequentou até a 2ª série, foi reprovado e solicitou transferência, e dois continuam no Colégio. Dos dezenove alunos que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental, um saiu sem concluir a 1ª série, um frequentou até a 2ª série e trancou a matrícula, e dezessete continuam no Colégio.

Em síntese, do total de trinta e oito alunos que ingressaram no CA, dezesseis saíram sem concluir seus estudos, o que equivale a 42,11%, vinte continuam no Colégio, ou seja, 52,63%, e apenas dois concluíram seus estudos, o que equivale a 5,26%,⁹⁵ conforme pode ser visualizado no Gráfico 4:

⁹⁴ Nesse quadro, não foram registrados os anos em que não ingressaram alunos com NEE no CA.

⁹⁵ Observação: não estão computados aqui os resultados do final do ano de 2007.

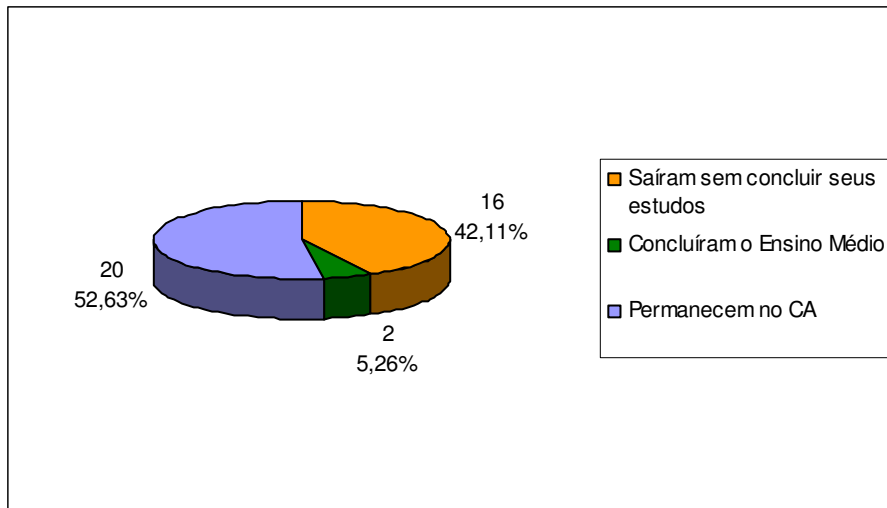


Gráfico 4 – Trajetória dos alunos com NEE no CA/UFSC – 1982–2007

Fonte: Dados obtidos a partir de informações e documentos disponibilizados pelo CA

Em relação aos dados referentes à aprovação ou reprovação dos alunos, observa-se que, até 2004, era alto o índice de reprovação dos alunos com NEE, e muitos alunos não permaneciam no CA, saindo no mesmo ano em que entravam ou no ano seguinte.

A partir de 2005, houve um aumento expressivo do ingresso de alunos com NEE no CA, e simultaneamente percebe-se que o índice de reprovação caiu de forma significativa, sendo aprovados quase a totalidade desses alunos. Porém, o único registro oficial sobre uma possível modificação na avaliação que possibilitasse uma mudança nos índices de aprovação consta no *Regimento Escolar do CA* (UFSC.CA, 2007d). Este acolhe o encaminhamento da atual legislação, que faculta às instituições de ensino viabilizar aos alunos que não apresentarem resultados de escolarização certificado de terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade⁹⁶.

Elencam-se alguns fatores que podem ter determinado o alto índice de aprovação. Um deles se refere ao aumento de alunos em cada sala de aula, a partir da ação judicial, fato esse que acirrou as discussões sobre a aprovação ou não desses sujeitos, prevalecendo a idéia de que os alunos com maiores “comprometimentos” fossem aprovados, mesmo que os resultados de escolarização não fossem satisfatórios. O que, como visto, é compatível com o que determina a legislação, que indica que o aluno pode ser aprovado segundo terminalidade. A equipe diretiva do CA, entretanto, deixa ao encargo dos professores e, consecutivamente, dos membros do Conselho de Classe, a decisão que considerarem mais correta, ou seja, se

⁹⁶ Conforme consta no Artigo 16 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b) e no Artigo 59, inciso II da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

houver o entendimento de que o aluno tem condições de aprender e que repetir o ano trará ganhos para o aluno, a equipe endossa essa decisão.

Outro fator que, indiretamente, contribui com a idéia de aprovação de todos os alunos é o fato de os pais terem conhecimento dessa legislação e alguns cobrarem do Colégio a aprovação do filho, inclusive judicialmente⁹⁷. Esse encaminhamento é ratificado por alguns autores como Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 23), que entendem que, “[...] para os alunos com deficiências cognitivas importantes, convém não se preocupar com habilidades acadêmicas. [...] Para esses alunos, o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais através da sua inclusão.” Ou seja, corroboram com a posição dos denominados por Mendes (2002) de inclusionistas totais, que acreditam que, para os alunos com maiores “comprometimentos”, o importante é priorizar o convívio com o grupo; desse modo, relega-se a segundo plano a questão da aprendizagem.

A questão da defasagem em termos de escolaridade e idade não é muito significativa, apesar de se verificar que há alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental com idade avançada⁹⁸. Em alguns casos, esse é outro fator que contribui para a aprovação, pois, por vezes, a questão da faixa etária acaba fazendo com que esses alunos sejam aprovados para que a diferença entre idade e série não fique tão exacerbada.

A questão dos altos índices de aprovação após a Ação Judicial constituiu-se mais em um ato formal e menos em um ato pedagógico, pois, antes da Ação, o CA apresentava índices mais elevados de reprovação sob a argumentação de que os alunos não tinham adquirido os conhecimentos necessários para aprovação ou, ainda, os alunos não permaneciam no CA. Após a Ação, embora se tenha conhecimento de que muitos alunos,

⁹⁷ Fato que ocorreu com um dos alunos que, por estar em tratamento fora de Florianópolis, faltou às aulas durante um trimestre, e em decorrência disso, seu processo de alfabetização foi prejudicado. Acreditando que o aluno tinha condições de aprender, mas que ainda precisava de um tempo para fazer aquisições importantes para que acompanhasse a 2ª série com qualidade, foi proposto, com a concordância do Conselho de Classe, que o aluno cursasse a 1ª série novamente. No entanto, esclareceu-se à família que ele poderia ser aprovado fundamentado na legislação. A família concordou com a reprovação, mas argumentou que apesar de ter consciência de que o filho foi prejudicado pelas faltas, não sabia se esse encaminhamento do Colégio seria o correto por acreditar que seria melhor ele acompanhar o grupo. Foi esclarecido à família que a aprovação não garantiria a permanência do aluno na mesma turma em decorrência de algumas dificuldades vivenciadas. No início do ano seguinte, porém, a mãe ingressou na justiça solicitando que ele fosse aprovado e permanecesse com a mesma turma. O promotor ouviu as partes, o diretor do CA afirmou que a questão da aprovação não precisava ter sido requerida via judicial, uma vez que o CA deixou claro que, de acordo com a legislação, mesmo o aluno não tendo resultado satisfatório de escolarização poderia ser aprovado. Concordou que o aluno fosse aprovado, no entanto, solicitou ao promotor que o CA tivesse autonomia para definir para qual turma o aluno seria encaminhado, o que foi acatado pelo promotor. O aluno foi aprovado para a 2ª série, porém não ficou com a mesma turma.

⁹⁸ Conforme dados apurados em relação à idade de ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental, dos alunos que ainda estudam no CA, verificou-se que 76,47% tinham entre sete e oito anos, e 23,53% tinham entre nove e doze anos.

mesmo diante das peculiaridades que apresentam, são aprovados com boas condições de aprendizagem, chamam a atenção fatos como o do aluno que, após ter repetido três vezes a mesma série, a partir do ano de 2005 não reprovou mais. Observa-se ainda que, atualmente, os alunos ingressam e permanecem no CA, contudo caberia uma pesquisa detalhada que persiga a trajetória de escolarização dos alunos com NEE no CA, o que não foi objeto de estudo deste trabalho.

4.2.1.1 Processo de in(ex)clusão na constituição das turmas de 1ª série do CA

A entrada de alunos com NEE no CA vem ocorrendo, majoritariamente, a partir da 1ª série do Ensino Fundamental. Por isso, considera-se importante analisar como vem ocorrendo o processo de inserção dos alunos na constituição dessas turmas no CA.

De acordo com o que consta no relatório do Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever* (UFSC.CA, 1995), em 1980, quando foram implantadas as quatro séries iniciais do 1º Grau, funcionaram duas turmas de 1ª série, uma no período matutino, e outra no vespertino, e se constituíram, a partir da opção dos pais, com relação ao turno. Os professores tiveram dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade da turma, na qual as crianças apresentavam níveis de desempenho diferenciados.

Em virtude do parecer dessas professoras, em 1981 houve a preocupação de formar turmas, tanto quanto possível, homogêneas⁹⁹. Para tanto, foi aplicado o teste ABC, de

⁹⁹ Quanto à questão de classes homogêneas ou heterogêneas, Crahay (2007) faz uma revisão do que as pesquisas empíricas revelam sobre os procedimentos usados freqüentemente como meios de obter um aperfeiçoamento pedagógico e observa que elas mostram que é ilusório acreditar na eficácia das classes homogêneas quanto ao rendimento. Relata que os pesquisadores que realizam estudos naturais, ou seja, aqueles que observam as classes sem intervir, verificaram que as classes homogêneas quanto ao nível escolar freqüentemente têm efeitos prejudiciais no plano socioafetivo, especialmente para os alunos situados nas classes dos fracos, uma vez que esses alunos recebem um ensino de menor qualidade, enquanto os alunos inseridos nas classes dos mais fortes progredem de maneira significativa. Nos estudos experimentais, nos quais os pesquisadores procuram proceder a comparações de conteúdo de ensino igual e de qualidade pedagógica equivalente, a hipótese de que o agrupamento em classes homogêneas beneficiaria os alunos fortes é derrubada, pois as pesquisas indicam um efeito nulo na composição das classes. Resultado esse oposto ao dos pesquisadores dos estudos naturais. Segundo Crahay (2007, p. 188-189), “Esse contraste é em si interessante. [...] indica que o efeito próprio ou específico do agrupamento dos alunos por nível de desempenho é nulo. [...] se a qualidade e a quantidade de ensino dispensadas permanecerem constantes, a maneira com que os alunos são agrupados não afeta o rendimento, o que se verifica tanto em relação aos alunos fortes quanto aos alunos fracos. Ao contrário, quando os pesquisadores não intervêm para manter a qualidade e a quantidade de ensino iguais nas diferentes classes, é possível que, ao se constituírem trajetórias diferentes, estas sejam valorizadas de forma hierarquizada, portanto, o ensino dispensado varia em função do prestígio social concedido a cada uma dentre elas. A diferenciação do ensino em função da trajetória constitui assim um componente do dispositivo escolar que o torna desigual.”

Lourenço Filho¹⁰⁰, o qual objetiva verificar a maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo caracterizar a maturidade educacional dos alunos. As turmas foram formadas de acordo com os resultados obtidos, ou seja, formou-se “[...] uma turma com um nível de maturidade superior e médio, e outra com o nível de maturidade médio e inferior.” (UFSC.CA, 1995, p. 12).

Em 1982, valendo-se do mesmo procedimento de avaliação, formaram-se três turmas de 1ª série: uma composta de alunos com nível de maturidade superior, outra de alunos com nível de maturidade médio e a terceira de alunos com nível de maturidade inferior. Os resultados obtidos com a terceira turma foram alarmantes, visto que todos os alunos foram reprovados. As turmas eram identificadas pelas letras A, B e C.

Diante deste quadro, em 1983 foi implantada uma turma denominada “Turma de Prontidão”¹⁰¹, na qual eram inseridas as crianças que apresentassem uma pontuação baixa no teste de maturidade para a alfabetização. Entretanto, dependendo do desempenho da criança, havia a possibilidade de remanejá-la para uma primeira série, caso, após aproximadamente quarenta e cinco dias, demonstrasse habilidades para freqüentá-la, segundo seus professores. As crianças que continuavam na “Turma de Prontidão”, no ano seguinte passavam automaticamente para a primeira série.

No ano de 1984, por pressão dos pais, foram implantadas cinco turmas de primeira série, mais a “Turma de Prontidão”. Dessas, três, mais a turma de prontidão, foram constituídas com os mesmos critérios de avaliação, quanto à maturidade para leitura e escrita. As outras duas turmas só foram autorizadas a funcionar no início de março, quando as demais já tinham sido avaliadas e formadas, considerando-se os resultados. Em vista disso, essas duas turmas eram heterogêneas, e foram classificadas pelos professores como difíceis de trabalhar devido aos diferentes níveis de aprendizagem em que as crianças se encontravam.

Entre 1985 e 1988, o CA voltou a ter três turmas de 1ª série, e os critérios para a sua formação não foram alterados.

¹⁰⁰ O Teste ABC foi criado por Manuel Bergström Lourenço Filho. Foi publicado em 1931 e reeditado várias vezes. Compreende oito provas: 1. Coordenação visual-motora; 2. Resistência à inversão na cópia de figuras; 3. Memória visual; 4. Coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação e resistência a ecolalia; 5. Memorização auditiva; 6. Índice de fatigabilidade; 7. Índice de atenção dirigida; e 8. Vocabulário e compreensão geral. O nível de maturidade se constitui de acordo com os pontos obtidos de 0 a 24: com 17 ou mais pontos é considerada maturidade *superior*, entre 12 e 16 pontos considera-se um nível de maturidade *médio*, de 8 a 11 pontos, o nível de maturidade é considerado *inferior*; e de 7 pontos para baixo, o nível de maturação determinado é o *mais baixo*, com prognóstico de completo fracasso (LOURENÇO FILHO, 1964).

¹⁰¹ Observa-se que existia naquele momento uma possibilidade de flexibilizar o tempo de escolarização, porém havia inflexibilidade do processo educacional.

Mantendo os critérios para a formação das turmas, em 1989, segundo consta no relatório do Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever*, de 1995, por questões políticas¹⁰², a “Turma de Prontidão” foi extinta. Os resultados obtidos no final do ano, no entanto, reforçaram a necessidade de se dar um tempo maior para a alfabetização de algumas crianças. Assim, em 1990 ficou estabelecido, junto aos pais dos alunos que faziam parte da turma que apresentava menor desempenho nas avaliações, que a proposta de alfabetização daquelas crianças se efetivaria em dois anos. Essa turma foi denominada de “1ª série em dois anos”, e não mais “Turma de Prontidão”.

Em 1991, teve início um processo de tentativa de mudança, pelo menos em duas das três turmas. Uma foi formada por crianças classificadas como estando no nível alfabético, e as outras duas eram heterogêneas. Em relatório, a professora Maria Elza de Oliveira Lima¹⁰³ afirma: “[...] começávamos a nos incomodar com a tal homogeneização, mas não sabíamos intervir em sala de aula, no sentido de que as diferenças fossem importantes e que com elas todos crescessem.” (UFSC.CA, 1995, p. 16). Porém, o resultado desse encaminhamento foi o mesmo das outras tentativas de trabalhar com turmas heterogêneas, pois no final do primeiro bimestre os professores consideraram inviável o trabalho, apontando crianças de ambas as turmas que não conseguiam progredir. Houve, então, o remanejamento das crianças, voltando à tradicional classificação: turma de nível superior, outra de nível médio e a turma dos alunos com mais dificuldades, retornando com a concepção de “1ª série em dois anos”.

Nesse mesmo ano, a professora Maria Elza frequentou o Curso de Pós-Graduação sobre Alfabetização em Classes Populares, no GEEMPA¹⁰⁴. Ficou fascinada com os estudos sobre a teoria da construção do conhecimento, mas também questionou as reais possibilidades de aplicá-la no Colégio. Segundo ela, “[...] a teoria sobre a construção do conhecimento é perfeita, mas como colocá-la em prática? [...] foram muitos questionamentos que se veio do GEEMPA, [...] que jamais pensaríamos em aplicar ou sugerir a proposta para qualquer professor da escola.” (UFSC.CA, 1995, p. 18). Porém, em maio desse ano (1991), a

¹⁰² Não foram explicitadas no relatório quais seriam as questões políticas.

¹⁰³ Desde 1980 até a presente data, a professora Maria Elza, orientadora educacional, é quem coordena a organização das turmas de 1ª série juntamente com as outras orientadoras desse segmento. De acordo com o Regimento Interno do Colégio, no item V, do Art. 32, da Subseção II, que dispõe sobre a competência do Serviço de Orientação Educacional, é atribuição do orientador educacional: “[...] coordenar a organização das turmas, utilizando os recursos psicopedagógicos [...]” (UFSC.CA, 2007d).

¹⁰⁴ O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação é uma organização privada, independente das universidades, das secretarias de Educação e do Ministério de Educação, guardando com estas instituições uma relação de colaboração e apoio. A instituição presta serviços às redes de ensino público na forma de realização de projetos de pesquisa, mediante a retribuição financeira destes por convênios de dois tipos: cedência de funcionários ou contrato de tarefas. Disponível em: <www.geempa.org.br>. Acesso em 14 nov. 2007.

professora da turma da “1ª série em dois anos” aventou a possibilidade de aplicar a proposta construtivista em sua sala de aula.

No relatório do Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever* (UFSC.CA, 1995), a professora justifica seu interesse na prática da proposta dizendo:

Procurei um outro caminho para trabalhar com as letras e os números, porque tudo estava bastante cansativo e monótono. [...] Achávamos que os alunos eram lentos [...]. Foi ouvindo rapidamente um outro jeito de poder trabalhar estas crianças, parecendo bastante ativo e diferente, que resolvi iniciá-lo. Com pouco conhecimento da teoria, mas com muita vontade, [...] começamos. Logo, desde o princípio foi ótimo. [...] Tudo foi se modificando rapidamente. As aulas motivadas, interessantes, participativas e com resultados positivos (Yvelise). (UFSC.CA, 1995, p. 21).

A partir daí, foram estabelecidas algumas condições para que a proposta se efetivasse na prática, como: consultoria quinzenal com profissionais que conhecessem a teoria e a prática construtivista; observação de uma turma da Fundação Catarinense de Educação Especial, que aplicava esta proposta; estudos semanais; e confecção de materiais pedagógicos (UFSC.CA, 1995).

O resultado desse trabalho foi a aprovação de 50% dos alunos que tinham sido considerados incapazes de se alfabetizarem em um ano letivo.

Em decorrência dos resultados positivos obtidos e com o propósito de “[...] questionar a suposta maturidade para aprender a ler e escrever, defendida por muitos autores e hoje questionada por outros”¹⁰⁵ (UFSC.CA, 1995, p. 30), foi elaborado e aprovado, para implantação em 1992, o Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever* (UFSC.CA, 1991). Assim, foram selecionados para constituírem essa turma os alunos que se classificaram na faixa inferior, depois de submetidos à avaliação da maturidade de acordo com o Teste ABC. As outras duas turmas foram constituídas por alunos que obtiveram classificações média e superior. No final do ano de 1992, 76% das crianças da turma dos alunos com maturidade inferior foram aprovadas. Nas turmas com alunos com maturidade média ou superior o índice de aprovação sempre variava entre 94 e 96%. Houve, também, a

¹⁰⁵ Entre os autores que argumentam que há necessidade de certo grau de maturidade para que as crianças aprendam, as autoras do relatório citam: Poppovic (1971), Novaes (1982) e Leite (1982), entre outros. Como autores que contra-argumentam por considerarem o fracasso escolar atribuição da escola, por não conseguir intervir de forma adequada, utilizando estratégias que não contribuem no sentido de que todas as crianças aprendam a ler e escrever num espaço de um ano escolar, são citados, entre outros: Marzola (1988), Grossi (1986), Silva (1990) e Ferreiro (1992).

preocupação de identificar o nível socioeconômico¹⁰⁶ desses alunos para, ao final do processo, correlacionar com os resultados obtidos na alfabetização. A classificação obtida na avaliação socioeconômica demonstrou haver uma heterogeneidade nesse aspecto, mas, ao mesmo tempo, um equilíbrio quanto ao número de famílias que tinham melhores condições socioeconômicas e as que se encontravam em situação precária¹⁰⁷. No término do ano, os resultados demonstraram que não houve diferenças significativas no desempenho de aprendizagem de alunos em função das condições socioeconômicas, visto que foram aprovados 75% dos alunos identificados em condições precárias e 76% dos considerados com melhores condições. Conforme a avaliação dos professores do projeto, “[...] os resultados obtidos descaracterizaram nossos conceitos quanto à maturidade e condições econômicas como determinantes do processo de aprendizagem.” (UFSC.CA, 1995, p. 75). Segundo eles, esses dados demonstraram que todos os alunos são capazes de aprender, quando se tem uma proposta de trabalho que atenda às diferenças (UFSC.CA, 1995).

Em 1993, as três professoras da 1ª série, por livre iniciativa, trabalharam dentro da abordagem construtivista, e os alunos foram selecionados levando em consideração somente o nível de escrita¹⁰⁸. Não foram feitos, portanto, o levantamento socioeconômico nem a avaliação do nível de maturidade. Foi formada uma turma com crianças no nível alfabético e duas turmas com diferentes níveis de conceptualização. Neste ano, 12% das crianças reprovaram.

Em 1994, as três turmas foram constituídas de alunos com diferentes níveis de escrita. Nesse ano, houve a reprovação de 16% dos alunos. Como as professoras da 2ª série não trabalhavam com essa abordagem metodológica, havia uma ruptura nos encaminhamentos, o que causava alguns conflitos. Em virtude disso, em 1995, o projeto foi implantado somente nas turmas “A” e se estendeu gradativamente até a 4ª série. Nesse ano, na formação das turmas, levaram-se em conta as variáveis: nível de escrita, sexo, opção dos pais

¹⁰⁶ Esses dados foram coletados no ato da matrícula, por meio de um formulário que, entre outros dados, solicitava o preenchimento sobre a renda familiar. Eles foram analisados considerando o orçamento familiar elaborado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) (UFSC.CA, 1995).

¹⁰⁷ Dessas famílias, “[...] quatro recebiam os mais baixos salários-mínimos [...] e que outras quatro recebiam os mais altos salários [...] fixados por lei.” (UFSC.CA, 1995, p. 42).

¹⁰⁸ O nível de escrita dos alunos foi detectado por intermédio de prova escrita, aplicada individualmente. “Consiste a prova na escrita de quatro palavras (uma trissílaba, um dissílaba, uma polissílaba, uma monossílaba) e uma frase incluindo a palavra dissílaba. [...] Essa prova de avaliação foi usada por Emília Ferreiro, quando realizava sua pesquisa sobre psicologia genética e adaptada pelo GEEMPA. [...] Os níveis utilizados pelo GEEMPA são: Nível Pré-Silábico Um – PS1, Nível Intermediário UM – I1, Nível Pré-Silábico 2 – PS2, Nível Intermediário Dois – I2, Nível Silábico – S, Nível Intermediário Três – I3, Nível Alfabético – A e Nível Ortográfico – O.” (UFSC.CA, 1995, p. 35-37). Esses mesmos níveis foram os utilizados para avaliar os alunos no CA.

e distribuição equivalente de alunos repetentes por sala. Não foi considerada a variável socioeconômica das famílias, o que gerou conflitos no Colégio, pois alegavam que em uma turma tinham ficado só alunos de nível socioeconômico alto, e em outra, só alunos de nível baixo. Em levantamento feito, posteriormente, ficou comprovada a diferença das condições socioeconômicas das turmas.

Em decorrência desses conflitos, em 1996, os professores de 1ª a 4ª séries votaram, e o Colegiado do CA aprovou o sorteio aleatório na formação das turmas de 1ª série, com o controle somente da variável sexo, o que permanece até hoje.

No ano de 2000, foi implantado o Projeto *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho* (UFSC.CA, 1999), que trabalha com as turmas “C” de 1ª a 4ª séries. As turmas “B” trabalham com a concepção metodológica utilizada pelo restante das turmas do Colégio¹⁰⁹.

Pela descrição acima, é possível observar a dialética inclusão/exclusão que permeou todo o processo de formação das turmas de 1ª série do 1º Grau no CA. Esta questão é observável quando, na formação das turmas, os alunos são classificados e agrupados segundo o desempenho apresentado no teste ABC: os grupos constituídos por alunos bem classificados no teste tinham sucesso na escola, enquanto os classificados como fracos carregavam esse estigma durante todo o percurso escolar.

Observa-se que havia no CA um encaminhamento no sentido de classificar os alunos, segregando-os em diferentes grupos, e em particular era estipulado ao grupo classificado como imaturo que freqüentasse dois anos a primeira série para que viesse a se alfabetizar. Os professores tinham muita dificuldade em lidar com as diferenças, com turmas heterogêneas, predominando a tentativa de homogeneizá-las. (UFSC.CA, 1995).

Percebe-se que um grupo de crianças era considerado desigual no momento em que ingressava no Colégio, e a busca da homogeneização permitia a continuidade da desigualdade, visto que as diferenças persistiam ao longo dos anos. Consta no relatório de 1995 do Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever*, que:

A intenção era de que nos anos posteriores as diferenças fossem diminuindo, mas isso não acontecia. Constatamos, sim, que as crianças passaram a pagar um preço caro por tal postura. Em primeiro lugar ficavam retidas na série por dois anos, em segundo lugar, no decorrer das séries que gradualmente avançavam, ficava registrado tal passagem que tornava-se alvo de justificativas para as dificuldades que apareciam: “Fulano freqüentou a ‘Turma de Prontidão’, apresenta dificuldades desde que entrou na escola”. (UFSC.CA, 1995, p. 17 – grifos no original).

¹⁰⁹ No item 2.1.2, foram apresentados maiores detalhes sobre esses projetos.

Essas diferenças não estavam restritas aos alunos com NEE. Ao contrário, percebe-se que o processo de exclusão/inclusão está presente na escola para uma população muito maior do que aquela de sujeitos com NEE. No entanto, a partir de 1990, observa-se que o CA apresentou algumas ações na tentativa de viabilizar o processo de inclusão escolar, mas que não modificaram substancialmente a organização do Colégio para atender à escolarização dos alunos com NEE.

4.2.1.2 A inserção dos alunos com NEE nas classes de alfabetização do CA

A inserção dos alunos com NEE nas classes de 1ª série na década de 1980 e 1990, quando ingressaram quatorze alunos, se deu por meio da aplicação do Teste ABC, o qual, como visto, indicava o nível de maturidade para a leitura e escrita dos alunos.

Fica evidente, mediante os dados levantados, que grande parte desses alunos obtinham uma classificação que os incluía na classe de “Prontidão” ou na de “1ª série em dois anos”. Tal fato é comprovado com base no memorial descritivo da professora Yvelise Ouriques Torquato, que trabalhava com as classes de nível inferior, no qual se verifica que, a partir do momento em que ela ingressou no CA em 1986 até 1999, praticamente todos os alunos com NEE que entraram foram seus alunos. Em outras palavras, dos dez alunos que ingressaram no CA, oito foram seus alunos, e depois de 1992 a maioria desses alunos eram encaminhados para o Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever*, onde ela lecionava. É importante registrar, também, que a referida professora se dispunha espontaneamente a trabalhar com os alunos com NEE¹¹⁰, por isso, mesmo a partir de 1996,

¹¹⁰ Como é possível confirmar com base no relato de uma das professoras, quando no curso de capacitação em 2005, descreveu sua experiência em trabalhar em sala de aula com um aluno com paralisia cerebral que, mesmo sendo considerado o caso mais difícil na época de seu ingresso, teve sucesso e concluiu o Ensino Médio. Disse a professora: “Sou professora do Colégio de Aplicação da UFSC há 22 anos. Desses 22 anos, 11 fui professora de 1ª série. No ano de 94, quando o T. chegou a nossa escola, eu era uma das três professoras de 1ª série. Participei, portanto, da reunião [...] que definiria com quem o T. ficaria. Naquela época, praticamente, **não se falava em inclusão**, e eu quase nada sabia sobre paralisia cerebral. Nem ao menos havia visto o T. Quando fui consultada se gostaria de trabalhar com ele, eu me coloquei dizendo que **naquele momento eu não me sentia preparada** e que tinha muito medo de não saber o que e como fazer. Confesso que fiquei aliviada quando a profª Yvelise disse, espontaneamente, que aceitava, pois assim eu estava deixando de correr o risco de ter que aceitar essa situação, mesmo sem me considerar capaz. Na época, eu também **já fazia parte do Projeto** Sócio-Construtivista ‘Um caminho diferente para aprender a ler e escrever’, coordenado pela profª Elza. E o nosso projeto sempre garantiu **dois horários semanais de reunião**, onde o grupo **compartilhava**, entre outras coisas, as conquistas, as angústias, as preocupações com relação à sua turma. Essa proximidade com a deficiência foi uma preparação a longo prazo, e eu, ao conhecer melhor,

quando foi definido que o sorteio seria aleatório, apenas com o controle da variável sexo, a maioria desses alunos ingressava em sua classe.

Nas décadas de 1980 e 1990, dos quatorze alunos que ingressaram na 1ª série, seis “não se adaptaram” e saíram do CA sem concluir essa série, ou seja, 42,86%. Talvez a concepção de Lourenço Filho (1964) – sobre o fato de que as crianças que obtivessem no Teste ABC onze pontos ou menos não aprenderiam facilmente, reclamariam maiores cuidados, e que as que obtivessem menos que sete pontos deveriam ser beneficiadas pelo ensino especial – justifique a saída desses alunos.

A partir de 2001, devido à diversidade de encaminhamentos, se fez necessário relatar anualmente como se efetivou a inserção dos alunos com NEE nas classes de 1ª série. Em 2001, ingressaram dois alunos na 1ª série do Ensino Fundamental que foram alocados em duas turmas.

Em 2002, não ingressou nenhum aluno com NEE no CA. Em 2003, ingressaram dois alunos na 1ª série do Ensino Fundamental, um ingressou via sorteio, e outro, judicialmente. Os dois alunos foram alocados em turmas diferentes.

Em 2004, ingressaram no CA dois alunos na 1ª série do Ensino Fundamental. O ingresso de um deles também se deu via judicial. Como vinha acontecendo desde 1996, os alunos “normais” foram sorteados aleatoriamente, controlando-se apenas a variável sexo. No entanto, a distribuição dos alunos com NEE ocorreu sem sorteio, diante de muita discussão para saber quem ficaria com qual aluno, pois havia quatro alunos para serem distribuídos em três turmas de 1ª série, dois novos e dois que tinham sido reprovados no ano anterior.

Em 2005, quando passaram a vigorar as determinações da Ação Civil Pública, aumentou significativamente o ingresso de alunos com NEE no CA, ultrapassando o percentual de 5%. Isso decorre do fato de que alguns alunos com NEE não se inscreveram na lista reservada para eles, e sim na lista comum do sorteio e foram sorteados. Assim, havia vaga para três alunos na 1ª série do Ensino Fundamental, e entraram quatro.

Levando-se em consideração que três alunos haviam reprovado em 2004, tinha-se, então, sete alunos para distribuir em três turmas. Nesse ano, a “equipe de educação inclusiva” do CA tentou definir para que turma iriam os alunos. Alguns professores não aceitaram a maneira como foram distribuídos os alunos e optaram por fazer sorteio, ficando uma turma com três alunos com NEE e as outras duas com dois alunos cada. É importante relatar aqui

fui ficando mais tranqüila. E então, no ano seguinte, em 1995, quando resolvi assumir a 2ª série para dar continuidade ao projeto, comecei a trabalhar com o T.” (Texto disponibilizado pela professora – grifos no original).

que esse grupo, conhecido como “equipe de educação inclusiva”, não é formado por profissionais especializados na área de Educação Especial, os quais o CA vem reivindicando tanto à Reitoria da UFSC quanto ao MEC. A equipe foi constituída em 2002, quando da elaboração do Projeto *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica* e era composta por professores da Supervisão e da Orientação Educacional¹¹¹.

No ano de 2006, ingressaram quatro alunos com NEE na 1ª série do Ensino Fundamental. Novamente, um deles entrou via sorteio comum. Nesse início de ano, contando com um aluno que reprovou, havia cinco alunos para serem alocados nas classes, ficando duas turmas com dois alunos e uma turma com um aluno, o que foi determinado pela “equipe de educação inclusiva”¹¹².

Em 2007, novamente ingressaram alunos com NEE na 1ª série do Ensino Fundamental, e igualmente além da cota, ou seja, ingressaram cinco alunos, dois deles via sorteio comum. Nesse ano, a “equipe de educação inclusiva” conversou com as famílias dos alunos que entraram via sorteio de cotas e na reunião de formação das turmas solicitou que os professores escolhessem o aluno para a sua turma. Nessa ocasião cada turma ficou com um aluno, pois só teve-se ciência de que havia outros dois alunos que apresentavam alguma deficiência no início do ano letivo, uma vez que as famílias não relataram na ocasião da matrícula esse fato. Assim, eles foram sorteados aleatoriamente como as crianças “normais” e permaneceram nas referidas turmas, as quais ficaram com dois alunos com NEE.

Diante desse breve histórico, pode-se concluir que, de um universo de trinta e três alunos que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental no CA entre 1982 e 2007, sete saíram ou “foram excluídos” sem concluir essa série, o que dá um percentual de 21,21%. Dos que permaneceram na escola, seis saíram sem concluir o Ensino Fundamental, ou seja, 18,18%. Um aluno saiu ao concluir a 2ª série do Ensino Médio, o que equivale a 3,03%, somente dois concluíram o Ensino Médio, ou seja, 6,06%, e dezessete alunos (51,52%) continuam no CA, conforme pode ser visualizado no Gráfico 5:

¹¹¹ Em 2006, esse projeto foi encerrado, e as ações referentes ao processo de escolarização dos alunos com NEE ficaram a cargo de alguns profissionais da equipe diretiva, entre eles a diretora de Ensino.

¹¹² A equipe de educação inclusiva costuma entrevistar as famílias juntamente com os alunos com necessidades especiais antes do início do ano letivo. Esse encaminhamento objetiva conhecer as peculiaridades de cada aluno para escolher a turma mais adequada para ele.

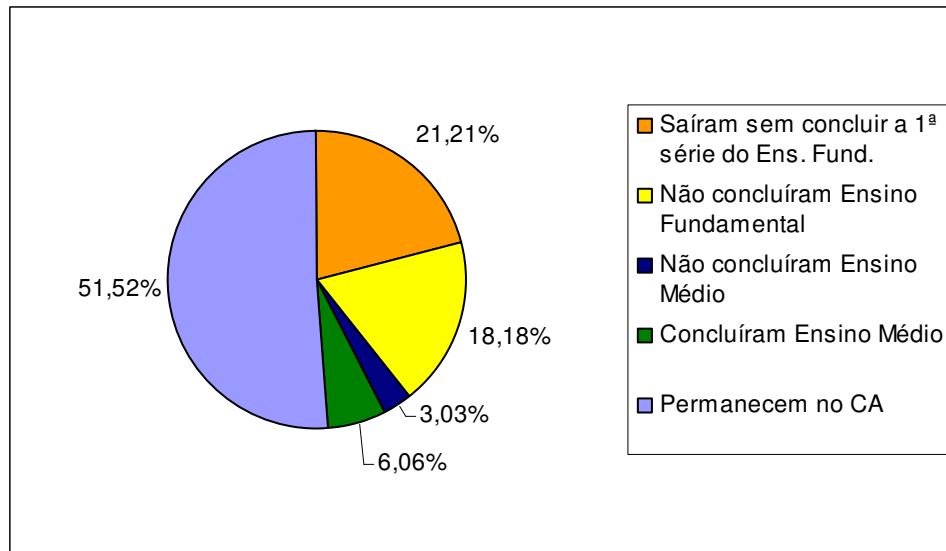


Gráfico 5 – Percurso dos alunos com NEE que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental no CA

Fonte: Dados obtidos a partir de informações e documentos disponibilizados pelo CA

4.2.2 Professores

O CA conta com cento e dois professores; desses setenta e um são efetivos, e trinta e um são professores substitutos¹¹³.

O quadro de docentes efetivos possui uma significativa qualificação na titulação, com doutores, mestres e especialistas, porém nenhum na área da Educação Especial. Dos trabalhos produzidos pelos professores titulados, nenhum discute questões envolvendo a educação de alunos com NEE.

A maioria dos professores envolvidos diretamente com os alunos com NEE no Colégio atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que, dos vinte alunos, dezesseis estão matriculados nesse segmento. Há um aluno nas séries finais do Ensino Fundamental, e três no Ensino Médio. Talvez, esse fato justifique a dificuldade que o Colégio vem encontrando em envolver todos os professores nas discussões sobre a inclusão no CA.

O quadro de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental é formado por treze professores efetivos, com dedicação exclusiva, e quatro professores substitutos. Dos professores efetivos, um possui título de doutor; três, de mestre; quatro têm especialização e os outros graduação. Das professoras substitutas uma tem doutorado, três, especialização; e duas, graduação. Trabalham nesse segmento, também, professores especializados de Artes e

¹¹³ Conforme pode ser verificado no Quadro nº 1, no item 2.1.2.1 deste trabalho.

Educação Física, e as orientadoras educacionais que ministram aulas de Enriquecimento Pessoal. No entanto, de acordo com levantamento feito informalmente junto a esses professores, nenhum possui formação inicial específica para atender alunos com NEE.

Essa situação da não-formação específica dos profissionais para o atendimento educacional de alunos com NEE permanece mesmo com a indicação na LDBEN nº 9.394/1996, que prescreve em seu artigo 59:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

Na concepção de Bueno (1999), um ensino de qualidade para crianças com NEE, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve dois tipos de formação profissional docente: os professores *generalistas* do ensino regular, com pelo menos um mínimo de conhecimento para que se possa efetivar uma prática inclusiva; e os professores *especialistas*, os quais são necessários para dar suporte aos professores do ensino regular, necessitando, dessa forma, ter um conhecimento aprofundado sobre as necessidades educacionais específicas.

Segundo essa perspectiva, os docentes envolvidos no atendimento dos alunos com NEE devem atuar de forma integrada e colaborativa, assim o trabalho de ambos se complementaria.

A disponibilidade de professores das classes comuns e da Educação Especial “capacitados” e “especializados” é um dos requisitos necessários, prescritos também no Artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, para o atendimento aos alunos com NEE. O Parágrafo 1º do Artigo 18 determina os critérios que definem os professores capacitados:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001b, p. 5).

Segundo consta no Parágrafo 2º deste Artigo, os professores especializados em Educação Especial são aqueles que desenvolveram competências para

[...] identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001b, p. 5).

O Parágrafo 3º menciona que os professores especializados deverão comprovar “[...] formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, [...] complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial [...].” (BRASIL, 2001b, p. 5).

Michels (2006) observa que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ao determinar as competências necessárias para ambos os tipos de professores, os “capacitados” e os “especializados”, reforça a divisão do trabalho dentro das escolas. Segundo a autora,

[...] se anteriormente os professores especializados em atender os alunos considerados deficientes atuavam fora da escola regular, agora, com a política de inclusão, esses professores deveriam estar dentro das escolas, indicando o que deve ser feito pelos professores capacitados. (MICHELS, 2006, p. 417).

Para Garcia (2004b), a proposta de Educação Especial na Educação Básica em relação à formação de professores, assinalada na Resolução CNE/CEB nº 2/2001,

[...] opera pela justaposição de profissionais com formações diferenciadas, como se a sua soma solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas para as escolas de ensino regular. A resposta apresentada contribui para administrar tais desigualdades, mas não as suplantam. Além disso, as relações de hierarquia podem contribuir para o controle sobre o trabalho dos professores, com base em suas práticas, suas competências, seus resultados. (GARCIA, 2004b, p. 187).

Como foi visto, o CA não possui, no seu quadro docente que atua diretamente com os alunos com NEE, nenhum professor capacitado em nível de formação inicial de acordo

com que apregoa o Parágrafo 1º do Artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, tampouco professor especializado em Educação Especial¹¹⁴, conforme o descrito no Parágrafo 2º deste Artigo.

Entretanto, o Parágrafo 4º do Artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 define que sejam oferecidas oportunidades de formação continuada aos professores que estão exercendo o magistério, “[...] inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 2001b, p. 5).

Em 2002, com a elaboração do Projeto de Pesquisa e Extensão *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica* (UFSC.CA, 2002a), começaram a ser oportunizados aos professores momentos de formação e de discussões referentes ao tema “inclusão” no CA. Essa formação foi oferecida por meio de seminários, palestras, oficinas e cursos de formação que ocorreram anualmente entre 2002 e 2006. Tais eventos abordaram temas como: TDAH; Síndrome do X-frágil; caracterização das deficiências: Síndrome de Down, Autismo, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Paralisia Cerebral; anomalias genéticas comuns, entre outros. No próximo capítulo, analisar-se-á de modo mais sistemático o que pode significar esta formação para o processo de inclusão no CA.

4.2.3 Bolsistas

Os bolsistas fazem parte da história do CA desde a sua criação. A concessão de bolsas de estágio e bolsas de treinamento, entre outras, esteve centrada em projetos de pesquisa e extensão que envolvem alunos, professores e técnicos administrativos do CA, ou seja, atividades desenvolvidas em torno do processo de ensino-aprendizagem voltadas para o interesse do Colégio. Fato esse justificável, visto que uma das finalidades do CA é “[...] servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino, [...]; desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino, estendendo-se à comunidade [...].” (UFSC.CA, 2007d, p. 2).

¹¹⁴ Conforme mencionado anteriormente, em agosto de 2008 foram contratadas duas pedagogas com formação em Educação Especial.

No entanto, com o acesso de alunos com NEE no CA, esses bolsistas passaram a assumir, também, outros papéis na instituição, entre eles o de auxiliar do professor de classe e de atividades na sala de apoio pedagógico, tornando-se esta uma das principais estratégias para a permanência desses alunos no CA.

As disposições que regem o Artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 enfatizam a importância do papel da escola para a consolidação da proposta inclusiva ao definir que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001b, p. 1).

Esse encaminhamento é complementado no Inciso IV do Artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o qual define que na organização de suas classes comuns, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001b, p. 3).

Dessa maneira, a presença dos bolsistas no acompanhamento dos alunos com NEE em sala de aula é uma das formas de organização preconizadas para a inserção de atendimento educacional especializado na classe comum do ensino regular.

O Artigo 3º dessa Resolução apregoa que a Educação Especial, sendo uma modalidade da educação escolar, se constitui em um processo educacional que deve ser “[...] definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.” (BRASIL, 2001b, p. 1).

Apoiar, na acepção do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, significa “[...] prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos.” (BRASIL, 2001a, p. 12). Na tentativa de criar uma estrutura de apoio aos professores de turmas que possuem alunos com deficiência, o CA também tem contado com a contribuição de bolsistas contratados pela UFSC, oriundos de diferentes cursos de graduação desta instituição. Desenvolvem, também, atividades na sala de apoio

pedagógico. Destaca-se, porém, que estes bolsistas não possuem formação específica para tais atividades. São alunos de graduação que estão em formação nos mais variados cursos, e a maioria, nas primeiras fases. Alguns desses cursos sequer contam com disciplinas que discutem questões relativas a alunos com NEE.

4.2.3.1 A história dos bolsistas envolvidos com alunos com NEE no CA

Pode-se considerar que a primeira aproximação com a figura do auxiliar no atendimento de alunos com NEE, no CA, ocorreu no início da década de 1980. Com a implantação das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental em 1980, e em decorrência da constatação de que havia entre os alunos alguns semi-alfabetizados em séries avançadas, foi criado o *Projeto de atendimento pedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem* (UFSC.CA, 1981a), envolvendo as “alunas mestras”.

Como já mencionado, as “alunas mestras” eram estudantes do 2º Grau do CA, treinadas para atender individualmente os alunos com aulas de reforço, sendo acompanhadas pela equipe técnica do CA e não tendo remuneração. Esse atendimento ocorria no turno inverso ao que os alunos estudavam.

A figura do “bolsista” pode ser encontrada, em 1981, também em decorrência do *Projeto de atendimento pedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem* (UFSC.CA, 1981a), concebido para atender os alunos com problemas de aprendizagem. Segundo consta no *Relatório das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Serviço de Orientação Pedagógica (SOP)* (UFSC.CA, 1981b), de 1981, foram solicitados ao coordenador do Curso de Pedagogia alunos bolsistas para realizarem as atividades desenvolvidas pelas “alunas mestras”, que tinham desistido do atendimento no decorrer do ano. Essa solicitação foi atendida, e foram disponibilizados cinco bolsistas; destes, três cumpriam uma carga horária semanal de dez horas cada, e dois cumpriam cinco horas semanais, perfazendo um total de quarenta horas. Os bolsistas ministravam aulas de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem fora do horário regular de aula.

Nesse Relatório também se faz menção à figura do “professor auxiliar de sala”, oriunda de um projeto do Curso de Pedagogia da UFSC intitulado: *O exercício da função de professor auxiliar nas quatro primeiras séries do 1º Grau no Colégio de Aplicação da UFSC*. Não é detalhado, no Relatório, em que turmas eles estavam alocados, tampouco qual o tipo de

auxílio que davam aos professores titulares. Consta apenas que atuavam em uma série determinada, com somente quinze horas, pois não acompanhavam as aulas de Educação Artística e Educação Física. Com esses dados, pode-se deduzir que acompanhavam os professores que ministravam as aulas de Educação Geral. Por solicitação da equipe do SOE e do SOP do Colégio, a coordenadora do projeto dos professores auxiliares consentiu que fossem utilizadas as cinco horas vagas, de que eles dispunham, para ministrar aulas de reforço, auxiliando no trabalho desenvolvido no *Projeto de atendimento pedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem* (UFSC.CA, 1981a).

A necessidade da contratação de um “bolsista” para acompanhar alunos com NEE vinculadas à causa orgânica, em sala de aula, começou a ser ventilada em 1994, quando ingressou, via sorteio público, um aluno com paralisia cerebral na 1ª série do Ensino Fundamental do CA. Esse aluno, devido às seqüelas motoras graves decorrentes da lesão cerebral, necessitava de um acompanhante durante as aulas, pois precisava de ajuda para realizar as atividades na sala de aula e de auxílio para se alimentar, ir ao banheiro e se comunicar.

Naquele momento, no entanto, não houve mobilização por parte do Colégio para atender a essa necessidade do aluno. Na 1ª série, os pais e uma tia o acompanhavam em sala de aula, na 2ª série outros familiares foram inseridos neste processo, e na 3ª série a família contratou uma estudante do Curso de Pedagogia da UFSC para esta função (GARCIA, 1998). Posteriormente, a própria família encaminhou um processo junto à UFSC, solicitando um acompanhante para o filho; assim, a estudante que havia sido contratada pela família passou a receber uma bolsa de trabalho por esta função¹¹⁵. Segundo Garcia (1998), mesmo a escola reconhecendo o acompanhante como uma necessidade fundamental, teve uma atitude passiva, deixando que a família buscasse atender a essa necessidade atribuída ao aluno.

Em virtude do que foi mencionado, pode-se considerar que só em meados de 1996 foi contratada, oficialmente, a primeira “bolsista” para acompanhar alunos com deficiência no CA, com vistas a atender às necessidades desses alunos.

Com o ingresso, em 2001, de um aluno com Síndrome de Asperger, que, segundo relatos, era muito agressivo, a orientadora educacional da turma na qual ele estava inserido solicitou junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) a contratação de um bolsista para acompanhar o aluno, e foi atendida. Em 2003, também foi conseguido informalmente,

¹¹⁵ A partir dessa data, esse aluno contou com o auxílio de bolsistas da Universidade até se formar no Ensino Médio no CA.

pela mesma orientadora educacional¹¹⁶, um bolsista para acompanhar um aluno autista que ingressou no Colégio. Vale lembrar que, nesse ano, também ingressou no CA uma aluna com mielomeningocele e hidrocefalia, que usava cadeira de rodas e precisava de auxílio para se locomover, porém não foi disponibilizado um bolsista para ela.

Observa-se que mesmo com a aprovação do Projeto *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica* (UFSC.CA, 2002a), em 2002, os contratos dos bolsistas foram conseguidos de maneira informal, e não em número suficiente para atender todos os alunos que necessitavam. Em 2003, o Colégio contou com uma bolsista técnica em Enfermagem para acompanhar os alunos com necessidades especiais.

A partir de 2004, há registro de documentos oficiais encaminhados à Pró-Reitora de Ensino e Extensão solicitando bolsistas para acompanhar os alunos com necessidades especiais e a continuidade da bolsa concedida à técnica de Enfermagem¹¹⁷.

Com o aumento significativo do ingresso de alunos com NEE, em decorrência da Ação Civil Pública, houve a solicitação de mais bolsistas para atender esses alunos, apesar de nem todos precisarem de auxílio.

Consta na Ata do Colegiado do CA de 15 de fevereiro de 2006 (UFSC.CA, 2006b) que a professora responsável pela Coordenadoria de Estágios do CA expôs a dificuldade que vinha encontrando em conseguir bolsistas para acompanharem as crianças com NEE. Na Ata de 17 de maio desse mesmo ano, a referida professora comunicou aos membros do Colegiado que não houve acordo para conseguir bolsistas do curso de Psicologia¹¹⁸, por falta de professor responsável pelo estágio dos referidos bolsistas, o que poderia acarretar a perda de aproximadamente quatro bolsistas (UFSC.CA 2006a). Problema esse resolvido quando um professor do Curso de Psicologia da UFSC assumiu a supervisão do estágio não obrigatório realizado pelos alunos do curso de Psicologia. Mas, mesmo assim, alguns projetos em andamento no CA não contaram com bolsistas ou tiveram esse número reduzido para atender à demanda de bolsistas necessários ao atendimento dos alunos com NEE.

Nesse período o Colégio contou com alguns bolsistas alocados via o mencionado *Programa integrado de atenção às pessoas portadoras de deficiência* (UFSC, 2004b). Esse Programa possibilitou ainda a criação de uma sala de apoio pedagógico, na qual atuavam e

¹¹⁶ Não foi encontrado registro oficial desses pedidos. Segundo informações colhidas assistematicamente com a referida orientadora educacional, ela teria ido pessoalmente fazer esses pedidos.

¹¹⁷ Como os alunos do Curso de Enfermagem da UFSC possuem aulas nos dois períodos, a bolsa foi concedida para um aluno de outra instituição.

¹¹⁸ É importante a presença dos bolsistas do Curso de Psicologia no CA para acompanhar os alunos com NEE da 1ª e 2ª séries e de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental que estudam no período vespertino, pois não é possível contar com os bolsistas do Curso de Pedagogia, pois também estudam à tarde.

ainda atuam bolsistas (destacando-se que estes também não possuem formação adequada para desenvolver tais atividades). As bolsas concedidas por meio desse Programa tiveram seu prazo esgotado em setembro de 2006, precisando o Colégio remanejar alguns bolsistas de outros setores, bem como solicitar novos bolsistas para concluir o ano letivo.

Em 2007, de um total de trinta e cinco bolsas de que o Colégio dispunha, sendo trinta e três de sua cota e duas concedidas pelo CED da UFSC, dezenove foram destinadas aos trabalhos desenvolvidos com os alunos com NEE¹¹⁹, o que gerou descontentamento de alguns professores. Tais fatos levaram a coordenadora de estágio do CA a enviar um memorando aos coordenadores de Disciplinas, Supervisão e Orientação Educacional e técnicos do CA solicitando que discutissem e sugerissem critérios para seleção de bolsistas e o desenvolvimento de suas atividades no Colégio. Processo de seleção que, até o presente momento, ocorria mediante a solicitação dos professores interessados que apresentassem projetos de pesquisa e extensão, e relatórios junto ao Colegiado.

O primeiro critério sugerido como prioridade na seleção de bolsas de estágio, pela grande maioria que respondeu à solicitação, foi de que atendesse aos projetos desenvolvidos no CA que estivessem envolvidos com ensino, pesquisa e extensão, e abrigassem um maior número de alunos. Dois grupos consideraram como segundo critério o atendimento aos alunos com NEE. Um grupo não fez nenhuma referência ao atendimento desses alunos, e, dentre os demais, destacam-se as seguintes observações feitas a esse respeito:

- Participar no atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais não é projeto do colégio, e sim um dispositivo legal, portanto obrigatório. Neste caso deve ser um profissional especializado, contratado pelo governo.
- Antes de sugerir critérios, gostaríamos de reafirmar que os bolsistas destinados para a Educação Inclusiva deveriam ser alocados, de acordo com uma lista com critérios diferenciados, formulados por profissionais especializados.
- Que os bolsistas vinculados ao “Projeto de Inclusão”, dos alunos com necessidades especiais, sejam garantidos a priori, sem “competir” com os bolsistas de outras atividades. Junto com a vaga do aluno com necessidades especiais já deve vir a vaga para o bolsista que o acompanhará.
- Considerando a atual política de ação de atendimento às crianças especiais por bolsistas, que a nosso ver caberia uma discussão mais ampla, sugerimos que enquanto mantido este encaminhamento, todas as solicitações de bolsas encaminhadas no prazo estabelecido para tal, respaldadas por projetos e relatórios de atividades, devam ser atendidas na forma de um rodízio de possibilidades. Se dez solicitações forem feitas e só tivermos a disponibilidade de cinco estagiários, cinco Projetos e/ou Atividades

¹¹⁹ Dados coletados do Memorando nº 8/CA/CE/2007 (UFSC.CA, 2007e). Observação: é comum nos documentos o uso da expressão “educação inclusiva”, ao se referir à atividade que o bolsista desenvolverá no CA, ou seja, eles são conhecidos e tratados como “os bolsistas da educação inclusiva”.

Permanentes serão atendidos (se necessário até por sorteio) e os outros cinco aguardarão o próximo semestre ou ano, cientes de que também serão contemplados. (UFSC.CA, 2007e, anexos).

Observa-se que há quase um consenso de que a forma como estão sendo feitos os encaminhamentos em relação à distribuição dos bolsistas não está atendendo às necessidades do Colégio, ou ainda, está prejudicando os trabalhos realizados na instituição. No entanto, admitem que haja necessidade do atendimento aos alunos com NEE no Colégio e sugerem outros encaminhamentos.

Emergiu, também, neste espaço a discussão a respeito da função dessa bolsa, que na visão de alguns professores vem sendo confundida com bolsa de trabalho, ou seja, enxugamento de funcionários compensado por mão-de-obra barata de bolsistas.

5 AÇÕES E ESTRATÉGIAS DO CA FRENTE À POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE: ASPECTOS FORMAIS E PEDAGÓGICOS

A discussão apresentada neste capítulo tem por finalidade refletir sobre como o CA da UFSC vem apreendendo a política nacional de inclusão escolar de alunos com NEE, pós-1990. Para tanto, busca-se analisar as correlações existentes entre os discursos produzidos no âmbito da política nacional e no do CA, por meio da análise de documentos nacionais pertinentes a esta política bem como de documentos emanados do CA alusivos ao atendimento de alunos com NEE. Busca-se, ainda, apreender quais as ações e estratégias desenvolvidas no CA para implementar a política de inclusão escolar referente a esses alunos. Para tanto, parte-se de duas chaves de análise, quais sejam, a apreensão formal e a apreensão pedagógica, por parte do CA, ambas tendo como aporte a política nacional de inclusão escolar de alunos com NEE.

5.1 Os sentidos produzidos no discurso da política nacional e no do CA

Na década de 1990, mundialmente, se ampliaram as discussões sobre a escolarização de alunos com NEE na rede regular de ensino e foram promulgados diversos documentos versando sobre esse tema.

Conforme explicitado no decorrer desta pesquisa, podem-se destacar três documentos formulados por organismos internacionais que indicam claramente a proposta de educação inclusiva a ser seguida pelos países da América Latina, quais sejam: a *Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos* (UNESCO, 1990), a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e a *Convenção da Guatemala* (OEA, 1999).

A legislação brasileira acompanha as tendências mundiais que apregoam uma educação de qualidade e para todos, quando incorpora em seus documentos os princípios recomendados por organismos internacionais¹²⁰. Entretanto, enquanto no início da década de 1990, em nível mundial, se discutia a inclusão, no Brasil ainda prevalecia nos documentos o conceito de integração.

¹²⁰ Entre eles, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Com a reestruturação do Ministério da Educação em 1990, a SESPE foi extinta, ficando as atribuições relativas à Educação Especial a cargo da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB). Em 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, assumiu o vice-presidente Itamar Franco, promovendo uma nova reestruturação dos Ministérios. A Secretaria de Educação Especial foi recriada, então, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto e com nova sigla – SEESP.

Tecendo reflexões sobre essas mudanças, Garcia (2004b, p. 73) argumenta que “[...] é razoável pensar que tais mudanças tenham promovido uma descontinuidade na condução política da educação especial pelo MEC, em âmbito nacional.” Cita, como exemplo, o fato de o Brasil não enviar nenhum representante para a Conferência de Salamanca.

Nesse período, o MEC publicou vários documentos consolidando a política de integração como a política pública para a Educação Especial brasileira, destacando-se como documento principal a *Política Nacional de Educação Especial*, publicada em 1994. Este documento estabelece um conjunto de objetivos destinados “[...] a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado.” (BRASIL, 1994, p. 7).

O documento apresenta uma revisão conceitual dos termos empregados na área e define como alunado da Educação Especial “[...] aqueles que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.” (BRASIL, 1994, p. 13). A terminologia de “portador de deficiência” é alterada para “portador de necessidades educativas especiais”, na qual, além dos portadores de deficiência (mental, visual, aditiva, física, múltipla), são incluídos os portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). A revisão conceitual se estende para as modalidades de atendimento educacional especial no Brasil que vão desde o atendimento domiciliar até a classe comum no ensino regular.

Na concepção de Michels e Garcia (1999), na revisão conceitual das modalidades de atendimento, o documento expressa uma ambigüidade quanto ao entendimento do que seja integração quando,

Primeiro, enfatiza os princípios integradores como prioritários para a educação especial. Depois, apresenta as modalidades de atendimento que incluem atendimento domiciliar, hospitalar, atendimento na escola especial. Esta forma de apresentação abre possibilidades de que se entenda que se estaria promovendo a integração ao atender o sujeito em seu domicílio, ou na escola especial. (MICHELS; GARCIA, 1999, p. 32).

Desse documento, convém ressaltar a persistência do interesse do governo em estabelecer parcerias com entidades não governamentais. Em sua apresentação, é estabelecido que ele “[...] deverá inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais, cujo êxito dependerá da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil.” (BRASIL, 1994, p. 8).

No CA da UFSC, na década de 1990, mesmo diante de todas as discussões em nível nacional e internacional, e com o ingresso de nove alunos com NEE – entre eles, um considerado “caso grave” por apresentar seqüelas motoras originadas da paralisia cerebral – não há registro de nenhum encaminhamento específico para atender a essa clientela.

Em 1996, começou a ser elaborada uma nova versão para o *Regimento Escolar: Organização Didática do CA*, que foi concluída e publicada em 2007. No entanto, na versão em vigor até 2006, não houve nenhuma discussão nem registro que contemplasse as peculiaridades dos alunos com NEE.

As discussões acerca da elaboração do PPP do CA se iniciaram em 1997, logo após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, a qual determina que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 1996, Art. 12, Inciso I).

Para operacionalizar as ações para a consecução do processo de construção do PPP do CA, foram criadas equipes de *Avaliação/diagnóstico da instituição escolar*¹²¹, de *Sistematização* e de *Legislação* e estabelecidas cinco equipes de governo¹²² no planejamento de organização escolar¹²³. A equipe de governo nº 1 – *Regime de ensino, reestruturação curricular e organização didática* tinha como objetivo analisar e redefinir questões referentes à dinâmica escolar; a equipe nº 2 – *Resgate da história do CA* objetivava buscar o significado do passado, presente e futuro da escola; a equipe nº 3 – *Comissão de comunicação e divulgação* tinha como responsabilidade articular comunicação, cultura, humanização e gerenciar a divulgação das informações, criando na escola uma nova forma de comunicação interna e externa; a equipe nº 4 – *Fórum permanente de discussão, formação e consultoria*

¹²¹ Essa equipe fez uma pesquisa no período de março a dezembro de 1997. Tinha como objetivo “[...] obter um diagnóstico global da realidade da instituição para, a partir da tabulação e da análise dos dados, deliberar por necessidades, desafios e perspectivas com vistas à melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão respaldada por uma proposta pedagógica inovadora.” (ULBRICHT et al., 2003, p. 27).

¹²² “Expressão utilizada pela monitora do Planejamento de Organização Escolar embasada no referencial de Planejamento Estratégico: todo o espaço de decisão é compreendido como ‘espaço de governo’.” (COSTA, 2003, p. 24).

¹²³ O planejamento de organização escolar era monitorado pela professora Ana Maria Borges de Sousa, do CED da UFSC.

para o Colégio de Aplicação¹²⁴ tinha por objetivo subsidiar as discussões do PPP, promovendo eventos como seminários, palestras, mesas-redondas, debates, entre outros, com as temáticas sugeridas pelos diversos segmentos do CA e pelas equipes de governo; e a equipe de governo nº 5 – *Espaço físico e organograma* objetivava analisar e discutir questões relativas à organização e distribuição do espaço físico e redefinir o organograma do Colégio.

A equipe de *Avaliação/diagnóstico da instituição escolar* selecionou seis categorias para embasar a análise da pesquisa realizada: gestão democrática, autonomia, valorização profissional, qualidade de ensino, acesso e permanência na escola, e currículo/avaliação. Na análise dos dados obtidos nessa avaliação observa-se que vários aspectos são levantados, discutidos e também questionados, mas em nenhum momento se faz referência a questões pertinentes aos alunos com NEE.

A invisibilidade desses alunos pode ser observada nos documentos que apresentam as discussões sobre a elaboração do PPP do Colégio. Discutiram-se currículo, conteúdos, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, melhoria da qualidade de ensino, função social da escola e teorias de aprendizagem, sem, porém, considerar os alunos que apresentam NEE. No diagnóstico feito sobre a instituição, também não foi explicitada a presença desses estudantes. Entretanto, eles se faziam presentes no cotidiano do CA, como é comprovado no caso estudado por Garcia (1998), que conclui que eles eram considerados como de responsabilidade dos professores que assumiam as turmas nas quais eles estavam, e não do Colégio como um todo.

Nesse período, em nível nacional, vivenciaram-se as discussões e a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996¹²⁵, que contemplou a Educação Especial com um capítulo exclusivo, com três artigos, o que não ocorreu nas legislações anteriores. Além da parte específica, também abordou aspectos importantes para a Educação Especial em outros trechos do texto.

Consta no Título II, “Dos princípios e fins da Educação Nacional”, Artigo 3º, Inciso I, que o ensino será ministrado em “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” No Título III, “Do direito à educação e do dever de educar”, o Artigo 4º define

¹²⁴ Decorrente das discussões realizadas entre os anos de 1997 e 2001, sob a coordenação do “Fórum permanente de discussão, formação e consultoria para o Colégio de Aplicação”, em 2003 foi publicado o livro: *Escola viva: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC* (COSTA; BIANCHETTI; EVANGELISTA, 2003). Esta obra reúne nove artigos de autoria de professores que participaram das discussões organizadas pelo Fórum, com a presença da comunidade escolar, entre eles, pais, professores, alunos e servidores técnico-administrativos.

¹²⁵ Sua tramitação no Congresso Nacional Brasileiro teve início em 1988 e, somente após oito anos, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse percurso, as discussões foram acirradas, prevalecendo, porém, os encaminhamentos do projeto conservador (CURY, 1997).

como dever do Estado a garantia de “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996, Inciso III).

O Capítulo V, “Da Educação Especial”, inserido no Título V, “Dos Níveis e das Modalidades da Educação e Ensino”, caracteriza em três artigos a natureza do atendimento especializado. No Artigo 58, define-se a Educação Especial como modalidade de educação escolar destinada aos educandos portadores de necessidades especiais, a qual será oferecida preferencialmente na rede regular. No Parágrafo 1º, prevê-se a existência de serviços especializados na escola regular, e no Parágrafo 2º, se apregoa a oferta de serviços especiais separados, quando não for possível a integração, em virtude das peculiaridades dos alunos. Nesse Artigo, observamos um avanço em relação às legislações anteriores, no que se refere às possibilidades de inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino. No entanto, o termo “preferencialmente” legaliza interpretações ambíguas, permitindo tanto a inserção como a exclusão desses alunos da rede regular de ensino.

O Artigo 59 aponta as providências educacionais e sociais que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais, quais sejam:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Michels e Garcia (1999, p. 34) ressaltam que a LDBEN, ao mesmo tempo em que “[...] apresenta um discurso democratizador e integrador, [...] sua elaboração é repleta de evasivas, de contradições que permitem uma prática anti-democrática e excludente em relação a esta parcela da população.” De acordo com as autoras, “[...] a democratização da escolarização dos sujeitos considerados portadores de deficiências se dá muito mais no nível do discurso do que na prática.” (MICHELS; GARCIA, 1999, p. 34).

Segundo este entendimento, pode-se dizer que a apreensão do CA em relação à política de inclusão escolar está contemplada pela ambigüidade da legislação, que o autoriza a agir desta forma. Ou seja, matricula os alunos com NEE, porém os ignora como alunos do Colégio nas discussões mais amplas.

A partir do ano 2000, houve um aumento significativo no número de documentos nacionais referentes à educação de alunos com NEE. Destaca-se aqui a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001d); o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001a) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), que instituíram as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*; o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c), que promulgou a *Convenção da Guatemala*; o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004a), que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 (BRASIL, 2000b) e nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000c), que estabeleceram critérios de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, e ainda o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), lançado em abril de 2007 (BRASIL, 2007). Esses documentos têm em comum o fato de garantir o acesso de alunos com NEE às escolas regulares.

A mobilização de pais de crianças com deficiência, na década de 2000, no sentido de fazer valer o que apregoam essas normativas e aquelas promulgadas durante a década de 1990, deu visibilidade a esses alunos no CA.

Fundamentada na Constituição Federal¹²⁶, na Lei nº 7.853/1989¹²⁷, no Decreto nº 3.298/1999 e na Lei nº 8.069/1990¹²⁸, em 2001, a família de um aluno com deficiência fez uma apelação em Ação Civil Pública¹²⁹ – Processo nº 2001.72.00.001291-8¹³⁰, requerendo a matrícula do filho no CA, em função de este não ter sido sorteado¹³¹ para ali ingressar. O juiz deferiu o pedido, ordenando que o Colégio aceitasse, imediatamente, a matrícula do aluno¹³².

¹²⁶ Nos artigos 205, 208, 226 e 227, § 1º, II.

¹²⁷ A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999a).

¹²⁸ Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências (BRASIL, 1990).

¹²⁹ Observa-se que os pais começam a se valer de ações civis públicas, fato esse que a muito ocorria nos Estados Unidos, onde, segundo Mendes (2006, p. 393), o tema da inclusão total tinha “[...] reflexo em várias decisões importantes em processos judiciais cujos julgamentos acabavam favorecendo as práticas de colocação inclusiva.”

¹³⁰ A Apelação Ação Civil Pública nº 2001.72.00.001291-8 está disponível no site do Tribunal Regional Federal: http://www.trf4.gov.br/trf4/processos/visualizar_documento_gedpro.php?local=trf4

¹³¹ Vale lembrar que o ingresso no CA para todos os alunos ocorre via sorteio público desde 1988, conforme Resolução nº 41/1988, alterada pela Resolução nº 13/1992, sem alterar o ingresso via sorteio público.

¹³² O aluno ingressou no CA ainda em 2001.

Nessa ação, a família requereu, também, que fossem deferidos todos os pedidos de matrículas, de forma preferencial, prioritária e obrigatória para as pessoas portadoras de deficiência física nos cursos Fundamental e Médio do CA. A primeira decisão foi tomada pela 3ª Vara Federal de Florianópolis em dezembro de 2002, condenando a UFSC a matricular em todas as séries do CA as crianças e adolescentes portadores de deficiência física, cujos pais ou responsáveis o procurassem, sem submissão a sorteios ou testes seletivos. Ordenava, ainda, que num prazo de quarenta e cinco dias, fosse apresentado nos autos do processo um projeto para a implementação de atendimento educacional especial para as crianças portadoras de deficiências físicas. Nesse projeto, deveriam constar as respectivas propostas pedagógicas, com a capacitação de técnicos e professores que atendessem às peculiaridades dos portadores de deficiência, bem como as adaptações arquitetônicas necessárias. Nesse processo foi deferida também a matrícula de outro aluno, cuja família havia recorrido em 2002¹³³.

A UFSC recorreu ao Tribunal Regional Federal (TRF) da 4ª Região contra a decisão da 3ª Vara Federal de Florianópolis. Ao analisar o caso, o desembargador federal, relator do processo no tribunal, considerou que a sentença feria o princípio da razoabilidade ao condenar o CA a receber, independente de sorteio, a matrícula de todos os interessados nas vagas. Segundo o magistrado, tal medida “[...] pode inviabilizar e obstar o acesso de outros interessados, também titulares de direitos, tal como os portadores de deficiência.” (BRASIL, 2004b, p. 4).

Assim, o desembargador entendeu que deveriam ser reservadas 5% das vagas a alunos portadores de deficiência física, por analogia ao disposto no Artigo 93 da Lei nº 8.213/1991 (BRASIL, 1991)¹³⁴, que estabelece um percentual de vagas no mercado de trabalho. Finalizou propondo que o critério de sorteio adotado pelo Colégio fosse utilizado caso existissem mais interessados do que vagas destinadas a portadores de deficiência física. Propôs, ainda, que se mantivessem as outras determinações impostas anteriormente ao Colégio: implementação do projeto de atendimento pedagógico que incluísse capacitação de seus técnicos e professores, e as adaptações arquitetônicas necessárias ao acesso desses alunos. Esse parecer foi aprovado por unanimidade no TRF da 4ª Região. O acórdão foi publicado no Diário da Justiça da União (DJU), de 13 de outubro de 2004, passando a vigorar a partir de 2005.

¹³³ Esse aluno ingressou no CA em 2003.

¹³⁴ Lei Orgânica da Seguridade Social.

Observa-se que essa ação contemplou especificamente os deficientes físicos, caracterizando-se como uma discriminação positiva¹³⁵ desse grupo, enquanto excluiu outros sujeitos que faziam parte do mesmo grupo, o que se pode considerar uma discriminação negativa. A política nacional de inclusão educacional se refere a alunos com NEE, grupo esse que é multifacetado. Ao contemplar somente a categoria dos deficientes físicos, pode-se inferir que essa ação civil não se apoiou na atual política nacional de educação escolar, pois, se o fizesse, estaria beneficiando todos os alunos com NEE¹³⁶.

Decorrente da tramitação desse processo e de discussões no âmbito das reuniões de série e dos Conselhos de Classe¹³⁷, acerca da necessidade de serviços de apoio externos especializados para atender as peculiaridades dos alunos com NEE, em 2002, foi criado o mencionado Projeto de Pesquisa e Extensão *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*¹³⁸ (UFSC.CA, 2002a). Este foi elaborado pela equipe pedagógica do CA com apoio do NUCLEIND do CED da UFSC, tendo como objetivo “[...] desenvolver uma política de educação inclusiva, buscando possibilidades de intervenções pedagógicas, capacitando o corpo docente e a equipe pedagógica do Colégio de Aplicação para a inclusão de alunos com história de deficiência no ensino regular.” (UFSC.CA, 2002a, p. 2).

O Projeto apresenta como referência legal a LDBEN nº 9.394/1996, o Decreto nº 3.298/1999, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e a *Declaração de Salamanca/1994*. No entanto, se apóia diretamente nas diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e na *Declaração de Salamanca* para elaborar sua fundamentação teórica. O documento se vale das discussões feitas pelas autoras Garcia (1999)

¹³⁵ Discriminação positiva, políticas compensatórias ou ações afirmativas “[...] são políticas públicas ou privadas de combate à desigualdade estrutural de grupos vulneráveis a discriminação. O termo surgiu nos Estados Unidos, no pós-guerra, já na década de 1960, quando as sociedades ocidentais cobravam a presença de critérios mais justos na reestruturação dos Estados de Direito.” (CESAR, 2003, p. 27). As políticas de ação afirmativa constituíram-se em uma das estratégias mais importantes para o combate à discriminação racial. Entretanto, segundo Vieira (2003, p. 89), se tem “[...] associado ao seu significado várias idéias como diversidade, discriminação, multiculturalismo, e, sobretudo, uma outra utilização muito corrente é a simplificação das ações afirmativas como ‘políticas de cotas’.” No Brasil, a relevância das ações afirmativas vem sendo discutida pelo movimento negro desde as décadas de 1960 e 1970, porém a ação do Estado para criar políticas de ação afirmativa é recente, apesar de o princípio da não-discriminação estar presente em diversos documentos nacionais, entre eles a Constituição de 1988 (SILVA JÚNIOR, 2003). Tal política no Brasil está centrada na questão das cotas para ingresso em universidades, trabalho, entre outros espaços, beneficiando especialmente a população negra.

¹³⁶ Há que se registrar, entretanto, que o CA não tem aberto inscrições só para a categoria deficiente físico, mas para todos os sujeitos que apresentarem qualquer diagnóstico de deficiência, conforme pode ser averiguado no Edital nº 002 de 2007 (UFSC.CA, 2007a).

¹³⁷ Segundo informações colhidas de forma assistemática com a equipe diretiva do CA.

¹³⁸ Esse projeto foi aprovado pelo Colegiado do CA no dia 14 de agosto de 2002.

e Da Ros (no prelo) sobre as contribuições de Vygotski ao estudo das deficiências primária e secundária, e o processo histórico de constituição do sujeito, respectivamente.

Na justificativa do Projeto, é relatada a dificuldade do Colégio em cumprir o que preconiza a Lei, no que se refere à inclusão dos alunos com NEE, uma vez que, até 2002, do universo de vinte e dois alunos¹³⁹ com história de deficiência que ingressaram no Colégio, apenas dois conseguiram concluir o Ensino Médio. Cita a matrícula coercitiva impetrada por meio de liminar judicial para garantir o acesso, ressaltando que

[...] mais do que o acesso, é urgente que se promovam ações efetivas para garantir a permanência com qualidade, nos diferentes níveis de ensino, dos alunos com história de deficiência na UFSC. Neste sentido, o NUCLEIND, em parceria com o Colégio de Aplicação, [...] propõe a contratação de um professor especializado e de um psicólogo para compor uma equipe que ‘dê sustentação ao processo de construção da educação inclusiva’, de acordo com o Parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 02/2001. (UFSC.CA, 2002a, p. 5).

Neste sentido, foram estabelecidos como objetivos específicos do Projeto:

- Viabilizar formação continuada do corpo docente voltada para atender às necessidades educacionais especiais;
- estabelecer ações conjuntas entre o Colégio de Aplicação e o NUCLEIND/UFSC para a capacitação adequada dos educadores no atendimento educacional especializado desses alunos;
- garantir o acompanhamento efetivo e sistemático na escola por profissionais especializados para atender às peculiaridades dos alunos com histórico de deficiência;
- buscar parcerias com outras Instituições que possam subsidiar a proposta de inclusão do Colégio de Aplicação;
- registrar as experiências de inclusão no Colégio de Aplicação. (UFSC.CA, 2002a, p. 5).

Percebe-se, na proposta do documento, a ênfase na necessidade de formar uma equipe com profissionais especializados para atender os alunos com NEE, o que vem sendo reiterado e requerido em diversos documentos encaminhados pela equipe diretiva à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFSC.

Talvez por ter encaminhado tais pedidos, entre 2003 e 2004 o Colégio contou com a presença de uma professora de Educação Especial, contratada temporariamente para exercer o trabalho de integradora. A integradora, segundo o que consta no seu Plano de Trabalho, tinha

¹³⁹ Segundo informações colhidas de forma assistemática junto à equipe que elaborou o referido projeto, o levantamento desses dados foi feito baseado no que as pessoas lembravam, sem haver confirmação de tais números.

como objetivo “[...] desenvolver um trabalho integrado ao Projeto de educação inclusiva, visando colaborar na melhoria das práticas pedagógicas, capacitando os profissionais da educação para a inclusão de alunos com história de deficiência no ensino regular.” (UFSC.CA, 2003, sp). Após sua saída, devido ao vencimento de seu contrato, até 2007 nenhum outro profissional foi contratado, apesar das inúmeras solicitações feitas à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Destaca-se, também, nesse documento a preocupação em viabilizar a capacitação dos professores para atender às necessidades educacionais desses alunos. Neste sentido, desde 2002, o Colégio tem oportunizado momentos de formação para os professores. Essa capacitação, inicialmente voltada aos professores do CA, foi estendida a professores de outras instituições de ensino das redes públicas municipais, estaduais, filantrópicas e particulares.

O Projeto previa, também, a aquisição de materiais, equipamentos e recursos financeiros que seriam “[...] solicitados através de órgãos financiadores governamentais e não-governamentais.” (UFSC.CA, 2002a, p. 16). No entanto, conforme consta no relatório de 2004 do Projeto, na tentativa de buscar as condições necessárias para a execução do trabalho foram encaminhados projetos e programas aos órgãos de fomento, mas as reivindicações não foram atendidas (UFSC.CA, 2004b).

Em novembro de 2004, por meio do Processo nº 23080.031084/2004/18 (UFSC.CA, 2004a), foi solicitada ao Colegiado do CA a efetivação do Projeto *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*, como atividade permanente do CA, sendo aprovada pelo Colegiado em dezembro deste ano. É pertinente descrever aqui, o registro da relatora responsável pela avaliação desse processo:

Tendo em vista que o CA atualmente tem a obrigação legal de reservar 5% de suas vagas para alunos portadores de ‘deficiência’, considero relevante que exista na escola um trabalho permanente de estudo e aprofundamento sobre o atendimento e a aprendizagem de alunos com esse perfil. Contudo, o processo montado não fornece elementos suficientes para uma boa avaliação desse pedido. Ainda assim, a relatora buscou informações extras com membros da equipe solicitante, e leu o projeto inicial de educação inclusiva. Mediante essas informações que não constam do processo, foi possível conhecer o trabalho que o CA desenvolve com alunos portadores de ‘deficiência’. Por isso sou favorável a que o projeto ‘*Alternativas de Trabalho Pedagógico com Alunos com História de deficiência na Educação Básica*’ seja uma atividade permanente do CA, e que seja incluído no processo, o projeto inicial e os resultados obtidos a partir dele. (UFSC.CA, 2004a, sp – grifos no original).

Chamam a atenção, nesse registro, a ressalva feita pela relatora de que o CA tem a obrigação de atender à questão legal de oferecer 5% de suas vagas aos alunos portadores de deficiência e o fato de ela dizer que não conhece o trabalho que o CA desenvolve com esses alunos, apesar de ser professora do Colégio. Aqui, mais uma vez, fica evidente que as discussões sobre as questões referentes à inclusão ocorrem apenas no âmbito dos profissionais envolvidos diretamente com esses alunos. A partir de 2006, segundo relato assistemático da equipe responsável por esse Projeto, ele deixou de ser atividade permanente e passou a incorporar as atividades do Colégio como um todo¹⁴⁰.

Em 2004, foi elaborado por integrantes de diversos Departamentos da UFSC, entre eles, o CA¹⁴¹, o *Programa Integrado de atenção às pessoas portadoras de deficiência* (UFSC, 2004b) e encaminhado para o *Programa de apoio à extensão universitária voltada às políticas públicas – PROExt 2004* – da Secretaria de Educação Superior (SESu). Esse Programa foi aprovado em outubro pelo MEC e executado no período de novembro de 2004 a agosto de 2005.

As políticas de desenvolvimento social à pessoa portadora de deficiência constituem a temática central do Programa, que objetiva “[...] desenvolver ações multidisciplinares que promovam atenção integral às pessoas com deficiência propiciando melhoria na sua qualidade de vida.” (UFSC, 2004b, p. 2). A população a ser beneficiada é constituída por “[...] pessoas portadoras de deficiência da UFSC e da comunidade do seu entorno; familiares das pessoas atendidas; alunos e profissionais da educação, saúde e tecnologia interessados nas políticas de inclusão social [...].” (UFSC, 2004b, p. 1).

O Programa concebe o portador de deficiência como um sujeito de direitos e para tanto propõe que se desenvolva um trabalho valendo-se de uma equipe multidisciplinar para oferecer uma “[...] atenção integral, no sentido de permitir uma abordagem diferenciada e qualificada à pessoa com deficiência dentro do contexto bio-psico-social e educacional, na perspectiva de uma melhoria de qualidade de vida, visando a inclusão social.” (UFSC, 2004b, p. 1). Apresenta como objetivos específicos:

¹⁴⁰ A intenção da equipe, ao propor a incorporação do projeto às atividades do CA, é de que a responsabilidade sobre os encaminhamentos e discussões referentes aos alunos com NEE envolva todos os profissionais do Colégio, e não só a equipe do Projeto e alguns professores, como vem acontecendo até então.

¹⁴¹ Conforme consta no Relatório de 2004 do Projeto *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*, “[...] dois integrantes da equipe participaram do Programa [...].” (UFSC.CA, 2004b, p. 19). Referem-se aqui a integrantes da equipe do CA que coordenavam o Projeto acima citado (UFSC.CA, 2002a).

- Articular e ampliar as ações e serviços já existentes na Universidade Federal de Santa Catarina que facilitem a inclusão social de pessoas com deficiência;
- Desenvolver ações sócio-educativas com as pessoas com deficiência e suas famílias;
- Acompanhar o processo de ingresso, acesso e permanência do aluno com necessidades educativas especiais na Universidade Federal de Santa Catarina;
- Contribuir na produção e democratização de conhecimento que intervenham no processo de inclusão social de pessoas com deficiência;
- Implantar um programa piloto para a criação de um centro de referência de apoio à pessoa com deficiência, a partir de uma equipe multidisciplinar, integrando as diversas unidades de ensino e as diferentes áreas do conhecimento. (UFSC, 2004b, p. 1).

As atividades previstas pelo Programa foram desenvolvidas nas várias Unidades de Ensino da UFSC, dispondo de um benefício de R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais) para custeio de material de consumo, equipamentos e material permanente, despesas com quatorze bolsistas de graduação e um de pós-graduação, passagens e deslocamentos, e serviços de terceiros.

Com essa verba, a equipe que coordenava o projeto de inclusão no CA adquiriu alguns materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e material permanente, e criou a sala de apoio pedagógico. É pertinente relatar que não houve participação dos professores de sala de aula na escolha dos materiais didático-pedagógicos que foram comprados, nem sequer se tinha conhecimento de que havia essa verba para compra dos materiais. Entre estes, podem-se citar: bengala, lupa e soroban, que são destinados a sujeitos cegos, apesar de o Colégio não ter nenhum aluno cego. Com isso, necessidades essenciais de sala de aula não foram contempladas.

O Colégio foi beneficiado, ainda, com bolsistas de diversos cursos de graduação para desenvolverem trabalhos específicos com os alunos com NEE. Esse atendimento se constituiu não só do acompanhamento pedagógico em sala de aula, como também envolveu atividades na sala de apoio pedagógico, nas aulas de Educação Física, no recreio, na Biblioteca, na Brinquedoteca e no Gabinete Odontológico.

Conforme consta no Relatório 2005/2006 do Programa, ele oportunizou a “[...] integração da equipe do Centro Tecnológico com a do Colégio de Aplicação para implantação e implementação de programas e equipamentos nas áreas de informática para viabilizar e facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências mais severas.” (UFSC, 2006b, p. 7). O Colégio contou, nesse período, com um bolsista oriundo do

Centro Tecnológico para realizar esse trabalho, porém pode-se dizer que a concretização deste se deu de forma precária, uma vez que não atendeu às especificidades dos alunos.

A capacitação dos profissionais e acadêmicos envolvidos no Programa foi mais uma das atividades desenvolvidas. Algumas das ações previstas pelo Programa foram prejudicadas em função do atraso na liberação da segunda parcela das verbas, como: “[...] atendimento odontológico especializado, a elaboração de *softwares* e da página da *web*, materiais de informática para a organização, elaboração e sistematização das ações, entre outras.” (UFSC, 2006b, p. 11).

Com o intento de consolidar as ações realizadas pelos diferentes Departamentos de Ensino envolvidos no Programa, implantar um Centro de Referência para realizar ações de inclusão social das pessoas com deficiência e desenvolver algumas ações que foram trabalhadas em caráter precário, foram solicitadas a ampliação e a implementação do Programa em setembro de 2005. Foi excluída do título a expressão “portadores de deficiência”¹⁴², e este passou a ter a seguinte redação: *Programa integrado de atenção às pessoas com deficiência* (UFSC, 2005). Com a renovação deste Programa, algumas atividades foram desenvolvidas em 2006 e foi adquirido um gabinete odontológico, que por razões estruturais foi montado nas dependências do CA, o que beneficiou os alunos do Colégio. No entanto, a implantação do Centro de Referência não se concretizou.

Em 2007, foi publicada a sistematização final do PPP e do *Regimento Escolar: Organização Didática do CA*. No PPP, foi argumentado que “[...] a escola que se quer democrática precisa definir, antecipadamente, uma nova qualidade que, entre outras, priorize questões da organização escolar – uma organização que altere a realidade que se apresenta, a partir da realidade encontrada.” (UFSC.CA, 2007c, p. 4). Nesse sentido, o desafio do trabalho foi abrir perspectivas e oferecer elementos para reflexões, discussões e estudos visando à transformação do CA em uma nova escola.

O compromisso em oferecer uma educação de qualidade aos alunos é reafirmado, como uma característica do trabalho desenvolvido no CA, desde a sua criação. Nessa perspectiva, encontra-se no PPP a afirmação de que tem desenvolvido um trabalho “[...] de busca de contínuo aprimoramento, traduzindo-se tanto pelo estudo e análise críticas das teorias que fundamentam as concepções pedagógicas [...] quanto pela reflexão sobre práticas que, [...] possam contribuir para a efetiva consolidação daquele compromisso.” (UFSC.CA, 2007c, p. 26-27).

¹⁴² A retirada da expressão “portadores de deficiência” ocorreu “[...] em consideração à fundamentação teórica perpassada pela equipe técnica nesta primeira etapa do Programa [...]” (UFSC, 2005, p. 5).

Entretanto, não há nenhum encaminhamento em relação a questões de ensino-aprendizagem direcionado aos alunos com NEE. Há referência sobre eles apenas no item que fala do corpo discente, no qual é citada a Ação Civil Pública, são listadas as deficiências dos alunos que freqüentaram o Colégio em 2007, e é mencionado o apoio dos bolsistas no processo de inclusão desses alunos. Percebe-se, então, a importância dada pelo CA a esta Ação e o papel de destaque dos bolsistas para o encaminhamento desse processo.

No *Regimento Escolar: Organização Didática do CA*, há alusão aos alunos com NEE somente no inciso II do Artigo 30, que trata do certificado de terminalidade para os alunos que não atingirem o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental. Mais uma vez, observa-se que a presença desses sujeitos nesses documentos se dá de maneira marginalizada, pois não se menciona seu processo de ensino-aprendizagem, mas a possibilidade de sua saída.

5.2 Ações e estratégias do CA para promover a inserção de alunos com NEE: concepção formal ou pedagógica?

A construção da política pública de inclusão escolar no Brasil se apóia em documentos internacionais (UNESCO, 1990; 1994; OEA, 1999) e no discurso de atenção à diversidade e educação para todos. Nesse sentido, sinaliza a necessidade da transformação dos sistemas educacionais para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos independente das peculiaridades do indivíduo.

A *Constituição Federal de 1988* garante, no Artigo 206 Inciso I, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) e deixa evidente que os alunos com deficiência devem receber atendimento especializado, de preferência na rede regular de ensino. O Artigo 58 da LDBEN nº 9.394/1996 reforça que a educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* normatizando em vinte e dois artigos a oferta de Educação Especial, no ambiente regular de ensino, em todas as etapas e modalidades. Segundo Kassar (2002), o Artigo 7º é que provoca maior discussão nas escolas, por afirmar que “[...] o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser

realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2001b, p. 2).

Observa-se aqui uma mudança em relação à *Constituição Federal de 1988* e à LDBEN de 1996, onde se preconiza que a Educação Especial deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 delibera que esse atendimento “se dê” no âmbito do ensino regular. A atual política brasileira para construção de sistemas educacionais inclusivos está centrada na formação docente e na organização das escolas para garantia do direito de todos à educação.

Conforme preconiza o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a proposta de atender alunos com NEE nas classes comuns implica mudanças no âmbito da escola comum. Nesta perspectiva, a escola deve propor “[...] no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas.” (BRASIL, 2001a, p. 18). Neste sentido, a proposta de Educação Especial na Educação Básica propõe uma organização do trabalho pedagógico baseado na heterogeneidade, na flexibilização e adaptação do currículo como estratégia para a educação de alunos com NEE, mas ao mesmo tempo propõe uma terminalidade específica por meio da certificação de conclusão de escolaridade, justificada pelas incapacidades dos sujeitos.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 prevê ainda, como possibilidade de organização das classes comuns para o atendimento aos alunos com NEE, que as escolas criem serviços de apoio especializado para atender às suas necessidades educacionais, organizem, extraordinariamente, classes especiais para atender os alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem, porém em caráter transitório, e encaminhem para atendimento em escolas especiais, em caráter extraordinário, aqueles com NEE que requeiram atendimento individualizado (BRASIL, 2001b).

Para atender a tais proposições, os sistemas educacionais estão em processo de mudança, refletindo sobre o direito à educação das pessoas com NEE, o que tem exigido uma reorganização das escolas, novos enfoques na formação de professores e um planejamento para a organização dos recursos necessários para efetivar a inclusão escolar desses alunos.

Essas proposições políticas que parecem fazer aflorar a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dando visibilidade para sua situação de exclusão no processo educacional, também são percebidas no CA, a partir de 2001.

Pode-se considerar que o marco para o começo das discussões sobre a inserção de alunos com NEE no CA se deu com a apelação em Ação Civil Pública (BRASIL, 2004b) em

2001. A mobilização por parte dos pais, as determinações judiciais deferidas nos autos dessa Ação e as discussões que ocorreram no âmbito das reuniões de série e nos Conselhos de Classe onde estavam inseridos os alunos com NEE fizeram o CA implementar a sua primeira ação direcionada especificamente para esses sujeitos. Criou-se o mencionado Projeto *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica* (UFSC.CA, 2002a). Nesse Projeto, foram eleitas as seguintes ações: capacitar os professores; criar uma equipe para assessoria técnica multidisciplinar; implantar práticas de monitoria por alunos do CA; garantir bolsas de treinamento e extensão para o trabalho junto a alunos que necessitam de atendimento individualizado; contratar bolsista para secretariar o projeto; e estabelecer convênios com instituições que possam oferecer subsídios para a inclusão dos alunos com NEE.

Observa-se que, no referido Projeto, são priorizadas ações que envolvem capacitação de professores, bolsistas para dar apoio, montagem de equipe técnica multidisciplinar e parcerias. Não há nenhum encaminhamento que envolva discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos nem sobre a acessibilidade, no sentido de eliminar barreiras arquitetônicas e de comunicação. Dessa maneira, percebe-se que as ações e estratégias que o CA busca implementar estão voltadas mais aos aspectos formais e menos ao processo pedagógico.

A seguir, analisam-se algumas dessas ações, objetivando perceber como as proposições referentes à política de inclusão escolar entram no fazer cotidiano do CA.

5.2.1 Formação de professores

A formação de professores foi oferecida por meio de palestras, seminários e cursos de capacitação. Inicialmente, a equipe responsável pelo Projeto *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica* (UFSC.CA, 2002a) buscou apoio do NUCLEIND, que vinha desenvolvendo um projeto de extensão nesta área, intitulado: *Ações para promover a inclusão de pessoas com história de deficiência na UFSC* (UFSC, 2000).

Em 2002¹⁴³, foi oferecida uma capacitação para os professores do CA e do Instituto Estadual de Educação, envolvendo três oficinas e um seminário, totalizando vinte horas. Essas atividades foram promovidas pelo NUCLEIND, sob a coordenação da psicóloga Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

Não há registro no CA do que foi tratado nas oficinas. O seminário, intitulado “Seminário de educação inclusiva”, contou com a participação dos professores Cláudio Roberto Baptista, da UFRGS, que abordou o tema “Aspectos pedagógicos da inclusão de alunos com história de deficiência”, e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, com o tema “Políticas nacionais da educação inclusiva”.

Segundo levantamento feito com base nas listas de presença das oficinas e levando-se em consideração o número de professores do CA, é possível observar que a participação dos professores do Colégio foi pequena. Na lista dos participantes aptos a receber o certificado, consta o nome de vinte participantes, e apenas treze eram professores do Colégio. Em relação ao Seminário, não se teve acesso à lista de presença.

Em 2003, foram oportunizados dois momentos de formação. No primeiro encontro, houve duas palestras, uma intitulada “Educação inclusiva: falando sobre autismo, uma abordagem interdisciplinar”, e outra, “A integração de alunos portadores de necessidades especiais no CA: um desafio para docentes e funcionários”, totalizando uma carga horária de quatro horas. No segundo encontro, houve uma palestra de duas horas sobre “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividades”. Os temas foram abordados pela fonoaudióloga Emília Thofelirm, pela fisioterapeuta Suzana Gransotto e pela psicóloga Daniela R. Schneider. De acordo com a lista de presenças, participaram do primeiro encontro trinta pessoas, entre elas, professores, funcionários e bolsistas. No segundo encontro, dezoito pessoas assinaram a lista de presenças: quatro eram professores da Equipe Pedagógica e da Orientação Educacional, uma bolsista, duas convidadas e onze professores de sala de aula.

A partir de 2004, foram oferecidos cursos de capacitação. Esses cursos foram desenvolvidos por etapas e abertos para participação de professores de outras instituições de ensino das redes públicas municipais, estaduais e filantrópicas, bem como profissionais de outras áreas e demais interessados. O curso de 2004, intitulado: “Alternativas de trabalho

¹⁴³ Conforme consta no documento *Relatório parcial do Projeto de Pesquisa e Extensão: Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*, de outubro de 2002 (UFSC.CA, 2002b).

pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica”, foi oferecido em três etapas, perfazendo um total de vinte e quatro horas.

A programação do curso ficou distribuída conforme o Quadro 4:

Tema	Palestrante(s)	Carga Horária
1º Encontro – 24/08/2004		
Mesa-Redonda:		
1º Tema: Políticas públicas nas novas diretrizes curriculares nos cursos de Pedagogia	– Ana Maria Borges de Souza – Doutora em Educação/UFRGS e vice-diretora do CED/UFSC	4 horas
2º Tema: Políticas públicas de inclusão	– Rosalba Maria Cardoso Garcia – Doutora em Educação/UFSC e professora do CED/UFSC	
3º Tema: Políticas de atendimento da Fundação Catarinense de Educação Especial aos portadores de NEE no Estado	– Laureci Pereira Wiggers – Especialista em Sociologia do Desenvolvimento Humano e diretora Técnica da FCEE	
4º Tema: Síndrome de Down	– Rose Marize de Freitas Nuñez – Mestra em Distúrbios da Comunicação Humana PUC/SP e professora do CED/UFSC	2 horas
Filme: Irene, minha vida é normal (Irene e seu pai deram depoimento)	– Daniela R. Schneider – Doutora em Psicologia Clínica PUC/SP e professora do Departamento de Psicologia/UFSC	2 horas
2º Encontro – 09/09/2004		
1º Tema: Autismo	– Daniela R. Schneider – Doutora em Psicologia Clínica PUC/SP e professora do Departamento de Psicologia/UFSC	4 horas
2º Tema: Deficiência auditiva	– Ronice Muller de Quadros – Doutora em Letras PUC/SP e professora do CED/UFSC	4 horas
3º Encontro – 20/10/2004		
1º Tema: Paralisia cerebral	– Rosalba Maria Cardoso Garcia – Doutora em Educação/UFSC e professora do CED/UFSC	4 horas
2º Tema: Deficiência visual	– Marcilene Aparecida Alberton Ghisi – Graduada em Pedagogia e atua como pedagoga na ACIC – Associação Catarinense para Integração do Cego	4 horas
		Total: 24h

Quadro 4 – Programação do 1º Curso de Capacitação – 2004

Fonte: UFSC.CA (2004a)

Nota: Dados trabalhados pela autora

Segundo o que consta na lista de presença da primeira etapa do curso¹⁴⁴, sessenta e seis pessoas se inscreveram, e nove não compareceram nesse encontro. Metade dos participantes eram professores do CA, e destes, a maioria, professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo pouca participação dos professores dos demais segmentos do Colégio.

Ainda em 2004, duas palestras foram realizadas no CA. A primeira, “Estratégias para estabelecer integração da criança com autismo e o computador”, teve como palestrante Marilei de Fátima Kovatli¹⁴⁵; e a segunda, “Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade”, foi abordada pela psicóloga Rosângela Rosa Círio.

O 2º curso de capacitação, “Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica”, foi oferecido em 2005 em seis etapas, com uma carga horária total de cinquenta horas. Constam na lista de inscrição¹⁴⁶ cento e oitenta e três participantes. No entanto, foi baixo o número de inscrição de professores do CA no curso, totalizando trinta e cinco. Devido ao grande número de inscritos, o local da realização do curso, que seria no auditório do CA, foi alterado para diferentes espaços, inclusive fora da UFSC. Tal procedimento pode ter dificultado a participação de muitas pessoas no evento, pois, conforme foi possível observar, diminuiu significativamente o número de participantes nos últimos encontros do curso.

A programação do curso ficou assim distribuída (Quadro 5):

Tema	Palestrante(s)	Carga Horária
1º Encontro – 03/08/2005		
1º Tema: O compromisso que a escola pública deve(ria) ter com a inclusão	– Doroti Martins – profª do Departamento de Filosofia – UFSC	2 horas
2º Tema: Inclusão: Desafios atuais	– Álvaro José de Oliveira – Médico pediatra	2 horas
3º Tema: Pensando a deficiência mental como produção social – De Itard a Vigotsky	– Maria Sylvia Carneiro – Psicóloga NUCLEIND/UFSC. Doutoranda em Educação Inclusiva/UFRGS	4 horas
Exibição do filme: “Garoto Selvagem”		

Quadro 5 – Programação do 2º Curso de Capacitação – 2005

(continua)

¹⁴⁴ Essa lista se encontra disponível no ANEXO 6 do documento *Relatório do Projeto de Pesquisa e Extensão: Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*, do ano de 2004 (UFSC.CA, 2004b).

¹⁴⁵ Aluna da Pós-Graduação da Engenharia de Produção de Sistemas – Centro Tecnológico/UFSC. Apresentou parte da pesquisa que estava realizando.

¹⁴⁶ Lista disponível no ANEXO 1 do documento *Relatório do Projeto de Pesquisa e Extensão: Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*, do ano de 2005 (UFSC.CA, 2005).

Tema	Palestrante(s)	Carga Horária
2º Encontro – 11/07/ 2005		
1º Tema: Dilemas da avaliação	– Scheilla Soares - Psicóloga	2 horas
2º Tema: Diferenças (in)visíveis	– Ana Maria Farias da Silva – enfermeira mestre, e	2 horas
3º Tema: A Importância do apoio pedagógico aos professores no processo escolar	– Jussara G. Martini – Enfermeira, Doutora em Educação. Ambas, Prof ^{as} do Departamento de Enfermagem/UFSC	2 horas
4º Tema: Escolarização de crianças com psicose infantil	– Mauren Lúcia Tezzari – Mestre em Educação/UFRGS, doutoranda em Educação/UFRGS – Carla K. Vasques – Psicóloga – Formação em Psicanálise, doutoranda em Educação/UFRGS	2 horas
3º Encontro – 17/08/2005		
1º Tema: Comunicação alternativa	– Mísia Braga Farhat – Fonoaudióloga – PUC/PR	2 horas
2º Tema: Consciência fonológica	– Simone Echer Marchei Fonoaudióloga – UFSM/RS	2 horas
3º Tema: Síndrome do X-Frágil	– Ingrid Tremel Barbato – Bióloga geneticista – UFSC	2 horas
4º Tema: O jogo e brincadeira no processo de inclusão	– Geisa Letícia Kempfer Böck – Mestre em Educação/UFSC – Integradora da Sala de Mídias da Rede Municipal de Florianópolis	2 horas
5º Tema: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	– Jorge Humberto Barbato Filho – Médico Neuropediatra	2 horas
4º Encontro – 31/08/2005		
1º Tema: Avaliação do processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.	– Maria Tereza Steban do Valle – Doutora em Filosofia/Espanha e Prof ^a na Universidade Federal Fluminense	4 horas
– Oficinas Pedagógicas		4 horas
1– Jogos adaptados	– Geisa Letícia Kempfer Böck	
2– Materiais pedagógicos	Maria Lúcia L. Vernet de Gonçalves	
3– Aprendendo uma forma diferente de ler e escrever em Braille	– Raquel Schappo	
4– Recursos específicos e materiais didáticos adaptados para alunos cegos e baixa visão	– Vanilúcia Calazans Espíndola Eloísa Maria de Macedo Liliana Rótulo Soares/Adriana Argenta	
5– Sorobã – A matemática para cego	– Rosani Casanova Patrícia Mucini Geofilho Ferreira Moraes	
Obs.: Cada inscrito escolheu uma oficina para participar		

Quadro 5 – Programação do 2º Curso de Capacitação – 2005

(continuação)

Tema	Palestrante(s)	Carga Horária
5º Encontro – 19/09/2005		
1º Tema: Uma visão da Síndrome de Down	– Ana Beduschi Nahas – Enfermeira – Membro da Associação Amigo Down.	2 horas
2º Tema: Características físicas e necessidades das crianças portadoras de deficiência física	– Maria Carlota Ruiz Túllio – Fisioterapeuta – Universidade Nacional da Colômbia – Formação em Método Evolutivo Bobath.	2 horas
3º Tema: Reflexões sobre inclusão/exclusão social de portadores de paralisia cerebral	– Giovana Artigiani – Terapeuta ocupacional - UFScar/SP, Mestre em Antropologia Social – UFSC	4 horas
6º Encontro – 18/10/ 2005		
1º Tema: Relação família-escola	– Pais: Rosane Wolff Evangelista João Evangelista	1 hora
2º Tema: Experiência em sala de aula com aluno com paralisia cerebral	– Professoras do CA: Yvelise Ouriques Torquato Denise Nascimento Buss Isabel Cristina Vieira de Oliveira Maria Elza de Oliveira Lima	2 horas
3º Tema: Leitura e escrita na ausência da fala	– Celina Maria Ramos Arruda Macedo – Doutora em Linguística da UFSC e professora do CA/UFSC	1 hora
- Oficinas Pedagógicas Observação: repetiram-se as mesmas oficinas oferecidas no 4º Encontro.		4 horas
		Total: 50h

Quadro 5 – Programação do 2º Curso de Capacitação – 2005

(conclusão)

Fonte: Folder do 2º curso de capacitação em educação inclusiva: “Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica”

Nota: Dados trabalhados pela autora

Em 2006, foi realizado o 3º curso de capacitação na área de educação inclusiva: “Acessibilidade: um caminho para a educação inclusiva”. O curso foi desenvolvido em seis etapas no auditório da Reitoria da UFSC, totalizando uma carga horária de cinquenta horas e cento e vinte e seis inscritos. Destes, vinte e seis eram professores do CA, sendo interessante ressaltar a participação de vinte e sete bolsistas do CA no curso.

A programação do curso ficou distribuída, conforme o Quadro 6:

Tema	Palestrante(s)	Carga Horária
1º Encontro – 03/08/2006		
– Abertura	– Coral da FCEE	2 horas
1º Tema: Prática e educação inclusiva no enfoque jurídico	– Karine Froner – Advogada	2 horas
2º Tema: Transtorno de <i>déficit</i> de atenção/hiperatividade	– Claudia Maria de Lorenzo – Médica pediatra	2 horas
3º Tema: Inclusão escolar e o diagnóstico de Síndrome de Autismo: perspectivas e propostas educacionais	– Caroline Kern	2 horas
2º Encontro – 22/08/2006		
1º Tema: Reabilitação na deficiência física	– Representantes da Associação Catarinense de Reabilitação: – Fisiatra: Dra. Cristiane Lima Carqueja – Terapeuta ocupacional: Elia Huning – Fisioterapeuta: Dra. Rafaela Marcon Dalponte Set – Pedagoga: Maria das Graças Catcarth – Fonoaudióloga: Thaisa Muzzi	7 horas
2º Tema: Relato de experiência	– Humberto Pinho – Pai	1 hora
3º Encontro – 26/09/2006		
1º Tema: Política municipal e tecnologia assistiva	– Rosangela Machado – Mestre em Educação/UNICAMP/SP e Profª da Secretaria de Educação de Florianópolis	2 horas
2º Tema: Inclusão de crianças com paralisia cerebral e a questão da linguagem	– Patrícia Marcondes Amaral da Cunha – Mestre em Educação/UFSC	2 horas
3º Tema: Tecnologias assistivas em ambiente computacional: novos caminhos para a educação e inclusão sócio digital	– Teófilo Alves Galvão Filho – Engenheiro civil e Doutor em Educação/UFBA/BA, trabalha no Instituto de Tecnologia Social, Brasil	4 horas
4º Encontro – 02/10/2006		
1º Tema: Propostas de inclusão na educação infantil: Centro de intervenção precoce “Vovó Biquinha” de Itajaí	– Joaquina Constantina Cardoso – Coordenadora do CIEP; Miriam Cristina Frey de Lira – Pedagoga Juliana Nunes Kael – Fisioterapeuta	2 horas
2º Tema: Material pedagógico adaptado para pessoas com baixa visão	– Edinéia Linhares Jaeger	2 horas
3º Tema: Políticas inclusivas	– Maria Niza Eckel – APAE Edite Schnem – FCEE	2 horas
4º Tema: Sexualidade	– Maria das Graças Machado Moukarzel. Mestre em Educação/UNICAMP/SP	2 horas
5º Encontro – 11/10/2006		
1º Tema: Tecnologia assistiva no processo educacional	– Rita Bersch – Fisioterapeuta – Porto Alegre-RS	8 horas

Quadro 6 – Programação do 3º Curso de Capacitação – 2006

(continua)

Tema	Palestrante(s)	Carga Horária
6º Encontro – 16/10/2006		
1º Tema: Transtorno de <i>déficit</i> de atenção/hiperatividade	– Jorge Barbato Filho – Médico neuropediatra – Clínica Neurogene	1 hora
2º Tema: Implicações cognitivas e comportamentais de TDA	– Fernanda Speggorim Pereira – Neuropsicóloga – Clínica Neurogene, Affinita e Reabilitar	1 hora
3º Tema: Síndrome genética associada ao distúrbio do aprendizado	– Ingrid Tremel Barbato – Bióloga geneticista – Laboratório Neurogene e UFSC	1 hora
4º Tema: Doenças do metabolismo	– Gisele Rosone de Luca – Médica geneticista	1 hora
5º Tema: Anomalias cromossômicas freqüentes	– Rômulo Momback – Médico geneticista	1 hora
6º Tema: Anomalias genéticas comuns	– Priscila Bernardi – Médica geneticista – Clínica Neurogene	1 hora
7º Tema: Processando a aprendizagem em Síndrome de Down, Autismo, Síndrome de Asperger, Paralisia Cerebral, TDA e TDAH.	– Profissionais do Centro Pedagógico Neurogene: Lizete Linhares – Psicopedagoga Ana Carolina Seara – Psicóloga Simone E. Marchett – Fonoaudióloga Kelly Cristina F. Leite – Psicoterapeuta Musical	4 horas
		Total: 50h

Quadro 6 – Programação do 2º Curso de Capacitação – 2006

(conclusão)

Fonte: Informações coletadas do certificado de participação no curso e em folder distribuídos a cada encontro, com a programação do dia

Nota: Dados trabalhados pela autora

No ano de 2007, não foi oferecido nenhum curso de capacitação nessa área aos professores.

Ao analisar os temas discutidos nos seminários, palestras e cursos de capacitação oferecidos pelo CA, observa-se a presença bastante expressiva de temas que se centraram no diagnóstico e na caracterização das deficiências, oportunizando a ampliação do conhecimento teórico em relação às diversas síndromes e secundarizando as situações de ensino-aprendizagem. Tal indício pode ser percebido ao se considerar a formação dos palestrantes. Nos dados referentes à formação destes, observa-se que sete eram médicos; três, enfermeiras; uma, bióloga; quatro, fonoaudiólogas; seis, fisioterapeutas; duas, terapeutas ocupacionais; e ainda, havia sete psicólogas, uma neuropsicóloga, uma psicopedagoga e uma psicoterapeuta musical. Palestraram, também, um engenheiro civil e uma advogada. Quatorze professores foram responsáveis diretos por temas como políticas públicas, compromisso da escola pública

com a inclusão, sexualidade, material adaptado, importância do apoio pedagógico, avaliação, jogos e brincadeiras no processo de inclusão, deficiência auditiva e deficiência visual. Outros professores participaram fazendo relatos de experiências na Associação Catarinense de Reabilitação e do trabalho realizado com um aluno com paralisia cerebral no CA.

Os temas mais abordados discutem as políticas públicas relacionadas à inclusão sob diversos enfoques e, ainda, o TDAH e especificidades sobre diversos tipos de deficiências, com destaque para Autismo, Síndrome de Down e Paralisia Cerebral.

Observa-se, também, que não houve nessas formações discussões sobre questões da escola de maneira geral. Isso pode indicar que essa perspectiva de formação considera que a escola regular não apresenta dificuldades com os alunos de maneira geral e que os alunos com NEE seriam os responsáveis por tais dificuldades. Desconsidera-se, portanto, que questões como as referentes a avaliação, currículo e projetos pedagógicos, entre outras, dizem respeito a todos os alunos, inclusive a esses sujeitos.

Cabe ressaltar que historicamente, no Brasil, a formação de professores para lidar com alunos com diagnóstico de deficiência tem seu eixo central na perspectiva médico-psicológica, como nos apontam diversos autores, entre eles, Bueno (1993) e Jannuzzi (1992). Modelo esse que, ainda hoje, constitui a base da formação de professores, não só no CA, como também em nível de graduação, conforme abaliza Michels (2005), e que pode igualmente ser observado nos programas de formação desenvolvidos pelo MEC¹⁴⁷.

Diante desse fato, pode-se considerar que o CA reproduz, ao menos em parte, a proposição de formação de professores indicada pela atual política brasileira para Educação Especial, a qual não rompe com o modelo tradicional de formação. É pertinente aqui ponderar sobre as implicações da continuidade desse modelo de formação, que pode ser considerado negativo, pois seu enfoque está centrado nas limitações, na deficiência, e não nas possibilidades desses sujeitos. O encaminhamento para o diagnóstico tem servido de justificativa para o fracasso escolar dos alunos com deficiência. Esses “laudos” rotulam, discriminam, segregam e pouco têm orientado o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor.

Na concepção de Michels (2005, p. 17),

[...] sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrindo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais.

¹⁴⁷ Destaca-se, entre eles, o *Projeto Educar na Diversidade*, implantado pelo MEC em 2004.

É pertinente retomar os dados levantados sobre a participação dos professores do CA nos seminários, palestras e cursos de capacitação oferecidos pelo Colégio. Se levarmos em consideração o número de inscritos, observa-se que a presença dos professores do CA nesses eventos tem sido pequena, sendo a grande maioria professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Equipe Pedagógica e da Orientação Educacional. Esse dado pode estar relacionado ao fato de a maioria dos alunos com NEE encontrarem-se nas séries iniciais. Talvez, se os professores participassem da elaboração do planejamento dos cursos de formação, a programação poderia contemplar os desafios vivenciados por eles no cotidiano escolar e incitar a participação de um número maior de professores nesses eventos. Pode-se observar na avaliação informal das palestras, seminários e cursos que há certo consenso de que a formação oferecida não está voltada ao processo de escolarização desses sujeitos e conseqüentemente, não supre as dificuldades que os professores têm em atender às peculiaridades desses alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, observa-se que o mote de formação do CA é centrado na questão formal, ou seja, cumpre as determinações políticas de oferecer capacitação para seus professores e também abre seus cursos para profissionais de outras redes de ensino. Ao se identificar nos quadros de formação, uma tendência para as discussões das especificidades da deficiência, percebe-se que são secundarizadas as discussões pedagógicas que possibilitem a consolidação de um projeto de escolarização para os alunos com NEE.

5.2.2 O papel dos bolsistas no CA

Hoje, se pode dizer que a principal estratégia utilizada pelo CA para a permanência dos alunos com NEE é a presença dos bolsistas. Isso fica claro com o procedimento do início de cada ano letivo, quando os alunos diagnosticados com NEE com maiores comprometimentos só podem freqüentar as aulas se alguém os acompanhar. Normalmente, são pessoas das famílias que fazem este acompanhamento inicial, pois o ano letivo do CA se inicia antes dos cursos de graduação, o que inviabiliza a presença dos bolsistas nesse período. Os alunos cujas famílias não se dispõem ou não podem acompanhá-los não freqüentam a escola nesse período, fato que ocorre durante o ano letivo, quando esses alunos são dispensados das aulas, porque os bolsistas, por algum motivo, não podem comparecer no CA.

Outro fato que comprova essa afirmativa se observa nas funções que têm sido delegadas aos bolsistas para as quais eles não têm formação: acompanham os alunos em sala de aula e realizam atividades que seriam de responsabilidade de profissionais especializados, como atendimento especializado na sala de apoio. Mesmo em sala de aula, muitas vezes, os bolsistas são responsabilizados pelo desenvolvimento de atividades que dizem respeito aos alunos com NEE e não contam com nenhum preparo prévio.

No ano de 2007, a maioria dos bolsistas que acompanharam os alunos com NEE eram alunos dos cursos de graduação de Psicologia e Pedagogia da UFSC. Até 2005, não havia seleção para suprir as vagas de bolsista; quem se candidatasse ocupava a vaga. A partir de 2006, os alunos do Curso de Psicologia interessados em uma bolsa de estágio não obrigatório para atender aos alunos com NEE do CA passam por um processo seletivo, que consiste em um teste escrito e numa entrevista. Tal avaliação foi desenvolvida pelo professor Adriano Henrique Nuernberg, responsável pela supervisão dos alunos do Curso de Psicologia da UFSC que atuam no CA.

No teste escrito, o candidato deve relatar os motivos pelos quais tem interesse em trabalhar com processos de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental; descrever um episódio de sua vida em que demonstrou iniciativa, resolvendo uma situação-problema; e, com base em duas situações descritas, escrever como reagiria interferindo nas relações. Em 2007, os professores de sala de aula foram convidados a participar da entrevista dos candidatos, juntamente com professores da equipe pedagógica e o professor do Curso de Psicologia, porém apenas dois professores se fizeram presentes.

Alguns dos candidatos aprovados desempenham suas funções em sala de aula, e outros atuam na sala de apoio como “professores” de reforço. Além disso, auxiliam os alunos que necessitam de ajuda para se alimentar, ir ao banheiro e se locomover. Há alguns alunos que, por serem considerados “mais difíceis de lidar”, têm dois bolsistas à sua disposição, os quais fazem um rodízio nos dias de acompanhamento.

Não dispondo de profissional especializado no Colégio para orientar e supervisionar o trabalho dos bolsistas, esse trabalho era desenvolvido pela equipe pedagógica do CA e pelos professores das classes onde aqueles atuavam. A partir de 2006, o CA passou a contar com o auxílio do professor do Curso de Psicologia, que elaborou um “Plano de trabalho para encontros de supervisão do estágio não-obrigatório realizado pelos alunos do curso de psicologia que acompanham educandos com deficiência do Colégio de Aplicação e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI” (NUERNBERG, 2006), supervisionando, assim, o trabalho desenvolvido pelos bolsistas do Curso de Psicologia. Em encontros semanais, eles

discutem as práticas vivenciadas, lêem e discutem textos, e debatem temas de educação inclusiva com base em documentários e filmes.

Em 2007, duas professoras do Departamento de Estudos Especializados em Educação do CED, Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia, passaram a contribuir com o CA, supervisionando os bolsistas oriundos do Curso de Pedagogia. Elaboraram o projeto “O papel dos estagiários do Curso de Pedagogia na educação de alunos com deficiência: Plano de trabalho para estágio não obrigatório do Curso de Pedagogia no Colégio de Aplicação da UFSC”¹⁴⁸, com o objetivo de “[...] definir ações que cabem ao estagiário/bolsista, que possam auxiliar no processo de inclusão escolar de alunos com diagnóstico de deficiência no CA.” (MICHELS; GARCIA, 2007, p. 4). Com este Projeto, passaram a orientar os bolsistas no sentido de que desenvolvessem “[...] sua mediação/intervenção contribuindo com o desenvolvimento das práticas pedagógicas de todos os alunos da turma, embora seja o aluno com deficiência seu principal foco. [...] auxiliar a realização das atividades pedagógicas sob indicação das professoras [...]” (MICHELS; GARCIA, 2007, p. 9)¹⁴⁹.

Essas contribuições têm garantido aos bolsistas um maior suporte conceitual e teórico-metodológico, e contribuído para a formação de profissionais atentos à diversidade da condição humana. Entretanto, no contexto diário, é sentida a ausência de um profissional especializado para dar apoio e suporte não só aos bolsistas, como também aos professores da sala de aula. Esses professores, muitas vezes, diante das peculiaridades dos alunos, têm dificuldade em fazer encaminhamentos de forma a oferecer oportunidades objetivas de aprendizagem e não têm a quem recorrer na escola.

A sala de apoio pedagógico, onde atuam principalmente os bolsistas, possui alguns recursos técnicos para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem, entre eles, computador, teclados adaptados e programas de comunicação alternativa. No entanto, muitos dos materiais adquiridos não são utilizados por serem inadequados às necessidades dos alunos

¹⁴⁸ Em 2007, esse Projeto e o do professor do Curso de Psicologia foram incorporados pelo Projeto de Extensão da UFSC: *Assessoramento interdisciplinar e processos inclusivos no Colégio de Aplicação e Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC* (UFSC, 2007b), sob a coordenação da Dra. Maria Sylvania Cardoso Carneiro. Esse projeto tem como objetivo “[...] criar uma estrutura de suporte e acompanhamento que auxilie as ações dos bolsistas de estágio não-obrigatório dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFSC que atuam no processo de inclusão escolar de alunos com diagnóstico de deficiência no Colégio de Aplicação e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil.” (UFSC, 2007b, p. 2).

¹⁴⁹ A partir de 2008, os bolsistas do Curso de Pedagogia passaram a ser selecionados de forma semelhante aos bolsistas do Curso de Psicologia, com questões escritas e entrevista.

com deficiência matriculados no CA. Outros não são utilizados por falta de profissional capacitado para lidar com eles, como é o caso dos programas de comunicação alternativa.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, o serviço de apoio pedagógico especializado desenvolvido nas salas de recurso é um “[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.” (BRASIL, 2001a, p. 23). Entretanto, não dispondo desse profissional especializado, o CA se vale da presença dos bolsistas para atender às especificidades de muitos alunos com NEE que requerem um acompanhamento individual e apoios contínuos. Sendo essa uma solução mais barata para resolver o problema, evidenciando-se aqui uma política educacional sob os parâmetros de baixo custo¹⁵⁰.

No que se refere ao auxílio dos bolsistas em sala de aula, verifica-se que o CA não está cumprindo com o que é determinado no Artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o qual define que o apoio pedagógico realizado nas classes comuns deverá ocorrer mediante “[...] atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.” (BRASIL, 2001b, p. 3). O que se observa no CA é que o trabalho docente de apoio pedagógico, que é função de professor especialista, conforme é apontado na legislação, está sendo desenvolvido de forma precária por intermédio de bolsista¹⁵¹. Deste modo, podem-se considerar dois níveis de degradação desse trabalho, uma vez que ele vem sendo desenvolvido por alguém que não é profissional e que, por consequência, não tem especialização. É pertinente considerar ainda que, apesar de a estrutura da UFSC utilizar bolsistas para várias atividades que não dispõem de profissionais, não é permitido que eles substituam os professores. No entanto, isso vem ocorrendo no CA com a aquiescência das autoridades superiores dessa instituição.

Percebe-se que a ação dos bolsistas no CA está seguindo uma lógica formal, pois eles suprem a necessidade do Colégio de ter uma pessoa para desempenhar tanto a função de auxiliar de sala quanto de atendimento na sala de apoio. Mas esses alunos de graduação não

¹⁵⁰ Para Garcia (2004b, p. 178), a própria inserção dos alunos com NEE no ensino regular tem o papel de “[...] racionalizar o custo de uma série de ‘serviços educacionais especializados’, muitos dos quais realizados por instituições privado-assistenciais financiadas pelo Estado [...] uma vez que esses alunos passam a ser ‘computados’ pelo sistema de ensino.” Mendes (2006) discute os parâmetros de baixo custo no contexto da política nacional de inclusão educacional. Segundo a autora, o resultado da “[...] política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas [...], quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.” (MENDES, 2006, p. 400).

¹⁵¹ Fato esse que não ocorre só no CA, mas nas redes de ensino em geral que contratam pessoas não capacitadas para auxiliarem os professores em sala de aula.

são capacitados para atender às necessidades pedagógicas dos alunos, o que coloca em dúvida a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Pedagogicamente, alguns alunos são prejudicados, também, pelo fato de serem dispensados das aulas quando não há bolsista para acompanhá-los ou quando em pleno horário de aula são tirados da sala de aula para fazer atendimento individualizado com um bolsista sem a supervisão de profissionais do Colégio. Neste sentido, observa-se que a perspectiva de inclusão colocada é via processo individualizado. O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 indica a possibilidade de atendimento individualizado; no entanto, esse atendimento deverá ser “[...] conduzido por professor especializado [...], em horário diferente daquele em que [os alunos] freqüentam a classe comum.” (BRASIL, 2001a). Assim, percebe-se que o CA segue a perspectiva do MEC no sentido de que pode haver atendimento individualizado para suprir as necessidades específicas desses alunos. Entretanto, esse atendimento se dá de forma precária. Pode-se inferir que, formalmente, os alunos estão recebendo atendimento individualizado, porém, pedagogicamente, esse atendimento é desqualificado, inadequado.

5.2.3 Reivindicações do CA

Observa-se que, mesmo pertencendo ao sistema federal de ensino, o Colégio de Aplicação não é contemplado com muitos programas desenvolvidos pelo governo federal. Esse fato pode estar relacionado à política de descentralização da educação promovida pelo MEC, que tem como base a municipalização do Ensino Fundamental. Assim, todos os encaminhamentos políticos do MEC são propostos via municípios. Estes vêm crescendo e os Estados vêm perdendo espaços na política de inclusão educacional; conseqüentemente, há a deterioração das instituições federais, entre elas, dos CAs.

Encontram-se na legislação brasileira vários indícios que confirmam esse fato, como por exemplo: os CAs sequer são citados na LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), não aparecem entre as metas do *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001d) e também não há referências sobre eles, no *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2007). Diante desse contexto, os CAs, de maneira geral, não têm sido contemplados com verbas e formação de professores, entre outras ações que o MEC vem desenvolvendo junto aos municípios.

Vários documentos têm sido encaminhados pelo CA à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFSC e a outras instâncias solicitando contratação de pessoal para a

composição de uma equipe multidisciplinar, adaptações do espaço físico, bem como mobiliário adaptado e bolsistas, entre outros. Consta na ata do Colegiado do CA de 22 de agosto de 2007 o encaminhamento do Processo nº 23080.033761/2007-85 (UFSC.CA, 2007b), que trata da situação do CA com relação aos alunos com deficiência, para que fosse referendado pelo Colegiado. Esse Processo foi encaminhado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação para que fossem tomadas as medidas cabíveis.

O Processo, inicialmente, discorre sobre a legislação vigente e em seguida tece as seguintes considerações em relação às condições de trabalho:

1. A apelação em Ação Civil Pública nº 2001.72.00.001291-8 determinou ao Colégio de Aplicação “assegurar, nos cursos Fundamental e de 2º Grau um percentual de 5% das vagas às pessoas portadoras de deficiência física”;
2. O Colégio de Aplicação é uma instituição de ensino público federal e apresenta as mesmas características e condições de infra-estrutura que as instituições de ensino público estadual e municipal;
3. A estrutura física do Colégio de Aplicação não permite a acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em nenhum dos seus ambientes físicos, conforme pesquisa realizada pelo Projeto Acessibilidade, coordenado pela Profª Marta Dischinger em 2005/2006;
4. A instituição não possui dotação de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de adaptações necessárias na sua estrutura física que possam atender a acessibilidade desses alunos nos diferentes ambientes da escola;
5. O Colégio não dispõe de uma assessoria multidisciplinar local capaz de dar suporte ao trabalho didático-pedagógico do profissional que está em sala de aula, como também aos alunos que apresentam necessidades de atendimento educacional especializado, que possa levar a efeito a condução do processo ensino-aprendizagem e os encaminhamentos necessários com outros profissionais especializados, fora da escola, conforme prevê o Capítulo V, art. 58, § 2º, da Lei nº 9.394/96;
6. A instituição escolar necessita de um assessoramento técnico para identificação das necessidades educacionais especiais e tomadas de decisões quanto ao atendimento necessário, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Conforme se pode constatar nas visitas realizadas por profissionais dos órgãos responsáveis por esses serviços, os mesmos não conseguem acompanhar e orientar, sistematicamente e com segurança, os professores da escola nas suas necessidades;
7. O corpo docente e técnico-pedagógico do Colégio de Aplicação necessita de recursos financeiros para investir num programa de capacitação educacional especializado, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos;
8. Para o atendimento da complementação curricular a escola precisa ser dotada de serviços de apoio pedagógico especializado, em salas de recursos, a fim de utilizar procedimentos, equipamentos e materiais específicos na área pedagógica e de tecnologia assistiva. Assim, esses recursos atenderiam as necessidades dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas;
9. O Regimento Escolar do Colégio de Aplicação, no art. 11 estabelece que

‘Para o preenchimento das vagas no Colégio de Aplicação, na 1ª série do Ensino Fundamental e nas demais séries quando existirem, adotar-se-á o sistema de sorteio público, de acordo com a resolução n° 013/CEPE/92, de 13 de março de 1992’. O sorteio público é considerado pela comunidade do Colégio de Aplicação como um princípio democrático que envolve a inclusão social de todos os alunos conforme estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, no seu art. 3º, inciso IV;

10. O Colégio necessita da efetivação de um profissional habilitado na Linguagem de Sinais para acompanhar alunos surdos em sala de aula. (UFSC.CA, 2007b, p. 4-5 – grifos no original).

Nesse documento, o Colégio reforça ainda que, “[...] diante da apelação em Ação Civil Pública, obedecendo à determinação judicial de 5% das vagas para alunos com necessidades especiais, deu continuidade ao processo de inclusão.” (UFSC.CA, 2007b, p. 5). Em razão disso, teve como conseqüências:

1. A desigualdade do direito constitucional, pois diante da lei, todos possuem os mesmos direitos;
2. A ampliação do número de alunos com necessidades especiais a partir de 2005, envolvendo 13 (treze) turmas da Educação Básica, com até 2 (dois) alunos em algumas delas;
3. Dificuldades dos profissionais da educação em lidar com a multiplicidade de necessidades especiais;
4. A busca da contribuição de bolsistas acadêmicos das fases iniciais dos Cursos de Pedagogia e Psicologia para auxiliar os professores de sala de aula no processo de inclusão, ampliando o número de bolsistas a cada ano, provocando reflexões em relação a esse crescimento imprevisível e a supervisão e orientação no atendimento das atividades desenvolvidas em sala de aula. Esta foi a alternativa encontrada e não prevista na legislação vigente;
5. A previsão da necessidade de bolsistas em relação à ampliação do número de alunos com necessidades especiais, a partir da determinação judicial, até o ano de 2010 será de aproximadamente 35 acadêmicos;
6. A realização da higiene pessoal de alunos com deficiência física realizada por bolsistas ou profissionais da escola sem atribuição e formação para tal atividade;
7. A estrutura física inadequada dificulta a acessibilidade aos alunos com deficiência causando transtornos a toda comunidade escolar;
8. Os banheiros não estão adaptados para o atendimento do deficiente, sendo que a higiene pessoal de alguns alunos é realizada em lavatórios de mãos, sobrecarregando a bolsista com o peso do aluno, correndo risco de acidentes e outras dificuldades que se apresentam nessa situação. (UFSC.CA, 2007b, p. 5-6).

Diante das considerações e conseqüências elucidadas, o CA propõe como necessárias as seguintes ações:

1. Resguardar os mesmos direitos que as demais Escolas Públicas possuem em relação à forma de ingresso de crianças com necessidades especiais;

2. Que se cumpra o que preconiza o inciso V, art. 53, capítulo IV, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, bem como as orientações dadas às regionais pela Secretaria de Estado da Educação;
3. Aquisição de recursos didático-pedagógicos adequados para que o Colégio possa oferecer atendimento curricular a todos os alunos com necessidades especiais, através da sala de apoio pedagógico;
4. Contratação de profissionais da área da Educação Especial, com vistas a atender e acompanhar o processo pedagógico dos alunos e professores em relação às dúvidas; conflitos e dificuldades, como também, proceder aos encaminhamentos necessários com outros profissionais especializados fora da escola;
5. Aprovação e execução de projetos para adaptação do espaço físico escolar, com vistas à eliminação de barreiras arquitetônicas, que impedem o livre acesso aos espaços da escola;
6. Viabilização prática, através das organizações governamentais, das condições previstas na legislação;
7. Garantia e respeito aos critérios democráticos estabelecidos para acesso de alunos a partir da legislação vigente que estrutura e organiza o Colégio de Aplicação;
8. Previsão de recursos financeiros para a realização de eventos na área da Educação Inclusiva, envolvendo profissionais especializados de outras regiões do Brasil;
9. Atendimento imediato às solicitações de bolsistas para acompanhamento dos alunos com necessidades especiais. (UFSC.CA, 2007b, p. 6).

Esse documento foi devolvido ao CA em 3 de setembro de 2007, solicitando que fosse feita uma lista de forma objetiva, por demanda prioritária, com definição das ações conjuntas e co-responsáveis para encaminhar ao MEC e às instâncias de providências. Para atender a essa solicitação, o CA elaborou o seguinte documento (Quadro 7):

PRIORIDADES	AÇÕES CONJUNTAS	CO-RESPONSÁVEIS
<p>1 – Forma de acesso Face à Apelação Civil Pública nº 2001.72.00.001291-8, que determinou ao Colégio de Aplicação “assegurar, nos <u>Cursos Fundamental e de 2º Grau</u>, um percentual de 5% das vagas às pessoas portadoras de deficiência física”, a instituição vem encontrando dificuldades em atender às peculiaridades destes alunos, tanto no que se refere às questões pedagógicas quanto às de acessibilidade. Em virtude disso, propomos uma discussão com vistas a estabelecer critérios que normatizem o ingresso de candidatos com necessidades educacionais especiais, sem ferir a referida Ação.</p>	<p>Realização de reunião envolvendo Direção do CA, Direção do CED e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), para estabelecer critérios de ingresso de alunos com necessidades especiais no CA, com assessoria da Procuradoria da UFSC.</p>	<p>Procuradoria da UFSC e PREG.</p>

Quadro 7 – Prioridades das necessidades do CA em relação à educação inclusiva

(continua)

PRIORIDADES	AÇÕES CONJUNTAS	CO-RESPONSÁVEIS
<p>2 – Contratação de profissionais 2.1 – Contratação de 8 (oito) profissionais: psicopedagogo, psicólogo, pedagogo com habilitação em Educação Especial, assistente social, dois técnicos em Enfermagem, médico e intérprete de Sinais, para atendimento dos alunos da Educação Básica do Colégio de Aplicação, e em especial dos alunos com necessidades especiais e orientação aos seus familiares; 2.2 – Contratação de alunos bolsistas para acompanhar os alunos com necessidades especiais.</p>	<p>Direção do CA, PREG e Departamento de Desenvolvimento e Potencialização de Pessoal (DDPP).</p> <p>Direção do CA, Coordenadoria de Estágio do CA e PREG.</p>	<p>Ministério de Educação e Cultura (MEC).</p> <p>PREG.</p>
<p>3 – Adaptação de espaço físico Aprovação e execução do Projeto “Acessibilidade Espacial e Inclusão nas instalações do Colégio de Aplicação/UFSC” coordenado pela profª Marta Dischinger, com vistas à adaptação do espaço físico escolar e ao atendimento aos alunos com necessidades especiais.</p>	<p>Direção do CA, PREG, ETUSC, Pró-Reitoria de Orçamento, Administração e Finanças (PROAF).</p>	<p>MEC.</p>
<p>4 – Capacitação de pessoal Dotação de recursos financeiros para planejamento e realização de eventos na área de Educação Inclusiva. (diárias, passagens e pró-labore).</p>	<p>Direção do CA, PREG e CED.</p>	<p>Direção do CA, PREG e CED.</p>
<p>5 – Recursos didáticos 5.1. Dotação de recursos financeiros para aquisição de recursos didático-pedagógicos e de tecnologia assistiva para o atendimento de alunos com necessidades especiais. 5.2. Solicitação de Sala de Recursos Multifuncionais para atendimento especializado e apoio pedagógico aos alunos com necessidades especiais.</p>	<p>Direção do CA, PREG, ETUSC e PROAF.</p> <p>Direção do CA e PREG.</p>	<p>PREG, ETUSC e PROAF.</p> <p>MEC.</p>

Quadro 7 – Prioridades das necessidades do CA em relação à educação inclusiva

(conclusão)

Fonte: “Resposta à solicitação decorrente do Processo nº 23080.033761/2007-85”
 Cópia cedida pela direção do CA

É possível perceber que a Ação Civil Pública (BRASIL, 2004b) se constitui em um dos fatos mais marcantes para o CA nos últimos tempos, pois tem servido como justificativa para muitas ações e solicitações do Colégio.

Observou-se que houve indignação por parte dos professores pela forma como essa ação foi colocada, mas, ao mesmo tempo em que discutiam a validade dela – a qual, como visto, foi mal conduzida por beneficiar um grupo específico de sujeitos –, houve a preocupação com a questão pedagógica, em como atender a esses alunos.

A entrada anual de um grande número de alunos com NEE tem causado resistência de alguns professores em assumir determinadas turmas ou aceitar alguns alunos dependendo das suas características. No entanto, não se pode culpá-los por essa atitude. Cabe, sim, questionar o que o conjunto do Colégio tem feito para dar sustentação para que o professor assumira determinado aluno, visto que as ações do CA ainda estão muito pautadas no trabalho solitário do professor.

A Ação Civil Pública é questionada, propondo-se uma discussão com vistas a estabelecer critérios que normatizem o ingresso de candidatos com NEE. Inicialmente, propõe-se que sejam resguardados os mesmos direitos das demais escolas públicas em relação à forma de ingresso de alunos com NEE, as quais estão embasadas no que preconiza o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, que determina que seja assegurado a toda criança e adolescente o “[...] acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.” (BRASIL, 1990).

Essa proposição, no entanto, é contraditória à própria legislação do CA, que desde 1988 definiu, por meio da Resolução nº 041 (UFSC, 1988), que o preenchimento das vagas se daria via sorteio público aberto à comunidade e, conseqüentemente, vem garantindo vagas a todos os sorteados independente do local de residência.

Outra reivindicação do Colégio diz respeito à acessibilidade. Desde a década de 1990, o CA possui em seu quadro discente alunos que utilizam cadeira de rodas. No entanto, as instalações do CA apresentam um espaço de difícil uso e apropriação para pessoas com deficiência, fato esse justificável, na época da sua construção, pois

O planejamento arquitetônico do colégio não considerou as dificuldades e potencialidades de seus usuários, visto que na época de sua construção não havia uma política de inclusão no ensino regular, nem havia conhecimento técnico por parte dos planejadores para o projeto e adequação de espaços físicos com as pessoas com deficiência. (UFSC, 2007a, p. 11).

Entretanto, em 2000, a fim de garantir especificamente a acessibilidade espacial a todos os cidadãos, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 10.048/2000 (BRASIL, 2000b), que dá prioridade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência, idosos, gestantes, lactantes, entre outros. Ratificou, ainda, a Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000c), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no Artigo 12, também aborda questões referentes à acessibilidade e em relação à arquitetura, ressaltando que:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos. (BRASIL, 2001b, p. 3-4).

Em 2004, o Decreto Presidencial¹⁵² nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004a) regulamentou as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000. Esse Decreto dispôs sobre a eliminação de barreiras físicas existentes ou a adoção de meios para sua redução ou superação, e definiu prazos para a garantia de acessibilidade em todos os estabelecimentos, sob pena de não-autorização de funcionamento. Determinou no Parágrafo 2º do Artigo 24 que “[...] as edificações de uso público e de uso coletivo referidas no *caput*, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo.” (BRASIL, 2004a, p. 9).

Segundo esse Decreto, a acessibilidade deve garantir condições para que todas as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida possam utilizar com segurança e autonomia, total ou assistida, os espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação (BRASIL, 2004a).

A garantia de condições de acesso se aplica também, conforme o Artigo 24, a todos os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados.

¹⁵² Esse decreto foi promulgado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Para tanto, os estabelecimentos deverão não só oferecer condições de acesso, como também garantir a “[...] utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.” (BRASIL, 2004a, p. 9).

Mesmo diante dessas deliberações legais, o CA continua com a estrutura da época de sua construção, realidade essa existente não só no CA, mas na maioria das escolas. É pertinente lembrar aqui que a primeira decisão tomada pela 3ª Vara Federal de Florianópolis no ano de 2002, em relação à Ação Civil Pública (BRASIL, 2004b), ordenou que o Colégio apresentasse nos autos do Processo um projeto que, entre outros encaminhamentos, tratasse das adaptações arquitetônicas necessárias ao acesso dos alunos com deficiência física, determinação essa que foi mantida na decisão tomada pelo TRF da 4ª Região no final de 2004.

No segundo semestre de 2005, houve uma mobilização da direção do Colégio a esse respeito, quando firmou uma parceria com o Grupo PET¹⁵³ – Arquitetura e Urbanismos visando ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa e Extensão *Acessibilidade espacial e inclusão no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina: avaliação e propostas de projeto*¹⁵⁴ (UFSC, 2007a), com o objetivo de

[...] avaliar as condições de acessibilidade espacial nas instalações do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de desenvolver programa de necessidades, diretrizes projetuais e propostas iniciais de soluções arquitetônicas visando à inclusão das crianças com deficiência no ensino regular. (UFSC, 2007a, p. 19).

Esse trabalho se estendeu até 2007, quando foi publicado o seu resultado, e apresentadas algumas sugestões, em forma de croquis, para futuros projetos de intervenção no CA. No entanto, segundo os autores, “[...] a implementação destas idéias requer um projeto arquitetônico detalhado.” (UFSC, 2007a, p. 127).

Atualmente, o CA tem um significativo número de alunos que necessitam de condições de acessibilidade e em 2008 finaliza o prazo estipulado pelo Decreto nº 5.296/2004 para que as edificações de uso público, já existentes, garantam a acessibilidade. Entretanto,

¹⁵³ Grupo PET – Programa Especial de Treinamento de alunos de graduação do Curso de Arquitetura da UFSC. Quatro alunos participaram como bolsistas desse Projeto.

¹⁵⁴ Projeto esse coordenado por duas professoras do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSC.

ações concretas para sanar esse entrave do CA em relação à garantia de acessibilidade a todos não se consolidaram.

Mesmo reconhecendo a relevância das condições de acessibilidade, observa-se que a política nacional lida com a necessidade de adaptação física na concepção de concessão para diminuir os conflitos sociais. Apregoa que todos têm acesso à escola, proclama leis normatizando a acessibilidade, porém camufla questões sociais mais amplas como, por exemplo, saúde, moradia, desemprego, pobreza, segurança, violência, fome, analfabetismo, entre outras. Com o discurso de garantia de inserção de todos na escola, o governo atenua as discussões sociais. Entretanto, a grande maioria está na escola, mas nem todos nas mesmas condições. O CA é conivente com a política nacional no sentido de que focaliza a questão da acessibilidade como fator importante para garantir a inclusão. No entanto, é preciso considerar que acessibilidade é importante, mas ela por si só não garante a inclusão; ela faz parte do processo.

Outra reivindicação do CA diz respeito aos serviços de apoio pedagógico especializados para a utilização de materiais específicos na área pedagógica e de tecnologia assistiva (ou ajuda técnica), para atender às necessidades dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas.

O Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999a), em seu Artigo 19, define ajudas técnicas como “[...] os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social”. O Decreto nº 5.296/2004 define ajudas técnicas como sendo “[...] os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.” (BRASIL, 2004a, Art. 61).

A Secretaria de Educação Especial lançou, em 2006, dois fascículos do Portal de Ajudas Técnicas, com o objetivo de apoiar a escola e os profissionais da educação para melhorar sua prática (BRASIL, 2006a; 2006b).

O conceito de tecnologia assistiva se refere não somente à alta tecnologia que engloba equipamentos sofisticados e computadores, mas também à baixa tecnologia que engloba equipamentos ou recursos com pouca sofisticação e confeccionados com materiais de baixo custo, produzidos de maneira mais artesanal e individualizados.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em relação à linguagem e aos códigos de comunicação, determina no Artigo 12 que,

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001b, p. 3-4).

O CA tem em seu quadro alunos com paralisia cerebral que não possuem comunicação vocal e que, devido ao comprometimento motor, não conseguem se comunicar por meio de sinais. Possui, também, um aluno surdo que necessita de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para atender esse aluno surdo, foi contratada, como professora substituta, uma intérprete de LIBRAS quando o aluno ingressou no Ensino Médio no CA. Como os contratos temporários de pessoal na Universidade têm validade de dois anos, ao finalizar o contrato foi necessário buscar o pagamento dessa profissional via Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU) da UFSC, para que pudesse acompanhar o aluno no último ano do Ensino Médio.

Quanto aos alunos que precisavam de ajudas técnicas para superar a barreira de comunicação, houve a mobilização do Colégio para aquisição, via projetos, de computador, teclado adaptado e alguns *softwares*. No entanto, os alunos não foram beneficiados com esses materiais, em sua maioria inadequados às suas necessidades específicas.

Ao mesmo tempo, a falta de um profissional especializado para mediar com os alunos a utilização desses materiais também prejudicou, apesar de se contar com um bolsista, aluno do Curso de Sistema de Informação da UFSC. Este, porém, não tinha os conhecimentos necessários para lidar com os materiais adquiridos, nem para mediar com os alunos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

As reivindicações do CA em relação à necessidade de profissionais especializados para atender aos alunos com NEE são coerentes com o que apregoa a política nacional de inclusão. Entretanto, se observa que o governo está sendo contraditório na sua proposta política, pois, ao mesmo tempo em que determina que as escolas da rede regular de ensino

devem prever e prover professores especializados para atender às necessidades educacionais dos alunos, não atende às solicitações do CA em relação à contratação desses profissionais¹⁵⁵.

No entanto, é preciso considerar que o processo de escolarização de alunos com NEE vai além de requerer melhores condições objetivas como a acessibilidade, serviços de apoio pedagógico e profissionais especializados. Não se questiona a relevância desses pontos, porém é necessário considerar as condições de trabalho com os conteúdos básicos, ou seja, as questões pedagógicas.

Verifica-se que, nos documentos analisados do CA, não há nenhum indicativo específico em relação ao processo de ensino-aprendizagem envolvendo os alunos com NEE. Talvez se possa fazer alguma análise por meio do disposto no *Regimento Escolar do CA* que, na Organização Didática, no Artigo 30 Inciso II, define que o Colégio concederá “[...] certificado de terminalidade para os educandos que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências (Art.59, inciso II da Lei 9.394/96-LDB).” (UFSC.CA, 2007d, p. 24).

Esse tipo de encaminhamento é previsto na LDBEN nº 9.394/1996, como está explícito no inciso descrito acima, e também é indicado no Artigo 16 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, onde consta que

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas no Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (BRASIL, 2001b, p. 5 – grifos no original).

O documento deixa claro, entretanto, que isso só é possível após as instituições esgotarem todas as possibilidades previstas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, que tratam, respectivamente, da organização dos níveis fundamental e médio da Educação Básica e da organização curricular desses níveis. Se após a utilização de apoios e adaptações necessárias para que os alunos com NEE alcancem os resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDBEN, qual seja: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, isso não ocorrer, as

¹⁵⁵ Somente em agosto de 2008 foi atendida parte da demanda de pessoal especializado solicitada pelo Colégio, com a contratação de duas pedagogas com formação em Educação Especial.

escolas deverão fornecer-lhes uma certificação, denominada terminalidade específica (BRASIL, 1996).

Segundo Ferreira (2006, p. 148-149),

[...] a escola se caracteriza como uma instituição organizada para alunos que correspondam a um ideal padrão, não para um sujeito singular que é seu aluno; implementa sua atividade pedagógica a partir de um sistema de ensino organizado por um currículo não flexível; [...] Esta escola é significada como lugar de aprender que se expressa pelo desenvolvimento de habilidades e aquisições de conhecimento, onde a socialização, reduzida a atitudes de civilidade, apresenta-se como um objetivo distinto e de segunda ordem. É uma escola na qual o diagnóstico de um aluno com acentuadas dificuldades para aprender ou com uma outra deficiência se funda no desempenho da criança nas atividades escolares, no uso instrumental de artefatos e técnicas, e na aquisição de conhecimentos escolares que se situam aquém do esperado pelo professor. Todas as demais possibilidades deste aluno ficam apagadas. Este diagnóstico, além de parcial e enviesado, também tem função preditiva de negação de capacidade para estas áreas, restando à escola, segundo a representação que fazem deste aluno, investir no objetivo da socialização. Fica, assim, enfraquecida a concepção da aprendizagem escolar como tendo um fim em mesma, condição de humanização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999b) e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b) admitem e propõem que sejam feitas flexibilizações e adaptações curriculares para atender às necessidades individuais do aluno. Garcia (2006, p. 306) ressalta, no entanto, que a noção de flexibilização curricular

[...] pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e ‘enciclopédica’, ou de ser contra desempenhos massificados dos alunos, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante da diversidade de possibilidades de encaminhamentos pedagógicos regulamentados por lei, caberia aqui uma pesquisa para verificar se, ao propor a concessão do certificado de terminalidade aos alunos que, em virtude de suas deficiências, não conseguiram atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, o CA estaria ou não justificando a possibilidade de restringir os conteúdos com base nas condições individuais dos alunos.

O CA é um colégio que se propõe a ser democrático e aberto a inovações pedagógicas, concepções essas, expressas em sua filosofia, qual seja: “[...] se propõe a ser um

Colégio Experimental onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino [...]” (UFSC.CA, 2007d, p. 2). Porém, as questões discutidas neste estudo mostram que, apesar de haver no CA diferentes propostas pedagógicas com vistas a oferecer uma melhor qualidade de ensino a todos os alunos, convive-se com ações que têm por base muito mais o atendimento do aspecto formal do que do pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a atual política educacional, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, ganhando outro sentido à medida que se concebe a educação como um direito de todos. Com a universalização do ensino, os sujeitos com NEE obtêm o direito de freqüentarem a escola regular. Este movimento vem sendo denominado de educação inclusiva.

Operacionalizar a inclusão escolar de todos os alunos, independentemente da classe social a qual pertençam, ainda é um desafio, pois como incluir numa sociedade que é eminentemente excludente?

A temática desta pesquisa se centrou nas discussões sobre a política pública de educação formulada para atender alunos com NEE, na rede regular de ensino, qual seja, a política de inclusão escolar.

Este estudo, que surgiu do interesse em refletir sobre como o CA da UFSC tem apreendido a política de inclusão escolar voltada a alunos com NEE, objetivou recuperar elementos do processo histórico de acesso de alunos com NEE no CA, desde sua criação até o ano de 2007, tendo a análise documental como perspectiva teórico-metodológica. Objetivou-se, também, examinar documentos nacionais e internacionais referentes à política de inclusão escolar, buscando perceber quais as ações e estratégias foram desenvolvidas no Colégio para implementar uma proposta de inclusão escolar de alunos com NEE. Partiu-se da hipótese de que a proposta de inclusão escolar de alunos com NEE do CA está pautada em uma perspectiva formal de atendimento desses sujeitos, secundarizando aspectos pedagógicos.

Compreende-se que, na perspectiva formal, o aspecto jurídico ganha relevância e atrela-se a encaminhamentos de ordem burocrática, visando à inserção dos alunos com NEE nas instituições de ensino. A perspectiva pedagógica centra-se em estratégias e ações que viabilizem a consolidação de um projeto de escolarização para esses alunos.

No decorrer desta pesquisa, observou-se que no CA o enfoque formal está presente em ações e estratégias que dizem respeito à solicitação de recursos humanos especializados, garantia da presença dos bolsistas, viabilização da formação de professores (mesmo com a marca do modelo médico-psicológico), busca de recursos financeiros e melhora das condições de acessibilidade física.

Entretanto, não foram verificadas estratégias e ações referentes a encaminhamentos pedagógicos envolvendo o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Observou-se que

em diversos documentos há um discurso de que as atividades que vêm sendo desenvolvidas no Colégio têm como foco principal o processo de inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula, numa perspectiva de sua escolarização. Contudo, com a análise dos dados sobre o atendimento dos alunos com NEE, pode-se afirmar que o processo pedagógico foi secundarizado, pois até a formação dos professores que foi oferecida contemplou de forma irrisória as questões didático-pedagógicas. O Regimento Escolar de 2007 é o único documento do CA que faz referência direta ao processo de escolarização desses alunos ao propor a concessão de certificado de terminalidade aos que não atingirem o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental. Ou seja, quando esses alunos são considerados da escola, o CA o faz com a perspectiva de seu afastamento.

A maneira como o CA apreende a política de educação inclusiva vem corroborar a perspectiva proposta pelo governo brasileiro. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando tanto a política nacional quanto as questões levantadas no âmbito do CA não consideram os aspectos sociais mais amplos. A política educacional brasileira apóia-se no discurso da educação inclusiva. Freitas et al. (2004), no entanto, alertam que, ao se falar em inclusão em nossa sociedade capitalista, onde a escola é colocada como fonte de correção das desigualdades sociais, corre-se o risco de esconder o processo de exclusão social no qual estão inseridos os alunos e suas famílias. Pode-se inferir que o CA, ao centrar suas ações em questões formais de atendimento aos alunos com NEE, desconsidera as questões sociais mais amplas, além de não debruçar-se sobre as necessidades específicas de cada aluno com NEE. Sabe-se que os problemas enfrentados pelos alunos com NEE, em muitos aspectos, são os mesmos que aqueles apresentados por muitos alunos desse colégio e que, muitas das vezes, podem estar relacionados à escola (tempo e espaço escolar, organização das turmas, formação dos professores, hierarquia na escola, entre outros elementos). Porém, algumas necessidades são específicas de cada um desses alunos, a depender de sua condição física, sensorial, mental.

A formação de professores é apresentada pelos documentos nacionais como uma máxima para a política de inclusão escolar, e também tem ganhado destaque nas ações do CA. A política atual propõe o conceito de necessidades educacionais especiais com a finalidade de retirar o foco das deficiências e colocá-lo sobre as necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2001a). Entretanto, tanto a formação dos professores oferecida pelo governo em nível nacional como aquelas oferecidas pelo CA ainda têm por referência o modelo médico-psicológico, que, historicamente, se constituiu como base da formação de professores para a Educação Especial, marcando o atendimento desses alunos. Com a centralidade da formação

na deficiência (biológica ou psicológica) do aluno, é enfatizada a sua “anormalidade” e o que ele não é capaz de fazer, deixando de reconhecê-lo como aluno; assim, as questões pedagógicas não são priorizadas (MICHELS, 2004). O diagnóstico é um dos fatores a ser observado, porém é necessário, também, observar as condições sociais e econômicas do sujeito, quem são as pessoas que interagem com ele e como essas interações acontecem, bem como as situações de aprendizagem que ele já vivenciou (GARCIA, 1999).

Há, nos documentos nacionais referentes à inclusão escolar, uma apropriação do discurso internacional que deposita nos professores, individualmente, e nas unidades de ensino a responsabilidade pelo sucesso dessa política. No que se refere ao papel do professor, percebe-se que essa política se aproxima das produções denominadas por Michels (2004, 2006) de propositivas, pois enfatiza a necessidade de sensibilizar o professor para que a inclusão aconteça, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso desse processo, e não analisa as condições de trabalho, a formação desses docentes e o papel social da escola, entre outros elementos que dariam suporte a uma análise mais detida sobre as reais condições para o desenvolvimento desse trabalho. Em relação às escolas regulares há um discurso de que estas devem se organizar para receber todos os alunos cujas diferenças sejam ou não explícitas, devem prever e prover recursos, e apoios para que os alunos obtenham sucesso escolar, enfim, precisam ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (UNESCO, 1994; BRASIL, 2001a; BRASIL 2001b). Observa-se que neste discurso também se desconsideram as reais condições das escolas, visto que estas não têm autonomia política nem financeira que viabilizem e dêem sustentação a esse processo. Apesar de a legislação reconhecer que é necessário que as escolas contem com pessoal especializado em Educação Especial para o processo de construção da educação inclusiva, não é isso que ocorre na prática, fato esse que pode ser constatado em relação às reivindicações do CA, às quais o MEC, seu mantenedor, não tem atendido.

Nesse contexto, observa-se que governo federal tem apostado na municipalização do ensino básico e tem “esquecido” as instituições referentes a esse nível de ensino que estão sob sua responsabilidade – os Colégios de Aplicação. O Parecer CNE/CEB nº 26/2002, balizado no princípio da natureza e da dependência dos Colégios de Aplicação, reitera que estes “[...] são instituições integrantes do sistema federal de ensino e sua dependência e relacionamento é com o Ministério da Educação [...]. São de nível e dependência administrativa federal.” (BRASIL, 2002, p. 2). No entanto, os CAs estão sendo negligenciados pela política nacional, talvez por haver interesse em extinguir as escolas de aplicação mantidas pelas universidades federais, tentativa essa que vem ocorrendo desde o governo de Fernando Henrique Cardoso,

pois, de acordo com Evangelista (2003, p. 58), “ [...] as escolas de aplicação – resquício histórico de um programa superado – não têm significado especial para a difusão e consolidação de qualquer dos aspectos da hegemonia burguesa.”

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa confirmam a hipótese de que a proposta de inclusão escolar de alunos com NEE do CA está centrada na perspectiva formal de atendimento desses sujeitos, também quando se observa que o Colégio vem cumprindo os dispositivos legais que asseguram o ingresso de todos os alunos no ensino regular, por intermédio de sorteio referente à cota de 5% destinada a eles, pela Ação Civil Pública (BRASIL, 2004b) ou por sorteio comum, entretanto, tem secundarizado os aspectos pedagógicos dessa relação.

Contudo, percebe-se uma mobilização no sentido de buscar elementos para definir um projeto educacional para o Colégio que viabilize o processo de escolarização desses alunos. Porém, esta mobilização é centrada num número pequeno de pessoas, não envolvendo a comunidade escolar como um todo. Há o reconhecimento por parte do CA de que “[...] o trabalho de inclusão dos alunos com necessidades especiais vem sendo realizado na medida do possível e de acordo com as condições físicas, humanas e materiais disponíveis no Colégio” (UFSC.CA, 2004b, p. 18), e isso parece não estar satisfazendo nem a perspectiva formal que o mesmo adota, uma vez que, observa-se que o CA não tem dando conta de atender as necessidades mais básicas desse alunado.

Pode-se inferir que a atual proposta de inclusão do CA, de acordo com as classificações de Carmo (2001), está baseada tanto na perspectiva dos inclusivistas quanto na dos adaptadores. Em outras palavras, o Colégio tanto se coloca como os inclusivistas, pautados em bases legais do direito de todos e dever do Estado como respaldo para a efetivação da inclusão, como se coloca como os adaptadores, com o discurso de que as condições não possibilitam fazer melhor, e então se adapta o que tem.

Enfim, observou-se que a política de inclusão escolar em tela permite a coexistência de diversos modelos de atendimento, ou seja, “[...] não apresenta uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos.” (GARCIA, 2004a, p. 6). Assim, não se pode dizer que a forma com que o CA vem se organizando para atender seus alunos com NEE é incompatível com a política nacional de inclusão escolar. O que se pode afirmar, porém, é que as ações que o colégio vem promovendo têm dado conta de inserir esse alunado, que tem o direito de estar nas escolas regulares de maneira formal, mas os aspectos pedagógicos dessa inserção são secundarizados, alijando-os, muitas vezes, de seu direito ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BOURDIEU, Pierre ; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: _____. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 481-486.
- BUARQUE, Cristovam. **O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. **O que é apatação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BUENO, Francisco da S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD: LISA, 1996.
- BUENO, José G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos S. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, 2008. p. 43-63.
- _____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.
- _____. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAMBAÚVA, Lenita G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.
- CARDOSO, Fernando H.; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- CARMO, Apolônio A. A inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Integração**, Brasília: SEESP, n. 23, p. 43-48. 2001.
- CARVALHO, Rosita E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: W ANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 17-50.
- CESAR, Raquel C. L. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 33, n. 195, p. 26-32, jul. 2003.
- COSTA, Fabiola C. B. A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC. In: COSTA, F. C. B.; BIANCHETTI, L.; EVANGELISTA, O. (Orgs.) **Escola viva: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003. p. 17-25.

COSTA, Fabiola C. B.; BIANCHETTI, Lucídio; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). **Escola viva: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

CRAHAY, Marcel. Qual a pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

CURY, Carlos R. J. Flexibilidade e avaliação na LDB. In Seminário “O que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases?”. **Anais**. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997. p. 13-31.

EVANGELISTA, Olinda. Colégios de Aplicação na encruzilhada. In: COSTA, F. C. B.; BIANCHETTI, L.; EVANGELISTA, O. (Orgs.) **Escola viva: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003. p. 49-66.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Elizabeth M. X. **O processo de reativação do Gabinete de Serviço Social do Colégio de Aplicação da UFSC**. 1980. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1980.

FERRARO, Alceu R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 22-47 set./out./nov./dez.1999.

FERRARO, Alceu R.; MACHADO, Nádie C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol.23, n. 79, p.213-214, ago. 2002.

FERREIRA, Maria C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória, ES: Editora, 2006. p. 139-154.

FERREIRA, Maria C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L, F. de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. v. 1. p. 20-48.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 201-239.

FREITAS, Luiz C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, M. C. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

FREITAS, Luiz C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, vol.25, n. 86, p.131-170, abr. 2004.

_____. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, vol.25, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GARCIA, Rosalba M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista**. Florianópolis, v.1, n.1, p. 42-49, jul./dez.1999.

_____. **Discursos políticos sobre inclusão**: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2004, 27ª, Caxambu. CD-Rom 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004a. p. 1-14.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

_____. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 1 v. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004b.

_____. **Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras**. 1998. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

GONDRA, José G. Excelência e exclusão. In: OLIVEIRA, I. B. de. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: SEPE, DP&A, 2000.

GROSSI Ester P. (Org.) **Alfabetização em classes populares**. Grupo de Estudos sobre Educação-Metodologia de Pesquisa E Ação. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1978.

JAGUARIBE, Hélio. **Brasil — 2000**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Brasil**: reforma ou caos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Willian e STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

KASSAR, Mônica de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.).

Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. v. 1, p. 49-68.

_____. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista:** Revista de Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis, n. 3/4, p. 13-25, 2001/2002.

KOWARICK, Lúcio. **A espolição urbana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEITE, Sergio A. da S. **Alfabetização:** um projeto bem-sucedido. São Paulo: EDICON, 1982.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova.** 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Teste A B C:** para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

MANTOAN, Maria T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTINS, José de S. **A sociedade vista do abismo:** novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MARZOLA, Norma. **Escola e classes populares.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia G. M. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11. n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia G. M. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MERCADANTE, Marcos T.; VAN DER GAAG, Rutger J.; SCHWARTZMAN, José S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol.28 supl.1, p.12-20, mai. 2006.

MICHELS, Maria H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1988-2001):** ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

_____. **Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial.** In: 28. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28ª, Caxambu, 2005. v.1, p.1-18.

_____. **Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional dos anos 90.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MICHELS, Maria H.; GARCIA, Rosalba M. C. **O papel dos estagiários do Curso de Pedagogia na educação de alunos com deficiência:** plano de trabalho para estágio não obrigatório do Curso de Pedagogia no Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis, 2007.

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

MICHELS, Maria H; GARCIA, Rosalba M. C. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos.** Florianópolis: NUP/CED, vol. 1 n. 1, p. 30-35, jul./dez. 1999.

MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, Lucia W.; SANT' ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

NOVAES, Maria H. **Psicologia escolar.** Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

NUERNBERG, Adriano H. **Plano de trabalho para encontros de supervisão do estágio não-obrigatório realizado pelos alunos do curso de Psicologia, que acompanham educandos com deficiência do Colégio de Aplicação e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI.** Florianópolis, 2006.

OLIVEIRA, Avelino da R. Exclusão social – o que ela explica? In: VALLE, L. do (Org.). **O mesmo e o outro da cidadania.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 87-112.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 33, p. 49-61, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Queroz, 1991.

PAULO NETTO, José. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis G.; RIZZOTTO M. Lúcia F. **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p, 12-28.

PEREIRA, Luiz. Populações “marginais”. In: _____. **Estudos sobre o Brasil contemporâneo.** São Paulo: Pioneira, 1971. p. 159-178.

PESSOTI, Isaiás. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1994.

PINTO, Fátima C. F. **Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico.** Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro; Niterói, RJ: Ed. da UFF, 1986.

POPPOVIC, Ana M. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: v. 2, p. 1-43, nov. 1971.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 35-49, jun. 1999.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Mônica P. dos S. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2001/2002.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 99-114.

SILVA, Carmem A. H. **Análise da prática docente: um estudo da dinâmica de modernização pedagógica**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

SILVA, Elizabeth F. da. **Ontologia de uma universidade: a Universidade Federal de Santa Catarina (1962–1980)**. 2000. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

SILVA, Maria A. S. S. E. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n.150, p. 407-425, mai./ago. 1984.

ULBRICHT, Aceli C. S.; DAMIANI, Sylvia T. M.; BRZEZINSKI, Paulo R. Avaliação diagnóstica como ponto de partida para a construção do projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC. In: COSTA, F. C. B.; BIANCHETTI, L.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Escola viva: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003. p. 27-48.

VIEIRA, Andréa L. da C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 81-97.

WEYRICH, Vera R. **Uma proposta de operacionalização do modelo genérico de Saint-Louis – Colégio de Aplicação da UFSC**. 1983. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1983.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Conselho de Ensino de 1º e 2º Graus. Parecer nº 848, de 10 de agosto de 1972. Educação de Excepcionais. **Revista Documenta**, Brasília, n. 141, p. 241, ago. 1972.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 26**, de 03 de julho de 2002. Consulta relativa aos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília, 2002.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil 1967**: promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <<http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1960/10.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Rio de Janeiro, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 673**, de 17 de julho de 1961. Ratifica o ato da Inspeção Seccional de Florianópolis que concedeu autorização para o funcionamento condicional do Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Filosofia, pelo espaço de quatro anos. Rio de Janeiro, 1961a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 69**, de 26 de agosto de 1986. Estabelece normas para a prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas. Brasília, 1986a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação – PDE**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>>. Acesso em 10 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos, 1993-2003**. Ed. Escolar. Brasília: O Ministério, 1993.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Institui a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2001c.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem critérios de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Brasília, 2004a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 64.824**, de 15 de julho de 1969. Aprova o plano de reestruturação da Universidade Federal de Santa Catarina. Brasília, 1969.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Brasília, 1973.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.053**, de 12 de março de 1946. Decreta a criação de um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 93.481**, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da administração federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília, 1986b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 93.613**, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, 1986c.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Brasília, 2001d.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Institui a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília 2000b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000c.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 3.849**, de 18 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Santa Catarina. Brasília, 1960.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de benefícios da Previdência Social, e dá outras providências. Brasília, 1991.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para comunicação alternativa.** Brasília, 2006a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos adaptados.** Brasília, 2006b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 1999b.

BRASIL. Tribunal Regional Federal. **Processo nº 2001.72.00.001291-8.** Ação Civil Pública, requerendo matrícula de aluno no CA, em função do mesmo não ter sido sorteado para ingresso. Diário Oficial da União de 13 de outubro de 2004. Brasília, 2004b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <www.onubrasil.org.br/documentos_direitos_humanos.php>. Acesso em: 15 jul. 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção da Guatemala.** Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, aprovada na Guatemala em maio de 1999. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/con-oea.htm>>. Acesso em: 18 set. 2007.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Projeto experimental de enriquecimento curricular para alunos bem dotados e talentosos em nível escolar.** Florianópolis, 1980.

SANTA CATARINA. Inspeção Seccional de Florianópolis. **Ato nº 5**, de 15 de março de 1961. Concede ao Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Educação autorização para funcionar. Florianópolis, 1961a.

SANTA CATARINA. Inspetoria Seccional de Florianópolis. **Ordem de Serviço nº 2**, de 1º de março de 1961. Designa a inspetora do ensino secundário para proceder à verificação prévia do Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Educação. Florianópolis, 1961b.

SANTA CATARINA. Inspetoria Seccional de Florianópolis. **Relatório da verificação prévia do Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Educação**. Florianópolis, 1961c.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educa_todosdakar/mostra_documento>. Acesso em 03 mar. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Acessibilidade espacial e inclusão no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina**: avaliação e propostas de projeto. Grupo PET– Arquitetura e Urbanismos – UFSC. Florianópolis, 2007a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Assessoramento interdisciplinar a processos inclusivos no Colégio de Aplicação e Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC**. Florianópolis, 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. **A universidade como espaço de estudos e pesquisa para todos: uma inclusão necessária**. Florianópolis, 2006a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Ata do Colegiado do CA, de 17 de maio de 2006**. Coordenadora de Estágios do CA relata sobre dificuldade em conseguir bolsistas para acompanhar crianças com NEE. Florianópolis, 2006a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Edital nº 002**, de 12 de novembro de 2007. Abre inscrições para ingresso de alunos novos no Colégio de Aplicação para o ano letivo de 2008. Florianópolis, 2007a. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/sorteio/sorteio_2008/edital_sorteio.htm>. Acesso em: 20 nov. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Plano de Trabalho**: Simone Serafim, Integradora. Florianópolis, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Plano Geral 1990**. Florianópolis, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Portaria nº 014**, de 1989. Institui comissão para elaboração de minuta do novo Regimento do Colégio de Aplicação. Florianópolis, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Processo nº 23080.031084/2004/18**. Requer a efetivação do “Projeto Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica”. Florianópolis, 2004a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Processo nº 23080.033761/2007-85**. Trata da situação do CA com relação aos alunos com deficiência. Ata do Colegiado do CA, de 22 de agosto de 2007. Florianópolis, 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto de atendimento pedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem**. Florianópolis, 1981a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto de Pesquisa e Extensão**: “Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica”. Florianópolis, 2002a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto de realimentação do processo de alfabetização**. Florianópolis, 1980a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis, 2007c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto**: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”. Florianópolis, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto**: “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”. Florianópolis, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Regimento Escolar**: Organização didática. Florianópolis, 1980b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Regimento Escolar**: Organização didática. Florianópolis, 2007d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Relatório das atividades desenvolvidas pelo SOE e SOP em 1981**. Florianópolis, 1981b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa e Extensão**: “Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica”, 2002. Florianópolis, 2002b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Ata do Colegiado do CA, de 15 de fevereiro de 2006**. Coordenadora de Estágios do CA expõe dificuldade em conseguir bolsistas para acompanhar crianças com NEE. Florianópolis, 2006b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. Coordenadoria de Estágios. **Memorando nº 08**. Solicita sugestões de critérios para seleção de bolsistas e o desenvolvimento de suas atividades. Florianópolis, 2007e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Relatório do Projeto de Pesquisa e Extensão**: “Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica”, 2004. Florianópolis, 2004b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Relatório do Projeto de Pesquisa e Extensão**: “Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica”, 2005. Florianópolis, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Relatório do Projeto**: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, 1995. Florianópolis, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Relatório do Projeto**: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, 2006. Florianópolis, 2006c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 013/CEPE**, de 19 de março de 1992. Dispõe sobre o ingresso no Colégio de Aplicação e revoga a Resolução 041/CEDE/88. Florianópolis, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 041/CEPE**, de 17 e novembro de 1988. Estabelece critérios para ingresso no Colégio de Aplicação. Florianópolis, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 036/GR**, de 04 de fevereiro de 1980. Fixa o nº de vagas para as quatro primeiras séries do 1º Grau, e dá outras providências. Florianópolis, GR/UFSC, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 0493/GR**, de 12 de dezembro de 1978. Fixa o número de vagas na 5ª série do Colégio de Aplicação e dispõe sobre a forma de ingresso. Florianópolis, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Gabinete do Reitor. **Resolução nº 034/GR**, de 1970. Dispõe sobre a criação do 2º Grau. Florianópolis, 1970.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano. **Projeto de Pesquisa e Extensão**: “Ações para promover a inclusão de pessoas com história de deficiência na UFSC”. Florianópolis, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento institucional**: subsídios. UFSC. Florianópolis, 2004a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Programa integrado de atenção às pessoas com deficiência**. Programa de apoio à extensão universitária voltada às políticas públicas – PROEXT 2005. SESu/MEC. UFSC, Florianópolis, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Programa integrado de atenção às pessoas portadoras de deficiência**. Programa de apoio à extensão universitária voltada às políticas públicas – PROEXT 2004. SESu/MEC. UFSC, Florianópolis, 2004b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de Pesquisa e Extensão**: “Acessibilidade e inclusão na UFSC”. Florianópolis, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório do Programa integrado de atenção às pessoas portadoras de deficiência 2005/2006**. PROEXT 2004. SESu/MEC. UFSC, Florianópolis, 2006b.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa junto aos CAs das Universidades Federais

APÊNDICE B – Lista dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais

APÊNDICE A – Pesquisa junto aos CAs das Universidades Federais

Questionou-se:

1. Existem alunos com necessidades especiais matriculados em sua instituição? Quantos?
2. Quais as deficiências apresentadas por estes alunos?
3. Qual a forma de ingresso destes alunos?
4. A instituição conta com uma política de inclusão?
5. Há uma equipe especializada para acompanhar esses alunos?
6. Os professores participam de formação continuada que aborde esse tema? Em caso afirmativo, como e por quem é organizada?

Dos quatorze Colégios de Aplicação pesquisados, nove preencheram e devolveram o questionário, e cinco não responderam.

Quanto à existência de alunos com NEE matriculados nessas instituições, três responderam não haver alunos com deficiência orgânica, indicando a presença de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou TDAH. Em cinco instituições, foram citados, ao todo, dois alunos autistas, um aluno com Síndrome de Down, um com deficiência visual parcial, um com deficiência auditiva e um com hiperatividade e atraso cognitivo. Outra instituição que, além de Ensino Fundamental, oferece o Ensino Médio e Cursos Técnicos em Enfermagem, Administração e Meio Ambiente, afirmou não ter alunos com NEE no Ensino Fundamental. Entretanto, declarou que, a partir de 2005, quando se iniciou a implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) em parceria com o “Programa Educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais” (TEC NEP) do MEC, tem sido crescente a procura por esse tipo de atendimento. Desde então, teve três alunos com deficiência visual, e hoje tem dois alunos com deficiência física nos cursos técnicos e nos projetos de extensão que oferece.

É importante destacar que o TEC NEP é uma proposta implantada pela SEESP, em conjunto com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que visa a expandir a oferta de educação, acesso e permanência no trabalho para pessoas com NEE. Foi instituído como política pública para promover a inclusão de pessoas com NEE nas escolas da rede federal de educação tecnológica. Nessas instituições o Programa prevê a implantação de NAPNEE.

Em relação à forma de ingresso dos alunos, em sete instituições este se dá por meio de sorteio público. Uma das instituições declarou que o ingresso dos alunos nos cursos regulares tem se dado por sorteio ou por meio de seleção, e num dos Colégios, no qual só funciona o Ensino Médio, o ingresso ocorre por meio de processo seletivo mediante exame de seleção.

No que se refere à política de inclusão escolar, cinco instituições afirmaram não ter uma política sistematizada de inclusão. Duas declararam que tal política ainda não existe, mas que há ações que se apresentam, embora ainda de forma desarticulada e fragmentada, e outra instituição considerou como política de inclusão o fato de os profissionais que recebem alunos com NEE receberem orientação de entidades da área em questão e fazerem curso de capacitação. Uma das instituições declarou ter uma política sistematizada, em parceria com o MEC, para os alunos do Ensino Médio, e nenhuma direcionada ao Ensino Fundamental, visto que não tem alunos com NEE nesse segmento.

Quanto à questão sobre a disponibilidade de uma equipe especializada para acompanhar esses alunos, sete instituições declararam não dispor de uma equipe multidisciplinar especializada, uma afirmou ter uma equipe multidisciplinar, porém não descreveu que profissionais fazem parte dela. Uma instituição disse contar com o Setor de apoio Psicopedagógico e Social (SEAPPS), composto por três psicólogas escolares, uma pedagoga/psicopedagoga, uma técnica em Assuntos Educacionais e uma assistente social, que atendem alunos com *déficits* intelectuais, dificuldades de aprendizagem e TDAH, pois não tem alunos com NEE decorrentes de causas orgânicas.

No que concerne à formação de professores, três instituições não fizeram alusão a essa questão, e duas declararam não oferecer formação continuada abordando o referido tema. As demais instituições afirmaram oferecer formação nas seguintes condições: uma realiza encontros temáticos, reuniões e estudos de caso, todas ações planejadas e promovidas pelo SEAPPS e direção da instituição; em outra, a formação é viabilizada por meio de instituições da área ou no próprio colégio com profissionais terceirizados especializados no assunto; e uma outra instituição, em 2007, tinha cinco professores e três técnicos administrativos participando de um curso de extensão de 120 horas, na Universidade, intitulado: “Estudos Epistemológicos em Educação Especial/Educação Inclusiva”.

APÊNDICE B – Lista dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais

Colégios de Aplicação/Escolas/Centros	Universidades
Centro Pedagógico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Colégio da Aplicação da UFAC	Universidade Federal do Acre
Colégio de Aplicação da UFV- COLUNI	Universidade Federal de Viçosa
Centro Educacional da UFLA	Universidade Federal de Lavras
Colégio de Aplicação João XXIII	Universidade Federal de Juiz de Fora
CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG	Universidade Federal de Goiás
Colégio de Aplicação da UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ESEBA – Escola de Educação Básica da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Escola de Aplicação da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Colégio de Aplicação da UFS	Universidade Federal de Sergipe
Colégio de Aplicação da UFRR	Universidade Federal de Roraima
Escola de Aplicação da UFPA	Universidade Federal do Pará
Colégio de Aplicação da UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Colégio de Aplicação da UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Colégio de Aplicação da UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

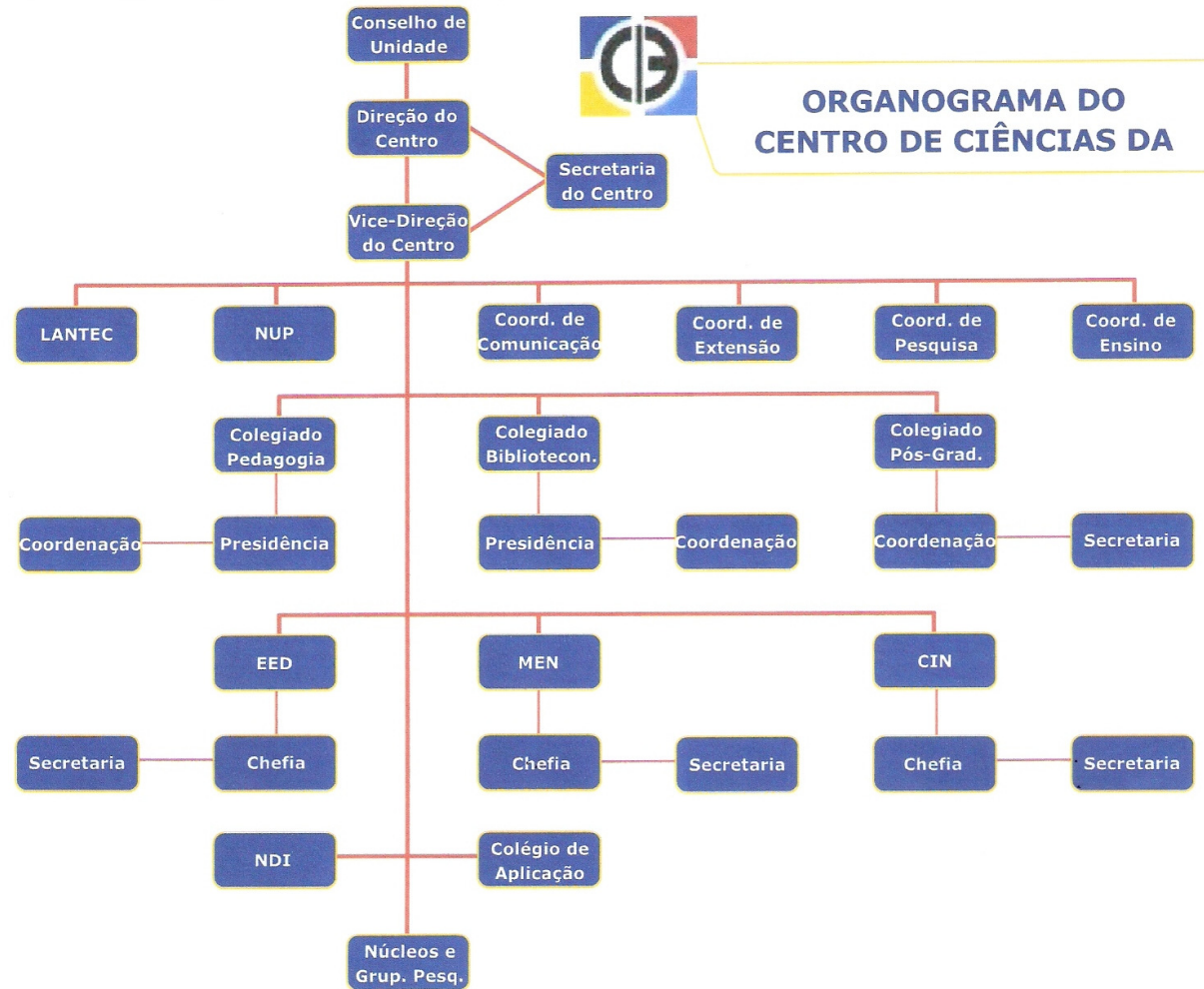
ANEXOS

ANEXO A – Organograma do Centro de Ciências da Educação

ANEXO B – Organograma da estrutura organizacional do CA

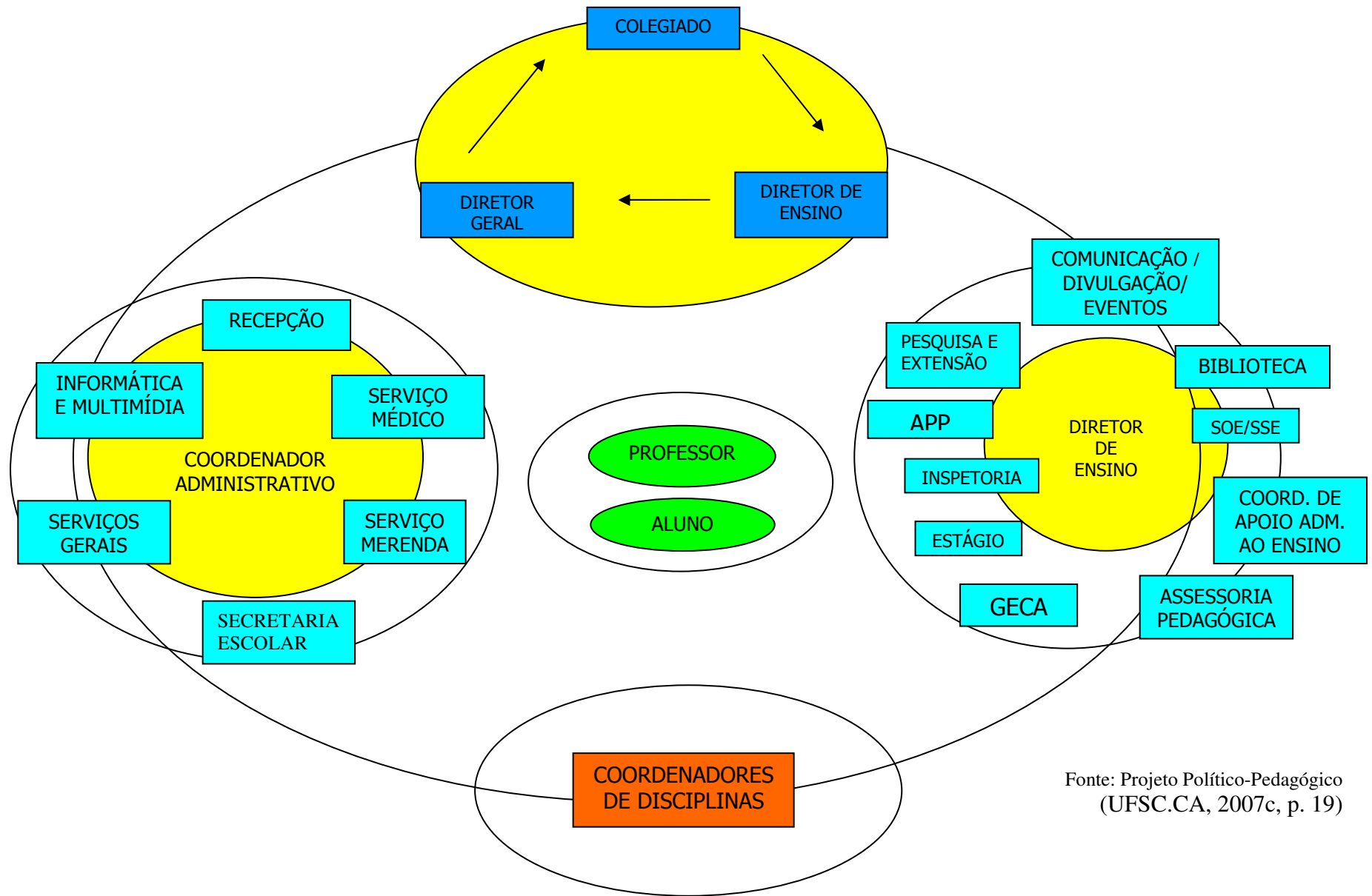
ANEXO C – Mapa do Campus Universitário UFSC – Localização do CA

ANEXO A – Organograma do Centro de Ciências da Educação



Fonte: Site: <http://www.ced.ufsc.br>

ANEXO B – Organograma da estrutura organizacional do CA



Fonte: Projeto Político-Pedagógico (UFSC.CA, 2007c, p. 19)

