

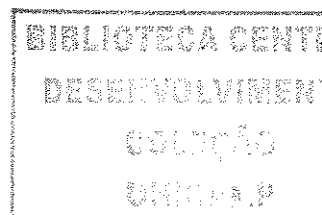
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO
BÁSICO
Políticas, Paradigmas e Práticas**

**Autora: Rosângela Machado
Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan**

**CAMPINAS
2006**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO BÁSICO
Políticas, Paradigmas e Práticas**

Autor: Rosângela Machado

Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan

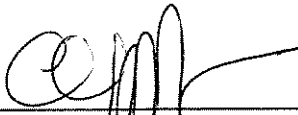
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Rosângela Machado e aprovada pela Comissão Julgadora.

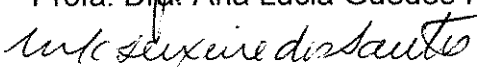
Data: 21/02/ 2006

Assinatura:

Orientadora – Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan

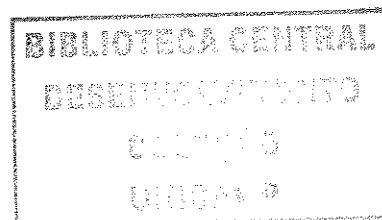
COMISSÃO JULGADORA:


Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto


Profa. Dra. Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos


Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan

2006



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	11/UNICAMP
	M18r
V	EX
TOMBO BC/	69498
PROC.	6.123.06
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	02/08/06

Bib-id 383792

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M18r

Machado, Rosângela.

Ressignificar a educação especial no ensino básico : políticas, paradigmas e práticas / Rosângela Machado. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientadora : Maria Teresa Eglér Mantoan.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Políticas públicas. 4. Educação básica. 5. Ensino fundamental. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-320-BFE

Keywords: Inclusive education; Special education; Educational Public political

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto

Profa. Dra. Dulce de Almeida Barros

Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Data da defesa: 21/02/2005

200616808

Dedico este estudo a Lillian Martins Rodrigues, companheira de todos os momentos, principalmente nos mais difíceis, pelo seu apoio e incentivo no decorrer de todo este trabalho e pelas palavras de otimismo na hora em que pensei fraquejar.

Aos meus avós, Maria Rosa e Olímpio (in memoriam), meus “heróis” e meus exemplos de garra e determinação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida.

À Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, minha orientadora, pelo exemplo de dedicação e de competência e pelo alto nível de exigência e de expectativa que me fizeram traçar novos rumos para este estudo.

À Profa. Dra. Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos e à Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto, pelo apoio e pelas preciosas sugestões no Exame de Qualificação e, sobretudo, pelas palavras incentivadoras e pelo afeto recebido.

Aos meus colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Faculdade de Educação/ UNICAMP, pelas trocas de experiência, pelos estudos e discussões.

À Profa. Msc. Lurdete Cadorin Biava, pela revisão do texto e pelas palavras de conforto nas horas mais difíceis deste trabalho.

A todos os colegas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC.

Às colegas especiais de trabalho, Rosali Maria de Souza e Silva, Vanilúcia Calazans Espíndola e Luciana Zaia Machado que, com muita determinação e compromisso, ajudaram a consolidar uma rede diferente para os diferentes e com quem sempre pude contar.

Aos Chefes de Departamento da Secretaria Municipal de Educação, Vanio César Seemann e Marilys Barreto de Souza, pelo constante incentivo e pela amizade.

Aos Secretários de Educação de Florianópolis/SC, Telma Guilhermina Rezende Hoeschl e Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, por todo apoio e incentivo dispensados no decorrer deste estudo.

Aos professores especializados, pelos seus habituais relatórios – demonstrando que a história deve ser registrada – e pela sua colaboração na composição da narrativa.

Aos professores das instituições especializadas e das escolas especiais, pela determinação e pela coragem de traçar outros rumos para os serviços de educação especial e pela ousadia nas iniciativas.

À minha mãe, Marlene, pelo amor e pela compreensão a mim dedicados.

À minha tia, Sandra, pelo seu entusiasmo e pelo apoio que me deu em todos os momentos de minha carreira profissional.

Aos meus sobrinhos, Carolina e André, à minha irmã, Adriana, e cunhado, Carlos Alberto, que tanto quero bem.

Aos amigos e amigas pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Ao amigo, Erivan Rodrigues, pela sua sempre colaboração nos momentos de formatação do trabalho.

Ao CNPQ, pelo apoio recebido.

Aos funcionários da Coordenadoria de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, por todas as informações concedidas.

Ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, por todo apoio recebido aos projetos de implementação dos serviços educacionais especializados.

Aos professores Silvanira Lisboa Scheffler e Deunézio Cornelian Júnior, pelo apoio prestado quando solicitado.

Aos amigos, Goretti e Octávio, pelas palavras acolhedoras e pelos momentos de descontração nas horas de roda de chimarrão.

A todos os alunos com deficiência que deram sentido a este estudo.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste trabalho.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

RESUMO

Este estudo tem como objetivo narrar o percurso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, para concretizar uma proposta educacional inclusiva. Seu foco são as modificações dos serviços de ensino especial, para se adequarem aos princípios da inclusão escolar. Fundamentada no que prescreve a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LDBEN/1996 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 2001 e em autores que tratam da inclusão escolar na perspectiva educacional/escolar, discorro neste documento sobre a ressignificação da educação especial e sobre o seu papel, hoje, no contexto de uma rede regular de ensino. Nele destaco a função complementar dessa modalidade de ensino, assim como a sua contribuição para que o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à educação seja assegurado em todos os níveis. Optei por um método de investigação que me possibilitou uma maior aproximação da realidade pesquisada, da qual revelo o cotidiano e sobre a qual escrevo, juntamente com os que me acompanharam na re-significação da educação especial, a difícil tarefa que enfrentamos para articular ações e conseguir chegar ao estado atual das mudanças almejadas. Apresento, como resultado do estudo, o caminho da construção dessa proposta de educação especial no ensino básico dessa Rede, destacando a nossa responsabilidade como educadores e como gestores da educação escolar de prover meios de acesso ao ensino, permanência e continuidade da escolaridade de alunos com deficiência pela oferta do atendimento educacional especializado e de possibilitar uma escola comum verdadeiramente aberta às diferenças.

ABSTRACT

This research aims at relating the course of the County Education System of Florianópolis, SC in order to make an inclusive educational proposition into reality. It focuses on the changes of special schooling services so that they abide by the principles of school inclusion. It is based on The 1988 Brazilian Constitution, The Directness and Basis Law of National Education – LDBEN/1996 and The 2001 Inter-American Convention for the Elimination of All Forms of Discrimination Against Handicapped People as well as on authors who deal with the school inclusion from the educational / schooling perspective. I run through a new meaning of special education and its role nowadays in the regular educational system context. I also highlight this educational modality complementary function as well as its contribution so that all students' indispensable and unconditional right for education be assured in all educational levels. I have chosen to follow an investigative method which has enabled a closer approach to the researched reality, whose everyday-life I have unveiled as well as the difficult task to put actions together and to reach the current desired status. I therefore show, as the result of this research, the ways to build this special education proposition within the elementary schooling of that County Education System by emphasizing the responsibility of educators and school administrators in providing the handicapped students the means to access education, their permanence and continuity in regular schooling by offering a specialized educational service and a school which is truly open to differences.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – O PROBLEMA.....	7
A escolha do caminho investigativo.....	9
O cenário da pesquisa.....	17
O registro do cotidiano.....	17
CAPÍTULO II – INICIANDO A HISTÓRIA.....	23
Reinventar a mim mesma.....	23
A primeira reunião.....	29
As noites mal dormidas.....	31
O senso de ocasião – caçar o cotidiano.....	34
Onde está a proposta?	42
As primeiras consultorias.....	48
A extinção da função de professor integrador.....	61
CAPÍTULO III – NO MEIO DA HISTÓRIA.....	65
O atendimento educacional especializado.....	65
A formação continuada dos professores – conhecimento especializado.....	80
A formação continuada dos professores – conhecimento escolar.....	93
Sistemas inclusivos – envolvendo outros parceiros.....	120
CAPÍTULO IV – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – UMA OUTRA EDUCAÇÃO ESPECIAL É POSSÍVEL.....	129
Salas Multimeios.....	129
Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP.....	136
Recursos financeiros.....	137
Convênios com escolas especiais e instituições especializadas.....	138
Desenho universal – acessibilidade arquitetônica.....	140
Parcerias.....	141
Intérprete e instrutores da Língua Brasileira de Sinais.....	142
Auxiliares de turma.....	143
Coordenadoria de Educação Especial.....	143
A HISTÓRIA NÃO TEM FIM... ..	145
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXOS.....	157
ANEXO 1 – Portaria n. 033/2003 do Serviço de Atendimento Educacional	

Especializado do município de Florianópolis.....	159
ANEXO 2 – Portaria nº 031/2002 do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP.....	165
ANEXO 3 – Ações propostas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.....	169
ANEXO 4 – Matéria da Revista Nova Escola sobre inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	171
ANEXO 5 – Matéria de jornais locais sobre inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	177

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Grupo de professores especializados com a Professora Maria Teresa Mantoan.....	52
FIGURA 2 –	Materiais pedagógicos e equipamentos especializados adquiridos para as salas de recursos.....	64
FIGURA 3 –	Jogo da velha e dominó em texturas, utilizados com alunos cego e com baixa visão.....	65
FIGURA 4 –	Celas Braille de vários tipos, utilizadas para a alfabetização do aluno cego.....	68
FIGURA 5 –	A formação continuada dos professores no Sistema Braille.....	77
FIGURA 6 –	Formação continuada dos professores do CAP no Sistema Braille Fácil.....	79
FIGURA 7 –	A formação continuada dos professores das Salas Multimeios em Língua Portuguesa para Surdos.....	79
FIGURA 8 –	A formação continuada dos professores das Salas Multimeios em Comunicação Alternativa.....	83
FIGURA 9 –	Formação continuada dos gestores da Secretaria e a Professora Maria Teresa E. Mantoan.....	106
FIGURA 10 –	Formação continuada dos professores da Educação Infantil e a Professora Bete Sá.....	107
FIGURA 11 –	Formação continuada dos professores da Escola Básica Almirante Carvalhal com a Professora Maria Teresa E. Mantoan.....	107
FIGURA 12 –	Ciclo de Debates <i>Caminhos Pedagógicos da Inclusão</i>	107
FIGURA 13 –	Ciclo de Debates <i>Educação de Surdos</i>	108
FIGURA 14 –	Formação continuada dos professores da educação infantil com a Professora Maria Teresa E. Mantoan.....	108
FIGURA 15 –	Professor Jean-Robert Poulin em visita à Escola Básica Donícia Maria da Costa.....	108
FIGURA 16 –	Formação continuada dos professores do ensino regular sobre a deficiência mental com a Professora Maria Teresa E. Mantoan.....	109
FIGURA 17 –	Formação dos engenheiros, arquitetos e técnicos.....	109
FIGURA 18 –	Planilhas de avaliação das situações de acessibilidade arquitetônica nas escolas.....	110
FIGURA 19 –	Formação continuada em elaboração de hipertextos	110
FIGURA 20 –	O desfile no Shopping Beiramar Norte.....	112
FIGURA 21 –	O desfile.....	112
FIGURA 22 –	Fotos de estúdio.....	112
FIGURA 23 –	Dança inclusiva.....	113
FIGURA 24 –	Palestra da Dra. Eugênia Augusta Gonzaga Fávero.....	114
FIGURA 25 –	Palestra da Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan.....	114
FIGURA 26 –	Fisioterapeuta Rita Bersch explanando sobre a Tecnologia Assistiva.....	115

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Grupo de professores especializados com a Professora Maria Teresa Mantoan.....	52
FIGURA 2 –	Materiais pedagógicos e equipamentos especializados adquiridos para as salas de recursos.....	64
FIGURA 3 –	Jogo da velha e dominó em texturas, utilizados com alunos cego e com baixa visão.....	65
FIGURA 4 –	Celas Braille de vários tipos, utilizadas para a alfabetização do aluno cego.....	68
FIGURA 5 –	A formação continuada dos professores no Sistema Braille.....	77
FIGURA 6 –	Formação continuada dos professores do CAP no Sistema Braille Fácil.....	79
FIGURA 7 –	A formação continuada dos professores das Salas Multimeios em Língua Portuguesa para Surdos.....	79
FIGURA 8 –	A formação continuada dos professores das Salas Multimeios em Comunicação Alternativa.....	83
FIGURA 9 –	Formação continuada dos gestores da Secretaria e a Professora Maria Teresa E. Mantoan.....	106
FIGURA 10 –	Formação continuada dos professores da Educação Infantil e a Professora Bete Sá.....	107
FIGURA 11 –	Formação continuada dos professores da Escola Básica Almirante Carvalhal com a Professora Maria Teresa E. Mantoan.....	107
FIGURA 12 –	Ciclo de Debates <i>Caminhos Pedagógicos da Inclusão</i>	107
FIGURA 13 –	Ciclo de Debates <i>Educação de Surdos</i>	108
FIGURA 14 –	Formação continuada dos professores da educação infantil com a Professora Maria Teresa E. Mantoan.....	108
FIGURA 15 –	Professor Jean-Robert Poulin em visita à Escola Básica Donícia Maria da Costa.....	108
FIGURA 16 –	Formação continuada dos professores do ensino regular sobre a deficiência mental com a Professora Maria Teresa E. Mantoan.....	109
FIGURA 17 –	Formação dos engenheiros, arquitetos e técnicos.....	109
FIGURA 18 –	Planilhas de avaliação das situações de acessibilidade arquitetônica nas escolas.....	110
FIGURA 19 –	Formação continuada em elaboração de hipertextos	110
FIGURA 20 –	O desfile no Shopping Beiramar Norte.....	112
FIGURA 21 –	O desfile.....	112
FIGURA 22 –	Fotos de estúdio.....	112
FIGURA 23 –	Dança inclusiva.....	113
FIGURA 24 –	Palestra da Dra. Eugênia Augusta Gonzaga Fávero.....	114
FIGURA 25 –	Palestra da Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan.....	114
FIGURA 26 –	Fisioterapeuta Rita Bersch explanando sobre a Tecnologia Assistiva.....	115

INTRODUÇÃO

Crise e mudança de paradigma são expressões que ouço constantemente. Sabemos que um paradigma entra em crise, quando não está conseguindo mais explicar os fenômenos da realidade. É nesse momento que buscamos outras maneiras de enfocá-los e compreendê-los. A mudança requer, portanto, um rompimento radical, difícil de ser consumado, mas imprescindível. A crise de paradigma sugere a emergência de novos olhares, de deslocamentos conceituais, enfim, exige um outro referencial para explicar o mundo. Embora a Ciência Moderna tenha trazido uma valiosa contribuição para o nosso entendimento, claro está que ela não pode ser considerada a única e imutável forma de conhecer esse mundo.

Propostas estão nascendo a partir de novas perspectivas de abordar o conhecimento. Elas são novas lentes que clareiam a percepção do mundo.

A crise de paradigmas científicos leva, por consequência, a uma crise nas concepções e propostas educacionais. Em que medida essa crise dos paradigmas afeta a escola? Como percebemos a crise paradigmática e as necessidades de mudança na educação?

A escola, bem sabemos, é uma invenção da Modernidade e traz em suas raízes o modelo cartesiano/positivista que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando, entre outras, uma única forma de conhecimento – o conhecimento científico. Com base nesse paradigma, a escola classifica os alunos de acordo com níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre, e principalmente, quanto esses alunos assimilaram dos conteúdos acadêmicos. Esse modelo escolar não leva em consideração a

Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas idéias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos. Em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição com modelos predominantes de explicação. É o que se chama crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma. A crise provoca sempre um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo pensar. Em resposta ao movimento que ela provoca, surge um novo paradigma explicando os fenômenos que o antigo já não mais explicava. (MORAES, 2003, p. 55).

subjetividade e a multidimensionalidade humana, que fica reduzida ao aspecto cognitivo tão somente.

Há, contudo, hoje, no âmbito educacional, movimentos que visam romper com o paradigma educacional dominante e que propõem outros modos de pensar a escola. Eles buscam outros modos de conceber o conhecimento escolar, revêem os seus sistemas de avaliação, promovendo uma releitura dos processos de ensinar e aprender. A inclusão escolar situa-se entre esses movimentos.

É nesta perspectiva que abordo a inclusão escolar; entendendo-a como uma inovação educacional, que decorre de um paradigma educacional que vira a escola do avesso!

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ressalto que a inclusão não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino. Ela beneficia todos os alunos, com e sem deficiência que são excluídos das escolas comuns e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aulas do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem.

O movimento em favor da inclusão escolar é mundial, envolve diversos países que defendem o direito de todas as crianças e jovens à educação e condena toda forma de segregação e exclusão.

A inclusão provoca uma crise na escola, sobretudo, quando defende o direito às pessoas com deficiência de frequentarem as salas de aula comuns, delatando o modelo de educação especial vigente que substitui o ensino regular e mantém soluções paliativas

Acreditamos que as coisas não mudam na escola, principalmente, pelas dificuldades enfrentadas por todos aqueles que nela exercem as suas atividades profissionais ao tentarem se adaptar a uma nova cultura de trabalho, que, por sua vez, requer uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender. Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento. (MORAES, 2003, p. 16).

Pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma do nosso modo de pensar.

O pensamento científico clássico se edificou sobre três pilares: a “ordem”, a “separabilidade”, a “razão”. Ora, as bases de cada um deles encontram-se hoje em dia abaladas pelo desenvolvimento, inclusive a das ciências, que originalmente foram fundadas sobre esses três pilares. (MORIN, 2000, p. 199)

e excludentes para as questões relativas a problemas de aprendizagem de alunos com deficiência. Essa inovação exige, portanto, uma revisão dos serviços de educação especializada e a sua ressignificação nos sistemas de ensino.

Se a concepção educacional é inclusiva, há que existir uma coerência entre o que é próprio do ensino regular e especial. Se as práticas de ensino regular se transformam, da mesma forma deve ocorrer com as do ensino especial.

Diante desse quadro é necessário reconstruir as propostas de educação especial no ensino básico para que sejam compatíveis com a educação inclusiva, mas jamais negar e suprimir sua existência. Com a convicção, então, de que seria possível colaborar nesse sentido, assumi a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC.

A inclusão de todos os alunos – com e sem deficiência – nas escolas comuns, todavia, tem causado um problema não só para os professores do ensino regular, como também para os professores especializados. Enquanto estes resistem às inovações, mantendo práticas assistencialistas e terapêuticas nos seus serviços, aqueles alegam estar despreparados para lidar com as diferenças.

Os momentos de crise, contudo, são os mais fecundos; e foi num desses momentos da educação especial, que aproveitei para criar um “espaço vazio para o novo”. Aprendi que, quando estamos decididos a enfrentar os desafios, encontramos caminhos que nos levam às mudanças, embora não se excluam as dificuldades inerentes a elas. Esses desafios ensejaram-me a criação de novas formas de compreender a educação especial da Rede de Ensino de Florianópolis/SC.

A **inclusão** implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34).

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo o que diz respeito a conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-lo. (BROOK, 1999 apud ALVES, 2002, p. 9).

Insatisfeita com as práticas escolares do ensino especial vigente e por considerar que era preciso novas saídas para adequá-las à inclusão, iniciei, em 2001, um processo de mudança, que afetou diretamente o ensino especial, mas que teve de “mexer” na escola regular como um todo. Instaurou-se, assim, e sendo intermediária a Coordenação de Educação Especial, um rompimento com as práticas cristalizadas de ensino especial e com a naturalização da deficiência como problema localizado no aluno.

A crise provocada pelo confronto entre os paradigmas educacionais da integração e da inclusão escolar criou um momento oportuno para que os valores e os princípios inclusivos atingissem todos os serviços de educação especial da Rede.

Neste estudo demonstro o que vivenciei, ao construir teórica e praticamente a inclusão nas escolas municipais de Florianópolis, implementando novos serviços de educação especial e modificando os que já existiam. O trabalho revela as idéias e as propostas, assim como os atores que desempenharam diferentes papéis no cenário da elaboração da complexa proposta de inclusão escolar que desenvolvemos, envolvendo gestores e professores que se articularam para sua efetivação e consolidação em nossa Rede de Ensino.

A nossa intenção, repito, não era abolir a educação especial, mas a sua forma de atuação segregadora e excludente.

O processo que a educação especial viveu na Rede teve repercussão na requalificação do ensino escolar de nosso sistema de ensino, pois as reivindicações de melhoria dos serviços da educação especial não conseguem ficar alheias e isoladas de todo o contexto educacional. Pensar a educação especial, sem fazer as devidas conexões com outras modalidades e com outros níveis

A **integração** envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular (Blamires, 1999). O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. A integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários. (MITTLER, 2003, p. 34).

educacionais, seria traçar mais uma vez um caminho equivocado para esse ensino. De fato, repensar a educação especial implica repensar a escola comum. Tivemos, portanto, de rever a maneira de ensinar nessas duas modalidades de ensino e constatamos que não são apenas alunos com deficiência que sofrem processos de discriminação e de exclusão nas escolas.

Amparados, então, pela Constituição, para inovar os serviços de educação especial da Rede, procuramos não repetir projetos e programas que só mascaram a exclusão. Essas inovações, todavia, não seguiram um percurso linear de implementação, mas um caminho de avanços e retrocessos, de continuidade e estagnação, em todas as ações de transformação que foram propostas nesse sentido.

Para o grupo de educação especial da Rede, foi difícil rever velhas concepções, questionar os anos de práticas já consagradas pelo uso. As propostas, fundamentadas em um novo modo de pensar a educação especial assustavam todos e tiravam as pessoas de lugares seguros já conquistados. Os professores especializados opuseram resistência para se adaptarem à nova proposta. Eu sabia, contudo, que o processo de aceitação de novas idéias e conceitos não é um processo rápido - exige tempo e persistência.

O fim último da política educacional na Rede é a concretização de uma utopia – a educação inclusiva. Foi preciso, então, nos agarrarmos nessa utopia para que, de fato, avançássemos. A utopia pode refazer a realidade e foi assim que a recriamos.

O objetivo deste estudo consiste, assim, em analisar a desconstrução/construção dos serviços de educação especial na rede regular de ensino de Florianópolis/SC.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro,

descrevo os caminhos metodológicos que me levaram a conhecer o cotidiano das nossas escolas.

No segundo capítulo, discorro sobre minha atuação como Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, iniciando o processo de discussão dos serviços de educação especial com os professores especializados da Rede, visando à requalificação desses serviços, na perspectiva inclusiva.

No terceiro capítulo, apresento todo o processo de formação por que passaram os professores especializados e os professores do ensino regular para adequarem suas práticas às diferenças.

No quarto capítulo, descrevo a nova organização dos serviços educacionais especializados implementados no decorrer do período 2001 – 2004.

Finalmente, nas considerações finais, reafirmo que a inclusão é um processo desafiante, que exige atenção e atualização constantes. A tarefa de receber todos os alunos na escola regular constitui dever de todos e, sem dúvida alguma, não pode ser postergada.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

O mundo contemporâneo debate-se no reconhecimento e na valorização das diferenças, todavia percebo as dificuldades que as redes de ensino têm de lidar com elas. Com a Rede de Ensino de Florianópolis não foi diferente. Embora tivesse avançado em relação à concepção inclusiva nas suas escolas comuns, era preciso saber se o que até então vinha sendo discutido sobre inclusão, sobretudo a inclusão dos alunos com deficiência, estava se incorporando às práticas do ensino especial. O que faltava aprimorar nessas práticas? As necessidades dos nossos alunos com deficiência estavam sendo atendidas nas escolas comuns? O que pensavam o professor da escola comum e o do ensino especial sobre a inclusão de alunos com e sem deficiência?

As discussões sobre inclusão escolar feitas na nossa Rede de Ensino trouxeram-me a possibilidade de questionar o modelo de ensino especial vigente.

O estudo da Constituição Federal, art. 208, que garante *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*, aponta para uma compreensão desse atendimento que passou a ser entendido como complementar e não mais substitutivo do ensino escolar ministrado nas salas de aula comuns. Esse atendimento é diferente do ensino escolar; atende às necessidades específicas dos alunos com deficiência, provendo recursos que promovem o acesso desses alunos à escolarização. Os serviços de educação especial da

O atendimento educacional especializado, por sua vez, deve ser oferecido preferencialmente na rede regular (art.208, III), e não está escrito, em local algum, que ele dispensa o ensino fundamental obrigatório. Como atendimento educacional especializado, ou educação especial (LDBEN, art. 58 e ss.), é diferente de ensino escolar (LDBEN, art. 21), ele deve ser oferecido como complemento, não suprimindo sozinho o direito de acesso ao ensino fundamental.

Assim, ou a escola recebe todos, com qualidade e responsabilidade, sendo “inclusiva”, ou não está oferecendo “educação”, nos termos definidos na Constituição de 1988. (FÁVERO, 2004, p. 33).

Rede deveriam, então, ser um complemento do ensino regular e não o seu substitutivo.

É preciso discernir as atribuições do ensino regular das do especial e lembrar que a inclusão não nega a importância de nenhum deles. Os professores especializados não são responsáveis pelo ensino escolar, tampouco os professores do ensino regular o são pelo ensino especializado. É a educação especial – entendida como atendimento educacional especializado – que garante as condições de o aluno com deficiência frequentar a escola comum.

Todas essas questões remeteram-me a uma profunda reflexão sobre os serviços de educação especial existentes na Rede de Ensino de Florianópolis. Persistia um modelo tradicional de acompanhamento dos alunos com deficiência, realizado por professores itinerantes nas unidades escolares, que fazia com que a escola não se responsabilizasse pelo seu papel de escolarizar, mas transferisse a responsabilidade para os professores especializados.

Os serviços de educação especial existentes na Rede de Ensino e os das instituições especializadas e escolas especiais com as quais a Secretaria de Educação mantém convênios continuavam a destacar as limitações dos alunos com deficiência, na tentativa de prepará-los para a escola comum. Era necessário abandonar a concepção de inserção parcial dos alunos com deficiência (integração escolar) e optar pela inclusão.

Tínhamos muitas dificuldades – e é mesmo muito difícil – para remover as barreiras que se interpõem à inclusão no ensino regular e especial.

Precisei ter a clareza de que os nossos serviços de educação especial não correspondiam ao que significa o atendimento educacional especializado para pensar na ressignificação do modelo

O papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é, pois, muito importante e não pode ser negado, mas dentro dos limites de suas atribuições, sem que sejam extrapolados os seus espaços de atuação específica. Essas atribuições complementam e apóiam o processo de escolarização de alunos com deficiência regularmente matriculados nas escolas comuns. (MANTOAN, 2004, p. 43).

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 44).

de educação especial. Esse atendimento é garantia de inclusão para os alunos com deficiência nas escolas comuns.

Em todo esse tempo, o ensino especial continuava a substituir o ensino regular.

As mudanças começaram pelo resgate da história da Rede – uma história de exclusão – que precisava ser revista, e pelo entendimento do lugar da educação especial nas nossas escolas. Face ao que era necessário empreender como nova proposta de educação especial para a Rede, as questões se avolumaram. Eu desejava saber, por exemplo, por que os serviços de educação especial continuavam sempre os mesmos, sem quaisquer mudanças há tantos anos? Em que esses serviços se distanciavam e/ou se aproximavam do que é entendido, hoje, como atendimento educacional especializado? Como os professores comuns concebiam a educação especial anteriormente praticada e o atendimento educacional especializado complementar de hoje?

Buscando um caminho para responder a essas perguntas, procurei entender os princípios da inclusão escolar, os quais envolvem uma inovação das práticas de ensino regular e de ensino especial. Fui ao encontro de contribuições que me esclareceram o papel do ensino especial na inclusão escolar.

Dessas questões defini o objeto deste estudo, a educação especial, no contexto das escolas regulares do nível básico de ensino – sua desconstrução e reconstrução, na Rede de Ensino de Florianópolis.

A escolha do caminho investigativo

Para abordar o problema descrito, elegi a pesquisa *com o cotidiano*. Minha opção por essa modalidade de pesquisa

[...] 'atendimento educacional especializado, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo.[...]. (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN, 2004, p.8)

possibilitou-me novas maneiras de compreender a realidade investigada, diferentes daquela maneira a que eu estava habituada, ou seja, a que é própria dos estudos clássicos em educação, geralmente marcados por pressupostos teórico-metodológicos positivistas.

Nossa ciência ocidental criou uma forma abstrata e universal de perceber e pensar o mundo, de tal modo que a ciência moderna tem como pressuposto os modelos racionais/técnicos, ou seja, ao ser investigada, a realidade é submetida a leis matemáticas imutáveis. A natureza é vista, assim, como um artefato técnico. Para conhecer o objeto investigado, é necessário separá-lo em partes para, então, analisá-lo, quantificá-lo e classificá-lo. Cria-se uma separação entre sujeito e objeto da pesquisa, como se a realidade investigada fosse totalmente desprovida da visão de quem investiga. As dúvidas e as incertezas não fazem parte desse modelo de investigação. O conhecimento científico, resultado da ciência moderna, e tendo iniciado no século XVI, estabelece uma crença na verdade absoluta e nos faz ver o mundo de forma mecânica, fixa e linear. Como afirma Morin (2003, p. 21), “o espírito científico é incapaz de se pensar de tanto crer que o conhecimento científico é o reflexo do real”.

Para Moraes (2003, p. 32), “a ciência moderna reconheceu a matemática como o instrumento que permitia a análise, a lógica da investigação e o modelo de representação da estrutura da matéria”.

A visão da modernidade, então, baseia-se em uma lógica de racionalidade do universo e mantém um modelo hegemônico de ciência com suas regras epistemológicas próprias. Toda explicação que foge à lógica racional não é considerada uma forma de explicação, e qualquer conhecimento que fuja a essas regras não é considerado conhecimento científico. E é nesse contexto que o

Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (SANTOS, 2005, p. 63)

O conhecimento científico é certo, na medida em que se baseia em dados verificados e está apto a fornecer previsões concretas. O progresso das certezas científicas, entretanto, não caminha na direção de uma grande certeza. (MORIN, 2003, p. 23)

senso comum passa a ser desconsiderado – não é conhecimento científico. As raízes da ciência estão fincadas no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano. Como afirma Najmanovich (2001, p. 67), “a idéia de que existe um método que permite eliminar o erro e a confusão e chegar ao reino da verdade, é própria da modernidade.”

A corrente positivista marcou o século XIX e defende como o único conhecimento válido aquele baseado na observação dos fatos. Essa corrente, da mesma maneira, influencia até os dias atuais nossa forma de olhar o mundo e de resolver os problemas da humanidade.

As ciências sociais passam a ter os mesmos critérios das ciências naturais, ou seja, as relações sociais são também analisadas pelos fatos observáveis e mensuráveis.

Dessa forma, a ciência moderna pressupõe uma realidade objetivada e estável, que nega a subjetividade humana e as suas relações com o mundo.

Esse modelo de ciência, todavia, está em crise, principalmente por sua forma limitada de explicar a realidade, desconsiderando a complexidade do mundo no qual estamos inseridos. Nessa nova concepção de mundo, a verdade é constantemente construída e o investigador é considerado como aquele que tem um ponto de vista, que não é neutro dentro de um processo de compreensão da realidade, que precisa temporizá-la, ou seja, estabelecer relação direta com o tempo e o espaço e com a sua concepção de investigação.

A percepção fragmentada da realidade não nos permite chegar a um conhecimento mais profundo da vida. Nesse sentido, é preciso dar lugar a uma outra forma de produzi-lo e de entender

essa realidade. Para Najmanovich (2001, p.22), “não é simples dar lugar a novas metáforas para poder abrir nosso espaço cognitivo a novas narrações”. A autora defende o reconhecimento da corporalidade do sujeito. É o que ela chama de “*sujeito encarnado*”, ou seja, aquele que está em constante interação com a realidade, transformando-a, numa “dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio” (p.23).

A mesma autora apresenta quatro conseqüências do reconhecimento da corporalidade do sujeito. Primeiramente, o “*sujeito encarnado*” rompe com a perspectiva linear que o mantinha separado da realidade investigada. O sujeito que observa não é neutro, não está de fora do mundo observado. A segunda conseqüência se refere à corporalidade, ou seja, todo conhecimento humano ocorre a partir de uma perspectiva determinada. O “*sujeito encarnado*” não pode estar em todos os espaços e tempos. Assim, só conhece um contexto determinado. A terceira conseqüência refere-se à interconectividade entre objeto e sujeito. O conhecimento implica interação, relação, transformação mútua, co-dependência e co-evolução. A quarta conseqüência, de fundamental importância, diz respeito a uma zona cega, que não podemos ver, visto que a diversidade de olhar é sempre limitada por nossa corporalidade. Podemos compor um “imaginário” complexo, incluindo diferentes fontes de informação, porém, nunca infinitas fontes. Um “*sujeito encarnado*” paga com a incompletude, a possibilidade de conhecer. (NAJMANOVICH, 2001, p. 23)

Assim, um novo olhar torna-se necessário para compreendermos a realidade e rompermos com a visão linear e fragmentada, um olhar que se abra para a complexidade do mundo. Nesse contexto inserem-se as práticas cotidianas que são complexas

A ciência da modernidade foi construída a partir do pressuposto de uma exterioridade e independência do objeto representado e do sujeito cognitivo. O *objeto* era uma abstração matemática, um conjunto de propriedades mensuráveis e depois moldáveis. Os únicos modelos matemáticos que a ciência aceitou foram os lineares. O *sujeito* era pensado como uma superfície que refletia, capaz de formar a imagem da *natureza externa, anterior e independente* dele. *Conhecer era descrever e prever*. O sujeito não entrava no quadro que ele mesmo pintava. Colocava-se sempre imóvel, de fora, seguindo metodicamente as leis eternas da perspectiva. (NAJMANOVICH, 2001, p. 22)

e exigem um olhar voltado para situações reais, em suas singularidades.

Ao assumir a pesquisa *com* o cotidiano, também assumimos a perspectiva da complexidade, invertendo a lógica das metodologias fundamentadas no paradigma da ciência moderna.

Sobre essa perspectiva, considero relevante destacar os quatro aspectos necessários para compreender a complexidade do cotidiano, segundo Alves (2001, p. 15). O primeiro refere-se à necessidade de questionarmos o modo dominante de ver a realidade. A proposta é ir além da forma como aprendemos a vê-la, sob os preceitos da ciência moderna, ou seja, não basta adotar a visão como um único sentido de apreender a realidade, é preciso *mergulhar com todos os sentidos* no objeto de estudo.

O segundo aspecto, para a autora, compreende a importância de compreender as teorias, os conceitos, as categorias e as noções herdadas das ciências. No entanto, não podemos nos limitar a elas, precisamos *virar de ponta cabeça* todo o conhecimento acumulado.

O terceiro consiste no próprio conceito de complexidade que são as formas de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Nesse ponto, a idéia é de que é preciso dialogar com todo o saber acumulado, mesmo estando esse sob suspeita.

Por último, faz necessário assumir uma nova maneira de escrever para além da aprendida. É o que a autora chama de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. (ALVES, 2001, p. 29)

Diante dessas reflexões, a pesquisa *com* o cotidiano levou-me a observar detalhes considerados insignificantes, mas que me ajudaram a desvendar as formas ocultas de certas práticas escolares. O envolvimento com a pesquisa proporcionou-me uma interação mais estreita com as escolas, com os professores, os alunos e com

Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escrita/fala*, uma *fala/escrita/fala*. (ALVES, 2001, p. 29-30)

os serviços da Rede. O fato de estar atenta ao que se passa nesse cotidiano exige uma percepção que não se limita a um olhar viciado, fragmentado, universal e seletivo do pesquisador, mas que revela em detalhes a complexidade do espaço escolar. Segundo Alves (2001, p.19), “para apreender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos *espaços/tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se cria e se renova, ou não”.

A pesquisa *com* o cotidiano não só me levou a olhar as escolas com os olhos de quem esteve lá, como também me fez entender os emaranhados da reconstrução da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Entrelacei o tempo com os acontecimentos, com os significados, com as explicações teóricas e com a minha percepção do que acontece no chão das escolas.

Nesse enfoque metodológico, o cotidiano da educação especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não pôde ser traduzido a generalizações. Reunir os dados desse cotidiano e traduzi-los foi um desafio para esta pesquisa. Foram coletados dados complexos, revelando a diversidade e a pluralidade das relações estabelecidas no interior dos serviços de educação especial. As situações do cotidiano desses serviços, atreladas às dinâmicas do ensino regular, requereram inúmeros procedimentos de pesquisa. Foi preciso uma forma adequada de organizar o que o cotidiano ia me apresentando e de estudar com todos os sentidos a realidade vivida e vivenciada, que, segundo Ferraço (2001, p. 103), “exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológico-teóricas produzidas na modernidade”

Romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero. Requer, ainda, assumir que nossos objetos de estudo são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo o que ele tem de bom e de ruim. (FERRAÇO, 2001, p. 103-104)

A realidade estudada foi assumida sob a perspectiva da complexidade, o que significou compreender as múltiplas

realidades da nossa Rede de Ensino, intervindo não de forma generalizada, mas considerando as especificidades locais e individuais de cada escola e de cada profissional que compõem essa Rede.

Como afirma Oliveira (2001, p.43), “a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição e de reprodução de uma ‘estrutura social’ abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõem, ainda hoje, alguns.” É preciso estar atento às singularidades das redes de ensino as quais não estamos acostumados a perceber.

As ações educacionais não podem, portanto, ser analisadas partindo-se somente de um aspecto. Elas interagem com uma infinidade de situações que determinam e se movimentam na composição de uma dada realidade. Não são somente fatores, por exemplo, econômicos que determinam as ações de uma dada escola. Há, também no interior dela, uma série de aspectos que compõem a sua realidade e que precisam ser analisados nesse conjunto. Não podemos, por tal razão, partir de um fragmento.

Mergulhada, então, na riqueza das propostas da Secretaria de Educação de Florianópolis e das práticas dos profissionais que compõem a Rede de Ensino, pude observar uma realidade complexa. Como elemento vivo do cotidiano dessa realidade, pesquisei-o, totalmente imersa nas redes de relações que envolveram não só o tempo, mas também o espaço.

Escolhi o gênero narrativo para escrever sobre o que presenciei e sobre o que vivi, uma vez que essa forma aproxima o pesquisador daquele que não viveu o processo investigativo, assim como enseja uma maior compreensão da realidade estudada. Exerci,

Pesquisar o cotidiano escolar é, assim, um trabalho de busca de compreensão das táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo peculiar a cada momento, no espaço do poder. Abdicando da busca de “ver” a totalidade – objetivo e paradigma de uma ciência que traz, embutida em si mesma, um necessário esquecimento e desconhecimento das práticas cotidianas complexas, plurais e diversas – esta metodologia de pesquisa pretende assumir a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento. (OLIVEIRA, 2001, p. 49-50)

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. (FERRAÇO, 2003, p.160).

assim, segundo Alves (2001, p.33), a arte de contar história, tão importante para quem vive o cotidiano.

A narrativa permite evocar a memória e reelaborá-la pela linguagem, estabelecendo uma rede de significações que expressam os acontecimentos vividos em uma configuração. Sobre isso, Certeau (1994), estudioso do cotidiano, citado em Alves (2001, p.30), aponta que “a narrativização das práticas é uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios”.

Narrar a experiência dos Serviços de Educação Especial da Rede de Ensino de Florianópolis/SC pareceu-me, diante disso, uma forma apropriada de deixar vir à tona as múltiplas situações cotidianas de uma história compartilhada por muitos atores. Como afirma Azevedo (2001, p. 122), “basta de sermos sujeitos narrados. Nós, os que atuamos nas escolas, somos narradores de nossa experiência, narradores de nossos acontecimentos.” E existe, por certo, um mundo diferente daquele que a ciência moderna nos faz conhecer. Se quisermos encontrá-lo, temos de nos aventurar por outros caminhos.

A possibilidade de trabalhar com a narrativa foi um desafio que “topei” enfrentar. Ademais, Colom (2004, p. 8) diz que devemos lançar mão da linguagem, da palavra, para explicar o que vemos, e que as explicações exigem a narratividade.

A narrativa que ora apresento revela, assim, o caminho que escolhi para apresentar os acontecimentos do cotidiano da Rede, os quais poderiam ser outros, se partissem de outro pesquisador.

Sem a pretensão de apreender a totalidade, mas com a de considerar e conhecer as práticas que se estabelecem no interior de uma Rede de Ensino, a pesquisa *com* o cotidiano me fez olhar os caminhos percorridos, as entrelinhas do processo de construção de uma proposta, os sujeitos envolvidos. Percebi, nesse cotidiano, que

É preciso, pois, que eu incorpore a idéia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprender/ensinar*. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. (ALVES, 2001, p. 33-34).

Não há dúvida de que a percepção é pessoal, própria, e por isso se encerra em nós mesmos. Se queremos comunicar o que percebemos, se queremos explicar o que vemos, devemos lançar mão da linguagem, da palavra e, enfim, do discurso. As explicações exigem então a narratividade. Nossa percepção se torna narração quando queremos que seja participativa, e a narração, immanentemente, se torna metáfora da realidade comunicada. (COLOM, 2004, p. 8-9)

os sujeitos que compõem uma rede de ensino tecem seus conhecimentos e suas práticas. Sobre isso, Certeau (1994, p. 153) afirma que “uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas”

Parto do princípio de que a Rede de Ensino de Florianópolis teve seu modo próprio de realizar a proposta de educação especial. A pesquisa pela qual optei permitiu perceber essa realidade por meio de sua localidade, de sua singularidade. Por isso mesmo, para inverter os discursos generalizantes, precisei trabalhar outros modos de fazer e de pensar as práticas cotidianas.

O cenário da pesquisa

A cena deste estudo é a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, localizada no sul do país, no Estado de Santa Catarina. Cercada por uma natureza única e composta de um povo híbrido, a cidade de aproximadamente 400 mil habitantes tem 22.811 mil alunos freqüentando as escolas da Rede Regular de Ensino Municipal, na educação escolar de nível básico – educação infantil e ensino fundamental – e na modalidade de educação de jovens e adultos. A educação infantil conta com 58 escolas e 7.574 crianças na faixa etária de zero a seis anos, e o ensino fundamental, com 37 escolas e 15.237 alunos. Desse universo, em torno de 450 alunos possuem algum tipo de deficiência.

O registro do cotidiano

Os registros mais significativos foram aqueles que coletei durante a minha participação direta nas escolas, nas reuniões pedagógicas, consultorias, na formação continuada de professores, nos momentos de planejamento e no que a minha memória guardou dos momentos vívidos.

Compreender e interpretar os dados e os registros desse espaço/tempo vivido na construção de uma proposta de educação especial não foi tarefa fácil. Foi um exercício constante para ver além das evidências e perceber as pistas deixadas pelas práticas cotidianas.

Ao compor a narrativa, tive a memória como maior aliada. Memória que me ajudou a tecer a história, a ressignificar minha experiência e a atrelar as lembranças à fundamentação teórica. Possibilitou-me corporificar, por meio da linguagem, a experiência vivida. Minhas lembranças tornaram-se, assim, um objeto de conhecimento (tão ignorado pela ciência moderna). Foram elas que me fizeram voltar às tentativas de concretizar desejos, aos ensaios para colocar em prática determinada ação, aos medos, às dúvidas e incertezas, às angústias e alegrias e a tantos outros momentos vividos.

Os dados provindos da memória foram articulados com as fontes escritas que revelaram as experiências coletivas e individuais da trajetória de ressignificação dos serviços de educação especial e das relações produzidas no trabalho dos professores especializados, gestores e professores das salas de aula comuns.

Também os registros das atas das primeiras consultorias que nos fizeram repensar nossa proposta atual revelaram relatos referentes às discussões realizadas sobre uma nova concepção e sobre a forma como aos poucos nos liberamos das amarras do velho pensamento e tecemos os fios da nova proposta. Os registros demonstraram as dificuldades de mudança, por outro lado apontaram as possibilidades de transformação, as dúvidas e as ansiedades de cada professor, quando trouxeram à tona as vozes daqueles que foram participantes ativos desta história.

Memórias, pedaços de acontecimentos, resíduos de experiência, retalhos de vida que escolhemos para lembrar. Mesmo que não tenhamos consciência desta seleção, fica o que significa, sons, cheiros, gostos, sentimentos, imagens registradas na memória e reelaboradas na e pela linguagem. (PÉREZ, 2003, p. 103)

O processo de tessitura das lembranças é tramado pela utilização da sensibilidade da memória, através da linguagem e dos sentidos, que cada sujeito atribui aos fatos e acontecimentos vividos em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável. (PÉREZ, 2003, p. 103)

Tomar contato com as fontes escritas, vivenciar espíritos, sentir saberes e por que não sabores, é mais do que um ato de leitura. É criação na medida em que produz o próprio objeto. É questão de identidade. (SANTOS, 2002)

Outros registros, como o relatório de atividades dos professores especializados e da coordenação, as atas de reuniões, os planejamentos estratégicos, os projetos desenvolvidos, as atas de formação continuada para os professores especializados e da sala de aula comum, os relatórios de atendimento e acompanhamento aos alunos com deficiência, também subsidiaram este estudo.

Esses registros documentais são linguagens materializadas do cotidiano, marcadas por singularidades, identidades e multiplicidades que expõem pistas e indícios de como foi construída a história de uma Rede preocupada em acolher as diferenças.

Não só os registros desses espaços/tempos com os professores e alunos compuseram a história, mas também as fontes informais dos cadernos de registro, companheiros de todo momento, do imprevisível, do curioso, do necessário, do considerado desprezível. Esses cadernos documentaram as observações de campo, ou seja, o próprio movimento de construção da proposta de educação especial. Não se tratava de visitas planejadas em uma escola – como coordenadora fazia-me presente em todos os momentos de discussão desta proposta e registrava tudo o que podia. Como membro participante do cotidiano, fui, então, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de pesquisa.

Não segui um cronograma preestabelecido porque as observações foram realizadas em todos os momentos de gestão da proposta de educação especial. Não houve tempo, e nem espaço definido. Todo tempo era tempo, todo espaço era espaço. Um telefonema de um professor, uma recordação, uma reunião, entre tantos outros momentos, eram documentados em meu caderno de registro. Muitas vezes era difícil anotar tudo o que percebia, exigia esforço e disciplina, e o cotidiano não pára para se organizar, ele segue seu rumo, em uma rede de significações e de complexidade

Isto porque, como pesquisadora do cotidiano, fui aprendendo que este nos indica possibilidades que escapam e não são vistas em um determinado momento. Precisamos, assim guardar com carinho tudo o que vamos entendendo ou criando, mesmo que pareça não ser importante, em determinado momento. (ALVES, 1998, p. 10)

que impossibilita um registro determinado e fixado. Foi no caderno de registro que eu escrevi tudo o que aconteceu nesse cotidiano que não é linear.

Não foi fácil organizar os dados na perspectiva da sua complexidade. O que provinha do material, o que vinha da minha memória ora se entrelaçavam, ora se separavam. Eu não sabia ao certo para onde os dados me levariam, mas eles foram mapeando e compondo este estudo.

Foram esses registros e a minha memória que trouxeram vozes ao texto. Foi necessário ler muito atentamente cada material de arquivo, tal a relevância dos dados que traziam, e confrontá-lo com minha percepção.

Em termos de registros escritos, contei com um grupo de professores altamente organizado que registrava todo o seu serviço nos relatórios de atividades. Meu caderno de registro também foi um grande parceiro, acompanhado do caderno de minha colega de coordenação, do qual obtive outros dados.

Contribuíram, ainda, para o enredo desta narrativa, fotografias de cenas do cotidiano, as quais revelaram os múltiplos movimentos que compuseram a história de educação especial da Rede de Ensino de Florianópolis.

Articulei, assim, as informações, os dados, as imagens, para dar vida à narrativa. Azevedo (2003, p. 128) diz que “narrar o cotidiano escolar significa deixar emergirem as múltiplas redes que o tecem”.

Entre tantas formas de explorar a vida cotidiana, essa foi a que encontrei para registrá-la de forma dinâmica, complexa e plural. Não se tratou de uma busca que me levou de forma ansiosa a coletar e acumular os dados sobre a experiência. Eu não dispunha, como

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção. (ESTEBAN, 2003, p.2003).

Estamos diante de uma metodologia que vai seguindo os elementos que vão emergindo da prática e/ou procurando identificar o que a ela subjaz, num movimento ziguezagueante, por vezes interrompido para ser retomado mais adiante, por vezes simplesmente interrompido. (AZEVEDO, 2003, p. 136)

apontei anteriormente, de uma agenda predeterminada para abordar o problema, um fato preciso nas escolas. A coleta dos registros foi enredada nas audiências, nas reuniões, nos conselhos de escola, nas reuniões pedagógicas, nos encontros fortuitos, inusitados, inesperados com um, com outro.

Foi a pesquisa *com* o cotidiano que me fez perceber que as práticas são singulares e não universais. Portanto, relembro, os dados aqui coletados dizem respeito a um tempo e a um espaço próprios de uma dada realidade investigada e, por isso, não foram mensurados, partiram de outras formas de analisar do investigador, como a de ver além das evidências e a de dar constante atenção às pistas deixadas no processo de construção de uma proposta.

Na narrativa que ora apresento, só são fictícios os nomes dos personagens da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

CAPÍTULO II

INICIANDO A HISTÓRIA

Reinventar a mim mesma

Comecei a me reinventar no dia em que adentrei o prédio da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em abril de 2001. Retornava de minha viagem de estudos ao Japão e precisava me apresentar à equipe de Recursos Humanos. Após uma licença sem vencimentos, não retornaria à mesma escola de lotação; necessitava de saber em qual escola voltaria a exercer minhas atividades de professora especializada. Foi então que, para minha surpresa, recebi a notícia de que a Chefia do Departamento de Educação Fundamental tinha muito a conversar comigo e que o assunto era muito importante.

Curiosa para saber o motivo de sua chamada, fui ao encontro marcado, no dia 26 de abril de 2001. A sala do Departamento estava cheia, muitos professores haviam assumido funções na Secretaria, e lá estavam os gestores da administração 1997-2000, então reeleitos para a administração 2001-2004. O Chefe de Departamento desejou-me um bom retorno às atividades escolares e foi direto ao assunto dizendo-me que gostaria de que eu soubesse que nesse tempo em que estive no Japão muitas coisas aconteceram com os serviços de educação especial. Ele tinha consciência que não houvera melhoria desses serviços, pelo contrário, os professores especializados estavam decepcionados com os encaminhamentos feitos pela Secretaria, e concordava com isso, porque durante esse tempo não foram consideradas as reivindicações desses profissionais e as necessidades desses serviços. Eu, então, respondi-

lhe que, antes de viajar, os professores já não estavam muito bem com a extinção da Coordenadoria de Educação Especial e com o aumento do número de unidades escolares por pólo, fato que sobrecarregava os professores itinerantes.

De fato, os serviços permaneciam os mesmos já realizados. Os professores especializados haviam assumido a função de integrador-pólo (professor itinerante com formação em Educação Especial e que atendia a um determinado número de escolas por pólo), e os professores de salas de recursos faziam o atendimento à deficiência visual e à deficiência auditiva. Os serviços incluíam, também, a manutenção de convênios com escolas especiais e com instituições especializadas. Os serviços de integrador-pólo e de salas de recursos haviam reduzido consideravelmente. O número de pólos passou de 21 para nove, e o número de salas de recursos, de seis para duas. O número de unidades escolares por pólo aumentava nesse mesmo período.

O Chefe do Departamento continuou sua exposição, declarando que não suportava mais a insatisfação dos professores especializados – sobrecarga de trabalho, falta de condições e de propostas. Não sabia como conduzir o processo e estava convencido de que era preciso mudar. Por um instante tive a sensação de que ele queria se livrar do incômodo e da pressão que faziam os professores especializados; por outro lado, percebia nele um desejo de dar novos rumos aos serviços de educação especial. Disse-lhe, então, que sabia que uma nova administração sempre traz novos projetos, reestruturação da equipe de gestores, novo organograma, novos rumos e novos referenciais, entretanto, se para a educação especial a reeleição não gerara bons resultados, seria agora a oportunidade de rever as falhas. Ele concordou, ressaltando que a falta de uma coordenadoria para a educação especial foi um dos

fatores que mais contribuíram para o insucesso dos serviços nesse setor. Reconhecia que não seria possível coordenar tais serviços sem o conhecimento de um coordenador especializado. Foi assim que passei a ser Coordenadora da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Por que eu? Não estava muito convencida das razões do convite! Se a educação especial estava passando por uma verdadeira crise, por que seria eu a pessoa indicada? Depois entendi: outros professores especializados tinham sido convidados, todavia, declinado o convite por terem vivido um período de omissão dos gestores da Secretaria de Educação em relação à educação especial e por estarem vivenciando o esgotamento das práticas desse serviço e, por tudo isso, muito decepcionados.

Seria minha primeira experiência como coordenadora; por isso, por alguns dias, hesitei em aceitar o convite. Foi preciso que eu acreditasse mais em mim mesma. A chance estava ali.

Era uma oportunidade para provar a mim mesma que as identidades estão sempre em constante transformação. Uma lição para mim, que implicava fazer o outro entender que nosso ser é um constante vir a ser – lição fundamental para nos entender e, principalmente, no ofício de professor, entender as crianças e as nossas escolas. Afinal, o que fui ontem? A professora que não chegava pontualmente no primeiro horário em função dos picos de sono no início de todas as manhãs devido aos anticonvulsivos. O atraso que incomodava os cânones de normalidade do tempo (há que se criarem situações diferenciadas para os professores, há que se humanizar a escola também para os professores). O que eu poderia vir a ser? A professora pontual que, extintas as crises convulsivas, não precisava mais das altas doses do medicamento. Todavia, não era a pontualidade que me faria uma professora

compromissada com as práticas escolares, mas a minha forma de conduzir a educação e a preocupação com a emancipação dos alunos.

Relembrei aqueles colegas professores que romperam com o protocolo do tempo e das instituições padronizadas. Eles gostavam das minhas discussões e atitudes. Então, pensei em minha ex-chefe, um dos ícones de sustentação de minha auto-estima, que nunca cobrou um horário, mas estava atenta ao meu potencial.

Retornei, então, à Secretaria para um novo encontro com o Chefe do Departamento e para dar-lhe a notícia de que aceitaria o convite. No elevador, encontrei-me com as professoras Samanta e Diná. Ao se depararem comigo, logo perguntaram:

– E aí, você já se decidiu?

Quando respondi que sim, que iria assumir a coordenação, as professoras não hesitaram em dizer:

– É isso mesmo, acreditamos em você. Sabemos que você fará o melhor que puder.

Eu estava conhecendo a professora Samanta naquele momento; impressionou-me o apoio recebido de sua parte. Fiquei feliz pelo incentivo das duas colegas.

Cheguei à sala do Chefe do Departamento e não sei de onde tirei as palavras para responder-lhe que aceitaria o convite, mas precisaria também conversar com os professores especializados e, sobretudo, saber quais seriam as minhas condições de trabalho.

Ele, então, advertiu-me de que, para melhorar o serviço de educação especial, eu teria todas as cartas brancas e a liberdade para guiar o percurso.

Muito bom ter essa liberdade para trabalhar, contudo, em contrapartida, a minha responsabilidade tinha aumentado. Poderia ter desistido naquele momento, mas não foi o que fiz. Enchi-me de coragem e segui a minha missão.

Como Coordenadora de Educação Especial, no período de 2001 a 2004, lancei-me ao desconhecido. Não me intimidei diante do momento de conflito e de reivindicações por que passavam os professores especializados, em virtude da falta de uma proposta consistente da educação especial na Rede.

Um entusiasmo muito grande dava-me forças para enfrentar os desafios de uma coordenação que ninguém estava disposto a assumir. E Morin (2000, p. 149) me ajudou a entender esse sentimento ao expressar que “a intuição, a imaginação, o sonho desempenham um papel enorme, mas não podemos colocá-los em fórmulas matemáticas; não existe nos manuais científicos”. Foi, então, que valorizei a subjetividade, aquela força vinda da intuição, da percepção, dentre tantos outros sentimentos que, muitas vezes, ignoramos em nome de uma atitude racional diante da vida, dos fatos. A propósito, se eu tivesse agido racionalmente naquele momento, não teria seguido em frente.

Estava certa, todavia, que minhas ações deveriam ser compatíveis com meus sonhos. Morin (2000, p. 149) afirma: “O papel do fantasma, do imaginário, é absolutamente inacreditável, sob condição de que ele esteja em diálogo com o trabalho da lógica e seja coerente.”

Já assumida a coordenação, tentei me inteirar dos acontecimentos do período em que fiquei ausente, ao mesmo tempo em que me apresentava para a equipe do Departamento de Educação Fundamental, o qual me acolheu muito bem. Embora

estivesse no Departamento de Ensino Fundamental, percebesse o distanciamento que havia entre o ensino fundamental e a educação infantil, nunca pensei em fragmentar os serviços de educação especial, levando em consideração a rede regular de ensino com seus respectivos níveis e modalidades de ensino.

A Secretária de Educação da época me alertou que a educação especial era uma questão de honra para a Secretaria e que era preciso melhorar e muito os seus serviços. Novamente não sei explicar como me vieram as palavras e respondi-lhe que faríamos dos serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis um trabalho de excelência no país.

Acreditei no meu sonho e arregacei as mangas.

Passados alguns dias do mês de maio de 2001, chegou a hora de conversar com os principais protagonistas desta história: os professores especializados.

Ansiosa e preocupada, marquei a primeira reunião com os professores, resolvida a ouvir suas necessidades e inquietações e, sobretudo, a obter o apoio do grupo ao qual eu pertencia. O que dizer aos professores? Como iriam me receber?

Percebi, naquela reunião, que o que tinha pela frente era uma Rede de Ensino que apresentava situações inusitadas, imprevisíveis e desafiadoras. Para lidar com esse cotidiano complexo e dinâmico, precisei, então, aprimorar minhas percepções, meus conhecimentos, minha intuição e minha maneira de lidar com as pessoas e as situações. Foi assim que reinventei a mim mesma.

A primeira reunião

Às 14 horas em ponto de uma tarde de maio, estavam todos os professores especializados me aguardando. Cansados de suas lutas em vão, confusos, desconfiados, reticentes, mas otimistas. Muitos sentimentos, expectativas pairavam na sala de reuniões do prédio do Núcleo de Formação da Secretaria Municipal de Educação. Estavam curiosos sobre o que eu tinha para lhes dizer. Foi diante dos professores que coloquei minha primeira questão: tinha sido convidada para assumir a Coordenação da Educação Especial, mas essa função só faria sentido para mim se eu tivesse o apoio deles. Teria esse apoio?

A primeira reação dos colegas foi a preocupação quanto ao fato de a administração anterior estar de volta e com ela tudo o que acontecera nos últimos anos de governo.

Ouvi o grupo e percebi que os professores estavam angustiados, desanimados; alguns até adoeceram pelo processo de abandono que sofreram.

– Não foi fácil o período de insegurança e instabilidade em que vivemos. Como você sabe, não temos uma Coordenadoria para liderar nossos trabalhos. Não temos a quem recorrer. A Secretaria nos ignora, e quando nos atende, compromete-se com coisas que não cumpre depois – disse-me a professora Amanda.

Os professores continuaram a fazer os seus depoimentos:

– É a primeira vez que atuo na Rede Municipal de Ensino e me sinto perdida, não sei a quem recorrer para tirar as minhas dúvidas – desabafou a professora Márcia.

– Mesmo sem a participação e o apoio dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, – lembrou Eliete – realizamos várias reuniões para de alguma forma organizar propostas para a

educação especial. Em dezembro de 1999, com base em consultoria recebida, lançamos um documento intitulado *Proposta preliminar para a definição de uma política pública de educação especial para o município de Florianópolis*, mas ela foi totalmente ignorada pelos gestores da Secretaria.

– Passamos de 1999 a 2000 lançando propostas para a Secretaria, mas elas nunca foram ouvidas; agora a Secretaria que elabore a sua proposta e lance políticas adequadas às necessidades dos serviços de educação especial – exaltada, declarou Goreti.

Diante desse quadro, vários questionamentos surgiram: O que precisava ser inovado e melhorado? Como conquistar a confiança dos professores especializados que, com toda razão, encontravam-se extremamente cansados? A professora Sônia, então, ponderou. Para ela, um dos itens da proposta da educação especial era uma coordenação para os seus serviços e, com minha vinda, esse item estava sendo cumprido. Comigo teriam uma referência; e o melhor, eu era uma professora como os demais e sabia das dificuldades e das angústias de todos. Os demais professores concordaram e me apoiaram como coordenadora.

Terminada a reunião, cumprimentaram-me e desejaram-me um bom trabalho. Saí dali com a sensação de ter sido bem recebida pelos colegas e de que podia contar com eles. Todavia, queriam uma proposta vinda da Secretaria, o que significava mais um compromisso em minhas mãos. E agora? Tinha o desafio, mas não a solução. Foram importantes esses depoimentos sobre o passado para não cometermos as mesmas falhas.

Seguindo Morin, estava certa de que os depoimentos dos professores revelavam-me uma história que continuava por atalhos inimagináveis, traçando caminhos inesperados. Não ficaríamos

A história não constitui, portanto, uma evolução linear. Conhece turbulências, bifurcações, desvios, fases imóveis, êxtases, períodos de latência seguidos de virulências [...]. A história é um complexo de ordem, desordem e organização. Obedece ao mesmo tempo a determinismos e aos acasos em que surgem incessantemente o “barulho e o furor”. Ela tem sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte... (MORIN, 2002, p.83).

restritos ao passado. Seríamos otimistas, seguiríamos e encontraríamos outros trajetos.

As noites mal dormidas

Em meu quarto, à noite, ouvia o barulho do relógio e do ponteiro avançando com o passar das horas.

Algumas vezes bebia um copo de leite para me acalmar e provocar o sono; outras vezes assistia a um pouco de TV. Muitas noites foram assim, com a cabeça girando, pensando no que fazer, diante de tantos compromissos, responsabilidades.

Nas noites em que conseguia dormir um pouco, ao acordar, encontrava ânimo, e uma tranquilidade me invadia a mente como se alguma coisa boa fosse acontecer. Muitas vezes ia dormir com dúvidas cruéis sobre o trabalho, as pessoas, mas quando eu acordava, parecia que tudo se esclarecia.

Comecei a lidar com a imprevisibilidade do cotidiano e com a incerteza das noites. O dia amanhecia e seguia meu caminho para a Secretaria. Quando era tomada por uma boa notícia, alguém que havia me procurado para fazer uma parceria, algum professor especializado que me procurava para dar algumas sugestões – que não foram poucos – era uma satisfação! Muitos professores especializados me procuravam e foram companheiros inestimáveis, pois eu não conseguiria atravessar o caminho da transformação sozinha. Telefonavam para minha casa e diziam:

– Vamos fazer uma mostra dos recursos utilizados pela educação especial para os professores da Rede? Precisamos resgatar as forças.

A professora Sônia me enviava cartões nos quais escrevia:

– Vá em frente, confio na sua capacidade e compromisso.

Quando vivia essas situações, encontrava estímulo para seguir em frente.

Porém, as ocasiões não são feitas somente de bons momentos e não caminham em linha reta. Em outros momentos eu era tomada por um sentimento otimista que era logo interrompido pelas lembranças de alguns colegas professores que não haviam se expressado na reunião, mas que depois me procuravam para dizer:

– Você é uma ingênua; o que fará com um governo que ficou omissos durante quatro anos? Eles te usarão para concretizar as idéias deles.

Já sabia que o percurso para a construção de uma proposta de educação especial não seria tão tranquilo quanto eu imaginara. Muitas batalhas cotidianas precisariam ser travadas. Percebi que muitos colegas do grupo da educação especial, a maioria, haviam rompido com a dicotomia que acreditavam existir entre dirigentes da Secretaria de Educação e profissionais da escola. Porém, outros não conseguiram romper e me viam como uma aliada ao poder dos governantes.

As noites e os dias foram fecundos de imaginação, de fantasias e de meditações. Em minha mente, as funções da Coordenação eram como um filme que ia, aos poucos, produzindo cenas do cotidiano. As palavras de Garcia (2001, p. 64) foram estimulantes nessa produção: “A ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente.” Amanhecia, e a claridade que entrava no meu quarto anunciava mais um dia a ser tramado e reinventado com seus erros e acertos, inerentes à condição humana e à construção de uma proposta.

Certeau acompanhava a minha trajetória e afastava de mim pensamentos fixos, universalizados e donos de verdade. Afastava-me de certas influências negativas que só me traziam desânimo e tristeza. As primeiras noções de como enfrentar o cotidiano, de como driblar as forças dominantes do poder, aproveitando as oportunidades de cada situação foram um aprendizado que me fez, pouco a pouco, distinguir estratégias de táticas.

Esse autor me animava a prosseguir, com o uso das táticas.

Teria de aprender mais uma lição: "artes de fazer" dos praticantes do cotidiano. Se até então eu estava me reinventando, teria agora de tramar a reinvenção do cotidiano. Tive de desenvolver um senso de astúcia para me aproveitar das ocasiões e imprimir-lhes os meus objetivos e desejos. Não existe um cotidiano pronto, acabado e universal, e todo poder tem suas estratégias. Quando a conjuntura estaria boa para agir? Quando as manipulações partidárias se extinguiriam? Já não estava tão preocupada com as práticas dominantes, com as estratégias que são próprias do poder. Estava atenta às práticas cotidianas. Não era mais tão ingênua como alguns alegavam.

Ao poder dominante restava o domínio do tempo e do espaço e, a mim, restavam as ocasiões. O meu lugar era aquele que se organizava no momento; o outro era o meu lugar. A tática é ausente de poder, de dominação, e foi essa idéia que impulsionou os nossos serviços de educação especial a sair dos seus lugares fixos e determinados e a avançar para outros ainda não explorados, outros lugares, "não-lugares", "entre lugares."

Tentei passar aos colegas, professores, gestores, equipe pedagógica que uma proposta não se fazia do dia para noite – era uma constante "invenção do cotidiano" – e que os erros eram

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc.). (CERTEAU, 1994, p. 99).

A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno do que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento *dentro do campo de ação do inimigo* como dizia Von Bülow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

inerentes a essa construção. Mas admiti que as pessoas têm muitas dificuldades de se permitirem errar e de relevarem o erro do outro. O professor raramente compartilha os seus erros; tem medo da avaliação do outro quanto ao seu desempenho profissional. Como coordenadora, percebi claramente essa dificuldade dos professores.

Cada dia era uma oportunidade de reinventar e inovar os serviços. Suspenses, dramas, preocupações, apreensão, espera compunham a trama da história da educação especial tal qual *Sahrazad* no livro das *Mil e Uma Noites*.

Seduzir e encantar para que a morte não se aproximasse de nossas práticas escolares foram o nosso trunfo, tal qual *Sahrazad*, a contadora de histórias o fez para salvar sua vida e de muitas mulheres. Não se incomodou com a idéia de dormir com o seu rei e correr o risco de morrer no dia seguinte; utilizou-se de uma tática, que evitou a sua morte e a de muitas mulheres. Foi criativa, corajosa e, acima de tudo, inventou a cada noite uma maneira de continuar vivendo no dia seguinte.

O senso de ocasião – caçar o cotidiano

Tendo a clareza de que o cotidiano jamais se apresentaria linear, limpo, seqüencial, esperava as suas idas e vindas e aproveitava-me das ocasiões. Comecei a visitar a Universidade, as instituições especializadas com as quais a Prefeitura mantinha convênio e, então, fui encontrando algumas parcerias. Na verdade, o cotidiano precisou ser caçado, pois não combina com ele o lugar fixo e a espera de que as coisas aconteçam como num passe de mágica. Estava na Secretaria para melhorar os seus serviços. Novas propostas, parcerias e idéias foram aparecendo no caminho.

De repente, estava diante da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, fechando um acordo para lançar um curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para os professores da Rede. A professora Maria Sílvia Carneiro, do Centro de Educação da UFSC, esclarecia:

– A LIBRAS precisa ser divulgada. O nosso interesse é que não só os alunos do Centro tenham acesso a esse conhecimento, mas também os professores das redes de ensino.

Duas ações se estabeleciam naquele momento: o primeiro curso de LIBRAS oferecido aos professores de nossa rede de ensino e a nossa aproximação com a Universidade. Era um bom começo. A maioria dos professores especializados não conhecia LIBRAS. A Prefeitura disponibilizou, então, o local e o pagamento do instrutor-surdo que ministraria o curso, e a Universidade coordenou o evento.

Durante a organização desse curso de LIBRAS, fui apresentada à professora Marta Dischinger, do Curso de Arquitetura da UFSC. A professora Marta desenvolvia projetos e estudos na área de Desenho Universal.

Demonstrei meu interesse na acessibilidade arquitetônica das escolas, nas dificuldades de locomoção de alunos com deficiência. Daí fiquei sabendo que a acessibilidade de nossas escolas não se resumia a rampas e a banheiros adaptados e que poderíamos desenvolver um projeto em parceria para resolver outros problemas observados pela referida professora: a ausência de acessibilidade e de recursos para toda e qualquer pessoa em nossas escolas em geral.

Para reverter esse quadro, segundo ela, era necessária, em um primeiro momento, a realização de uma avaliação e de um diagnóstico do patrimônio edificado existente, visando não só à

Desenho Universal é uma filosofia de projeto que visa à criação de ambientes, edificações e objetos, considerando desde o início de sua concepção a diversidade humana. Nessa concepção, as necessidades específicas de todos os usuários – idosos, crianças, gestantes, pessoas com deficiência temporárias ou permanentes – devem ser atendidas, eliminando a idéia de fazer ou adaptar “projetos especiais”. (DISCHINGER, BINS & MACHADO, 2004, p.25).

identificação de problemas, mas também, e principalmente, à definição de parâmetros de intervenção para o desenvolvimento de soluções arquitetônicas. Essas soluções poderiam servir tanto para reformas e adaptações dos prédios atuais como para fundamentar novos projetos.

Muito animada com a idéia, sugeri fechar logo tal parceria. E a Professora Marta continuou a me empolgar, apontando que, mediante o desenvolvimento de estudo analítico das instalações atuais da Rede Municipal de Ensino, ela poderia propor muitas ações inclusivas nas escolas.

Os conhecimentos gerados durante esse processo de avaliação foram difundidos ao corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação mediante o acompanhamento e a discussão de minha Coordenadoria e, posteriormente, foi possível publicar o trabalho. Trata-se do livro *Desenho Universal nas Escolas: acessibilidade na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, que permitiu a compreensão dos conceitos de acessibilidade ao espaço físico de uma forma mais ampla, contemplando a solução de necessidades específicas oriundas das diferentes necessidades. O livro aborda os princípios do Desenho Universal como recurso para orientar projetos arquitetônicos escolares inclusivos, bem como avalia cinco unidades escolares da Rede de Ensino e suas condições de acessibilidade, apontando soluções.

Chegara a vez de conversar também com o presidente da Associação Catarinense para Integração dos Cegos – ACIC. Em reunião, disse-lhe que precisávamos unir nossas forças em busca da inclusão dos cegos em nossa Rede de Ensino. A Prefeitura mantinha convênio com tal Associação e para que cada vez mais o convênio se fortalecesse, precisávamos do apoio do seu pessoal especializado. O professor Adilson Ventura gentilmente declarou:

– É um prazer ter você aqui e saber que a Secretaria dispõe de uma Coordenadoria para agilizar os serviços de educação especial.

Oportuno foi, então, solicitar-lhe que os professores especializados da Rede de Ensino de Florianópolis aprendessem o Sistema Braille e o sorobã. Expliquei-lhe que o ensino do Sistema Braille para os alunos cegos de nossa Rede limitava-se ao trabalho de uma única professora que atuava em uma sala de recursos à qual nem todos os alunos cegos tinham acesso.

Senti que o presidente ficara entusiasmado com a proposta; logo disponibilizou-nos uma professora da Associação para o serviço que havíamos solicitado. Era apenas o começo de outra parceria para melhorar os serviços de atendimento educacional especializado na Rede.

E era mesmo apenas o começo de uma parceria. Algum tempo depois, a Associação de Cegos nos propôs a implantação de um Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, cujo objetivo era produzir material em Braille e recursos adaptados para os alunos cegos e de baixa visão. O CAP seria o resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, o Ministério da Educação, a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais e a Associação Catarinense para Integração da Pessoa Cega. Foi pela insistência do professor Adilson Ventura – presidente da Associação de Cegos – que se iniciou nossa longa jornada para implantar o CAP de Florianópolis.

Fui percebendo, assim, que os fios do cotidiano iam se tecendo a cada dia. Quando puxava um, outros se entremeavam.

Assim tivemos, como nossas primeiras ações na Coordenadoria, os cursos de LIBRAS e do Sistema Braille e os projetos de Desenho Universal e de implantação do CAP. Morin me ajudou a entender o significado dessas primeiras ações.

“Caçar o cotidiano” exige rapidez e astúcia. Tudo me acontecia em uma velocidade feroz. Às oito horas diárias de jornada de trabalho haviam se ampliado em dez, doze, quantas fossem necessárias para eu dar conta do que ia aparecendo. Não sentia, contudo, que a educação especial havia avançado e nem sequer os serviços estavam sendo qualificados. Era preciso fazer do tempo um grande aliado na caçada ao novo.

Um grande número de situações promissoras se apresentou a minha frente, e eu ia fechando uma ação aqui, outra ali. Ao mesmo tempo em que eu ia abrindo o caminho do possível, “a razão técnica” da máquina pública, a burocracia, tentava me engolir; era um monstro que me agoniava no cotidiano da Secretaria. Se eu me deixasse seduzir por ela, não iniciaria sequer a implantação do CAP, dado o número de papéis a serem assinados, as exigências do Ministério de Educação, a adequação dos espaços físicos existentes.

Tenho muito a agradecer a algumas professoras pelas inúmeras vezes que saíram em dias de excessivo calor a fim de procurar um local para instalar o CAP. Se não fosse pela persistência dessas professoras, que não esperaram a “vontade política” acontecer, o CAP não teria sido implantado. Quando encontravam um lugar adequado, o preço do aluguel era muito alto para os cofres públicos; quando encontravam um lugar adequado e barato, os encaminhamentos eram outros. Sem essa persistência e dedicação, o CAP não existiria. Começa-se do real, do possível para

Temos, às vezes, a impressão de que a ação simplifica, pois em uma alternativa decide-se, escolhe-se. Entretanto, a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza. Aqui intervm a noção de ecologia da ação. Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa por escapar as suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. Frequentemente, a ação volta como um bumerangue sobre nossa cabeça. Isso nos obriga a seguir a ação, a tentar corrigi-la [...]. (MORIN, 2002, p. 86-87).

O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar o vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. (CERTEAU, 1994, p. 46-47).

chegar ao impossível, ao melhor, ao ideal. Essa é a “caça” cotidiana, as professoras com suas “artes de fazer”.

Segui rumo à “caça” de recursos que pudessem financiar as novas propostas de educação especial. Em um dia de reunião com Departamento de Educação Fundamental, apresentei-lhe as ações: o projeto do CAP e o do Desenho Universal aprovados, a formação do Sistema Braille para a qual não haveria custos e a da LIBRAS cujo valor foi reduzido devido à parceria. Tentei mostrar ao nosso Chefe, primeiramente, as ações realizadas e a satisfação dos professores especializados a respeito dessas ações; depois, iniciei a negociação. Coloquei-lhe que, se quiséssemos fazer da educação especial em Florianópolis um trabalho de excelência no país, precisaríamos de recursos financeiros, e eu não dispunha deles. Não havia razão para eu coordenar um trabalho, se não havia projeção para recursos.

Ele aventou, então, a possibilidade de disponibilizar recursos do ensino fundamental. Não muito convencida, disse-lhe que a educação especial tem uma rubrica do recurso próprio da Prefeitura e que bastava fazer uma previsão orçamentária todos os anos e haveria recursos aprovados na totalidade ou em parte. Todavia, não era bem assim. Convicto, disse-me que agora os recursos da educação especial estavam atrelados aos do ensino fundamental.

Não conformada com a nova situação, fui ao Departamento de Planejamento procurar uma pessoa que trabalha há muito tempo na Secretaria de Educação e que conhece todos os seus trâmites financeiros. Ela me informou que a educação especial tinha recursos próprios, provindos da Prefeitura. Bastava apresentar uma previsão orçamentária anualmente. Essas previsões, contudo, não eram apresentadas e, quando apresentadas, os recursos não haviam sido utilizados. Em poucas palavras, há um bom tempo não eram

Tem caça maliciosa como o demônio. Corre rasto atrás, confunde suas pegadas, muda de direção várias vezes, até que o caçador fica completamente perdido, sem saber que rumo ela tomou e muitas vezes tão esperta que fica escondida bem perto da gente em lugares tão evidentes que não nos lembramos de procurar. (ANDRADE, 1964 apud ZACCUR, 2003, p.177).

destinados recursos para a educação especial por falta de uso deles nos anos anteriores. O próprio Chefe surpreendeu-se ao saber disso.

Iniciei, assim, uma série de contatos dentro da própria Secretaria para conhecer a “máquina pública” como um todo, pois o que eu percebia é que, na maioria das vezes, as pessoas ficavam isoladas em suas salas sem conhecer a estrutura que as rodeava. Muitas vezes reclamamos da falta de soluções para determinados problemas, e a solução está bem ao nosso lado. Não bastava dizer que não existiam recursos financeiros. O discurso viciado não rompe com o estabelecido “Já que não há verbas, não posso fazer nada.” Há que se procurar, conhecer, ir em busca, negociar, entender, entre tantas outras, as ações que nos permitem dominar o monstro da burocracia.

Fui aos poucos encontrando novas fontes de recursos financeiros e administrando-as com cautela. Naquela época, eu já era capaz de fazer uma previsão orçamentária para o ano seguinte com o dinheiro da Prefeitura. Enquanto isso, ia recebendo apoio do meu Chefe e do Ensino Fundamental.

Cada ação bem sucedida eu a socializava com meus professores para que aos poucos os desânimos dessem lugar à esperança e ao otimismo.

Fui entendendo aos poucos os mecanismos burocráticos como, por exemplo, o plano plurianual. No início, não sabia nem por onde começar. Até hoje não sei a utilidade dele, se a maior parte do que se propõe para quatro anos de governo é esquecida no transcorrer do tempo ou modificada por “cortes de recursos financeiros”.

Na sequência das ações, chegou a hora de estar frente a frente com os diretores escolares. O auditório, repleto; e as pessoas,

na expectativa do que eu tinha a apresentar-lhes como nova proposta de educação especial. Na verdade, todas as ações até então realizadas não chegaram tão rapidamente às escolas da Rede. Mesmo com os recursos financeiros disponíveis, os materiais didáticos ainda não estavam nas escolas, e a formação dos professores especializados não podia ser realizada em uma semana, um ano. Não havia, então, para a Rede, uma visibilidade de nossas ações. Esteban (2003, p. 201) cita que: “A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade.” O momento era de invisibilidade de todas as ações que foram tecidas em tão pouco tempo. De minha parte, cabia uma compreensão da atitude dos diretores que se manifestavam indignados pelos quatro anos anteriores de gestão. Mas o que eu tinha a ver com os quatro anos anteriores? Pedia calma e paciência a todos. Não podia fazer nada a não ser deixar os diretores transbordarem as suas angústias, sem cair na armadilha de entrar em atitudes de defesa e sem me melindrar por estar ouvindo, às vezes, palavras tão rudes, mas que refletiam os anseios dos profissionais da Rede de Ensino à procura de compreensão, de como melhorar as condições escolares dos alunos com deficiência.

Confesso que mesmo sabendo que uma proposta não se constrói da noite para o dia, fiquei angustiada por não ter algo sistematizado e escrito diretamente para esses diretores. Os gestores – Prefeita, Secretária, Chefes, Coordenadores – precisavam saber que determinadas ações são de comprometimento e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que envolviam modificações de natureza política, financeira, burocrática, entre outras. Naquele momento, conclui: há que se diferenciar o que é de competência político-administrativa e o que é de competência

específica da escola, da sala de aula, do professor, do currículo, da nossa forma de compreender o ensino e a aprendizagem.

Onde está a proposta?

As reuniões com os professores especializados continuavam semanalmente, extremamente exaustivas, porque juntos buscávamos alternativas de trabalho. Confesso que fiquei impressionada com os professores. Mesmo com todo desgaste por que passaram nos quatro anos de omissão da Secretaria, pelas situações tão complicadas que viveram, foi admirável a capacidade que demonstraram de ter esperança novamente. Apesar do cansaço, do desalento pelos quais passaram, ainda realizavam trabalhos admiráveis e se esforçavam para que a Rede não se prejudicasse ainda mais. Mesmo afirmando que a Secretaria é que deveria elaborar a proposta, lá estavam eles me ajudando nessa elaboração, procurando recursos e condições para melhorar a sua escola e para qualificar as suas práticas. Não tenho dúvida nenhuma de que realmente são os professores que praticam as “artes de fazer” de que tanto nos fala Certeau.

No entanto, uma preocupação pairava em todas as nossas reuniões: o número excessivo de unidades escolares por pólo. Numa tarde de reunião, contudo, dei a tão esperada notícia: nosso Chefe de Departamento havia informado que cada professor atuaria somente em uma unidade escolar, ou seja, na sua escola de lotação. Os professores me interpelaram, e uma das professoras se manifestou, dizendo:

– Durante quatro anos, tentamos amenizar a sobrecarga de escolas por pólo, e a Secretaria nunca nos ouviu; e agora vem com a história de somente uma unidade? Preciso ver para crer.

– Se trabalharmos em uma escola apenas, poderemos qualificar o serviço e, quem sabe, com estudos e consultorias, vislumbraremos outras alternativas de trabalho – complementou a professora Bianca.

– Podemos ficar com uma escola básica – propôs Juçara – e com uma unidade de educação infantil. Isso ajudará a Secretaria.

– Ao mesmo tempo em que essa alternativa alivia a nossa sobrecarga, fico preocupada com as outras unidades escolares – argumentou a professora Lígia

– Várias alternativas foram dadas à Secretaria, tais como um menor número de unidades escolares por pólo e a contratação de mais professores especializados. Se chegamos nesse extremo de atuar em uma única unidade escolar, isso é resultado da omissão da Secretaria – completou a professora Mara.

Todos ficaram felizes pela conquista, e eu, mais ainda, pois acreditava estar ganhando a confiança e o respeito desses professores.

Continuei, todavia, alertando-os de que precisava que cada um esclarecesse às suas unidades escolares a decisão da Secretaria e que não se preocupassem com a questão, pois estudaríamos saídas para os serviços de educação especial. Na verdade, os professores especializados estavam sendo atendidos em duas de suas reivindicações dos quatro anos anteriores: a existência de uma Coordenadoria de Educação Especial e a atuação em uma única unidade escolar. Em consequência dessa mudança, a maioria das unidades escolares passou a não ter mais a figura do professor integrador, o que causou outro tumulto na Rede. Os professores especializados sentiam-se aliviados por terem apenas uma unidade escolar para desenvolver os seus trabalhos. Entretanto,

paradoxalmente, preocupavam-se com as outras escolas. Muitos me procuraram para resolver casos de crianças com deficiência (eu sabia que não poderia o tempo todo visitar as escolas para dar orientação, se não estaria fazendo a tarefa dos integradores). Meu papel era ficar na Secretaria para fazer uma nova política de educação especial, mas isso não era muito entendido pela Rede, pelas equipes pedagógicas das escolas, que reclamavam por eu não estar mais presente. O fato de as professoras terem saído dos seus pólos sobrecarregou a minha função de coordenadora. O que fazer diante dessa situação? Mais um impasse. Novamente o cotidiano se revelou imprevisível. Qual tática adotar? Já que o tempo é o melhor amigo das táticas, confiei que aquela situação seria provisória e que um outro caminho me apareceria pela frente. E acertei. A atuação do professor integrador-pólo em uma única escola não durou muito tempo. Mais adiante o leitor saberá o porquê.

Toda essa situação evidencia o que Morin (2003, p. 188) quer dizer com a epistemologia da complexidade: “No primeiro momento, a complexidade chega como um nevoeiro, como confusão, como incerteza, como incompressibilidade algorítmica, incompreensão lógica e irreducibilidade. Ela é obstáculo, ela é desafio.” Era tudo o que eu estava sentindo no momento. O que dizer, então, do que vivi em seguida, quando pensei que as relações entre mim e os professores eram as melhores?

Passei minhas férias de julho pensando o que fazer para mudar e aprimorar os serviços de educação especial. Se por um lado as professoras já estavam com sua sobrecarga de trabalho reduzida, por outro, a Rede clamava por uma proposta de educação especial que atendesse suas necessidades. No desespero, redigi algumas propostas com base no Documento Preliminar dos professores

A complexidade está num emaranhado de coisas que faz com que nós não possamos tratar as coisas, parte a parte. Isso corta aquilo que une as partes e produz um conhecimento mutilado. O problema da complexidade parece imenso porque nós estamos num mundo onde só existem determinações, estabilidades, repetições, ciclos, mas também perturbações, obstruções, aparecimentos, o novo. Em toda a complexidade existe a presença de incertezas, sejam empíricas, sejam teóricas, e mais freqüentemente ao mesmo tempo empírica e teórica. (MORIN, 2000, p.169).

especializados. Ledo engano querer fazer algo sozinha. Não há criatividade que dê conta. E não deu certo!

O segundo semestre de 2001 havia se iniciado quando na primeira reunião do mês de agosto uma professora divulgou um Encontro sobre Inclusão na cidade de São Paulo, organizado pelo Grupo 25 – uma organização não-governamental formada por um grupo de pais que luta para garantir direitos e deveres de seus filhos com deficiência – Novamente o acaso me agraciou com uma oportunidade. Consegui que a Secretaria financiasse a participação de três professores para participar do evento. Eu, Goreti e Sônia fomos as contempladas. Foi nesse Encontro que conhecemos as professoras Maria Teresa Eglér Mantoan e Elizabet Dias de Sá. Nesse evento, convidamos essas duas professoras para serem nossas consultoras.

Retornamos a Florianópolis animadíssimas. Tratei logo de marcar reuniões e mais reuniões para socializar o que havíamos aprendido no Encontro: o que, de fato, significava inclusão escolar, entre outros temas. Conversei com a equipe de professores da educação de jovens e adultos e deixei claro que eles também estariam envolvidos com a inclusão escolar, dado que seus alunos também tinham sofrido exclusão na escola regular. Conversei com os responsáveis pela educação fundamental e infantil e pontuei que a inclusão não era uma tarefa exclusiva da educação especial, que tinha a ver, principalmente, com o ensino regular.

Na primeira reunião com os professores especializados, dei a boa notícia de ter encontrado as duas professoras para nos assessorarem em questões relativas à inclusão. Contudo, quando divulguei o nome da professora Maria Teresa, alguns professores disseram que ela era muito radical, defendia a inclusão total. Firme, então, defendi que deveríamos saber, primeiramente, quais eram os

argumentos dessa professora a favor da inclusão total. Alguns professores apoiaram a minha posição e ficaram curiosos por ouvi-la. Também a professora Bete poderia ser muito importante para a nossa Rede, por ser cega e também por defender a inclusão total, ou seja, a inclusão incondicional, sem exceções. Devo lembrar que ela trabalhava, na ocasião, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG.

Antes de as consultoras iniciarem seus trabalhos, eu tentei redigir com os professores especializados uma proposta de ações, sem contar que essas duas professoras poderiam dar rumos completamente diferentes aos nossos serviços de educação especial. Com base nas ações realizadas – projeto do Desenho Universal, CAP, formação em LIBRAS e Sistema Braile e com “dicas” do Documento Preliminar – organizei um grupo representativo para sistematizar por escrito as ações da proposta, com o objetivo de otimizar as discussões, visto que no grande grupo de professores isso era difícil. Ledo engano! Foi como se estivéssemos retrocedendo no tempo. O fato de eu ter organizado um grupo representativo levou alguns (poucos, mas suficientes) a deturpar minha atitude e a criar uma resistência em torno dessa maneira de construir a proposta.

O grupo, devo esclarecer, foi formado pelos professores que se habilitaram ao trabalho, não foi uma escolha minha. Dali para frente as reuniões foram cada vez mais exaustivas devido aos confrontos e conflitos. Dizia a professora Alessandra:

– Eu e meus colegas professores fomos excluídos; a escolha do grupo foi autoritária e seletista.

Eu tentava argumentar que não fora, mas não adiantava. Se no começo de minha coordenação queriam uma proposta vinda da

Ledo engano. Ou, por outra: — nós somos brasileiros, sim, mas os espanhóis também eram espanhóis. E os americanos eram americanos, e os franceses eram franceses, e os chineses eram chineses. Mas aqui começa o pavoroso mistério da condição humana. Quando um povo chega à Guerra Civil ninguém é mais brasileiro, ninguém é mais francês, ninguém é mais americano ou cubano. Cada qual é o anti-homem, a antipessoa, o anticristo, o antitudo. (RODRIGUES, 1995, p. 281)

Secretaria, como podiam me chamar de autoritária se fiz o contrário, organizei um grupo representativo? E esse grupo eram os próprios professores especializados! Enganei-me ao pensar que não teria problemas com esses professores porque eles eram da mesma categoria.

Num cotidiano tão complexo, as relações não são tranquilas, e seus habitantes são os mais imprevisíveis possíveis. Assim se caracteriza o cotidiano da Rede. E foi nessa situação nova que me deparei com as primeiras resistências de alguns professores especializados. Dali para frente as reuniões foram muito difíceis. Alguns faziam intriga, cochichavam entre si no fundo da sala. Davam a impressão de que queriam que tudo se desestabilizasse. Creio que foi em razão desses poucos professores que percebi outras atitudes que permeavam as reuniões como, por exemplo, o entusiasmo de alguns que se juntava ao otimismo de outros, os quais me apoiavam dizendo:

– Que bom, agora temos uma referência na Secretaria e com calma vamos construir uma boa proposta para a educação especial.

Houve, assim, uma relação de cumplicidade e muita ternura de muitos professores para comigo. Foi a estes que me apeguei. Sônia era uma professora que demonstrava uma grande habilidade de “estar junto”, de ser cúmplice e de respeitar-me. Tornou-se, com o tempo, membro da Coordenadoria de Educação Especial.

Certeau (1994, p. 43) afirma que “[...] essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas”. De fato, deparei-me com os desejosos de inovação. E foram estes os que mais me ajudaram a lidar com as grandes dificuldades.

As reações humanas são extremamente difíceis de entender, elas interferem na nossa trajetória profissional. Embora em muitos momentos ficasse magoada, compreendia que nunca escaparia delas. Fui me reinventando no modo de lidar com os vários sentimentos que me invadiam e com as mais diferentes relações. O motivo pelos quais determinados professores agiam de forma a prejudicar as propostas eu não conseguia saber. Era fato, prejudicavam. Mas deviam ter seus motivos.

Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!
(QUINTANA, 1973)

Aliar-me aos desejosos de mudança foi minha primeira regra, e reconhecer que alguns não estariam na mesma sintonia foi a segunda. Eis o múltiplo se manifestando nas relações profissionais.

Lembro-me de dizer aos professores, em reuniões extremamente agitadas, que todos estavam fazendo história. Ninguém era dono da educação especial, e os que não estavam se manifestando, por favor, que se manifestassem. Era preciso unicidade, já que enfrentávamos lutas tão difíceis e acirradas. As divergências faziam parte. Ninguém era obrigado a concordar com tudo, e a crítica pela crítica não era bem-vinda. Disse-lhes também que sabia que não iria agradar a todos. Mas que, por favor, percebessem os seus limites e os meus e não fizessem de suas dificuldades e insatisfações, até mesmo pessoais, motivos para derrubarem o outro.

Minhas intenções eram as melhores possíveis, mas quando dizia isso, ouvia nos cochichos: “Pura demagogia!”

As primeiras consultorias

Com tantas coisas acontecendo, esperava ansiosamente a vinda das Professoras Maria Teresa Eglér Mantoan e Elizabet Dias de Sá. Foram elas as nossas primeiras consultoras no ano de 2001,

quando começamos a entender o verdadeiro sentido do paradigma inclusivo. Confirmando as palavras de Goethe: “ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar; coisas que de outro modo não ocorreriam.” Devo dizer que a professora Elizabet Dias de Sá (Bete Sá) foi a primeira a realizar as formações continuadas com os nossos professores especializados e que a professora Maria Teresa Eglér Mantoan permanece até hoje como consultora da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Chegara, então, os dias cinco e seis de setembro de 2001. A sala ficara repleta. Todos os professores especializados estavam curiosos para ouvir a professora Bete Sá. O que teria ela para nos dizer sobre inclusão? Por que eu gostei tanto de sua palestra em São Paulo? O grupo organizado em círculo foi apresentado à professora.

Depois da apresentação, houve o momento dos questionamentos sobre as necessidades do grupo. Então, fui a primeira que se manifestou:

– Professora Bete, os professores especializados vêm a um bom tempo questionando o papel deles. No momento atuam como professores itinerantes e denominados integradores-pólo, mas a situação se agravou porque antes atuavam em várias escolas e agora em uma, apenas. Várias escolas estão sem os serviços de integrador-pólo. Contudo, ainda temos sérias dificuldades de definir serviços de educação especial com base no paradigma inclusivo.

– Queremos alternativas para o trabalho, porque embora estejamos atuando em uma única escola, aliviando a sobrecarga de trabalho, sabemos que isso não é suficiente para qualificar os serviços de educação especial – disse a professora Juçara.

Bete, à medida que se apresentavam os depoimentos, ia interferindo:

– Devemos definir uma concepção de educação especial e quais são os princípios que irão definir nossa prática e através deles nossos objetivos e o papel do professor especializado.

– Precisamos de novos caminhos, – adiantou a professora Bianca – pois os alunos com deficiência não estão permanecendo na Rede.

– Por outro lado, professora Bete, – continuou Sônia – sou professora da única sala de recurso que existe para alunos com deficiência auditiva e percebo que o trabalho que muitas vezes desenvolvo nessa sala colabora para segregar o aluno, porque a escola considera que a sala de recursos fará milagres para ele. O professor da sala de aula não é participativo, acha que a sala de recursos é que deve dar conta do aluno.

A discussão corria, e os professores estavam muito ansiosos. Márcia acrescentou que o integrador e o professor de sala de recursos eram vistos como os “salvadores da pátria”, pois todo e qualquer problema com o aluno com deficiência era de responsabilidade exclusiva deles.

A professora Bete continuou a fazer interferências sobre os depoimentos dos professores:

– Devemos pensar na política, pois é ela quem dirige a educação, e cada gestão tem o seu modo de pensar. Qual o projeto político pedagógico da atual gestão da Rede Municipal de Ensino?

Tentei, então, explicar nossas intenções, dizendo que estávamos construindo tudo novamente. Queríamos conhecer o significado da inclusão para avançarmos nesse processo. Tínhamos ações que considerávamos iniciais, todavia não sabíamos se elas consolidariam uma educação especial, nos cânones inclusivos.

E a professora completou a análise dizendo-nos que o primeiro entendimento de escola inclusiva é que ela acolhe todos; é preciso repensar, por exemplo, a reprovação, a avaliação classificatória, a evasão, todos esses e outros mecanismos excludentes da escola de hoje. Acrescentou que, conosco, poderia discutir um dos vieses da escola inclusiva que é o papel do professor especializado. Precisávamos pensar novas ações e que essas fossem constantemente avaliadas.

Sabíamos que nosso papel deveria ser revisto, mas não sabíamos ainda como redimensioná-lo.

Os depoimentos apontavam, assim, o desafio de encaminhar uma nova proposta de educação especial com base no paradigma inclusivo. Nas manifestações dos professores especializados, estava explícito um período de crise do papel que lhes cabia, tanto na escola comum como na especial. Porém, esse momento de crise foi extremamente fértil para as possibilidades de mudança. Foi ele que permitiu o surgimento de novas alternativas de atuar de acordo com os novos modos de pensar. Nesse momento, cabia bem saber que “a crise do paradigma se instaura no momento em que o modelo existente não mais funciona, quer por mudanças conceituais, que pro mudança de visão de mundo.” (Neves 2001, p. 49)

Os professores seguiam com suas dúvidas e pedidos de esclarecimentos. A professora Francisca reclamou:

– O trabalho está uma monotonia, uma mesmice. Não há projeto político pedagógico.

– Como contribuiremos para a escola receber todos os alunos? A discussão é ampla e muito complexa. Como fazer? – prosseguia a professora Sônia.

Cada questão levantada estimulava todos a se manifestarem sobre suas dificuldades. Alessandra seguia com suas indagações:

– Temos dificuldades de trabalhar com a criança com deficiência mental. Em muitos casos, necessitamos de uma boa parceria com a saúde, que não tem políticas públicas adequadas no caso de diagnóstico e atendimento clínico. Os alunos autistas estão restritos às escolas especiais e não sabemos o que fazer com eles.

As perguntas eram as mais diversas, como se tudo pudesse ser resolvido naquele momento, porém demonstravam a preocupação dos professores especializados com a melhoria dos serviços. Na verdade, eles poderiam permanecer na condição de trabalhar em apenas uma escola e deixar por conta da Secretaria toda a responsabilidade da elaboração de uma proposta. No entanto, o que eu sentia é que muitos professores especializados estavam completamente preocupados com as crianças com deficiência e com as suas condições de escolarização.

A professora Bete continuava debatendo:

– Todos devem trabalhar para transformar a escola, e transformar a escola significa dar formação para o professor. O professor tem que aprender a trabalhar com a diversidade. Temos que fazer um reordenamento dos serviços de educação especial. Quais os recursos que vamos trabalhar, tomando o cuidado para que esses recursos não sejam vistos como substituto da responsabilidade do professor? Em relação à deficiência mental, o que deve ser mudada é a visão que o professor tem sobre esse aluno. A resposta desse aluno tem outro ritmo e outro tempo.

Acrescentou, ainda, a professora Mara:

– Também é encaminhado para nós o aluno que não tem deficiência, mas apresenta dificuldade de aprendizagem.

Bete colocou, então, que era evidente que a escola tinha dificuldades de lidar com os alunos que apresentam deficiências de aprendizagem, pois a concepção dessa instituição está pautada no aluno padrão, que era isso que a inclusão também denunciava e que não era papel do professor especializado atender a esses casos. Era, sim, papel do professor da escola comum, que precisava rever suas práticas.

Embora questionando o papel do professor especializado, eu percebia que o grupo oscilava entre o apego ao que realizavam e o desejo de conhecer outras formas de trabalhar. Nesse percurso, de análise e discussão, as práticas da educação especial estavam sendo postas em questão. Um novo paradigma estava surgindo. Entretanto, o deslocamento da educação especial para o paradigma inclusivo deveria vir acompanhado de igual deslocamento das escolas regulares.

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção. (SKRTIC, 1994 apud STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.31).

Bete alertou-nos, então, que a transição é um caminho doloroso e dramático, pois muitos projetos ficam paralisados. O movimento de mudança é muito dinâmico porque, quando o trabalho dá certo ou vai bem, apaixonamo-nos por tudo. Não conseguimos, nesse caso, separar o eu pessoal do eu profissional. Porém, muitas vezes a conjuntura não favorece e temos de saber lidar com ela. O que não podemos perder é a diretriz do nosso trabalho. O que realmente precisamos é centrar forças nesse desejo. Assim pensava ela.

A professora Eliete, muito atenta a tudo o que a professora Bete dizia, interpelou-a:

– O problema é que os caminhos não estão claros para nós. Ou ficamos restritos ao nosso específico e parece que segregamos e

fragmentamos os serviços, ou deixamos de lado o específico e nos perdemos no geral.

O encontro chegava ao final e não havia mais forças para perguntas e discussões polêmicas. Nossas cabeças estavam cheias de conflitos já na primeira tarde dessa consultoria. Sugeri que encerrássemos por ali a reunião e que descansássemos para o dia seguinte.

De volta para casa e refletindo sobre tudo o que havíamos discutido, comecei a pensar que, de fato, a inclusão havia inquietado a segurança de nossos saberes e questionado o poder de nossa prática. Lembrei-me das palavras de Mantoan (2003, p.32): “A inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores.” A nossa identidade de *experts* em educação especial estava sendo abalada. A identidade formada pela concepção cartesiana, psicologizante e médica raramente responde à complexidade da existência dos alunos com deficiência. Somos considerados os profissionais que, a todo o momento, responsabilizam-se por saber as soluções para os casos de dificuldades escolares, que têm as respostas para solucionar os comportamentos indesejáveis porque “estudaram para isso”. Somos não só os conhecedores de avaliações e testes que confirmam a causa dos insucessos dos alunos com deficiência, como também os que aplicam técnicas especializadas. A nossa identidade estava alicerçada numa visão que nos fazia donos do saber e do que fazer com os alunos com deficiência. Ferre (2001, p. 205) afirma que tendemos a “magnificar o saber sobre os demais e negar o saber que os demais produzem sobre si mesmo, fazendo da educação um monte de aplicações técnicas e negando-a como processo de relação.” Procurei dormir um pouco mais.

O outro dia amanheceu, e mais uma jornada com a professora Bete estava por vir. Eu estava muito apreensiva. Todas as contribuições da professora tinham sido fundamentais para repensarmos a nossa prática, porém não suficientes para percebermos os caminhos a serem tomados por nós. Um novo paradigma sugere novos caminhos; contudo, como tão bem questionaram os professores, quais seriam eles?

Todos na sala novamente. Sentados em círculo. Dotada de um grande carisma e de uma percepção aguçada das práticas escolares, a professora Bete foi bem recepcionada pelos professores; conquistara-os.

Ela iniciou a discussão, trazendo elementos importantíssimos para entender o nosso papel e certas ponderações de ordem afetiva. Dizia ela:

– Não podemos nos apegar às funções antigas, essas já passaram. Há necessidade de esclarecer os parâmetros da política de educação especial no município de Florianópolis. Precisamos, então, defender a política de inclusão e pensar o projeto e suas necessidades com uma direção. Devemos romper com velhos paradigmas. Pergunto ao grupo: do ponto de vista da inclusão, é ou não é necessária a presença do integrador na escola?

Um silêncio pairou na sala.

Continuou Bete, alegando que, do ponto de vista da inclusão, nós havíamos perdido esse lugar. Não existia mais espaço para o professor integrador. Não que tivéssemos perdido a nossa competência. Não podíamos, portanto, pensar no apego, no “meu lugar”. Tudo implicava um redimensionamento. Tínhamos uma especificidade, isso estava claro. Mas como fazer isso agora, dentro de uma concepção de escola inclusiva? Era necessário mudar o

eixo da educação especial, trabalhar com as possibilidades e não mais com as limitações dos alunos.

Continuou o silêncio e, somados a ele, os olhos atentos dos professores.

A professora Eliete foi a primeira a se manifestar:

– É necessário, então, mudar o eixo da educação especial? Como viabilizar isso? Que estratégias?

– Claro que precisamos fazer uma reorganização, mas temos de ter mais esclarecimentos – completou a professora Mara.

Resolvi arriscar algumas palavras, dizendo que o caminho seria repensarmos o papel da educação especial, pautados nos princípios da inclusão escolar. Então, precisaríamos repensar alguns de nossos serviços existentes, tais como: as salas de recursos, os integradores, a formação e a própria Coordenadoria de Educação Especial.

A professora Bete não deu muita importância ao que falei. Perspicaz, não queria ouvir de mim – a coordenadora – as sugestões, pois certas questões deveriam ser validadas pelo grupo, para que ganhassem força. Insistiu ela que há uma tendência na qual a inclusão transporta para a escola todo o aparato utilizado pela educação especial – necessitamos entender essa passagem de um paradigma a outro – e que o perfil de escola e de professor que existe hoje não são os perfis requeridos pela inclusão.

As professoras olhavam-na atentamente, e ela enfaticamente tornava a perguntar:

– O grupo concorda ou não que no paradigma da inclusão não existe espaço para o integrador?

O especial *na* educação tem a ver com a justaposição do ensino especial ao regular, ou seja, com o inchaço deste, pelo carreamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares. Esta justaposição já existe há muito tempo e ela sustenta o modelo organizacional da integração escolar, na qual o aluno tem de se adequar ao ensino regular para cursá-lo e o *staff* do ensino especial vai lhe servir para esse fim.

O que define o especial *da* educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem currículos, atividades, avaliação adaptados.

O especial *da* educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos às escolas de seu bairro e ultrapassa o grupo de alunos com deficiência, englobando-os certamente. (MANTOAN, s/d, p. 6-7).

Balançando suas cabeças, os professores iam respondendo o que achavam: que a figura do integrador estava com seu papel esgotado; que o próprio termo – integrador – não condizia com o paradigma da inclusão.

A consultoria foi encerrada com a professora Bete dizendo:

– Podemos permanecer em nossos lugares e aos poucos imprimir uma dinâmica diferente de trabalho, aprofundando as discussões até termos claro o que fazer e onde fazer. Talvez uma boa estratégia seja discutir com os profissionais da Rede de Ensino o papel que cada um ocupa no paradigma inclusivo, esclarecendo que a inclusão escolar não é exclusivamente de responsabilidade dos professores especializados.

O importante nesse encontro foi perceber que a inclusão escolar propõe um redimensionamento tanto das práticas escolares do ensino regular quanto das práticas do ensino especial, convidando-nos a transformar a Rede de Ensino de Florianópolis em um sistema único. Stainback (1999, p.21) incentiva o sistema único quando diz: “Os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço único e consistente.”

A consultoria da professora Bete foi uma introdução ao estudo da concepção inclusiva e despertou o interesse de aprofundá-la melhor e de perseguir a idéia de uma escola aberta às diferenças. Diante disso, a pergunta que permeava toda a consultoria não calava: Quais caminhos tomar?

A Professora Maria Teresa Eglér Mantoan, nos dias cinco e seis de novembro de 2001, também trouxe um momento repleto de indagações e de debates. Neste encontro, estavam presentes os professores especializados, os níveis de ensino da Secretaria, os

Que caminho escolher. Parece que não sabemos que estamos no mesmo impasse de Alice no País das Maravilhas, quando encontra o gato Cheshire. Isso não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós. (GARCIA, 2001, p. 61-62).

convidados das redes de ensino estadual e federal, as instituições especializadas e os alunos do Curso de Arquitetura que desenvolviam o projeto Desenho Universal nas Escolas.

A sala encontrava-se novamente repleta, e a Professora Maria Teresa, após apresentação de todos, iniciou a sua primeira exposição sobre inclusão escolar:

– Inclusão tem a ver com tudo e com todos. Não existe inclusão parcial, ou existe inclusão, ou não existe.

Os olhos atentos dos professores especializados agora jutavam-se aos olhos curiosos dos professores do ensino regular.

– Temos de vencer as barreias – continuou a Professora Maria Teresa – e estas são processuais, mas a inclusão ou é ou não é. A inclusão é um fato. Integração não é inclusão, porque ela parte de outro conceito. Inclusão implica considerar todos os seres que no momento fazem parte de uma mesma sociedade, mesmo sendo diferentes entre si. Inclusão total tem relação com direito a ser diferente. O direito é fato e ponto de partida para ações que insiram todos em qualquer ambiente ou situação, neste caso, a situação escolar.

Todos continuavam a ouvir atentamente as palavras da professora Maria Teresa, e quanto mais ela explanava a perspectiva inclusiva, parecia-me que mais apreensivos e cheios de questionamentos ficavam os professores. Seguiu a professora:

– A inclusão discute a mudança de sociedade ao reconhecer os seus diferentes, e a integração busca diminuir essas diferenças, adaptando o sujeito ao meio. A luta dos diferentes movimentos sociais, hoje, não é pela igualdade, é pela diferença. A dificuldade é que temos experiências de diversidade muito pobres.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas de organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2003, p. 23-24).

Eis que surge, neste momento, o primeiro questionamento com a Professora:

– Como trabalhar a escola com base na perspectiva inclusiva?

– Uma inclusão real sugere a mudança da escola, que ela deixe de ser conteudista, seriada e classificatória. Deve possibilitar ao aluno debates, vivências, observações, estudos e registros – explicou a Professora Maria Teresa.

E assim continuaram as questões:

– E como fica a educação especial na escola inclusiva?

– A inclusão não pode ser um propósito único da educação especial – respondeu a Professora. É preciso pensar nas deficiências das escolas e não nas dos alunos. Para haver inclusão, há que se considerar a não fragmentação nas modalidades de ensino, tanto na regular quanto na especial.

Para exemplificar seu posicionamento frente à questão, a professora Maria Teresa relatou a experiência da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba da qual foi consultora. Explicou que o projeto político-pedagógico é que define os currículos os quais não são disciplinares. Em tais currículos, o foco não é o conteúdo acadêmico, mas os temas que são desdobrados em ciclos pelos professores que fazem parte do projeto. Os conteúdos são meios e não fins. Não se trata de uma escola do amanhã, mas de um compromisso com o presente. E o aprimoramento dos professores baseia-se em situações concretas, no seu local de trabalho, onde os que apresentam dificuldades comuns reúnem-se para discussão. O desejo de inclusão, assegurou a professora, aumenta com a situação incômoda e com o hábito de conviver com as diferenças, e os

Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades de avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2003, p. 25).

processos pedagógicos têm por base debates, vivências, pesquisa, estudo do meio e registros.

O objetivo da professora, ao relatar um pouco a experiência da Rede de Ensino de Sorocaba, foi mostrar que é possível fazer uma escola diferente.

Na consultoria do outro dia, conseqüentemente, discutimos, à luz da perspectiva inclusiva, qual direção deveria ser dada ao trabalho nas escolas da Rede de Ensino de Florianópolis. A primeira questão referiu-se ao trabalho de inclusão que não poderia ficar restrito à educação especial. Havia, por certo, a necessidade de realizarmos uma discussão mais abrangente sobre inclusão, que envolvesse todos os níveis de ensino e as modalidades da Rede e que repensasse a escola que temos no que diz respeito a currículo, avaliação, seriação, entre outros elementos do contexto educacional.

Percebi, de fato, naquele instante, a inquietude do grupo. E foi nesse momento de interlocução com a consultora que realmente nos sentimos ameaçados de uma nova organização. Isso porque a discussão trouxe outros pontos de reflexão que correspondiam ao novo olhar e às necessidades das escolas e implicavam essa reorganização e a estrutura da nossa Rede de Ensino. Todavia, o fato de não existir uma forma de atuação padronizada, levou-nos a analisar o cotidiano no qual estávamos inseridos e a atuar a partir dele. Situações de insegurança, devo observar, são comuns num percurso ancorado em uma nova maneira de pensar.

Neste segundo dia, novamente a figura do professor integrador foi questionada. Esse professor integrador tem a ver com integração, e percebemos isso ao discutir as diferenças entre integração e inclusão. Contudo, a educação especial deve ser parte

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que elas possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino. (MANTOAN, 2004, p.40)

integrante da rede regular de ensino. As ações, assim, não poderiam ser pensadas isoladamente do ensino regular.

O novo paradigma exigia, assim, novas significações, e isso nos desorientava porque o caminho – feito de ir e vir, parar/continuar, acertar/errar, recuar/ousar e de outros sentimentos que nos invadiram numa batalha constante entre o individual e o coletivo – ainda não se mostrava seguro.

A inclusão, devo destacar, indicou-nos as “deficiências do ensino especial” e, ao mesmo tempo, uma reorganização nas estruturas do ensino regular de maneira a atender as diferenças. Por isso a necessidade de envolver todos, não somente os professores especializados, na busca de uma escola aberta às diferenças.

A proposta que foi redigida pelo grupo representativo e que ocasionara tanta confusão já não fazia mais sentido. Entretanto, havia sido aprovada pelo colegiado da Secretaria. Uma séria preocupação, então, tomava conta do meu pensamento: estava feliz com o novo olhar, mas apreensiva com a proposta.

Foi assim que encerramos a consultoria, depois de muita discussão. Fiquei muito animada por ter adentrando a um referencial totalmente inovador.

A extinção da função de professor integrador

Chegara o final do ano letivo de 2001. Organizei uma reunião com o Chefe de Departamento e com os professores especializados para definirmos ações para o ano de 2002.

O Chefe de Departamento iniciou a reunião, anunciando que soubera das consultorias das professoras Bete Sá e Maria Teresa Mantoan e dos novos referenciais que elas haviam trazido para a educação. Disse que pouco tinha conversado comigo para se inteirar

A educação especial se protege, ao mostrar-se temerosa por uma mudança radical da escola e ao apoderar-se da inclusão como um assunto de competência. O ensino regular se omite (deliberadamente) em relação à inclusão, para evitar uma revisão de suas práticas e a sua transformação geral, entendendo que a inclusão é um problema do ensino especial e reforçando o interesse deste de encampar a inclusão e apoderar-se dessa ameaça à sua continuidade e valorização nos sistemas educacionais vigentes. (MANTOAN, s/d, p. 6)



FIGURA 1 – Grupo de professores especializados com a Professora Maria Teresa Mantoan

do assunto, mas que precisava saber mais sobre o referencial da inclusão. Ao mesmo tempo, informou aos professores que a proposta de serviços de educação especial apresentada ao colegiado (aquela que não fazia mais sentido) havia sido aprovada na íntegra. Como dizer-lhe que a proposta que foi aprovada não serviria mais? Em sua exposição, declarou que precisaríamos discutir algumas ações e que outras seriam implementadas progressivamente no decorrer do mandato da gestão. Foi a oportunidade que tive de confirmar que muitas questões precisariam ser discutidas mesmo, pois as consultorias fizeram-nos repensá-las. Disse-lhe que, embora já tivesse conversado com ele, não houvera tempo para repassar tudo o que havia sido discutido nas consultorias, mas adiantava-lhe que a manutenção dos serviços de professor integrador já não era mais possível diante dos ideais da inclusão. Pouco nos valeriam os estudos sobre inclusão, se a figura do integrador permanecesse como um profissional responsável pela preparação dos alunos com deficiência no ensino regular.

Foram algumas discussões até decidirmos pela extinção da atividade de professor itinerante – o integrador-pólo. Outro problema, contudo, surgia: o que fazer com tais professores? Que funções passariam a ocupar?

Não estávamos certos do que fazer com a situação, mas precisávamos lançar alguma proposta. Então, os professores itinerantes passaram a desenvolver a função de professores de salas de recursos. Foi a primeira ação para o ano de 2002 a qual visava ao atendimento à deficiência auditiva e à deficiência visual e tinha o objetivo de prover, em tais salas, o atendimento especializado tais como: o ensino do Sistema Braille, do sorobã, da LIBRAS, entre outros, bem como adequar materiais como cadernos com pautas ampliadas aos alunos com baixa visão. Atender as necessidades de

acessibilidade dos alunos com deficiência às salas de aula comum passou a ser, então, função desses profissionais.

Na sequência da reunião, o Chefe de Departamento anunciou a segunda ação para o ano de 2002: a formação continuada sobre inclusão para os níveis de ensino com a professora Bete e Maria Teresa.

– Ótima idéia, os professores precisam ouvir essas consultoras para entenderem que inclusão não se resume à educação especial. – disse a professora Márcia.

– Mas, não esqueçamos, nós ainda somos “a bola da vez”! somos nós quem sabe trabalhar com os alunos! – exclamou a professora Mara.

Esse apego aos alunos com deficiência era muito grande, e isso dificultou inúmeras vezes a busca de alternativas inovadoras.

Também a preocupação com os alunos com outras deficiências foi lembrada pela professora Alessandra:

– Como ficarão as propostas para os alunos com deficiência mental, deficiência física, condutas típicas que não estão contempladas nas ações de 2002?

O Chefe do Departamento esclareceu que alguns passos foram dados, todavia, tais deficiências necessitariam de mais reflexões e estudos para, então, serem definidas novas ações.

Sobre deficiência mental, por exemplo, sequer haviam sido discutidos os convênios com as instituições especializadas e com as escolas especiais.

Tínhamos, portanto, as primeiras definições, mas isso não era suficiente para redimensionar as modalidades regular e especial. Como não é possível resolver tudo em uma única vez, foi preciso

que implementássemos as propostas conforme íamos ganhando lucidez nas ações.

E assim terminou o ano letivo de 2001! Mas esta história, devo dizer, não termina aqui. Ainda há muito por acontecer. A história segue, então.

CAPÍTULO III

NO MEIO DA HISTÓRIA

O atendimento educacional especializado

A história continua! Muitas personagens mantiveram-se, alguns não permaneceram na história, e outros entraram nela. O cenário, aos poucos, ia adaptando-se às novas cenas, aos novos fatos. Os professores especializados, conforme definição do ano anterior, iniciaram o ano de 2002 atuando como professores de salas de recursos. Nove foram as salas-pólo distribuídas pela Rede de Ensino.

A passagem da função de integrador-pólo para a de professor de sala de recursos não foi tranquila, devido à falta de conhecimento especializado dos professores integradores no atendimento a alunos com baixa visão, cegos e surdos.

Preocupe-me intensamente com esses serviços! Fora um investimento muito sério: definimos dois professores especializados para cada sala, as quais – ainda vazias – foram, aos poucos, equipadas a partir de projetos orçamentários (nove unidades escolares haviam cedido uma sala no interior da escola para o desenvolvimento dos serviços de educação especial).

Não obstante essa preocupação, estava segura de que aquelas salas ofereceriam muitos recursos para os alunos com deficiência. Eram elas um grande desafio para implementação do atendimento educacional especializado, tema que fui entendendo com o tempo.

Não podemos negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certos tipos de deficiência, precisam de cuidado especial para que possam ter pleno acesso à educação. No entanto, tal não pode significar seu confinamento em uma sala/escola, longe dos demais. Ao contrário, deve-se oferecer subsídios para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdos específicos concomitantemente ao ensino comum. (FÁVERO, 2004, p. 30)

Como coordenadora, não deixei de ter contato com as Professoras Bete Sá e Maria Teresa Mantoan, as quais gentilmente sempre me atenderam. A professora Maria Teresa – inclusive – ajudou-me a entender as questões legais, como a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LDBEN e a Convenção da Guatemala, questões que me fizeram perceber que a educação especial tinha um papel fundamental no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, desde que fosse entendida como atendimento educacional especializado.

Esse atendimento é complementar e necessariamente diferente do ensino escolar e destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo [...] (MANTOAN, 2004, p. 42)

Ficara bem evidente, para todos nós, que a proposta inclusiva reconhece o direito incondicional à escolarização – no ensino regular – de todos os alunos. Não existem, nessa proposta, dois sistemas paralelos: o regular e o especial. Todos devem ser escolarizados nas salas comuns do ensino regular; todavia, não é por isso que deixamos de garantir o atendimento educacional especializado que provê os instrumentos de acessibilidade ao aprendizado dos alunos com deficiência.

Isso me fez pensar que as salas de recursos e o CAP seriam formas de atendimento educacional especializado. Contudo, existiam dúvidas sobre o trabalho das tais salas. Organizei, então, com os professores especializados, várias reuniões para discutir o que o ambiente deveria oferecer ao aluno. Ainda assim, preocupavam-me essas salas, pois estavam, inicialmente, restritas ao atendimento de alunos surdos, cegos e com baixa visão.

Salas para atender a deficiência mental, todavia, não era a proposta, visto que não queríamos que esse serviço se transformasse em reforço escolar. Ainda não havia ficado claro, para nós, o atendimento educacional especializado nessa deficiência.

As atas das reuniões dos professores especializados denunciavam isso:

– Como fica o atendimento para o aluno com deficiência mental? – questionou a professora Alessandra. – Sou formada em deficiência mental e considero que posso ajudar a escola.

– Os alunos com deficiência mental constituem uma preocupação para a escola. E esta não sabe o que fazer com eles – continuou a professora Juçara.

Observei, naquele instante, que os professores não reagiram bem quanto à questão da deficiência mental; sentiam-se responsáveis por esses alunos. Alguns deles se declaravam especialistas em deficiência mental e, por isso, não se sentiam preparados para trabalhar com surdos e/ou cegos. Ressalto, todavia, que mesmo no período do serviço de professor integrador, as escolas da Rede alegavam a mesma situação de preocupação. As escolas também reclamavam sobre a dificuldade de aprendizagem desses alunos. Todas essas questões me levavam a perguntar: seria a deficiência mental um caso a ser resolvido somente com a transformação das práticas de salas de aula, ou haveria algum tipo de atendimento educacional especializado para esses alunos? E se os professores de sala de aula comum entendessem melhor a maneira como o aluno com deficiência mental aprende? E quais seriam os papéis das escolas especiais e instituições especializadas, diante dos alunos com essa deficiência? Elas teriam o quê para contribuir? Adianto que mais tarde as escolas especiais e as instituições especializadas foram percebidas como grandes parceiras no atendimento educacional especializado à deficiência mental.

O conhecimento da deficiência mental precisa ser clarificado, dada a facilidade de se confundirem os problemas de ensino e de aprendizagem causados por essa deficiência com o que é barreira para o aproveitamento escolar de todo e qualquer aluno. (BATISTA & MANTOAN, 2005, p. 9)

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição de atendimento educacional especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo. (BATISTA & MANTOAN, 2005, p. 10)

Retomo os questionamentos dos professores especializados quanto ao trabalho de sala de recursos:

– Como não ter uma prática compensatória nas salas de recursos? Como lidar com o novo conhecimento? – questionou a professora Juçara.

– A inclusão não combina com práticas compensatórias, mas com práticas transformadoras – disse a professora Sônia.

– Pois, então, como vamos trabalhar na sala de recursos sem ter uma prática compensatória? – insistiu a professora Juçara.

– Uma coisa ficou clara, não podemos ser os únicos responsáveis pela inclusão, temos um papel a desempenhar, mas em parceria com os professores do ensino regular – completou Eliete.

Relembrei aos professores que as unidades escolares estariam em formação continuada a despeito da inclusão escolar. Para essa prática, já estava acertada a vinda da Professora Bete Sá; contudo, cabia a nós realizarmos estudos sobre o atendimento educacional especializado. Havia muito a ser feito. Disse aos professores que, para a Rede de Ensino aprimorar as suas práticas, era preciso uma profunda revisão das modalidades regular e especial.

Eles, entretanto, continuaram com os questionamentos. Foi um ano em que, com exceção de duas professoras, todos estavam ocupando uma função nunca desempenhada antes, por isso, era compreensível a insegurança e as dúvidas.

A professora Alessandra continuou a discussão:

– Acho que temos que desenvolver estudos para aprimorar o que vem a ser o atendimento educacional especializado em sala de recursos. Conhecemos o velho modelo, mas esse, já sabemos, não o

[...] E a Educação tem um papel a desempenhar. Ela tanto pode ser serva do modelo que aí está, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta. [...]. (GARCIA, 2001, p. 63)

queremos. O ensino regular terá a discussão acerca da inclusão escolar, por tal razão, devemos acelerar os nossos estudos para acompanhar as mudanças.

– Já temos a discussão que nos instigou a mudar os rumos da educação especial da Rede; só depende de nós iniciarmos agora um novo trabalho. A sala de recursos está carregada da concepção de integração e, para isso, precisamos desenhar uma outra proposta para ela – disse Eliete.

O objetivo dessas salas não se resumia a proporcionar à escola todas as soluções para as dificuldades de aprendizagem, como antes. Tampouco continuar no modelo clínico-terapêutico ou do reforço escolar que não “dá conta” dos alunos.

O que, de fato, a sala de recursos deveria desenvolver para que os alunos com deficiência tivessem acesso à escolarização?

O ensino do Sistema Braille, por exemplo, foi definido como uma função a ser desempenhada pelos professores da sala de recursos. Trata-se de um acesso à aprendizagem que deve ser ensinado aos alunos cegos pelos professores especializados. Na sala de aula comum, esse aluno deve ter tal instrumento de acessibilidade. Para nós estava claro que o professor de sala de aula comum não é o responsável por esse conhecimento especializado. Só o é pela educação escolar; e os professores especializados devem garantir meios de acesso à essa educação.

As reuniões com os professores especializados continuaram semana após semana. Em uma determinada reunião resolvi, então, iniciar um Planejamento Estratégico para que os professores colocassem suas dificuldades e em seguida as ações que pudessem superá-las. Foi ali que percebi, pela pergunta da professora

Amanda, que os professores permaneciam com a principal dificuldade em relação a esse trabalho:

– Acredito que ainda persiste a falta de clareza da função do professor de sala de recursos. Mesmo já tendo decidido algumas ações que devem ser desempenhadas por nós, quais outras ações a sala de recurso poderia desenvolver?

De fato, mesmo com algumas questões esclarecidas, como o ensino do Sistema Braille, isso não era suficiente para responder a todas as necessidades de conhecimento dos professores. Na verdade, o ensino do Sistema Braille já era desenvolvido pela sala de recursos, ou melhor, por uma única sala que atendia toda a Rede. Com a nova proposta, agora nove salas desenvolviam o ensino do Sistema Braille entendido como atendimento especializado.

Seguiram mais dificuldades apontadas no Planejamento Estratégico: o desconhecimento da demanda, ou seja, a necessidade de uma caracterização, o número de alunos com deficiência incluídos na Rede e a falta de divulgação dos serviços das salas de recursos e CAP. A professora Bianca ponderou o seguinte:

– Considero que muitos alunos com deficiência estão fora da escola, por inúmeras razões. Uma delas consiste na falta de serviço especializado; por isso, temos que acelerar a divulgação desses serviços.

Para esclarecer a primeira dificuldade, sobre a função do professor da sala de recursos, contamos com a consultoria da professora Maria Elisabete Tomasini. Outra ação discutida relacionou-se à formação especializada continuada, já que os professores não tinham o saber especializado para atuarem no atendimento aos alunos com deficiência visual e auditiva. A última ação, esta em grupo, aprofundou temas sobre a escola inclusiva. Um

dos eixos fundamentais para aprimorar o atendimento educacional especializado foi a formação especializada.

Sobre a divulgação dos serviços, ressalto que várias reuniões de diretores foram feitas com a finalidade de esclarecer as novas ações da educação especial. No entanto, percebi que essas informações não chegavam aos professores da escola. Assim, os professores especializados divulgaram os serviços nas escolas de seu pólo por meio de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, paradas pedagógicas. Alguns professores chegaram até a divulgar os serviços em farmácias, bares, padarias do bairro para que a comunidade fosse informada. Muitos professores fizeram contato com os agentes de saúde de seu bairro para não deixar nenhuma criança com deficiência fora da escola. Redigiram cartas e ofícios à comunidade e confeccionaram *folder* de divulgação. Os registros dessa ação estão nos relatórios de atividades dos professores, conforme registraram as professoras Catarina e Renata:

– Para a primeira reunião de pais foi elaborado um panfleto para divulgação dos serviços de sala de recursos.

– Como tentativa para criar redes de informação nas comunidades, busquei a participação de professores e pais para divulgar os serviços da sala de recursos e esclarecer a extinção dos serviços de professor integrador. De igual importância, para o levantamento da demanda, foram os contatos com estabelecimentos comerciais próximos às unidades escolares – relatou a professora Amanda.

Os professores especializados ainda continuaram divulgando os seus serviços para os postos de saúde, as associações, os conselhos regionais, entre outros, anunciando que a escola está aberta e que possui serviços para apoiar os alunos com deficiência.

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe atender. (BATISTA & MANTOAN, 2005, p. 09)

Conseguimos aumentar a demanda significativamente no período de 2001 a 2004. Reconheci o esforço e o interesse dos professores em trazer os alunos com deficiência para frequentar a escola regular.

Outro dado que considero relevante foi o ocorrido no ano de 2004. Nesse ano, as escolas especiais encaminharam os alunos com deficiência mental e os com autismo, na faixa etária de sete a 14 anos, para o ensino regular, cumprindo a obrigatoriedade de ensino fundamental previsto na Constituição. Ora, se todas as crianças nessa faixa etária têm a obrigação de frequentar o ensino fundamental, incluem-se, também, nesse grupo as crianças com deficiência.

A Rede de Ensino não teve problemas quanto à chegada do aluno com deficiência à escola, ou seja, nunca lhe negara matrícula, fato esse que atribuo às discussões realizadas sobre inclusão escolar com os professores do ensino regular. A inclusão escolar – constatei, então – não seria um propósito restrito aos professores especializados.

A professora Maria Elisabete confirmou essa análise em algumas de suas consultorias. Numa delas, afirmou:

– O discurso da educação inclusiva deve circular nas escolas para pessoas que nada tem a ver com a educação especial. Pois, então, a educação inclusiva começará a ter outra conotação. As escolas necessitam discutir sobre escola inclusiva para que reflitam sobre a forma como estão avaliando as crianças, como está sendo feito o currículo, entre outros aspectos que compõem o universo escolar. A escola não pode fugir de seu compromisso, transferindo para outras instâncias o que é de sua responsabilidade.

Nessa ocasião, a professora Márcia, despertada por uma curiosidade, questionou:

A nossa Constituição elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Garante ainda, expressamente, o direito à **igualdade** (art. 5º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de **todos** à educação. [...]. Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de **acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um** (art. 208, V).

Conforme fica claro, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve entender todos os princípios constitucionais citados, não podendo excluir nenhuma criança em razão de sua origem, raça, sexo, cor, deficiência ou ausência dela. (FÁVERO, 2004, p. 76)

– Professora Bete, por que o ensino regular está tão separado do ensino especial?

– A história nos explica – respondeu ela. Foi devido a um longo tempo de segregação, de confinamentos das pessoas com deficiência. Faz pouco tempo que essas pessoas estão se mostrando e, sobretudo, somente agora estamos acreditando que elas podem aprender.

As consultorias e as reuniões seguiam, e os professores especializados já estavam atuando em suas salas de recursos. Eis que, um dia, surge a idéia de, a partir do segundo semestre de 2002, realizarmos estudos sobre as práticas escolares de tais salas, envolvendo discussões sobre os casos de alunos que já estavam em atendimento. Os encontros foram realizados nas próprias salas de recursos. Foi, sem dúvida, uma excelente idéia! A experiência nos deu, posteriormente, subsídios para aprimorar o atendimento educacional especializado. A professora Sônia – que no ano de 2002, já compunha a Coordenadoria de Educação Especial – foi quem coordenou os estudos de casos.

As atas de reuniões das práticas das salas de recursos apresentavam relatos muito interessantes, os quais também revelavam a participação dos professores da sala de aula e, algumas vezes, da equipe pedagógica da escola. Em uma das reuniões, relatou a professora Amanda:

– Não existe uma regra a seguir para o uso da reglete, da cela ou da máquina Braille. É um processo de ir e vir. Como professora especializada, conheço o Sistema Braille, no entanto, percebo que em nível cognitivo não existe diferença nenhuma entre receber a mensagem de uma criança cega ou de uma criança vidente. As vias de entrada é que mudam, mas o processo de

alfabetização é o mesmo. Percebo que minha aluna cega está passando igualmente pelo processo de alfabetização. Ela sabe que o seu nome inicia com a letra V, agora está descobrindo que necessita de outras letras para compor o seu nome.

– Temos muito que aprender sobre o atendimento educacional especializado. Cada criança que frequenta a sala de recurso é uma nova descoberta do que fazer para prover acessos a ela. Muitas coisas não conhecemos ainda – completou a professora Juçara.

Com base no atendimento à sua aluna cega, continuou a professora Amanda:

– O envolvimento da família com o processo do Sistema Braille é fundamental, assim como é o da criança vidente com sua família no contato com o mundo das letras.

E acrescentou algumas necessidades importantes para quem tem aluno com essa deficiência:

– Estamos aguardando um encontro com os técnicos da Fundação Catarinense de Educação Especial e, provavelmente, minha aluna necessitará de lupa para auxiliar na correção de sua visão. Também necessito de um programa virtual específico para que ela possa realizar as atividades no computador. Preciso, ainda, de um quadro verde, pois o quadro branco que tenho na sala causa reflexo para a aluna que usa telescópio.

A professora Sônia, como coordenadora dos encontros e como responsável por levar os pedidos de recursos dos professores para a Secretaria encaminhou as solicitações.

Foram esses encontros e a formação especializada que indicaram alguns materiais e equipamentos para as salas de

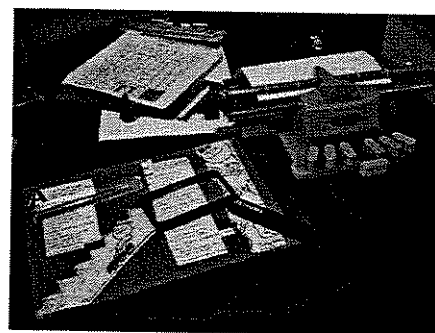


FIGURA 2 – Materiais pedagógicos e equipamentos especializados adquiridos para as salas de recursos

recursos, tais como lupas, máquina de escrever Braille, reglete em prancha com punção, entre outros.

Devo destacar que os professores de sala de aula comum ficaram motivados com o encontro e perceberam o quanto a sala de recursos poderia ajudar os seus alunos com deficiência. Um deles – a professora Conceição, da primeira série – manifestou-se:

– Trarei as atividades que desenvolverei em sala de aula para que a sala de recursos providencie as adaptações necessárias.

As reuniões seguiam, e novos depoimentos eram registrados, como o da orientadora educacional Beatriz:

– Os projetos de nossa escola têm por objetivo incluir todas as crianças, com deficiência ou não. As salas de recursos têm contribuído muito para que a inclusão se consolide, porque buscam recursos necessários para o aluno com deficiência. Também percebo o envolvimento dos alunos sem deficiência na sala de aula, o que é fundamental para desenvolver entre eles valores de entre-ajuda, respeito, amizade. Os alunos são parceiros nesta caminhada.

– Aqui na escola os professores especializados se envolvem na discussão como um todo. Entendo que não podemos ficar limitados às salas de recursos, sem com isso deixar de desenvolver aquilo que nos cabe. O conhecimento especializado não é negado nunca – explicou a professora Juçara.

– O trabalho com alunos cegos, surdos e com baixa visão está caminhando, mesmo tendo que aprender muito sobre o atendimento especializado para eles. Ainda não vemos uma alternativa para os alunos com paralisia cerebral, deficiência mental, altas habilidades – inferiu a professora Dora.

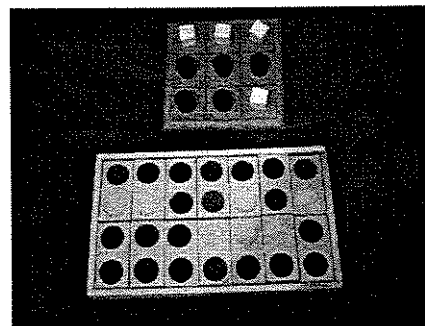


FIGURA 3 – Jogo da velha e dominó em texturas, utilizados com alunos cego e com baixa visão

– Os serviços de sala de recursos exigem muita confecção de material, não fica restrito somente ao atendimento – disse a professora Alessandra.

– O problema é que nos vemos como aprendizes de muito saber especializado, e as crianças estão aí, temos de dar conta de atendê-las. O que fazer? – prosseguiu a professora Dora.

– Acredito que o nome sala de recursos deve ser mudado, porque esse nome está imbuído da concepção integracionista. A prática dessas salas mudou, então, cabe também mudar o seu nome – disse a professora Sônia

Com esses relatos, compreendi que os serviços das salas de recursos não poderiam se restringir ao atendimento em si, mas envolviam a confecção de materiais, o contato com as escolas especiais e as instituições especializadas, as parcerias com outras áreas do conhecimento, entre tantas outras atividades que apareciam e que auxiliavam no acesso dos alunos com deficiência à escolarização.

A preocupação dos professores especializados em desenvolver um bom trabalho revelou o compromisso deles com a inclusão dos alunos com deficiência. Foi um período de transição. Com o crescente entendimento dos serviços da sala de recursos, as mudanças necessárias à consolidação da escola inclusiva e, principalmente, a consolidação da educação especial como um meio de complementar a sala de aula comum foram colocadas em prática.

Compreendi, mais tarde, que as parcerias com as instituições especializadas e com as escolas especiais precisavam ser intensificadas, pois seriam elas – e foram – que nos ajudariam na formação dos professores especializados.

Na tessitura da construção da nova proposta de atendimento educacional especializado, fragilizamos-nos e, ao mesmo tempo, fortalecemo-nos. Sentia-me uma vigilante permanente de nossas ações, tendo o cuidado para não cair em práticas excludentes. A persistência na transformação e na conseqüente melhoria do atendimento educacional especializado era motivada pelo compromisso de fazer com que a nossa dívida social com os alunos excluídos não viesse a ser ampliada.

Para além, para muito além dos discursos, meu desejo era que cada profissional da escola pudesse usufruir de mudanças significativas, que cada aluno pudesse se sentir beneficiado por uma política que o contemplasse em suas necessidades. O compromisso tornou-se grande, e as palavras do filósofo alemão Goethe me ajudaram a seguir em frente, mesmo quando tudo parecia por fazer.

Com base nos preceitos legais e nos fundamentos inclusivos, o atendimento educacional especializado da Rede de Ensino, aos poucos, ia se acostumando ao nosso novo olhar. Foi difícil pôr em prática outras maneiras de pensar, de agir, de trabalhar.

A Constituição Federal de 1988 retratou as conquistas relativas à educação das pessoas com deficiência. Nossa Lei Maior é uma aliada nessa reconstrução da escola.

Considero importante entender que a Constituição Federal não adjetivou a educação quando garantiu a todos esse direito. Portanto, as escolas brasileiras já deveriam estar atendendo aos nossos princípios constitucionais há muito tempo, não excluindo nenhum aluno com e sem deficiência de suas salas de aula de ensino regular.

Porém, com o passar do tempo, fui entendendo que compartilhar os mesmos espaços educacionais não significava

Antes do compromisso, há hesitação, a oportunidade de recuar; uma ineficácia permanente. Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade elementar cujo desconhecimento destrói muitas idéias e planos esplêndidos. No momento em que nos comprometemos de fato, a Providência age. Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar; coisas que de outro modo não ocorreriam. Toda uma cadeia de eventos emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incidentes e de apoio material imprevistos, que ninguém poderia sonhar que surgiram em seu caminho. Começa tudo o que possas fazer, ou que sonhas poder fazer: a ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia. (GOETHE, apud MORAES, 2003, p. 6)

deixar de oferecer aos alunos com deficiência os atendimentos especializados de que necessitam para melhor atender às exigências da escola comum.

Esse atendimento especializado deve perpassar todos os níveis de ensino e localizar-se de preferência na rede escolar regular. Ele não substitui o ensino ministrado nas escolas comuns para os alunos com deficiência. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não mantém o que antes era próprio do ensino especial, ou seja, poder substituir o ensino escolar comum. Se a Constituição de 1988 assegura a todos o direito à educação, isso quer dizer que não há mais espaço para escolas segregadas e excludentes nas redes de ensino. No entanto, é preciso estar atento ao advérbio *preferencialmente* quando se trata do oferecimento do atendimento educacional especializado no texto da Constituição e no texto da LDBEN. Segundo nossa lei educacional, art. 58 e seguinte (1996, p. 36), esse atendimento pode ser oferecido “em escolas, classes e serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Na Constituição – ao contrário – é o serviço e não o aluno que pode estar nas escolas especiais, quando não for possível a escola comum oferecer esse serviço.

O texto da LDBEN confunde o leitor e é incompatível com a Constituição quando prevê uma educação que não segrega e nem discrimina. Isso porque o texto da LDBEN apóia os que ainda defendem a inserção parcial de alunos com deficiência na escola comum, ou seja, a integração escolar. Essa incompatibilidade, embora grave, é resolvida, pois não podemos interpretar uma lei isoladamente e, assim sendo, basta rever o art. 58 da LDBEN, à luz do artigo 208 da Constituição, para que a contradição se dissolva.



FIGURA 4 – Celas Braille de vários tipos, utilizadas para a alfabetização do aluno cego

O atendimento educacional especializado deve estar em todos os níveis de ensino – de preferência, na rede regular de ensino – e, destaco aqui, não substitui o ensino ministrado nas escolas comuns.

A Constituição garante, portanto, a participação dos alunos com deficiência nas classes comuns como um direito indisponível, inserindo-os nos processos de escolarização. Ao ensino especial cabe a responsabilidade de prover meios de acesso, permanência e continuidade da escolaridade desses alunos pela oferta do atendimento educacional especializado.

Devo lembrar que, em maio de 1999, realizou-se, na Guatemala, a *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, da qual o Brasil é signatário. Como a promulgação da LDBEN/96 é anterior a essa Convenção, ela tem o poder de revogar todas as formulações contrárias a ela encontradas na nossa lei educacional.

O Decreto n. 3956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República, inseriu o proposto pela Convenção às nossas leis. Por essa Convenção, é considerada discriminação a diferenciação pela deficiência, conforme prescrito no art. I, n. 2. A Convenção é mais um dispositivo legal que reforça os princípios da inclusão escolar, reafirmando o direito inquestionável de todos os alunos aos ambientes escolares de ensino regular.

Ademais, a Convenção também esclarece que a diferenciação pela deficiência não constitui discriminação quando esta promove o desenvolvimento da pessoa. Assim, aos alunos com deficiência são permitidas diferenciações desde que seja para incluí-los e beneficiá-los, nunca para impedir-lhes os direitos garantidos

O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (GUATEMALA, art. I, n.2, “a”).

na Constituição, principalmente o direito à escolarização em espaços comuns.

Observo, então, que o atendimento educacional especializado é tido como uma diferenciação que beneficia os alunos com deficiência na sua escolarização no ensino regular, mas o aluno, contudo, não é obrigado a aceitá-lo, daí a educação comum não poder encaminhá-lo diretamente a esse atendimento sem a sua anuência ou a de seus pais/responsáveis, sob pena de incorrer em ato de discriminação.

Com base em aspectos jurídicos referentes à educação, tive, pois, elementos suficientes para entender o papel da educação especial hoje, no contexto do ensino básico e, também, para exigir que a Rede Regular de Ensino de Florianópolis se tornasse inclusiva.

As salas de recursos, de fato, não puderam mais permanecer com essa nomenclatura, imbuídas da concepção de integração. Para acompanhar, então, o seu redimensionamento em direção à perspectiva inclusiva, as salas passaram a ser denominadas de salas multimeios, ou seja, aquelas que buscam meios para complementar a sala de aula.

A formação continuada dos professores – conhecimento especializado

Os professores especializados têm de garantir o atendimento educacional especializado. Para isso, deveriam qualificar-se, já que como professor integrador-pólo não possuíam formação para atender alunos cegos, surdos e com baixa visão. Foi assim que organizamos a formação continuada; precisávamos dar subsídios aos professores para tal atendimento. Não era mais uma formação com base em conhecimentos clínicos sobre a deficiência, mas uma

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (GUATEMALA, art. I, n.2, "b").

formação que visava ao conhecimento especializado sob enfoque educacional.

Relembro que, no ano de 2001, já havia sido iniciada a formação continuada do Sistema Braille e do sorobã e a da LIBRAS, aquela em parceria com a Associação de Cegos, e esta com a Universidade. O aprendizado do Sistema Braille tornou-se mais eficiente aos professores quando estes passaram a atender aos alunos cegos. O aprendizado da LIBRAS, por ser mais complicado, exigira mais tempo e, da mesma forma, exigiu o contato constante com o aluno surdo para efetivar-se de fato. Tais formações iniciais ajudaram-me muito, posteriormente, nos serviços das salas multimeios.

Em 2002, com as nove salas multimeios já instaladas, os professores iniciaram a formação continuada nas áreas auditiva e visual. Ministraram os cursos as professoras que há anos atuavam nas salas de recursos para essas deficiências. Chegara a vez de essas professoras repassarem o conhecimento especializado acumulado para os demais professores.

Os relatórios de atividades desses professores apontavam a satisfação que eles tiveram nessa formação. Há relatos que confirmam que as capacitações nas áreas auditiva e visual foram de excelente qualidade, pois geraram uma discussão bastante atualizada com profissionais do próprio grupo.

– Trabalhar com as pessoas surdas ou com deficiência auditiva foi um desafio para mim, afinal eu nunca tinha trabalhado diretamente com eles, tendo que ensinar-lhes a LIBRAS. Porém, os cursos que aconteceram no início do ano, tanto na área visual como na auditiva foram de fundamental importância – relatou a professora Francisca.

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções dos professores responsáveis pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos. (BATISTA & MANTOAN, 2005, p. 9)

Da mesma forma, no entanto, há relatos apontando que poderíamos ter discutido mais sobre a atuação do profissional na sala de recursos, bem como sobre o aproveitamento do aluno que a frequênta, mas os estudos foram delineando um outro tipo de oferta de serviço e, com a vinda de alguns consultores, isso se evidenciou ainda mais.

Com a formação continuada em conhecimentos especializados, então, os professores sentiam-se mais seguros para atuar nas salas de recursos. Devo considerar que a formação apresentava melhor resultado quando os professores podiam discutir os casos de alunos com deficiência que chegavam, aos poucos, às Salas Mutimeios.

Conforme acontecia a formação, outras necessidades de estudos iam sendo apontadas e, conseqüentemente, outros consultores iam sendo lembrados. Foi em um desses momentos que surgiu a idéia de convidar a Professora Valdete Porfírio, da Associação Santa Catarina de Reabilitação – ASCR, que desenvolvia um excelente trabalho com as pessoas de baixa visão, para desenvolver os trabalhos com os professores. O curso indicounos a forma de trabalhar com a estimulação e a eficiência visual, bem como as adaptações de materiais didático-pedagógicos para uso dos alunos de baixa visão na sala de aula comum e o treino de uso dos recursos visuais, como lupas e telescópios.

A formação com essa professora aconteceu nos anos de 2002 e 2003. Nesse período os professores já estavam atuando com alunos de baixa visão, então, ficou mais fácil levar exemplos de casos para a consultora.

Os limites e as deficiências dos saberes locais não justificam a recusa in limite destes, porque isso significa o desarme argumentativo e social de quantos são competentes neles. Se o objetivo é ampliar o espaço de comunicação e distribuir mais eqüitativamente as competências argumentativas, os limites e as deficiências de cada um dos saberes locais superam-se, transformando esses saberes por dentro, interpenetrando-os com os sentidos produzidos em outros saberes locais. (SANTOS, 1989, p. 159)

As atas referentes aos cursos de formação revelam as trocas que os professores especializados fizeram com a professora Valdete:

– Minha aluna não enxerga detalhes em gravuras. Com o recurso óptico, ela faz uso da identificação dos detalhes pequenos. Temos uma parceria com a FCCE. Eles é que avaliam a eficiência visual da criança e indicam os recursos ópticos a serem utilizados, porém, o que observo da aluna não confere com a indicação do setor de reabilitação da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE – disse a professora Amanda.

– Percebam as experiências com o recurso óptico na sala multimeios e, já que os professores especializados dessas salas não podem indicar a troca de recurso, encaminhem relatório para a FCEE, comunicando o desempenho do aluno – sugeriu a professora Valdete.

– O que é da competência da reabilitação visual e o que é dos serviços de sala multimeios? – perguntou a professora Lígia.

Penso que foi uma ótima pergunta para diferenciar o saber clínico do saber especializado. Continuou a professora Valdete:

– Toda a formação que a Organização Nacional dos Cegos da Espanha – ONCE promoveu aos profissionais da FCEE supõe a presença de profissionais como optometrista, reabilitadores, serviço social. O serviço é organizado de forma que o sujeito seja avaliado, o recurso seja prescrito e confeccionado e o treinamento do uso do mesmo seja realizado. No Brasil foi necessária uma adaptação desse serviço, pois não existe o profissional autorizado, o optometrista. O trabalho de reabilitação visual, portanto, não é simples, exige uma boa estrutura.

Trazendo exemplos práticos para esclarecer o atendimento educacional especializado ao aluno com baixa visão, os professores continuavam com os questionamentos:

– Quais atividades devo desenvolver com os alunos, principalmente, em relação à estimulação visual? – perguntou a professora Amanda.

– Existe o material de estimulação visual de Natalie Barraga. É um material detalhado, mas necessita de um curso para que não seja utilizado de forma inadequada. A Fundação Dorina Nowil, em São Paulo, está autorizada a repassar esse material no Brasil. A FCEE, todavia, recebeu-o da ONCE há onze anos e ficou com a responsabilidade de adaptá-lo e repassá-lo para as salas de recursos, mas parece que isso não foi feito. Vocês podem fazer contato com a FCEE para perguntar sobre esse material – explicou a professora Valdete.

Muitas discussões foram feitas na formação com a Professora Valdete, e os professores foram em busca do material indicado. Não se limitaram às salas, procuraram as instituições para esclarecimentos. Constatei, então, que o trabalho de sala multimeios não sobrevive sem uma efetiva parceria entre as instituições especializadas e os profissionais da área da saúde.

Os relatórios de atividades demonstram o quanto os professores aprenderam nessa formação e o quanto interagiram com os seus alunos. Os professores apresentavam dados necessários para solicitar recursos, pois já sabiam a quais profissionais e instituições recorrer e sabiam das necessidades dos seus alunos.

– Para o aluno com catarata infantil – no olho direito severa e, no olho esquerdo, moderada – as atividades em sala de recursos contemplaram a estimulação das funções ópticas (enfoque,

Esta nova função da Educação Especial muda muita coisa, principalmente, a formação dos professores especializados, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado. (BATISTA & MANTOAN, 2005, P. 26)

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 25)

segmentação, reconhecimento visual, fixação e acomodação) com o objetivo de contribuir para o controle dos movimentos oculares e desenvolvimento de memória visual – relatou a professora Amanda.

– A aluna que possui atrofia óptica bilateral está fazendo uso do recurso óptico denominado telescópio monocular 2,75 x 8 (para a leitura no quadro negro), da régua de leitura 2x, da barra de leitura 2x (lupa) e, também, dos recursos não ópticos como iluminação sobre o papel que irá ler, caderno comum, lápis com grafite mais escuro ou caneta comum azul ou preta – disse a professora Dora.

– Todo material usado em sala de aula, para o aluno, foi ampliado em tamanho 72, caixa alta – informou a professora Bianca.

– Para que haja uma melhor compreensão do aluno, é necessário maior acesso às avaliações do oftalmologista, as quais possibilitam ao professor de sala de recursos um planejamento para o seu aluno – constatou a professora Carmem.

– Recebi a avaliação funcional e oftalmológica da FCEE e depois realizei estimulação visual e preparo de materiais conforme a prescrição do aluno – descreveu a professora Rute.

No caso abaixo, relatado pela professora Bianca, a instituição especializada confunde o que é de sua competência e o que é da escola:

– Com relação à avaliação do aluno F, a FCEE relata que ele tem dificuldades na apropriação do conhecimento acadêmico; todavia, a escola reconhece que não. Ora, se o ensino regular trabalha esse conhecimento, é ele que tem competência para avaliar se o aluno apresenta ou não dificuldades na apropriação do mesmo.

Penso que esse relato da professora Bianca definiu bem o que é de competência do professor da sala de aula comum quanto

Formam-se, assim, em nossas carreiras pedagógicas, profissionais que devem saber a todo momento a “solução a ser aplicada”, a “resposta a ser dada” que corte pela raiz toda a pergunta. Munidos e munidas com todo tipo de técnicas de diagnóstico e tratamento, e com certeza de que cada uma pode responder ao caso que ante a si se apresenta, não se costuma formular agora aquelas perguntas iniciais que eu considerei como fundamentais: Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença? (FERRE, 2001, p. 204)

ao saber escolar e o que é de competência do professor da sala de recursos quanto ao saber especializado, estando esses em constante interação.

Os professores especializados estavam familiarizados com os termos das doenças oculares, com os recursos utilizados, com as instituições que faziam avaliação e sabiam que deveriam cada vez mais aperfeiçoar o conhecimento na área de estimulação e eficiência visual, treinar os recursos ópticos e adaptação de materiais pedagógicos e, sobretudo, defender o saber escolar como competência do ensino regular.

A descrição das práticas desses professores seguiram (os relatórios de atividades comprovam):

– Trabalhei com a fixação das contas superiores e com a colocação dos números no lado esquerdo do sorobã e revisamos os problemas, envolvendo adição simples e introduzindo a adição com reserva, a subtração simples e com reserva e a multiplicação por um número – disse a professora Bianca.

– As áreas de Orientação e Mobilidade – OM e Atividades da Vida Diária – AVD não foram trabalhadas este ano, visto que já foram trabalhadas nos anos anteriores. Trabalhei com o aluno a simbologia matemática e o sorobã – relatou a professora Rute.

– O aluno B, da 5ª. série, recebeu da sala multimeios os textos das aulas adequados para o tipo de letra prescrito e o espaçamento entre as linhas – acrescentou a professora Catarina.

O processo vivido pelos professores especializados na formação continuada me fizeram analisar posturas e reconhecer que não tínhamos todo o conhecimento para romper o paradigma tradicional e excludente da educação especial. Foi um recomeçar de fato! Necessitei rever constantemente a nossa formação e –

A formação especializada incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao que cada aluno necessita. (BATISTA & MANTOAN, 2005, P. 27)

sobretudo – não me deixei abalar por uma identidade de professores especializados há muito tempo cristalizada em nossas mentes. Não éramos tão *experts* quanto pensávamos!

A formação do Sistema Braille e a formação em LIBRAS foram realizadas todos os anos. O Sistema Braille passou a ser organizado e ministrado pelos próprios professores do CAP que agora já tinham domínio do sistema e podiam oferecê-lo para toda a comunidade escolar. Alguns professores de sala multimeios organizavam cursos na própria escola a pedido desse público. E a formação em LIBRAS passou a ser organizada nos pólos referentes às salas multimeios, com cursos ministrados por instrutores surdos, contratados por terem a fluência nessa língua. Em muitos, entretanto, houve problemas com a didática, pois os instrutores não eram professores. Interessante que os maiores interessados nesse aprendizado eram os alunos ouvintes.

Os cursos de LIBRAS aos poucos saíram do módulo introdutório e avançaram para o módulo II. Devo considerar que há muitas dificuldades em relação ao aprendizado da LIBRAS, é um conhecimento que se adquire lentamente, principalmente pelos professores.

O depoimento da professora Alessandra revela os avanços da formação em LIBRAS nas escolas:

– No segundo semestre, quando a instrutora surda Sandra iniciou a formação em LIBRAS para as crianças, o meu aluno Vitor começou a conversar mais em LIBRAS e a participar mais de algumas atividades. O trabalho que a instrutora realizou com histórias infantis em LIBRAS, com a utilização de vídeo e a montagem de dramatização, jogos e brincadeiras mais complexas, exigindo a atenção e a concentração dos alunos, enriqueceu e



FIGURA 5 – A formação continuada dos professores no Sistema Braille

amadureceu o processo de ensino- aprendizagem. Eles conseguiram compreender que o Vitor necessita dessa língua para se comunicar com eles.

Como tudo não ocorre de forma linear e tranqüila, contei com a rotatividade dos professores especializados, pois um bom número deles não eram professores efetivos da Rede. Foi um tempo muito difícil e cansativo, pois o ano todo necessitei retomar as discussões sobre o atendimento educacional especializado com os novos professores. A formação no Sistema Braille teve de ser reorganizada para os novos. Porém, o esforço foi produtivo, pois cada vez mais a Rede Municipal de Ensino habilitava professores no Sistema Braille, na LIBRAS, entre tantas outras formações que realizamos na época. Esses professores substitutos quando não retornavam à Rede no ano seguinte, atuavam em outras redes de ensino e multiplicavam, expandiam o conhecimento especializado obtido em outras escolas. Eram, entretanto, preocupantes a troca e a saída de professores substitutos.

Essa situação melhorou quando nos anos 2001 e 2003 a Prefeitura realizou concurso para efetivar os professores especializados. No concurso de 2001, quatro professores foram chamados. Dos quatro professores efetivos, somente dois permanecem na Rede de Ensino. Em 2003, mais quatro professores foram efetivados e, mais tarde, outros dois foram chamados. Todos continuam na Rede, até hoje.

À medida que o tempo passava e que os professores desenvolviam suas atividades nas salas multimeios, outras necessidades de formação apareciam. Contudo, a Associação Brasileira de Deficiência Visual e o Ministério de Educação empenharam-se para que os professores do CAP recebessem as devidas formações. Dois professores, então, receberam formação

promovida pela parceria dessas duas instituições. A Prefeitura também deu a sua contrapartida, disponibilizando recursos financeiros para o pagamento de consultores. Assim o CAP recebeu formação no Baille Fácil, adaptação em tinta – um recurso utilizado para o aluno com baixa visão – adaptação em relevo, entre outras formações necessárias à produção de material em Braille e de materiais didático-pedagógicos para alunos cegos e com baixa visão.

A formação para os professores especializados não se esgotava. Cada estudo desenvolvido com base nas práticas de sala multimeios desses professores apontava a necessidade de outros tipos de formação, tais como: Língua Portuguesa para Surdo, Tecnologia Assistiva, Comunicação Aumentativa e Alternativa. E isso envolvia uma série de encaminhamentos, como a escolha dos consultores e o contato com os mesmos, os recursos financeiros, o local, o material didático, entre tantos outros detalhes necessários para a viabilização dos cursos. No entanto, não era um esforço em vão, os serviços especializados ganhavam forma e organização. Observava nos professores, com satisfação, o grande interesse que tiveram de cada vez mais aprimorar o seu conhecimento.

A formação em Língua Portuguesa para surdos teve por finalidade habilitar os professores especializados para o ensino dessa área, visto que a estrutura da língua de sinais é completamente diferente da estrutura da língua portuguesa (para a comunidade surda, a língua portuguesa é vista como segunda língua). As professoras Mara e Idavânia ministraram a formação intitulada: *Texto, língua e linguagem no ensino de português para o surdo*. Foi uma introdução a esse aprendizado que foi seguida de uma segunda etapa de aprofundamento, ministrada pelo professor Rodrigo, um professor surdo que nos indicou muitos elementos para



FIGURA 6 – Formação continuada dos professores do CAP no Sistema Braille Fácil



FIGURA 7 – A formação continuada dos professores das Salas Multimeios em Língua Portuguesa para Surdos

entender o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo aluno surdo.

Inicialmente, as salas multimeios eram encarregadas do atendimento educacional especializado para os alunos surdos, cegos e com baixa visão. Mas não era suficiente esse atendimento. Havia os alunos com deficiência física! Veio, então, o estudo referente a esses alunos, os quais necessitam de adaptações arquitetônicas, físicas e materiais, bem como de acesso à comunicação nos casos de omissão da fala e de dificuldades motoras.

Novamente, encontrei pessoas habilitadas para as consultorias com o grupo de professores especializados. Foi assim que surgiu o estudo na área da Tecnologia Assistiva que promove e amplia habilidades em pessoas com privações funcionais, em decorrência da deficiência. Obviamente, as consultorias não se limitaram aos serviços de salas multimeios, pois envolveram profissionais de diversas áreas, tais como: arquitetura, engenharia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, entre outros. Foi preciso discernir quais eram as atribuições de cada área e quais as dos professores das salas multimeios. A Tecnologia Assistiva não se resume, contudo, ao estudo da deficiência física, no entanto, foi a área que mais indicou alternativas de trabalho para a remoção de barreiras de acessibilidade para esses alunos.

A Professora Marta Dischinger foi a nossa primeira consultora nessa área, sob o enfoque da arquitetura e do *design*. As consultorias indicavam a forma de identificar os alunos com deficiência física que estavam frequentando a Rede de Ensino, levando em consideração o seu tipo e o grau de deficiência, a origem – congênita ou adquirida – as adaptações que já foram realizadas na escola, os equipamentos utilizados, as adaptações e os equipamentos necessários ao aluno e os tipos de adaptações e

A Tecnologia Assistiva é composta por recursos e serviços, sendo estes últimos destinados a avaliar, prescrever e orientar a utilização da tecnologia assistiva, visando maior independência funcional da pessoa com deficiência na atividade de seu interesse.

Os recursos que favorecem a comunicação; a adequação postural e mobilidade; o acesso ao computador; a escrita alternativa; o acesso diferenciado ao texto; os projetos arquitetônicos para acessibilidade; os utensílios variados que promovem a independência em atividades como alimentação, vestuário e higiene; o mobiliário e material escolar modificado; são exemplos e modalidades da Tecnologia Assistiva. (BERSCH & SCHIRMER, 2005, p. 88)

serviços que a família realizava fora da escola. A Tabela 1, abaixo, exemplifica os dados que foram coletados pela professora Amanda, da sala multimeios.

Tabela 1: Diagnóstico inicial – T. A.

Indivíduo Restrição	Tipo/Grau	Origem	Escola		Família
			Realizado	Equipamentos/serviços.	
Múltiplas	Aluna com seis anos de idade, dois anos de escola. Aluna com paralisia cerebral – quadriparesia – lesão no córtex visual, provocando a falta de visão central. Consegue falar.		Boa capacidade de compreensão. Segura lápis e copo com dificuldades.	Existe: Equipamento utilizado: cadeira não adequada, não tem alcance da mesa, sem apoio de pé, má postura, não tem cadeira própria, cadeira de bebê para deslocamento. Necessidades: Programas de computador para apoio à comunicação; lápis adaptado; cadeira e mesa adaptada, Bliss ou PSC.	Não implementa atividade de reabilitação e estimulação

Fonte: Ata de formação continuada

Somente com a identificação da demanda e com o apoio das consultorias da Professora Marta e da terapeuta ocupacional Elia, da Associação Santa Catarina de Reabilitação, foi que conseguimos discriminar os recursos e os equipamentos necessários a esses alunos, bem como os serviços de saúde e de instituições especializadas. Novamente, destaco a importância da parceria que se deve estabelecer com os profissionais dessas áreas.

Devo dizer que as condições de acessibilidade aos alunos com deficiência física da Rede eram extremamente precárias. Porém, com as especificações dos equipamentos e o levantamento dos materiais necessários, conseguimos fazer previsões orçamentárias bem definidas.

Percebi quais as etapas a serem seguidas para que o aluno com deficiência física recebesse a devida atenção, tais como: o conhecimento de suas necessidades, os recursos financeiros para a aquisição de equipamentos e de materiais especializados, a confecção de materiais, a formação dos professores especializados para atendimento e levantamentos das necessidades, a definição de

políticas públicas de saúde e a parceria com as instituições especializadas e as outras áreas do conhecimento.

Com recursos da Prefeitura Municipal de Florianópolis e do Ministério da Educação, adquirimos cadeiras de rodas e mesas adaptadas e acopladas a elas. Foram os fisioterapeutas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE que nos ajudaram muito na especificação desses equipamentos (as cadeiras e as mesas não são padronizadas; cada aluno necessita de uma cadeira personalizada).

A Secretaria de Educação havia questionado se a aquisição das cadeiras de rodas era de sua responsabilidade ou se era de responsabilidade da Secretaria de Saúde. Argumentei que todo ano eram feitas aquisições de cadeiras e mesas escolares para os alunos sem deficiência, então, era de nossa responsabilidade adquirir esse material. Hoje, devo destacar, temos como política a previsão de orçamento para a aquisição de cadeiras e mesas adequadas para esses alunos. Não se discute mais esse direito. Contudo, as dificuldades para sua aquisição ainda permanecem, devido aos longos processos de licitação e à falta de mais profissionais para especificarem a cadeira apropriada para cada caso. Outros materiais e equipamentos foram adquiridos com o passar do tempo, devido ao estudo da Tecnologia Assistiva.

Como modalidade dessa Tecnologia, organizamos a formação em Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA. A fonoaudióloga Mísia Fahart da FCEE foi quem nos deu assistência nessa área. Houve uma consultoria introdutória, que necessitou de aprofundamentos. Os professores tiveram as primeiras noções dos sistemas de símbolos adotados pela CAA, tais como: o BLISS e o Símbolo de Comunicação Pictográfica – PCS, atualmente o mais aplicado. Também conheceram recursos de comunicação como: as

A Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua vida de expressão e compreensão. (BERSCH & SCHIRMER, 2005, p. 89)

pranchas, os cartões, as pastas, as carteiras, os vocalizadores e os computadores com pranchas.

A fonoaudióloga Mísia apresentou à Secretaria, nesse período, um projeto de estudo e aprofundamento da CAA para os professores que aos poucos definiria o atendimento especializado com base nesse processo. A APAE e a FCEE, atualmente, realizam esse atendimento. O objetivo é que o aluno tenha um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade. Os profissionais que atuam nesses serviços são o professor especializado, o fisioterapeuta, o fonoaudiólogo ou o terapeuta ocupacional.

Finalizo esta parte da breve história que conto sobre a inclusão escolar na Rede de Ensino de Florianópolis, reconhecendo que, com o estudo do conhecimento especializado, pude entender o quanto era preciso redimensionar os serviços de educação especial. Ressalto que o processo de entendimento e implementação de políticas do atendimento educacional especializado é lento, exige o estudo das necessidades, a perseverança e o envolvimento no processo de todos que buscam a escola aberta às diferenças. De fato, a inclusão abala a segurança de nossos saberes e questionou o poder de nossas práticas, abrindo espaço para a inovação e para a qualificação dos serviços especializados.

A formação continuada dos professores – conhecimento escolar

No ano de 2002 iniciou-se uma intensa formação para os professores do ensino regular, da qual participaram, também, os professores especializados, já que estes não podiam ficar distantes da discussão referente à educação escolar. A análise das práticas



FIGURA 8 – A formação continuada dos professores das salas multimeios em Comunicação Alternativa

Na prática, o usuário da CAA aponta um símbolo para dizer uma mensagem. Cada recurso deve ser construído de forma personalizada para atender suas necessidades comunicativas particulares, levando-se em consideração suas condições sensoriais e motoras. O recurso de comunicação deve obedecer a critérios de portabilidade, a possibilidade de conter o maior número possível de mensagens, uma disposição de símbolos padronizados e que favoreça a compreensão da língua falada e escrita. (BERSCH & SCHIRMER, 2005, p. 89)

escolares e a discussão sobre o conhecimento escolar ministrado nas salas de aula comum subsidiaram essa formação.

Da mesma forma que indicou o esgotamento das práticas tradicionais de educação especial, a inclusão também denunciou o esgotamento das práticas das salas de aula comum, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares.

A primeira jornada de formação dos professores sobre inclusão escolar foi realizada pela Professora Bete Sá, com carga horária de vinte horas, organizada em encontros mensais. Esses encontros periódicos – propositais - possibilitavam um tempo de reflexão sobre a formação e a oportunidade de os professores apresentarem situações de sala de aula para serem discutidas.

Foi mais um momento de entender o que propunha, na prática, a inclusão escolar. Percebi, na ocasião, que os professores estavam ansiosos por saberem o que fazer com os seus alunos e, especificamente, com os alunos com deficiência.

Constatei, inicialmente, que os professores das salas de aula comum – e acredito que isso aconteça com frequência em outras redes de ensino – apontavam as dificuldades de inclusão dos alunos com deficiência, exclusivamente, à falta de serviços especializados. Precisei esclarecer, em muitos momentos, que a proposta de atendimento educacional especializado estava passando por um amplo processo de reconstrução. Revelei aos professores que compreendia suas angústias e que estava clara para mim a

Quanto à formação continuada, os professores teriam garantido um tempo de estudo nas escolas e em seus horários de trabalho para: discutir entre si as suas práticas e trocar experiências; atualizar conhecimentos; dirimir dúvidas; esclarecer situações de sala de aula e cooperativa e coletivamente delinear teorias próprias para explicar como ensinam e como as crianças aprendem em suas escolas. Essa modalidade de formação em serviço inclui também uma auto-formação, porque exige do professor um esforço individual de atualização profissional. (MANTOAN, s/d, 7-8)

importância dos serviços especializados, mas eles não eram, naquele momento, os únicos responsáveis pela situação. Se os serviços especializados não estavam cumprindo com suas obrigações, da mesma forma, as salas de aula comuns não estavam correspondendo ao esperado. O fato era que tanto o ensino regular quanto o ensino especial deveriam caminhar juntos no aprimoramento de suas práticas.

Os professores ficavam perplexos diante dos meus questionamentos sobre o desempenho escolar dos alunos sem deficiência. Afinal, como eles estavam se saindo nas nossas escolas? Foi a partir dessas questões que constatamos o fato de que os problemas de aprendizagem não estão restritos aos alunos com deficiência e que devemos revelar as deficiências do ensino, por mais que isso cause uma reação de incômodo aos professores.

Muitos professores aproveitaram o momento para criticar a extinção dos serviços de professores integradores e das salas de recursos que, inicialmente, estavam atendendo à deficiência visual e auditiva. Meus registros na ata de formação revelam essa crítica:

– Os serviços especializados se resumiram às salas de recursos para deficiência auditiva e visual? Como ficam os alunos com deficiência mental? – questionou o professor Alberto.

– Sentimos falta do professor integrador, não sabemos o que fazer com os alunos com deficiência – continuou a professora Regina.

Tentei explicar a eles que a figura do professor integrador não correspondia mais as necessidades de trabalho e nem condizia com os princípios inclusivos e que o atendimento à deficiência visual e auditiva eram apenas propostas iniciais de alguns serviços

Diante da inclusão, o desafio das escolas comum e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe à escola especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal. (BATISTA & MANTOAN, 2005, p. 8)

que haviam ficado claros. Percebi, então, o quão difícil é para os professores analisar as suas próprias práticas.

Após esses esclarecimentos iniciais, a professora Bete Sá deu continuidade à discussão, propondo uma atividade para os professores que compreendia a elaboração de uma pergunta (registrada em papel) correspondente às dificuldades e às dúvidas enfrentadas pelos professores em suas salas de aula. Como a formação continuada tinha por tema a inclusão escolar – esclareceu a professora – as perguntas poderiam se referir a essa questão. Levantadas as questões, o grupo foi convidado a trocá-las entre si, ou seja, cada professora deveria responder à pergunta do outro, conforme seu entendimento. Numa cultura em que esperamos do outro a resposta para nossas dúvidas, não foi, todavia, muito fácil respondê-las. O grupo não gostou da atividade e chegou a manifestar algumas reações à professora, tais como:

– Nós é que vamos responder aos problemas que enfrentamos? – indagou perplexo o professor Valter.

– Eu não sei se vou saber responder às perguntas de meus colegas – disse, preocupada, a professora Nara.

Por meio das perguntas/respostas, os professores manifestaram suas dificuldades e suas dúvidas em relação à inclusão escolar. Destaco algumas perguntas/respostas sobre o conceito de inclusão que foram registradas na ata de formação continuada, segundo agrupamento de questões afins:

– P. O que é uma escola inclusiva?

– R. Escola inclusiva é aquela que trabalha as diferenças individuais, com competência, sem discriminar.

– P. O eixo, a marca da escola em que trabalho é “uma escola para todos”. Como temos de fazer para que se torne um

Por terem internalizado o papel de praticantes, os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se, primordialmente, à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de aceitá-los em suas salas de aula. (MANTOAN, 2003, p. 80)

espaço de vida realmente para todos? Como fazer uma educação que desconstrua conceitos e preconceitos?

– R. Essa educação, nós não sabemos exatamente como fazer, pois não há receitas prontas. É construindo e desconstruindo conceitos que vamos aprendendo a construir uma escola inclusiva. A inclusão não se restringe aos alunos portadores de deficiências, mas a todos os que estão à margem da sociedade e que a escola não está preparada para atender.

Pareceu-me que, conforme as perguntas/respostas dos professores mostravam, o conceito de inclusão não estava tão primitivo quanto imaginei, nas cabeças dos professores. Conceito por si só, contudo, garantiria a consolidação de uma proposta de inclusão escolar? Os professores entenderam que inclusão não se restringe à inserção de alunos com deficiência no ensino regular; essa compreensão, todavia, significava o entendimento da necessidade de mudança da organização escolar? Precisei descobrir em que momento os professores haviam revisado suas práticas de ensino.

Não só questões foram trocadas, mas também depoimentos:

– Algumas vezes temos atitudes no dia-a-dia que são excludentes e nem percebemos. Minha maior expectativa é discutir a inclusão não só nos casos de deficiência física ou mental, mas de forma bem mais abrangente.

– Penso que esta necessidade é permanente, pois à medida que vamos incorporando que a diferença está presente em todos os momentos de nossa vida, vamos percebendo que a inclusão diz respeito ao gordo e ao magro, ao negro e ao branco, ao tímido e ao extrovertido...e vamos assumindo posturas diferentes em relação aos valores pré-estabelecidos. Agora considero que se não

discutirmos como a escola se apresenta hoje, a questão da exclusão permanecerá, pois é difícil, em uma escola que está fundamentada em conteúdos pré-estabelecidos, séries e avaliações estanques, existir o respeito às diferenças.

O conceito de escola inclusiva é muito mais amplo, implica todo um redimensionamento dos sistemas escolares tradicionais. Isso estava claro para os professores. Mas, como se explicavam, ainda, a repetência, a evasão, as avaliações classificatórias, os programas de ensino, que não levavam em conta a realidade e os interesses dos alunos?

As escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma re-significação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar. (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN, 2004, p. 36).

Destaco também perguntas/respostas referentes à formação desses professores:

– P. Inclusão sim, por que não? Mas, e o professor tem formação para lidar com os alunos com deficiência?

– R. Não, eles se vêem perdidos sem saber como lidar e até mesmo avaliar essas crianças, encontrando muitas dificuldades no seu dia-a-dia.

– P. Como trabalhar ou receber pessoas com necessidades especiais na escola, se esta ainda não está com sua estrutura física e humana preparada para trabalhar com conhecimentos pedagógicos tão específicos? Não fica somente o atender por atender?

– R. A inclusão já é uma realidade. O que nos resta é aprendermos para podermos atender a esses alunos.

– P. A minha principal questão é estar preparada para receber o aluno deficiente em sala de aula. Não gostaria de que ele fosse apenas “aquele” que ocupa mais uma cadeira. Gostaria de saber como chegar até ele, como me comunicar (se não sei as linguagens específicas) e como torná-lo sujeito da sua aprendizagem. Quero estar apta a trabalhar com o portador de

deficiência, respeitando a diferença e dando direito à igualdade. Como me preparar?

– R. O “estar preparado” é muito relativo. Devemos sempre ir em busca do conhecimento, embora acredite que não seja só o conhecimento que irei adquirir que fará desse aluno o sujeito de sua aprendizagem, assim como, certamente, não dependerá só de minhas ações o direito à igualdade desse aluno.

Existia no grupo o mito de que os professores do ensino regular necessitavam de uma formação especializada para lidar com os alunos com deficiência. A falta de experiência com esses alunos levava a essa crença, bem como ao entendimento das práticas pedagógicas calcadas em conceitos que a Modernidade criou sobre aprendizagem, currículo, avaliação, entre outros. O conceito de formação não era mais aquele tecnicista ou de especialização, ao contrário, era mais abrangente e tinha a ver com uma formação polivalente e com o desenvolvimento de competências.

O caminho não era o de promover formações especializadas, mas de realizar, sim, formação continuada nas escolas e sobre as questões do ensinar e do aprender. Os professores necessitavam de espaços para discutir as práticas pedagógicas, problematizando temas do seu cotidiano. De nada adiantaria saber sobre os tipos de deficiências ou os recursos adaptados se não fosse realizado um profundo questionamento sobre as práticas de escolarização vigentes. A formação continuada tinha por finalidade promover entre os professores discussões sobre a aprendizagem de alunos com deficiência e também sobre novas maneiras de ensinar e de encarar os diferentes caminhos da aprendizagem, diante das diferentes respostas que os alunos poderiam apresentar sobre um dado tema/conteúdo de estudo.

Essa tarefa não é tão difícil quanto pode parecer, pois a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva. O que lhes falta é confiança em sua própria competência (Mittler e Mittler, 2000). Isso acontece, em parte, devido à falta de oportunidades de treinamento e, em parte, ao mito existente há muito tempo acerca da especialização das necessidades especiais que os fazem acreditar que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão. Além disso, poucos professores tiveram a oportunidade de ensinar todas as crianças na sua comunidade local, porque alguns alunos foram enviados para escolas especiais ou para escolas independentes. (MITTLER, 2003, p. 184)

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. (MITTLER, 2000 apud MANTOAN, 2003, p. 21)

A pergunta/resposta abaixo, no entanto, denunciou as práticas excludentes da escola:

– P. Nos dias de hoje, a escola é “para todos”, não podemos deixar ninguém fora dela. Como a nossa formação não foi direcionada e nem incluía as crianças portadoras de deficiência, o que fazer quando aparecer na escola alguém com deficiência visual, auditiva ou mental?

– R. O modelo social padroniza pessoas, e a escola herda desse modelo a padronização do modelo ideal. Precisamos desconstruir e desfazer conceitos e preconceitos e permitir que a criança, nas suas diferenças, “apareça” na escola, por que muito temos a aprender com elas. Precisamos da formação continuada para sabermos lidar com a educação das novas gerações no momento atual, de diferentes formas, haja vista o processo de “ensinagem”, tão padronizado!

A busca não é pela igualdade – isso estava claro – mas pelas diferentes manifestações humanas do aprender. A exemplo disso, muitas vezes, o aluno constrói uma resposta que não é a esperada pelos professores. Cabe a estes investigar a razão dessa resposta. Se a escola não reconhecer isso, não será possível a inclusão escolar. Rancière (2002, p. 11), alerta para o papel do professor na tarefa de emancipar a inteligência de seus alunos e não de embrutecê-las.

A formação não dará fórmulas para se incluir e, tampouco, soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula. Promoverá uma mudança de olhar os processos de ensinar e de aprender e, para isso, o professor deverá estar aberto para questionar seu modo de ensinar e de encarar a aprendizagem dos alunos.

Constatai, assim, que os professores consideram válida a proposta de uma educação inclusiva, mas vêem muitas dificuldades

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes. (RANCIÈRE, 2002, p. 11)

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. [...]. Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. (RANCIÈRE, 2002, p. 11-12)

na hora de implementá-la. Há uma idealização muito grande em torno da formação inicial e continuada e do aluno com deficiência.

Nesse sentido, essas modalidades de formação para professores do ensino regular devem ser revistas, de forma que atenda aos princípios da inclusão escolar. Não haverá necessidade de enfatizar os aspectos clínicos e especializados da deficiência, como há muito tempo temos feito, mas teremos de buscar estudos que levem a uma profunda revisão das práticas pedagógicas acompanhada de estudos teóricos inovadores e atualizados.

Também saliento perguntas/respostas dos professores referentes às dificuldades na prática escolar:

– P. Como um professor pode trabalhar com alunos com necessidades especiais sem ter uma bagagem curricular, uma sala adequada a essas crianças e tão pouco recursos necessários a essas necessidades?

– R. O professor deverá buscar orientação na Secretaria de Educação. O professor tem que pesquisar e estudar sobre o assunto.

– P. Como incluir o aluno portador de alguma deficiência com o conteúdo dado?

– R. Integrar aluno e conteúdo, para que ele seja parte integrante da turma.

– P. É possível suprir todas as necessidades do portador de deficiência no ensino regular? Como isto deve ser feito?

– R: Suprir todas as necessidades é impossível, mas entendê-las no contexto escolar, sim. Não sou deficiente e nem por isso todas as minhas necessidades são supridas.

Houve professores que se manifestaram sobre suas práticas, como segue:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão propõe. (MANTOAN, 2003, p. 19)

– Uma das questões que mais me angustia é não poder contribuir mais com o professor na perspectiva de ajudá-lo na aprendizagem de alguns alunos. No processo de inclusão percebe-se que socialmente não há dificuldades.

– Não sei se entendi sua questão. Se você se angustia na forma de aprender de alguns alunos, imagine com a inclusão desses alunos portadores de alguma deficiência. Com certeza, não conseguiremos nenhuma ajuda se nós não nos unirmos com todos os profissionais e buscarmos novos conhecimentos e práticas.

Portanto, se nossa meta é trabalhar em favor da educação inclusiva, nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas. Um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender. Cabe ao professor disponibilizar o melhor do ensino, as mais variadas atividades, e cabe ao aluno a liberdade de escolher a tarefa que lhe interessa. O ensino democrático é aquele que considera as diferenças de opiniões, de interesses, de necessidades, de idéias e de escolhas.

No processo de escolarização inclusivo, o erro deve ser considerado parte integrante da aprendizagem, não pode ser sinônimo de nota baixa ou de caneta vermelha nas produções de alunos. A aprendizagem sugere dúvidas, acertos, erros, avanços, descobertas. Suas fases que não são lineares e constituem processos coletivos e ou individuais, daí a importância do grupo e da colaboração entre os alunos da turma. Quando o conhecimento está imerso em uma rede de significações, o aluno efetivamente aprende, seja em grupo ou individualmente.

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como meta da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar – são condições básicas para se caminhar na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é a aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas o de sermos receptivos aos níveis diferentes de desenvolvimento das crianças e dos jovens. Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados. (FÁVERO et al., 2004, p. 34)

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 57)

Não perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e nem prever quanto esses alunos irão aprender. A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e também não justifica um ensino à parte, diversificado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais. A aprendizagem, também, é imprevisível, por isso, não cabem as rotulações e categorizações para distinguir um aluno do outro por sua capacidade de aprender. Ele precisa considerar que o aluno é um ser em constante vir a ser e que precisa de liberdade para aprender e para produzir livremente o conhecimento, no nível em que for capaz de assimilar um tema ou assunto de aula.

O objetivo da escola não é levar todos os alunos a um nível de desenvolvimento padrão e, se esse desenvolvimento almejado pela escola não se realiza, pois não é alcançado, os alunos não devem sofrer as consequências da reprovação. Por mais que tenha sido imposta a idéia de homogeneização das turmas, o que as move é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade. Fazer com que todos os alunos pensem como o professor ou reproduzam os conteúdos ministrados em aula é fazer com que 30 ou 40 inteligências sejam subordinadas a uma única inteligência – a do professor. Considerar as 30 ou 40 diferentes manifestações intelectuais é trabalhar a favor da emancipação dos alunos. Rancière (2002, p. 31) afirma: “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência.”

O professor deve, então, abandonar as práticas de ensino transmissivas, a ênfase no domínio pleno dos conteúdos programáticos, o livro didático como único recurso para trabalhar o conhecimento e todas as outras práticas embrutecedoras.

A forma de conceber o ensino e a aprendizagem está atrelada às concepções de currículo, e a organização curricular que faz parte da grande maioria das escolas é aquela que estrutura o conhecimento escolar em disciplinas. Também faz parte dessa organização as turmas divididas em séries e a manipulação dos tempos e dos espaços do cotidiano escolar, pois o tempo de aprender está estruturado de acordo com as convenções da escola e não com o tempo dos alunos. Todo esse tipo de organização dificulta a consolidação da escola inclusiva. As disciplinas escolares passam a ser o único meio de conhecimento. Realmente, sob essa lógica, a entrada de alunos com deficiência nas salas de aula comum causam uma série de transtornos para as convenções escolares.

O conhecimento que entra na escola, então, devo acrescentar, é definido por uma rede de relações de poder, fazendo com que seja adotado o saber universal e hegemônico em detrimento do saber local. Somente alguns conhecimentos são válidos para compor os conteúdos escolares, e o conhecimento científico é o único que transita nesse espaço, desconsiderando-se outras formas. Assim, a escola funciona como se a organização disciplinar do conhecimento escolar fosse a única forma de currículo. Há, entretanto, escolas que contestam o currículo disciplinar, pois percebem que essa forma de organização não estabelece redes de significações para os alunos; ao contrário, leva-os ao desinteresse.

[...] prefiro dizer que currículos em rede já estão em andamento hoje, na medida em que, cotidianamente, estamos 'mergulhados' nas nossas inúmeras redes de contato e criação do conhecimento e que elas continuam existindo em cada um de nós e em nossos alunos e alunas quando entramos nas escolas nas quais trabalhamos e estudamos. São elas que nos fazem escolher este ou aquele conteúdo, esta ou aquela forma de trabalhar, a maneira de nos relacionarmos com os colegas e com os alunos, são elas que dão significado ao que os alunos e alunas conseguem aprender porque fazem algum trançado com suas redes próprias. (ALVES et al., 2002, p. 56-57).

Torna-se necessário, então, romper com o currículo hegemônico, e isso requer o uso de táticas, conforme aborda Certeau, de forma que o cotidiano possa ser inventado a partir de outra lógica, considerando-se as redes de saberes e fazeres da comunidade escolar.

Alguns estudos já apontam a substituição do conhecimento disciplinar pela lógica do conhecimento em rede. Neste sistema, o aluno navega por diversos campos do saber, incluindo aqueles saberes que não entram na organização disciplinar da escola.

O conhecimento em rede consiste na possibilidade de rompimento com o pensamento da ciência moderna a qual instituiu que todo conhecimento é linear, que existe somente uma maneira de responder às questões do mundo e que também, categorizou os indivíduos em normais e anormais.

Trata-se de uma organização curricular que leva em consideração a criação, a multidimensionalidade da condição humana. Não se restringe apenas ao cognitivo, mas também realiza conexão entre os conhecimentos, porque os conteúdos, em vez de serem ignorados, são ressignificados e religados. Não é, nesse sistema, considerado somente o saber universal, mas também o local, produzido pelas relações sócio-históricas dos alunos. O aluno, então, constitui um mero receptor de informação, ele participa ativamente da construção do conhecimento, visto que a escola não tem por função somente traduzir o conhecimento universal e científico, mas faz também com que seus alunos sejam agentes de criação do conhecimento.

Diferentemente do conhecimento em rede, não linear, a cultura local não é levada em consideração, somente o é o conhecimento universal e hegemônico, o que faz com que a cultura

Para discutir o primeiro processo, temos de partir do acordo sobre um fato: se o mundo é cheio de conhecimentos de toda ordem e origem e que nos aparecem sob múltiplas formas, nem todos eles estão na escola, quer dizer, alguém (aqueles que têm poder) faz a escolha dos conhecimentos que vão estar na escola e que nela devem ser ensinados. Ou seja, há a seleção daqueles conhecimentos que na escola são chamados *conteúdos pedagógicos* e que todos deverão aprender. Isto nos leva a reconhecer que outros conhecimentos tiveram sua entrada proibida na escola.... pelo menos oficialmente. (GARCIA & ALVES, 2001, p. 86)

De uma base sólida do conhecimento em blocos rígidos, constituída de leis fundamentais, passamos para a metáfora do conhecimento em rede, significando uma teia onde tudo está interligado. Nessa teia interconexa que representa os fenômenos observados descritos por conceitos, modelos e teorias, não há nada que seja primordial, fundamental, primário ou secundário, pois não existe mais nenhum alicerce, fixo e imutável. Isso significa que não existe uma ciência, ou uma disciplina, que esteja acima ou abaixo, que não há conceitos em hierarquia ou algo que seja mais fundamental do que qualquer outra coisa. O enfoque disciplinar atual é fruto do racionalismo científico que modelou o pensamento humano durante séculos. (MORAES, 2003, p. 75).

local relativa aos alunos seja por eles esquecida. Assim, os saberes cotidianos são considerados inúteis, e os indivíduos não desenvolvem autonomia, são sempre dependentes de alguém, principalmente do professor que define o que deve ensinar-lhes. Da mesma forma, nós, professores, esperamos que alguém de fora venha nos dizer o que temos de fazer com os nossos alunos.

Sob a lógica do conhecimento em rede não há a separação entre conhecimento científico e cotidiano. Esse sistema leva em conta a multiplicidade humana, a religação dos saberes e as relações cotidianas, cuja compreensão, por sua vez, requer um paradigma da complexidade. Este questiona a ciência moderna de maneira que possamos refletir sobre essas relações e suas múltiplas manifestações.

O advento da inclusão, então, faz emergir a multiplicidade e a complexidade do mundo e do interior de nossas escolas, que impedem que os alunos continuem a memorizar e a repetir sem significado aquilo que o conhecimento universal e hegemônico lhes impõe.

A organização curricular não deve estar preocupada somente com as diferenças relacionadas às deficiências, mas também com as manifestações e as expressões culturais e com a subjetividade humana, nas quais está também presente a diferença. Determinados grupos culturais, por exemplo, sofrem processos de discriminação e desigualdade em nome de uma cultura dominante que faz valer seus valores como os únicos corretos, e o currículo disciplinar e hegemônico reforça esta questão ao trabalhar o conhecimento que é próprio das culturas dominantes em detrimento do conhecimento de outras culturas. As diferenças culturais, nesse caso, são percebidas por meio das relações de poder, pois são estas que criam um processo discursivo, produzindo-as como culturas inferiores.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2002, p. 38)

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras [...]. (MORIN, 2002, p. 38).

O currículo não pode estar alheio ao contexto das culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais, de gênero e de orientação sexual. Os padrões culturais hegemônicos da organização curricular devem dar espaço à pluralidade cultural. O currículo que não leva em conta essa pluralidade acaba gerando situações de repetência e de evasão. Não se trata de oportunizar às classes populares, por exemplo, o acesso ao conhecimento dominante, se o seu conhecimento local não é valorizado.

É preciso, assim, que a escola saia da prática monocultural e parta para uma prática do multiculturalismo, ou seja, em vez de considerar apenas o saber da cultura dominante, que passe a considerar todas as formas de saber.

Infelizmente, a organização disciplinar não diz respeito somente à disciplinarização do conhecimento, mas também à disciplina dos corpos e das mentes dos alunos.

Talvez a pergunta feita à professora Bete Sá sobre como trabalhar os conteúdos com os alunos com deficiência deveria ser substituída por uma outra pergunta: o que todos os alunos estão aprendendo a partir do currículo disciplinar?

Seguem outras perguntas/respostas registradas na ata de formação:

– P. Como devemos avaliar uma criança com deficiência que está inserida no ensino regular?

– R. Respeitando seus limites e percebendo seus progressos.

– P. Como avaliar as crianças com deficiência?

– R. Avaliar de forma qualitativa, observando sempre os avanços adquiridos pelo aluno. A avaliação deve ser feita no dia-a-

O multiculturalismo mostra que o ingrediente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através do acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2002, p. 90)

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições dos sujeitos – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetivas originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetividades – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 2005, p. 19-20).

dia mediante observações freqüentes, enfatizando as habilidades e não as dificuldades do aluno.

Também dúvidas surgiram:

– A maior dificuldade que sinto é quando o aluno não escreve (não pode por causa da deficiência ou por não dominar as habilidades) e o professor não consegue avaliá-lo de outra forma.

– O planejamento do professor deve ser aberto e flexível, abrangendo as várias áreas do conhecimento e estimulando as várias habilidades do aluno de forma que ele, o professor, tenha condições de ver como ocorre a aprendizagem mesmo que o aluno não escreva: como fala, como se posiciona, que interesse demonstra, que material utiliza, como interage com os colegas, que recursos alternativos usa para se comunicar, etc.

A avaliação, reconheço não está desvinculada das concepções tradicionais de currículo, ensino e aprendizagem. Aliás, ela é uma consequência dessas concepções. Como respondeu a professora, a avaliação deve se preocupar com o percurso do aluno e estar atenta às habilidades de cada um. A finalidade da avaliação não é rotular os alunos por meio de notas ou pareceres que acentuam as suas dificuldades, mas acompanhar os processos de aprendizagem dos mesmos.

Outras perguntas/respostas registradas na ata de formação referem-se ao intercâmbio entre o serviço especializado e a sala de aula comum:

– P. Como a sala de recursos deve trabalhar na escola, não fazendo um trabalho compensatório, dentro da perspectiva inclusiva?

– R. Talvez ajude a fazer trabalhos com as turmas comuns por meio de discussões, debates, a fim de promover a

Os modos de avaliar a aprendizagem são outro entrave à implementação da inclusão. Por isso, é urgente substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. Essa medida já diminuiria substancialmente o número de crianças e adolescentes que são indevidamente avaliados, encaminhados e categorizados como deficientes nas escolas regulares. Esse tópico será tratado neste documento, com mais detalhes, posteriormente. (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN, 2004, p. 35).

conscientização das diferenças e a inclusão do “diferente” ao grupo. Por outro lado, havendo a necessidade de atenção especial, devido à deficiência do aluno, deve também haver essa compensação por parte dos profissionais disponíveis, não esquecendo a importância da afetividade e do aumento da auto-estima.

– P. Como trabalhar o deficiente visual sem conhecer os mecanismos usados por ele?

– R. Hoje a Secretaria de Educação está trabalhando com sala de recursos, basta pedir auxílio para as professoras dessas salas ou procurar a Associação de Cegos que eles podem auxiliar nessa questão.

– P. Sala de Recursos? Achas que somente este espaço dá conta como proposta?

– R. De inclusão não, pois esta é uma discussão muito mais ampla, que envolve todo o projeto da escola.

– P. Como você vê a sala de recursos na escola inclusiva?

– R. Se for uma sala adequada ao atendimento especializado dos alunos com deficiência, com profissionais extremamente capacitados e se atender não apenas deficiência visual e deficiência auditiva, mas também, principalmente, a deficiência mental que, na realidade, é o que mais existe na escola, acredito que a sala de recursos possa funcionar. Torna-se, todavia, necessária uma coordenação eficiente que ofereça ao profissional, principalmente, segurança e autonomia para desenvolver seu trabalho com sucesso.

– P. Há necessidade de o professor de educação especial trabalhar em sala de recursos? Ou o mesmo poderia estar diluído dentro da escola como um professor ou especialista?

– R. Acredito que o pedagogo da educação especial deveria ainda – por quanto tempo não sei – fazer parte das equipes pedagógicas, principalmente por estarmos hoje vivendo uma escola integradora e não inclusiva; dentro da integração a sala de recursos cabe, mas como escola inclusiva não.

– P. Como ensinar um deficiente visual a ler, quando hoje as escolas e os professores não estão preparados para isso?

– R. Preparar o professor com metodologia específica (método Braille).

A Constituição – sabemos – garante o acesso de todos à educação, tal qual garante o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. A educação especial perde o seu caráter substitutivo anterior para ser uma modalidade que complementa os níveis de ensino, perpassando-os. Esse foi um entendimento que possibilitou uma outra orientação para os serviços de educação especial da Rede de Ensino em questão.

O atendimento educacional especializado, como já vimos, deve ser complementar (conhecimento especializado), ou seja, é diferente de tudo o que é ensino na sala de aula comum (conhecimento escolar). Trata-se de uma responsabilidade dos professores especializados; não é possível misturar os atributos de cada professor, como percebemos em algumas perguntas/respostas. As salas de recursos – a partir de 2003, denominadas sala multimeios – devo lembrar, teve por objetivo oferecer o atendimento educacional especializado, como primeira implementação de serviços.

Em segundo lugar, o entendimento do atributo do professor especializado ainda está muito vinculado ao paradigma da integração. Nas perguntas/respostas, observei a existência do

sistema paralelo de educação especial, como se ao professor especializado coubesse toda a responsabilidade sobre os alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

Com efeito, longas discussões foram realizadas para definirmos uma sala que realmente se ocupasse com o atendimento especializado, pois a marca dessas salas era de um saber compensatório e clínico. Os depoimentos me levaram a pensar que os professores do ensino regular estavam à procura de uma prática que fosse diferenciada só para esses alunos.

As perguntas/ respostas que seguem revelam esse dado:

– P. Como trabalhar – incluir – o aluno com autismo?

– R. Evitar tocá-lo, abraçá-lo, chegar muito perto dele. Deixar que fique na dele, sem forçar, porque aos poucos ele vai se entrosando com a turma. Não forçar a realização das atividades, nem deixar que nada o contrarie.

– P. Como trabalhar com uma criança portadora de paralisia cerebral no ensino fundamental? Cobrar as atividades, ou a socialização é o maior objetivo?

– R. Não me sinto preparada para trabalhar com um aluno assim. Creio que, primeiramente, depende do nível de comprometimento da paralisia cerebral, se atingiu apenas a parte motora ou a mental também. Aí, se acontecer de receber um aluno assim, vou sair “tateando” por aí, lendo o que há sobre o assunto até descobrir o que posso ou não fazer com ele.

– P. O motivo da minha participação no referido curso é que estou com uma aluna especial com Síndrome de Down. E como não sou especialista, vejo-me com grandes dificuldades de trabalhar com essa criança.

– R. Penso que precisas de assessoria permanente (teórica e prática) para auxiliá-la no seu trabalho. E necessitas de um professor para auxiliar em sala.

– P. Como o professor pode trabalhar com a inclusão na sala de aula, principalmente quando a criança apresenta uma deficiência mental?

– R. Não tenho a menor idéia, por isso eu estou aqui.

A deficiência, devo considerar, necessita ser percebida sob outra perspectiva. O estudo, por exemplo, da Síndrome de Down não dirá tudo sobre o aluno com essa síndrome. Os alunos com deficiência não podem ser vistos com uma identidade determinada pelos saberes dos livros, dos professores especializados e de alguns movimentos que a essencializam. Os alunos com deficiência são absoluta multiplicidade e estão em constante transformação.

Larrosa (2003, p. 186), quando discute o enigma da infância, ajuda-nos a compreender o enigma da deficiência como algo que não se pode antecipar, porque está além do nosso saber e poder.

[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (LARROSA, 2003, p. 186)

Os alunos com deficiência – surdos, cegos, deficientes mentais – estão diretamente relacionados a sistemas de representações, os quais têm a marca do poder hegemônico. Quando fixamos identidades, principalmente em representações excludentes e taxativas, como no caso dos alunos com deficiência, isso tem implicação direta nas práticas escolares, ou seja, esses alunos podem ser vistos como incapazes de evoluir. Ou seja, esses alunos são categorizados e percebidos como “os diferentes”. São eles e não nós que marcam a diferença.

A identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação (Silva, 2005, p.89). As práticas escolares deveriam, portanto, questionar as representações estereotipadas e

fixadas da deficiência, visto que o que dizemos sobre ela tem um poder enorme para produzir identidades. Por exemplo, quando fixamos que toda criança surda é desconfiada, que toda criança autista é agressiva, essa ação discursiva pode produzir o fato.

As afirmações sobre diferença, em vista disso, só fazem sentido quando relacionadas a afirmações sobre identidade.

Em outras palavras, a identidade compreende, simplesmente, aquilo que somos: professor, brasileiro, casado, etc. Em oposição à identidade, a diferença compreende aquilo que o outro é: francês, advogado, branco. Em ambos os casos, diferença e identidade existem em si mesmas. No entanto, quando dizemos que somos brasileiros, essa afirmação implica a negação, visto que não somos argentinos, nem franceses, nem alemães.

A identidade, também, pode ser entendida como algo que vai se produzindo no confronto com o outro e surge, principalmente, do envolvimento com culturas étnicas, religiosas, nacionais, raciais, entre outras. Todas essas características localizam o indivíduo no tempo e no espaço, ou seja, determinam o que cada sujeito é, partindo de seu grupo social e de suas características individuais. O que o mundo externo atribui a alguém e ao grupo a que pertence (religioso, nacional, étnico) pode fixar, estabilizar e construir uma identidade. Logo, a identidade também não é naturalizada, está construída social e culturalmente e depende de relações de poder.

Diferença e identidade, portanto, têm como origem os processos de diferenciação, e se esta existe, segundo Silva (2005, p.81), há o poder. A diferenciação constitui, assim, o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas.

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. (SILVA, 2005, p. 96)

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2005, p.75)

A educação, por sua vez, estabelece um processo de normalização da identidade, com base, geralmente, em características cognitivas e de comportamento sociocultural dos alunos.

A fixação dessa identidade é, então, impossível, mas, ao mesmo tempo, uma tendência. Ocorre quando resulta de uma essencialização, como é o caso da identidade nacional, podendo ser móvel nos casos em que se consideram as diferenças peculiares de cada um dentro de uma dada identidade.

A diferença também não constitui uma essência, um dado ou um fato da cultura, mas uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação. As desigualdades sociais e econômicas, assim, precisam ser combatidas porque tendem a se fixar em determinados grupos, como é o caso das pessoas com deficiência e das outras minorias.

A Pedagogia, diante da identidade e da diferença, antes de se preocupar com categorizações e generalizações, deveria, portanto, preocupar-se em descobrir como se produzem tais conceitos na escola.

A inclusão, por exemplo, como uma proposta escolar inovadora não apenas respeita e admite a diferença, mas também a reconhece e a valoriza. O processo de diferenciação que responde pela produção de identidades móveis consiste sempre em uma multiplicação, como nos ensina Silva (2005, p. 100), porque a diversidade não é um processo, mas um estado, estático. A multiplicidade, por sua vez, é capaz de produzir as diferenças, que são infinitas e, portanto, irredutíveis a uma identidade fixada. A diversidade, então, reafirma a identidade estática, fixada, enquanto a multiplicidade demonstra a diferença que não tem fim. Acolher o

Não obstante, a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém, alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós. (FERRE, 2001, p. 196).

outro numa pedagogia inclusiva é acolhê-lo este outro como um outro cuja diferença é infinitamente irreduzível. E não cabe, portanto, nas categorias da deficiência, aprisionar identidades e hierarquizar pessoas.

Ninguém tem de ser como o outro é. Cada um é o que é e o que pode vir a ser. Não é desejável, portanto, defender uma igualdade que faz com que o educando perca sua especificidade e mesmo a sua criatividade. A diferença faz com que sejamos seres únicos, ao mesmo tempo em que as semelhanças nos dão o sentimento de pertença ao grupo social. Trata-se de um jogo sutil e muito difícil de ser enfrentado, especialmente nas escolas.

Uma referência de normalidade faz com que todos aqueles que não se adaptam aos parâmetros da escola sejam considerados os diferentes, os anormais. Observo que as identidades “anormais” são fixadas e essencializadas como se uma criança fosse tudo o que caracteriza algum tipo de deficiência que ela possui. É o caso do aluno com Síndrome de Down, considerado por todos uma pessoa dócil, afetiva, etc., como se todos eles se caracterizassem por esses atributos. Os surdos, os cegos, os meninos em estado de risco social e outros também são vistos, pelos professores em geral, como pessoas cuja identidade é fixada, a tal ponto de tais professores acreditarem que precisam se preparar, aprendendo métodos específicos de ensino escolar a serem adotados para o ensino desses alunos. As categorizações das deficiências, vale destacar, vão limitando nossa possibilidade de perceber o outro, de conhecê-lo e de compreendê-lo.

Todos somos diferentes; e não o são somente os que compõem minorias ainda excluídas (negros, índios, mulheres, deficientes, idosos e outros). Existe até a hierarquização das diferenças, todavia não devemos nos conformar com as

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1995).

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos os quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação à qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2005, p. 83)

desigualdades sociais que tornam os seres humanos superiores ou inferiores. O que há é um mundo plural e em constante diferenciação, que multiplica infinitamente as diferenças e que deve lutar contra as desigualdades de todo tipo.

As diferenças, devo relevar, fazem-se presentes tanto no individual quanto no coletivo. Elas são formadas por toda a gama de singularidades e de semelhanças. Nunca conseguiremos extingui-las, portanto; nem todos os grupos sociais que se manifestam de diferentes maneiras, pois se extinguiamos as diferenças, estaremos desconhecendo a humanidade.

A formação dos professores com a professora Bete Sá, então, proporcionou esses encontros de atualização e aprofundamento das práticas escolares sob a luz da perspectiva inclusiva. Esta formação foi um ponto de partida que desencadeou outros ricos momentos de troca de experiências e de estudos com outros professores.

De fato, no ano de 2002, muitos outros encontros foram organizados. Ressalto, no entanto, que o resultado das formações realizadas com representantes das unidades escolares não chegavam tão rapidamente às escolas, o que exigia formações constantes e discussões no interior das escolas.

Dei prosseguimento, então, aos encontros, organizando uma formação continuada para os gestores dos níveis de ensino e modalidades da Secretaria de Educação, com a finalidade de esses gestores promoverem, na organização de suas formações, a discussão sobre inclusão escolar, entendendo-a como uma formação que, ressalto novamente, não está restrita ao grupo de professores especializados, tampouco à inclusão de somente os alunos com deficiência. Ressalto que os gestores dos níveis de ensino –



FIGURA 9 – Formação continuada dos gestores da Secretaria e a Professora Maria Teresa E. Mantoan

educação infantil e ensino fundamental, e modalidades, educação de jovens e adultos e educação especial – contaram com a consultoria da professora Maria Teresa Eglér Mantoan.

Essa formação gerou bons resultados, pois, em seguida, o Departamento de Educação Infantil organizou um encontro com os professores da Rede que atuam com as crianças de zero a seis anos, tendo como consultora a professora Bete Sá. E a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos organizou, também, com os professores que atuam nos núcleos de ensino. Por esta formação, responsabilizou-se a professora Maria Teresa Eglér Mantoan.

Assim, os professores foram compreendendo a necessidade de discutir a inclusão escolar. Tanto compreenderam que foram realizadas várias formações descentralizadas, ou seja, no próprio espaço da unidade escolar. Muitas escolas já previam no seu projeto político pedagógico a formação em inclusão escolar com o objetivo de discutir uma outra forma de organizar as escolas.

Fui, também, chamada por diversas unidades escolares para discutir com os professores a inclusão escolar. A professora Bete Tomasini foi outra parceira indispensável nesse processo de ida às escolas, realizando reflexões sobre a escola inclusiva nas reuniões pedagógicas dos professores.

Para encerrar o ano de 2002, foram realizados dois ciclos de debates: o primeiro intitulado *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*, e o segundo, *Educação de Surdos*. Do Ciclo de Debates Caminhos Pedagógicos da Inclusão participaram as professoras Maria Teresa Eglér Mantoan, Elaine Cristina de Matos Fernandes Perez – Chefe de Seção de Planejamento e Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba – e Rosana Melli – Supervisora Pedagógica do Colégio Dom José Lafayette Ferreira



FIGURA 10 – Formação continuada dos professores da Educação Infantil e a Professora Bete Sá



FIGURA 11 – Formação continuada dos professores da Escola Básica Almirante Carvalhal com a Professora Maria Teresa E. Mantoan



FIGURA 12 – Ciclo de Debates *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*

Lima da cidade de Bragança Paulista – SP. Este Ciclo teve também a participação dos professores da Rede de Ensino de Florianópolis e a participação de professores e gestores de outras redes de ensino, ampliando para a cidade de Florianópolis as reflexões sobre inclusão escolar.

O Ciclo de Debates *Educação de Surdos* teve por objetivo trazer vários debatedores para esclarecer propostas educacionais referentes à inclusão do aluno surdo. Participaram deste Ciclo, no período matutino, as professoras Sandra Lúcia Amorim – da Associação de Surdos de Florianópolis – Idavânia Maria de Souza Basso – que estava realizando pesquisa de mestrado na área – Rosimar Bertolini Poker – da Universidade Estadual Paulista/SP e que realizou pesquisa de doutorado na área – e eu como representante da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. No período vespertino, a mesa foi formada pelas professoras Maria Teresa Eglér Mantoan – professora da Universidade Estadual de Campinas/SP – Ronice Muller de Quadros – da Universidade Federal de Santa Catarina – e Anahí Guedes de Mello – representando os surdos oralizados. Com efeito, o ciclo foi bastante tumultuado devido às divergências de posições teóricas e de diferentes encaminhamentos em relação à educação de surdos, questão que detalharei mais adiante.

As formações para o ensino regular continuaram no ano de 2003. Como os professores da educação infantil já haviam ouvido a professora Bete Sá em 2002, em 2003 tiveram a formação continuada com a professora Maria Teresa Eglér Mantoan.

Também, em 2003, recebemos a visita do professor canadense Jean-Robert Poulin que nos contou a experiência da inclusão escolar na cidade do Québec, fez algumas reflexões sobre inclusão escolar e realizou visitas em várias escolas para observar a



FIGURA 13 – Ciclo de Debates *Educação de Surdos*

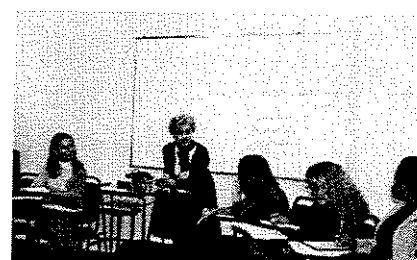


FIGURA 14 – Formação continuada dos professores da educação infantil com a Professora Maria Teresa E. Mantoan

dinâmica de trabalho da Rede. Devo lembrar que, ainda em 2001, recebemos a visita de Helena Baron – mãe de adolescente com autismo e que vive em Clermont- Ferrant, uma cidade da França – que também nos agraciou com as experiências de seu movimento pelas crianças autistas na França, desenvolvendo um trabalho de conscientização e acolhimento das famílias que possuem crianças com essa diferença.

Em 2004, organizamos mais formações para os professores do ensino regular, desta vez, enfatizando o estudo da deficiência mental, pois ainda não havia, para os professores um entendimento claro sobre a aprendizagem dessas crianças, principalmente quando se referia aos casos considerados graves. A Professora Maria Teresa Eglér Mantoan esteve com os professores da Rede para essa discussão.

Outra formação interessante em 2004 ocorreu entre engenheiros, arquitetos e técnicos em edificações da Secretaria de Educação e diretores escolares. O Desenho Universal foi o tema da discussão, coordenado pelas Professoras Marta Dischinger e Vera Helena Bins – as mesmas professoras do projeto Desenho Universal nas Escolas. Os diretores escolares apresentaram para os profissionais responsáveis pela construção das escolas as necessidades de acessibilidade arquitetônica de seus alunos, e as professoras Vera e Marta fundamentaram a discussão com base nos princípios do Desenho Universal. Durante o curso foram distribuídas planilhas que tinham por objetivo avaliar as dependências da escola e registrar as necessidades de acessibilidade arquitetônica. Não foi fácil a discussão! Tais quais os professores, os engenheiros e os arquitetos alegavam a falta de formação em seus cursos de graduação para trabalhar com a diferença.



FIGURA 15 – Professor Jean-Robert Poulin em visita à Escola Básica Donícia Maria da Costa



FIGURA 16 – Formação continuada dos professores do ensino regular sobre a deficiência mental com a Professora Maria Teresa E. Mantoan



FIGURA 17 – Formação dos engenheiros, arquitetos e técnicos

A formação foi introdutória, porém foi um ponto de partida para a conscientização desses profissionais.

Outro curso realizado, que demonstrou a parceria entre os professores especializados e os professores das salas informatizadas, foi a formação continuada em elaboração de hipertextos e sua utilização pedagógica, com a Professora Susie de Araújo Campos Alcoba, da Universidade Estadual de Campinas. Teve por objetivo construir páginas hipertextuais para a *web* e oferecer aos professores uma visão das potencialidades dessa atividade para o processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, constatei que a formação continuada deveria trazer à tona as necessidades dos professores quanto à aprendizagem de todos os alunos, de modo a aperfeiçoar as suas práticas escolares, pela investigação do ensino que vem sendo organizado nas escolas. A formação para os professores não poderia, dessa forma, ter como eixo condutor o conhecimento especializado, pois este era competência a ser adquirida pelos professores especializados.

Sistemas inclusivos – envolvendo outros parceiros

A formação em educação inclusiva não se restringiu aos professores da Rede Regular de Ensino de Florianópolis. Outras esferas educacionais necessitavam de atualização e aprofundamento sobre o tema. Seria importante disseminar a concepção inclusiva por outras esferas educacionais e sociais, pois sabia que isso teria uma repercussão sobre todas as crianças e jovens do município de Florianópolis.

Foi, então, que participei, em 2002, de um grupo formado por várias entidades educacionais, dentre elas as instituições especializadas e as escolas especiais, que organizavam a tradicional Semana da Pessoa Portadora de Deficiência. Trata-se de um evento

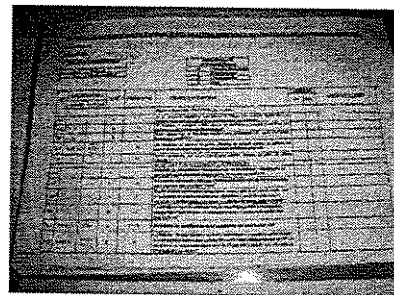


FIGURA 18 – Planilhas de avaliação das situações de acessibilidade arquitetônica nas escolas



FIGURA 19 – Formação continuada em elaboração de hipertextos

que acontece em várias regiões brasileiras e tem por objetivo organizar palestras e atividades sobre a temática da deficiência. No caso de Florianópolis, o evento envolve a participação da capital e de vários municípios vizinhos.

Em primeira reunião com o grupo de organizadores, apresentei-me como Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, dizendo-lhe que a Secretaria de Educação tinha o interesse de colaborar na organização da Semana. O grupo de organizadores ficou satisfeito com a minha participação, pois aproximadamente há cinco anos a Secretaria de Educação não se envolvia na organização desse evento.

Várias foram as reuniões com os representantes de diversas entidades para organizar o evento que aconteceria em uma das semanas de agosto. Nesses encontros, repassei ao grupo as discussões realizadas na Rede de Ensino de Florianópolis e as mudanças que estavam, gradativamente, acontecendo em nossa Rede de Ensino.

Nesse período, iniciei a discussão sobre inclusão e arrisquei em dizer que a Semana necessitava de outros rumos, principalmente no que se referia à abertura oficial do evento, a ser realizada num Shopping da capital, e que se restringiria a apresentações artísticas de crianças e de jovens com deficiência. Essa ação já não condizia com os princípios inclusivos. Por que só as crianças e jovens com deficiência? Por que não poderia ser uma apresentação artística que envolvesse crianças e jovens também sem deficiência?

Foi, então, que surgiu a primeira idéia para a abertura do evento: um desfile de modas, com todos! Inicialmente, foi uma idéia estranha; alguns membros do grupo, com atitudes

protecionistas, não acreditaram na possibilidade do desfile. No entanto, com o apoio de muitos, principalmente pela inovação da apresentação artística, o evento foi realizado e teve como *slogan*: Rompa os padrões, a beleza está em todos.

Tivemos dificuldades no patrocínio das roupas, pois muitas lojas, principalmente as ligadas ao esporte, alegavam que não iam associar o esporte à deficiência, que esporte era sinônimo de saúde. Por outro lado, o empresário da loja de esportes que patrocinou o desfile pediu-nos que seu filho participasse como modelo. Na passarela, então, participaram não só modelos profissionais, mas também crianças e jovens com e sem deficiência.

O desfile foi um sucesso! Todos interagiram na passarela, e o público que apreciou pôde constatar que as diferenças compõem a condição humana, pôde perceber que o mundo torna-se mais verdadeiro e humano quando todos são valorizados e interagem nos mesmos espaços, sem exclusões, sem mundo à parte, sem categorizações e padronizações.

As crianças e os jovens com deficiência, desta vez, não ocupavam os palcos sozinhas, mas com outras pessoas, tão humanas quanto elas.

O desfile resultou em uma sessão de fotos de estúdio a convite da fotógrafa Rosane Lima. Essas fotos tiveram como objetivo a publicação de uma revista que está, ainda, em processo de edição.

A Semana prosseguiu com um ciclo de palestras e de outras atividades nas instituições educacionais, disseminando a concepção inclusiva para instituições educacionais e sociais.

Em 2003, a Semana foi organizada na mesma ordem. Desta vez, para a abertura da Semana foi organizada a dança inclusiva que

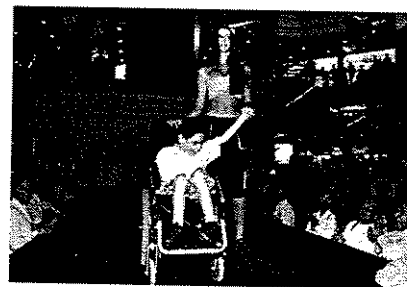


FIGURA 20 – O desfile no Shopping Beiramar Norte

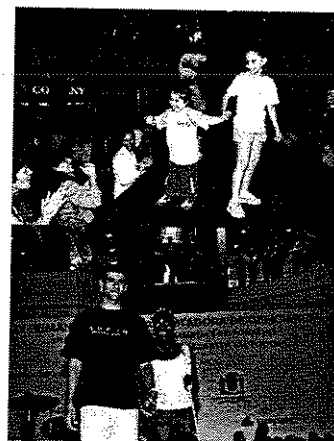


FIGURA 21 – O desfile



FIGURA 22 – Fotos de estúdio

contou com a participação da Academia Dançar de Florianópolis. Vários tipos de coreografias foram apresentados com a participação de dançarinos e de crianças e jovens com e sem deficiência. Organizada dessa forma, a Semana da Pessoa Portadora de Deficiência passou a ser chamada Semana da Sociedade Inclusiva.

As ações de disseminação da concepção inclusiva para além da Rede de Ensino de Florianópolis continuaram. Agora, em parceria com o Ministério de Educação que, por sua vez, pela Secretaria de Educação Especial, lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Com esse Programa, o Ministério tinha como propósito disseminar a política de construção de sistema educacional inclusivo e apoiar o processo de implementação desse projeto nos municípios brasileiros.

Para tanto, adotou, então, o sistema de multiplicação piramidal, ou seja, elegeu 114 municípios-pólo brasileiros que formaram a base desse sistema. O Estado de Santa Catarina contou com cinco municípios-pólo: Florianópolis, Blumenau, Caçador, Criciúma e Chapecó. Cada município-pólo responsabilizou-se pela organização de um Curso de Formação para Gestores e Educadores dos municípios de sua abrangência.

Em novembro de 2003, participei do I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores em Brasília, cujas três grandes linhas de ação foram a fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva, a difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva e a disseminação da política de educação inclusiva para os municípios brasileiros. Tive como propósito dessa participação receber formação e orientações para a realização do I Seminário de Formação de Gestores e Educadores para os municípios de abrangência de responsabilidade



FIGURA 23 – Dança inclusiva

da Secretaria Municipal de Educação, para qual contei com a parceria da Fundação Catarinense de Educação Especial.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis assinou, então, a Carta de Adesão ao Programa e o Termo de Compromisso, encaminhando-os ao Ministério da Educação, responsabilizando-se pelo recebimento dos recursos financeiros oriundos desse Ministério e pela organização do Curso. Assim, em setembro de 2004, o Curso de Formação de Gestores e Educadores foi realizado, em Florianópolis; para os vinte municípios de abrangência, contando com dois representantes de cada município. Também foi realizada uma segunda etapa do Curso para os gestores e os educadores das redes de ensino municipal, estadual, federal e particular de Florianópolis.

Vários estudiosos e defensores do movimento inclusivo proferiram as palestras e as conferências e as discussões geraram um grande impacto aos participantes. Foi um encontro conturbado! Mais uma vez a história se repetia no sentido da resistência, das dúvidas e das divergências sobre o tema, principalmente quanto à questão da ressignificação da educação especial.

A discussão trouxe à tona mais uma vez o acesso à educação escolar das crianças e dos adolescentes com deficiência como um direito indisponível e o caráter complementar da educação especial não substitutivo do ensino regular. Assim, as escolas especiais deveriam providenciar a matrícula de seus alunos no ensino regular, principalmente, no ensino fundamental, que é obrigatório, e assumir seu papel de atendimento educacional especializado.

Representantes de instituições especializadas e de escolas especiais, entretanto, retiraram-se do encontro em protesto aos palestrantes que defendiam o direito de todas as crianças ao ensino



FIGURA 24 – Palestra da Dra. Eugênia Augusta Gonzaga Fávero



FIGURA 25 – Palestra da Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan

Os educandos com deficiência devem ter acesso ao Ensino Fundamental como qualquer outra criança ou adolescente, devem ter esse acesso a partir dos 07 (sete) anos de idade, sem prejuízo dos apoios, instrumentos e conhecimentos ligados à Educação Especial ou atendimento educacional especializado. Estes devem ser oferecidos de forma complementar, concomitantemente ou não, e não substituem o Ensino Fundamental. (FÁVERO, 2004, p. 60)

fundamental obrigatório e à educação escolar como função das escolas regulares e não da escola especial.

Se por um lado algumas pessoas se retiraram do encontro, outras permaneceram e se envolveram nas discussões. A Secretária Municipal de Educação de Florianópolis da época foi um exemplo desse envolvimento quando pronunciou, na mesa de abertura do evento, que não acreditava no que eu – Coordenadora da Educação Especial – dizia sobre inclusão, mas que o tempo e a inclusão de crianças com deficiência na Rede tornaram-na uma defensora do movimento inclusivo, mesmo com as dificuldades inerentes à implementação de políticas educacionais nesse sentido.

O encontro foi um marco na construção da educação inclusiva no Estado de Santa Catarina e especialmente no município de Florianópolis, fazendo com que a história seguisse um rumo surpreendente.

Um dos fatos mais marcantes aconteceu no final de 2004, quando a APAE de Florianópolis fez com que a matrícula na escola especial estivesse condicionada à frequência dos alunos com deficiência em idade escolar na rede regular de ensino. Outro encaminhamento dado pelos profissionais da APAE de Florianópolis foi o estudo do redimensionamento da estrutura e do funcionamento da sua proposta educacional. Os profissionais – os mesmos que se retiraram no Seminário de agosto de 2004 – estavam envolvidos numa luta constante de defesa e apoio à inclusão. Mesmo os profissionais mais receosos do acesso dessas crianças ao ensino regular não deixaram de dar o seu apoio às escolas regulares, assim como os constantes esclarecimentos aos pais.

Os alunos com deficiência que nunca freqüentaram o ensino regular, sendo assim, chegaram em 2005 às salas de aula comum. A

Uma instituição especializada, ou escola especial, é assim reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, o atendimento educacional especializado. Logo, as escolas especiais não podem ser substitutivas, mas complementares à escola comum regular. E, ainda, conforme a LDBEN, artigo 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação especial, “para fins de apoio técnico e financeiro do poder público”. (FÁVERO, 2004, p. 86)



FIGURA 26 – Fisioterapeuta Rita Bersch explanando sobre a Tecnologia Assistiva

APAE de Florianópolis, por sua vez, envolveu-se nesse processo, apoiou e assessorou as escolas da Rede, acompanhando sistematicamente o ensino regular.

Simultaneamente, várias reuniões foram realizadas com a Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, com os profissionais da APAE de Florianópolis e com os professores especializados da Rede com a finalidade de discutir os caminhos para melhor atender as necessidades dos alunos com deficiência. Foi uma parceria fantástica entre rede regular de ensino e escola especial!

Em 2005, foi lançado o II Seminário de Formação de Gestores e Educadores, no qual outras temáticas da inclusão foram abordadas. Numa única etapa de quarenta horas, estiveram presentes os representantes das secretarias municipais de ensino dos vinte municípios catarinenses e os das redes de ensino de Florianópolis. Novamente o curso contou com inúmeros e renomados palestrantes. E a APAE de Florianópolis dessa vez também participou, fez parte do grupo de expositores do evento, envolvendo o público com o relato de experiência – proferido pela Professora Maria Lúcia Vernet de Gonçalves – da possível parceria entre escola regular e escola especial. Abordarei sobre os detalhes desse relato de experiência nas considerações finais.

Como podemos perceber, essas redes de formação sobre a educação inclusiva foram nos conduzindo para as redes de fazeres. A prática inclusiva, devo considerar, requer persistência e confiança na transformação.

Essa conexão do pensar e do fazer possibilitou práticas escolares consistentes e inovadoras. Foram os sujeitos do cotidiano



FIGURA 27 – Professora Carla Nobre, interpretando a Língua Brasileira de Sinais



FIGURA 28 – Professora Marta Dischinger, desenvolvendo o tema Desenho Universal

que garantiram êxito nas experiências educacionais, e deram vida à proposta educacional inclusiva.

A formação dos professores e dos gestores continua atrelada às ações que implicam transformações da prática escolar, decisões políticas governamentais e “*artes de fazer inclusão*” desses parceiros, do ensino regular e do ensino especial, indispensáveis ao sucesso de um trabalho de inclusão. Os feitos humanos, assim, vão fazendo história, e esta, é claro, continua...

CAPÍTULO IV

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – UMA OUTRA EDUCAÇÃO ESPECIAL É POSSÍVEL

Para transformar os serviços de educação especial da Rede Regular de Ensino de Florianópolis, foi preciso entender seu caráter complementar à educação escolar, conforme abordei anteriormente. Sendo complemento, tivemos que definir quais serviços seriam necessariamente diferentes da educação escolar para melhor atender as necessidades dos alunos com deficiência, provendo-os, principalmente, de apoio, de instrumentos de acessibilidade que eliminassem as barreiras de comunicação, de informação, de locomoção, entre outros que impedem o acesso ao conhecimento.

A educação especial da Rede não careceu, todavia, de extinção, mas de uma profunda ressignificação de suas práticas. Assim, aos poucos foi perdendo o seu caráter substitutivo, o que não quer dizer que todos já a compreendem dessa forma. Para isso, a formação continuada não pára; discute, incansavelmente, com os professores em geral, os princípios da inclusão escolar. O processo é lento e apresenta muitas variantes. No entanto, vale a pena ver o quanto os alunos com deficiência estão se beneficiando do atendimento educacional especializado.

Todo o itinerário de construção dessa nova educação especial teve por sustentação a perspectiva inclusiva e o aparato dos instrumentos legislativos – Constituição brasileira, LDBEN e Convenção da Guatemala. Com efeito, se a Constituição garante o

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.44)

ensino regular a todos, da mesma forma assegura o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

Nesse sentido, considero que os professores especializados e os do ensino regular, apesar das resistências comuns aos processos de mudança, esforçaram-se para acertar.

Hoje, a educação especial – sinônimo de atendimento educacional especializado – não é oferecida somente pela nossa Rede de Ensino, mas também pelas instituições especializadas e pelas escolas especiais com as quais a Secretaria de Educação mantém convênios.

O primeiro eixo de transformação – como apresentei anteriormente – foi, de fato, a formação continuada dos professores, e o segundo, realizado concomitantemente, foi a organização progressiva dos serviços de atendimento educacional especializado.

A educação especial, na Rede, passou a ser ministrada em Salas Multimeios, Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento à Deficiência Visual, por convênios com instituições especializadas e escolas especiais, por meio de parcerias, projetos de acessibilidade, aquisição de materiais e equipamentos especializados, contratação de intérpretes e instrutores surdos e auxiliares de turma (ver anexo 1).

Detalharei a seguir cada serviço do atendimento educacional especializado, lembrando que eles não esgotam todas as possibilidades de melhorar as condições de acesso à escolarização dos alunos com deficiência. Precisamos avançar ainda mais.

Salas Multimeios

As Salas de Recursos passaram a ser chamadas Salas Multimeios em função do redimensionamento por que passaram – e

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58) e usa, indistintamente, os dois termos. A Constituição atual, no entanto, não usa o termo “Educação Especial”, mas apenas “atendimento educacional especializado”. Dessa forma, para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação especial como modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado. (FÁVERO, 2004, p. 84)

ainda passam. Foram gradativamente ampliadas de nove para 11 salas e, em 2005, para 12 salas; elas estão situadas em escolas-pólo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e têm o objetivo de prover apoio, instrumentos e complementos aos alunos cegos, com baixa visão, surdos, surdo-cegos e àqueles com dificuldades motoras.

Nessas Salas ensinam-se: Sistema Braille, sorobã, Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, LIBRAS, Português para surdos; nelas é feita a adequação de materiais didático-pedagógicos utilizados em salas de aula comuns. Em cada Sala Multimeios trabalham dois profissionais do ensino especial, que, em parceria, promovem acessibilidade ao conhecimento, ao meio físico, adotando a Tecnologia Assistiva de todos os níveis.

As atribuições das Salas Multimeios estão diferentes e atendem a necessidade de cada tipo de deficiência. O trabalho que nela se realiza é constantemente ampliado e aprimorado por meio de estudos, de pesquisas com outras áreas do conhecimento.

A seguir, descrevo as atribuições das Salas Multimeios, de acordo com a área de deficiência específica.

Cegueira

As Salas Multimeios realizam uma série de atividades que visam à inclusão dos alunos cegos ao ensino regular. Essas atividades requerem, como já vimos, a formação dos professores em atendimento educacional especializado e também a aquisição e a confecção de materiais adequados às necessidades pedagógicas dos alunos com deficiência.

Nessas Salas ensinam-se:

- a) o Sistema Braille;

- b) atividades de Orientação e Mobilidade – O.M., que consistem em um conjunto de técnicas para que os alunos, o mais cedo possível, possam ter a habilidade de deslocar-se de uma posição para a outra e para que possam estabelecer as relações com os objetos que compõe o seu dia-a dia;
- c) Atividades da Vida Diária – A.V.D., que consistem nas inúmeras e diversas tarefas do cotidiano;
- d) uso de ferramentas de comunicação, tais como: o uso de sintetizadores de voz, da máquina de escrever Braille, entre outras;

Nelas é feita a adaptação de materiais didático-pedagógicos em parceria com os profissionais do CAP.

O encaminhamento dos alunos para os serviços de avaliação visual implica no estabelecimento de parcerias com instituições especializadas e as escolas especiais e de convênios com a área da saúde.

Baixa Visão

Para os alunos com baixa visão, as Salas Multimeios desenvolvem uma série de atividades, que requerem conhecimento sobre os recursos existentes para esse fim e sobre a utilização destes.

Nessas Salas os alunos aprendem a:

- a) utilizar recursos ópticos e não ópticos, que são instrumentos ou adaptações que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos com baixa visão e que devem ser recomendados por um oftalmologista (os recursos ópticos são lentes que auxiliam a visão desses alunos e vão desde lupas manuais a lupas eletrônicas; os não ópticos referem-se as adaptações como cadernos que possuem linhas traçadas de forma escura



FIGURA 29 – Professora especializada ensinando a aluna cega a fazer uso da máquina de escrever Braille na sala multimeios



FIGURA 30 – Recursos ópticos e não ópticos.

e mais espaçamento entre as linhas e uso de lápis 6B ou 3B, que auxiliam na escrita; textos com escrita ampliada; iluminação adequada; canetas hidrográficas que permitem contraste, entre outros).

Nelas também são adaptados materiais didático-pedagógicos em pareceria com os profissionais do CAP.

O encaminhamento dos alunos para serviços de avaliação visual, permite aos professores das Salas Multimeios saber qual o melhor recurso a ser utilizado com o aluno com baixa visão.

Deficiência Física

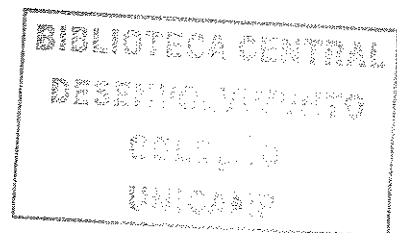
As atividades desenvolvidas pelas Salas Multimeios visam possibilitar aos alunos com deficiência física a autonomia, a segurança e a comunicação, para que possam ser inseridos em turmas do ensino regular. Não basta, contudo, adquirir para esse fim materiais e equipamentos especializados industrializados; é importante que estabeleçamos parcerias com outras áreas tais como: arquitetura, engenharia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras, para que desenvolvemos materiais didáticos adequados a estes alunos. É de fundamental importância que os profissionais das Salas Multimeios que atendem a todos os tipos de deficiência conheçam os materiais já existentes e desenvolvam outros.

Nessas Salas os professores se dedicam a:

- a) usar a Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender as necessidades dos alunos com dificuldades de fala e de escrita;
- b) adequar os materiais didático-pedagógicos às necessidades dos alunos, tais como engrossadores de lápis, quadro



FIGURA 31 – Professores especializados e as pranchas de comunicação



magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros;

- c) desenvolver projetos em parceria com profissionais da arquitetura, terapia ocupacional, engenharia, entre outros para promover a Tecnologia Assistiva;
- d) adequar recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

Os professores podem solicitar à Secretaria de Educação adequações de mobiliário escolar, conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas, andadores, entre outros;

Os alunos podem se encaminhar às instituições especializadas quando necessário.

Surdez

O que descrevo a seguir corresponde ao resultado de muitas discussões na tentativa de incluir alunos surdos nas turmas das escolas comuns. Todavia, há muito ainda por fazer e aprimorar, de modo que a escola possa atender efetivamente a esses alunos.

O atendimento educacional especializado, no caso da surdez, consiste em:

- a) promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – entendida como primeira língua dos surdos – L1 – para alunos surdos que optaram por aprendê-la;
- b) coordenar, juntamente com um instrutor de LIBRAS – surdo ou profissional que domine a Língua Brasileira de Sinais –, cursos de formação em LIBRAS, a serem realizados nas unidades escolares (o ensino da LIBRAS é oferecido, mas



FIGURA 32 – Coral de alunos interpretado na Língua Brasileira de Sinais

não é obrigatório a toda comunidade escolar para que possa haver comunicação entre todos);

- c) promover o aprendizado da Língua Portuguesa para alunos surdos, entendida como segunda língua - L2. Não podemos pensar o ensino da Língua Portuguesa para esses alunos a partir do mesmo ensino quando dirigido a alunos ouvintes. É preciso levar em conta vários estudos sobre a aquisição da L2, o que nos leva a repensar todo o processo de aprendizagem da escrita do aluno surdo.
- d) encaminhar para os serviços de fonoaudiologia os alunos surdos que optarem pelo sistema de oralização;
- e) acompanhar a atuação dos intérpretes de LIBRAS nas salas de aula;
- f) realizar parcerias com instituições especializadas em surdez;
- g) adequar materiais didático-pedagógicos que promovam experiências visuais de ensino aos alunos surdos;
- h) encaminhar os alunos surdos para os serviços de avaliação auditiva (os convênios com a área de saúde são de fundamental importância para que as avaliações auditivas sejam feitas com o objetivo de promover o atendimento educacional especializado o mais rápido possível para os alunos com diagnóstico de surdez).

Sobre o último item, existem duas formas principais de comunicação para os alunos surdos: a LIBRAS ou a oralização. Há os que se comunicam das duas formas, os que preferem somente a LIBRAS e rejeitam a oralização e os que preferem a oralização, rejeitando a LIBRAS. Independentemente da opção que o aluno surdo faça, a escola deve providenciar as duas formas de comunicação. No caso da oralização, contamos com os serviços de fonoaudiologia. A fonoaudiologia no serviço público é ainda muito



FIGURA 34 – Instrutor surdo, ensinando LIBRAS para os alunos

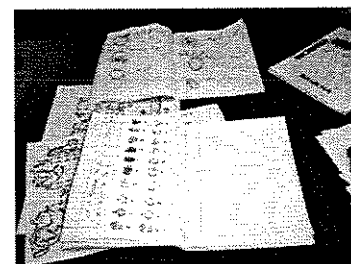


FIGURA 33 – Cadernos com ilustrações da LIBRAS

incipiente e necessitamos aprimorá-la, estabelecendo convênios com a Secretaria Municipal de Saúde. Embora contemos com alguns postos de saúde que possuem esse serviço, não são suficientes para atender a demanda. Reconheço que outros profissionais, além dos fonoaudiólogos, poderão vir a trabalhar com a oralização dos alunos surdos; esta é uma discussão que necessita iniciar o mais rápido possível.

Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP

O CAP é o resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, o Ministério da Educação - MEC, a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – ABEDEV e a Associação Catarinense para Integração da Pessoa Cega – ACIC. Objetiva promover o serviço educacional especializado, visando à inclusão escolar dos alunos cegos ou com baixa visão na Rede Regular de Ensino de Florianópolis.

As ações desenvolvidas pelo CAP estão distribuídas em Núcleos:

Núcleos de Apoio e Núcleo de Produção Braille

Estes dois núcleos compõem-se de salas equipadas com computadores, impressora Braille e a laser, fotocopidora, gravador e fones de ouvido, circuito interno de TV e máquina de datilografia Braille. Têm como proposta principal a geração de materiais didático-pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros, para distribuição aos alunos matriculados no ensino regular, bem como a organização de espaços educacionais que sirvam de apoio aos alunos com baixa visão. Produzem, adaptam e ampliam mapas, gráficos, tabelas, textos e, sempre que necessário,

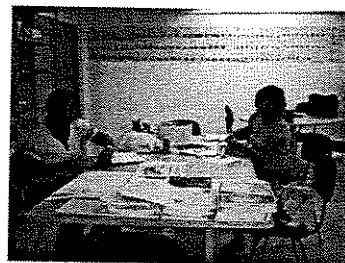


FIGURA 35 – Professores do CAP preparando materiais didático-pedagógicos

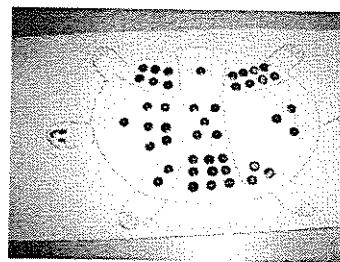


FIGURA 36 – Tartaruga feita em alto relevo para aluno cego

realizam empréstimo de materiais adaptados e específicos para apoio aos professores, alunos e a toda a comunidade.

O CAP conta com o Programa Nacional do Livro Didático, que distribui livros didáticos e paradidáticos em Braille aos alunos cegos da Educação Básica.

Núcleo de Formação

Este núcleo realiza cursos de formação de professores em serviço e dá consultoria para toda a comunidade escolar, promovendo conhecimento sobre o Sistema Braille, o sorobã, realizando adaptações de materiais didático-pedagógicos em tinta e em relevo, entre outros.

O processo de implementação do CAP iniciou no ano 2001, foi inaugurado em 2003, iniciando os trabalhos necessários aos alunos cegos e com baixa visão e está normatizado pela Portaria nº. 31/2002 (ver anexo 2).

Recursos Financeiros

Todo ano é realizado um planejamento orçamentário para a aquisição de materiais de consumo, de materiais permanentes, de equipamentos e de consultorias e formações, por meio de:

- a) plano orçamentário de recursos próprios da Prefeitura de Florianópolis;
- b) plano de trabalho anual de recursos do Ministério da Educação – PTA/MEC.

A Secretaria Municipal de Educação computa, nos gastos gerais, os materiais adequados e necessários aos alunos com deficiência, pois é seu dever oferecer uma estrutura adequada a eles.



FIGURA 37 – Professora cega responsável pela revisão do material transcrito para o Braille

Convênios com escolas especiais e instituições especializadas

Para ser compatível com a concepção inclusiva, os convênios que a Secretaria Municipal de Educação mantém com escolas especiais e instituições especializadas têm por função oferecer o atendimento educacional especializado.

A APAE de Florianópolis e a Escola Especial Vida e Movimento, exemplos de convênios com a Secretaria, em cumprimento à Constituição e à Convenção da Guatemala, providenciaram para os seus alunos com deficiência, na idade de sete a 14 anos, o Ensino Fundamental, e em horário oposto ao do ensino regular, os serviços de atendimento especializado que elas oferecem (ver anexo 3).

A APAE, demonstrando um grande compromisso com a inclusão das crianças com deficiência, sobretudo, daquelas que nunca freqüentaram o ensino regular, ofereceu amplo apoio e assessoria às escolas da Rede. Essas, por sua vez, não se mostraram resistentes à matrícula e à permanência dos alunos, principalmente dos autistas e dos considerados “deficientes mentais graves”, os professores entenderam o direito de eles compartilharem os mesmos espaços educacionais, embora haja, ainda, dificuldades inerentes ao entendimento dos processos de escolarização desses alunos

O objetivo da coordenadoria foi esclarecer o significado que se atribui hoje ao atendimento educacional para a deficiência mental, por meio de parcerias, estudos e discussões entre Secretaria de Educação e essa instituição. Estamos buscando uma redefinição das práticas das escolas especiais para deficiência mental que atenda aos princípios inclusivos.

Há uma maior compreensão do atendimento educacional especializado quando ele se refere aos alunos surdos, cegos, com

Uma instituição especializada, ou escola especial, é assim reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, o atendimento educacional especializado. Logo, as escolas especiais **não podem ser substitutivas**, mas **complementares** à escola comum regular. E ainda, conforme a LDBEN, artigo 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em educação especial, “para fins de apoio técnico e financeiro do poder público”. (FÁVERO, 2004, p. 86)

As barreiras da deficiência mental diferem muito das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Por esse motivo, a educação especializada, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a condição de deficiente desse aluno. [...] Assim sendo, o aluno com deficiência mental precisa adquirir, através do atendimento educacional especializado, condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizagem/experiência para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente. (BATISTA & MANTOAN, 2005, p. 17-18)

baixa visão ou com deficiência física. É mais difícil, todavia, quando se refere aos alunos com deficiência mental.

O atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência mental não deverá cair nos equívocos da normalização.

Precisamos avançar mais na direção inclusiva dos atendimentos e celebrar convênios entre as instituições especializadas e a Secretaria Municipal de Educação em completa consonância com os novos preceitos constitucionais.

Simultaneamente à redefinição das práticas do ensino especial, devemos reconhecer que os alunos têm diferentes tempos e diferentes maneiras de aprender. O que ocorre é que, na busca de uma homogeneização da aprendizagem, excluímos muitos alunos com e sem deficiência mental, por não corresponderem as exigências de desempenho das escolas comuns.

Não só os professores, mas também toda a comunidade escolar necessita ser esclarecida a respeito do que é próprio do processo de escolarização e do que compete ao atendimento educacional especializado, de forma que a escola garanta a todos os alunos com deficiência os direitos explicitados pela Constituição Federal/88 e pela LDBEN/96.

Tendo em vista os convênios com as escolas especiais, o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência mental é de responsabilidade dessas escolas, e os professores das Salas Multimeios somente acompanham e encaminham esses alunos aos serviços dessas escolas.

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular; o atendimento educacional especializado, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo. (BATISTA & MANTOAN, 2005, p. 19)

Desenho Universal – Acessibilidade Arquitetônica

Com base nos princípios do Desenho Universal e da Lei n°. 10.098/00, toda escola deve promover ambiente acessível, eliminando as barreiras arquitetônicas e adequando os espaços que atendam à diversidade humana.

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino, para atender à necessidade de criar espaços acessíveis, foi realizado um estudo em parceria com o grupo de Desenho Universal do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo analisou cinco escolas diferentes, criando espaços adequados para a inclusão dos alunos com deficiência.

A conclusão do estudo resultou na edição de um documento orientador que permite aos profissionais da Educação e aos profissionais da Engenharia e da Arquitetura a compreensão de conceitos de acessibilidade ao espaço físico. O documento apresenta soluções de necessidades específicas provenientes do estudo de diferentes escolas e do estudo de ocupação das escolas por pessoas de diferentes deficiências.

O documento orientador intitulado *Desenho Universal nas Escolas: Acessibilidade na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* tem por objetivo orientar o desenvolvimento de projetos arquitetônicos para as escolas da Rede Municipal de Ensino, de forma que seus espaços escolares sejam verdadeiramente inclusivos. O documento não traz modelos de adequações físicas, mas traz os princípios do Desenho Universal, fazendo com que a comunidade escolar e os engenheiros, os arquitetos e os técnicos, possam realizar projetos escolares de forma a garantir a permanência dos alunos na rede regular de ensino.

Os ambientes acessíveis não promovem apenas o bem estar para as pessoas com deficiência, mas também contemplam e atendem toda a gama de diferenças humanas.

Os professores das salas multimeios e os diretores escolares acompanharam esse processo de estudo. Contudo, ressalto, as escolas da Rede, ainda, encontram-se em processo de adequação arquitetônica. Novos projetos em parceria com o grupo de Desenho Universal do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina estão sendo elaborados com o objetivo de adequar os espaços das escolas já construídas e orientar os novos projetos escolares com base em desenhos acessíveis.

No campo da engenharia e da arquitetura ainda existe muita desinformação referente ao Desenho Universal e às leis que garantem a acessibilidade arquitetônica. O município deve promover formação continuada também aos profissionais da engenharia e da arquitetura, visando ao conhecimento do desenho universal e à conscientização de que escolas acessíveis são um direito garantido por lei.

O projeto Desenho Universal teve a duração de quatro anos e, devo reconhecer, significou um ponto de partida fundamental para a compreensão da acessibilidade arquitetônica.

Parcerias

As parcerias com profissionais de diversas áreas foram de fundamental importância para garantir o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular – fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, biologia, engenharia, arquitetura, entre outras.

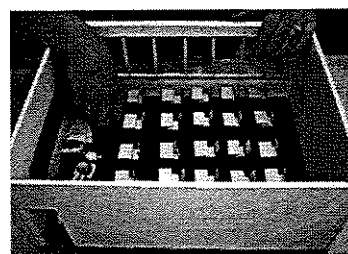


FIGURA 38 – Maquete de uma sala de aula, desenvolvida pelos alunos da arquitetura

São também nossas parceiras a UFSC, que desenvolveu os projetos Desenho Universal nas Escolas e Brinquedos Acessíveis e ofereceu curso de LIBRAS; a Associação Catarinense de Cegos, que nos apoiou na implementação do CAP e nos ofereceu formação na área visual; o Ministério da Educação que promove o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, bem como nos ofereceu a entrega de *kits* para alunos com baixa visão e cegos, livros transcritos para o Braille, CDs de histórias infantis em LIBRAS, *kits* de Orientação e Mobilidades e material didático para estudo sobre inclusão.

Outras parcerias estão se consolidando para permitir que o atendimento educacional especializado se concretize e se aperfeiçoe na Rede.

Essas parcerias promovem o conhecimento interdisciplinar, permitem aprofundar e lançar novas propostas de atendimento, dão sugestões de aquisição de materiais e equipamentos especializados, promovem formação para a comunidade escolar e, sobretudo, facilitam o acesso de alunos com deficiência às escolas do ensino regular.

Intérprete e Instrutor da Língua Brasileira de Sinais

A Secretaria Municipal de Educação contrata professores intérpretes da LIBRAS para as salas de aula com alunos surdos toda vez que uma criança surda tiver o domínio da Língua de Sinais. Todavia, por tratar-se de uma profissão recente, existe uma discussão sobre a oficialização desses profissionais e, por isso, há dificuldades no processo de contratação dos mesmos. Os instrutores de LIBRAS são profissionais contratados pela Secretaria para atuarem nas escolas da Rede, visando ao ensino da LIBRAS. Esses instrutores ministram cursos para a comunidade escolar em geral.

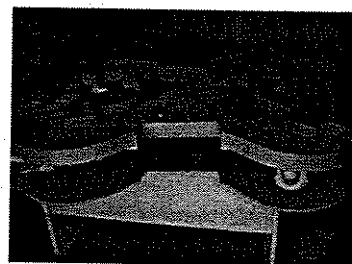


FIGURA 39 – Jogo para as aulas de Educação Física, envolvendo a participação de alunos com deficiência

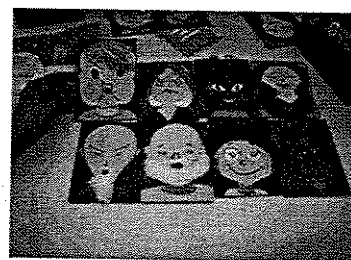


FIGURA 41 – Jogo cara a cara adequado para a participação dos alunos com deficiência



FIGURA 41 – Alunos da arquitetura e professores especializados testando os brinquedos acessíveis

Tanto os intérpretes da LIBRAS quanto os instrutores da LIBRAS são profissões que foram recentes admitidos no quadro da Secretaria de Educação. Existem poucos deles e nem todos têm formação na área pedagógica, fato que dificulta ainda mais a contratação pela Secretaria Municipal de Educação. Há, contudo, um empenho das Universidades em formar tais profissionais para o mercado de trabalho, só que isso exige uma espera até que essa formação se conclua.

Para a Rede Municipal de Ensino, a contratação desses profissionais corresponde a uma inovação, o requer a avaliação sistemática dos serviços.

Auxiliares de turma

Para os casos de grave limitação física, são contratados professores auxiliares de turma. Eles acompanham os alunos em seus deslocamentos pela escola e cuidam igualmente da alimentação, dos cuidados higiênicos e do conforto e segurança no ambiente escolar. Esses auxiliares não substituem o professor da sala de aula.

Coordenadoria de Educação Especial

A Coordenadoria de Educação Especial não pode ser entendida como a única responsável pelo aluno com deficiência e nem por todos os assuntos relacionados à aprendizagem desse aluno nas salas de aula do ensino regular, como há muito tempo ocorria. Ela tem a função de administrar serviços responsáveis pela provisão de técnicas, de materiais e de equipamentos especializados, bem como a de organizar a formação continuada para os professores especializados em conhecimentos como o Braille, o uso do sorobã,

da Comunicação Alternativa e Aumentativa, a LIBRAS, entre outros que possibilitam um ambiente menos restritivo aos alunos com deficiência que se encontram nas salas de aula comuns.

A Coordenadoria responsabiliza-se, assim, pelo *atendimento educacional especializado* complementar o ensino regular.

Os serviços de educação especial organizados até então, não foram o resultado de ações isoladas da Coordenadoria de Educação Especial, mas o resultado de ações conjuntas de todos os que compõem a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: alunos, professores, gestores, pais e, também, profissionais de outras áreas e de instituições que nos acompanham nesta caminhada. Tais serviços não esgotaram ainda todas as possibilidades que têm; mas continuam em constante aprimoramento e transformação.

A HISTÓRIA NÃO TEM FIM...

A história da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no período 2001–2004, foi marcada por uma forte convicção: o direito indisponível de todas as crianças à educação escolar. E é a inclusão que consolida esse direito. No caminho percorrido em direção a uma escola aberta às diferenças, todas as crianças e os jovens têm o direito de compartilhar os mesmos espaços escolares, ou seja, as escolas comuns, suas turmas e professores.

Não foi simples – e de fato não é – adotar uma concepção transformadora como a inclusão escolar, devido aos longos anos de uma cultura escolar excludente. Para todos os profissionais da Rede, a inclusão proporcionou uma maneira de pensar e de fazer uma educação escolar diferente. Com esse entendimento, construímos a história aqui narrada, constituída pela mudança de concepção educacional, pela formação dos professores especializados e dos professores do ensino regular, pelo entendimento do nosso ordenamento jurídico, pelas primeiras mudanças, pelos serviços de educação especial atuais, entre tantos outros fios puxados que “tecem uma rede escolar diferente para os diferentes”. A nossa Rede não tinha todas as soluções, embora a elas aspirasse. Tampouco tinha todas as condições, embora delas precisasse.

Neste final, relembro as lutas, as resistências, as conquistas, os impactos, os desafios, os temores, os rompimentos, tudo o que vivemos e que é inerente aos processos de mudanças.

A Rede, hoje, tem consciência de que a escola conservadora, responsável pelos altos índices de evasão e de repetência, não é a ideal para nenhum aluno. Se os alunos sem deficiência não ficam em suas casas, esperando o dia de a escola se transformar para

Escola é o estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. O ensino coletivo é, portanto, pressuposto para ser “escola”. Para não ser discriminatória e ter a coletividade como público, deve ser o local onde estudam os alunos do bairro, da comunidade, independentemente de suas características individuais. Só assim a escola será o espaço adequado e privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos a serem alcançados pelo ensino e previstos na Constituição Federal de 1988 (art. 205). (FÁVERO, 2004, p. 30).

Sem dúvida, é a heterogeneidade que dinamiza os grupos, que lhes dá vigor, funcionalidade e garante o sucesso escolar. Por isso, devemos desconfiar das pedagogias que se dizem de bons propósitos, mas que desmembram as crianças em turmas especiais para favorecer a aprendizagem e o ensino. Precisamos conscientizar-nos de que as turmas escolares, queiramos ou não, são e serão sempre desiguais.

Talvez seja este o nosso maior mote: fazer com que todos entendam que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o *outro*. Este *outro* que é, sempre e necessariamente, diferente! (MANTOAN, 2002, p.23).

melhor, da mesma forma, não é lícito ao aluno com deficiência permanecer em um sistema escolar à parte, esperando as mesmas mudanças ou preparando-se para se adaptar a essa escola cujo modelo já se esgotou.

Compartilhar os mesmos espaços escolares implica o reconhecimento e a valorização das diferenças. Eis aí a oportunidade que a escola tem de rever as suas práticas excludentes.

É importante lembrar que o movimento inclusivo, em nossa Rede, iniciou-se com o grupo da educação especial, mas não se encerrou nele. Os professores foram aos poucos entendendo a inclusão como um tipo de organização escolar que considera a pluralidade humana e não mais como uma questão relacionada unicamente à inserção de alunos com deficiência nas turmas regulares. Mesmo nos casos em que a deficiência é grave, os alunos não podem ficar restritos ao ensino especial, porque o professor dessa modalidade não substitui o da classe comum. Por isso, foi de extrema importância, nesta caminhada, definir as atribuições do professor especializado e as do professor da sala de aula comum, embora isso não tenha sido suficiente para que as mudanças desejadas ocorressem - o comprometimento dos gestores da Secretaria e dos gestores de instituições especializadas e de escolas especiais também influenciou na consolidação de nossos propósitos.

A pesquisa me fez compreender, desde seus primeiros passos, que o ensino regular e o ensino especial precisavam mudar e caminhar juntos, rompendo com suas estruturas rígidas.

Hoje percebo que a história dos serviços de educação especial da Rede foi tecida fio a fio, envolvendo desde os personagens que nos auxiliaram por meio de consultorias até os professores que se empenharam nessa luta, as escolas e as

instituições especializadas, os profissionais de diversas áreas e os recursos financeiros, tão bem-vindos, sempre!

Minha imersão no cotidiano dos serviços de educação especial no contexto do ensino básico me fez ver a possibilidade de reinventar o fazer pedagógico, subvertendo a ordem racional hegemônica. É possível outro olhar, outras lógicas e outros entendimentos.

Passar para a lógica de ver o cotidiano múltiplo e complexo no lugar do linear e universal nos deixa perplexos e atordoados, mas aos poucos nos faz encontrar caminhos, nos faz avançar. O cotidiano, então, é algo que se constrói a partir de sua localidade e de seu próprio movimento. Por isso mesmo, minha intenção neste estudo não foi trazer explicações gerais e universais. Pelo contrário, as minúcias, os detalhes, os pormenores, tão abandonados em nome de uma ciência do geral, deram-me pistas para entender a rede de significações que viveu e vive o fazer pedagógico da educação especial. Esses pormenores do cotidiano pareciam pedacinhos soltos que me davam a sensação de que tudo estava confuso, de que não existia conexão entre as situações; mas esses pedacinhos, quando se encaixavam e formavam determinada configuração, compunham um belíssimo mosaico. São as combinações desses pedacinhos que fazem com que cada um, cada rede de ensino crie o seu cotidiano singular e múltiplo.

Não valia o olhar generalizante de que a conjuntura não estava boa, de que a escola não tem jeito, de que ninguém faz nada mesmo como se tudo seguisse o mesmo curso, o mesmo tempo, o mesmo modo. O que valia era acreditar que as coisas podiam ser diferentes, que podíamos dar uma outra configuração aos serviços de educação especial. E nós, os *praticantes do cotidiano*, fizemos usos e táticas criativos, subvertendo as normas, as relações de poder

Buscando uma alternativa para o desenvolvimento de um outro conhecimento da escola e das práticas cotidianas daqueles que nela atuam, precisamos traçar um outro caminho: o da análise das práticas *microbianas, singulares e plurais* [...] (OLIVEIRA, 2001, p. 51)

dominante, a razão técnica, modificando todos que estão supostamente submetidos a uma conjuntura política hegemônica.

Ressalto que todos os serviços de educação especial são meios que asseguram ao aluno com deficiência a continuidade de seus estudos no ensino regular. Foi com essa intenção que nos re-estruturamos e que fizemos acontecer a inclusão escolar na Rede.

No entanto, esses meios não desresponsabilizam a grande tarefa dos professores de sala de aula: a escolarização. Por isso, constatei, por exemplo, que os alunos surdos, mesmo com acesso à comunicação, sofrerão as consequências do ensino tradicional como qualquer outro aluno se esse ensino não for repensado e reorganizado. Os professores do ensino regular precisam ter clareza de que os intérpretes e os instrutores de LIBRAS não os substituirão na tarefa de promover a educação escolar. O desafio de ensinar o surdo é do professor de sala de aula comum, assim como é dele o de ensinar outros alunos com alguma deficiência.

As mudanças nos serviços de educação especial, dessa forma, requereram uma reforma de pensamento e de instituição. Foram uma revisão e uma reestruturação do atendimento atrelado às práticas dos professores especializados em interação com as dos professores das salas de aula comuns.

Os caminhos da mudança fazem-se constantemente e não têm fim. Em alguns momentos eles são claros, certos; em outros, confusos e obscuros. São complexos, por momentos seguem atalhos, somem aos nossos olhos, apresentam-se de diversas formas. Porém, são os caminhos que nos fazem sair dos lugares fixos e nos fazem avançar. Quando nos lançamos aos caminhos da mudança, é possível sair dos lugares instituídos. Nessa caminhada nos

Existe, portanto, fora daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, conjunturas plurais e móveis. (OLIVEIRA, 2001, p. 44)

No nível nacional, o progresso depende de vontade política, da alocação de recursos. Igualmente importantes são uma eficiente e relevante educação de professores e uma nova forma de parceria com os pais e com as agências da comunidade. No nível local e escolar, a chave da educação inclusiva repousa no acesso planejado a um currículo amplo e balanceado, concebido desde o início como um currículo para todos. (MITTLER, 2001, p. 40)

encontramos com outras pessoas que nos ajudam e que se tornam nossas parceiras.

A Constituição Federal de 1988 e a Convenção da Guatemala de 1999 são marcos de nossa luta por uma escola plural, justa e democrática. Encarei a legislação como um mecanismo de mudança que, bem utilizada, nos lança a práticas que queremos que aconteça.

Nessa constante caminhada, fui novamente surpreendida, quando em 2005 fui convidada a permanecer nas mesmas funções que exerci na administração anterior: a Coordenação de Educação Especial na Rede. O compromisso com a educação inclusiva não me permitiu recusar o convite e, quando me dei conta, estava, novamente, na coordenação dos serviços de educação especial. Na verdade, todas as conquistas do período 2001-2004 propiciaram-me a continuidade dos projetos, e outras propostas foram se incorporando aos serviços de educação especial já existentes.

E nessa continuidade de minha coordenação, deparei-me com a organização do *II Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* – ocorrido em setembro de 2005 – que foi uma demonstração de que deveríamos continuar na mesma direção e que tinha valido a pena tudo o que havíamos passado antes. Relembro que esse Seminário confirmou a nossa parceria com o Ministério de Educação. O evento envolveu gestores e educadores de vinte municípios catarinenses, bem como representantes das redes de ensino de Florianópolis. Dessa vez, era notório que as pessoas estavam bem mais conscientes dos benefícios da inclusão escolar. E o mais interessante: os representantes das escolas especiais e das instituições especializadas não se retiraram do auditório, como ocorrera no Seminário anterior. Foram os representantes da APAE local que proferiram uma das palestras mais emocionantes,

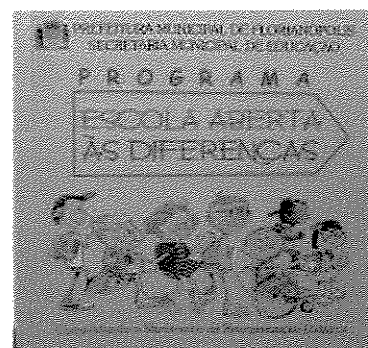


FIGURA 42 – Escola aberta às diferenças – livro publicado em 2004

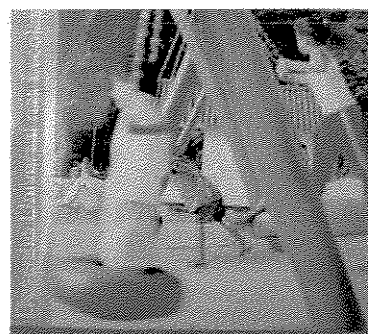


FIGURA 43 – Desenho Universal nas Escolas – livro publicado em 2004

O direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível. Precisamos ser capazes de desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para nos impedir o avanço das propostas de uma escola para todos, justa, democrática e aberta às diferenças. Cumprir o direito de todo o aluno ser incluído em uma turma escolar depende do que conseguirmos avançar nesses novos caminhos pedagógicos e do que formos deixando para trás, na caminhada. (MANTOAN, s/d, p.10)

relatando a experiência entre a Rede Municipal de Ensino e a Associação. Reconheceram, publicamente, o direito de acesso de todos os alunos com deficiência mental às escolas regulares e o benefício que esses educandos que nunca freqüentaram as salas de aula comuns estavam usufruindo com a inclusão. Anunciaram também a proposta de estudar o atendimento educacional especializado para a deficiência mental a ser ministrado na APAE.

O relato dessa experiência motivou todos os presentes, porque mostrou o efeito produzido pela inclusão escolar no atendimento prestado por essa entidade que, tradicionalmente, segrega os alunos, limita e restringe o ensino, em suas classes e escolas especiais.

Finalmente, depois de longas e duras jornadas de resistências e dúvidas, o atendimento educacional especializado estava sendo melhor compreendido. O sonho de todos estava se tornando realidade. E todos compartilharam comigo a emoção inevitável no encerramento do Seminário, mas não no encerramento da luta a favor da inclusão escolar.

Foi aí que novamente percebi a possibilidade criadora dos *viajantes do ordinário* de que tanto nos fala Certeau e que quebram os lugares eternizados. O ensino especializado é terreno difícil, em que se estabelecem campos de luta entre regular e especial. Trata-se de um processo de consensos, de resistências, de acordos, de desacordos; o tempo todo nos inventamos e nos ensaiamos. Estamos, dessa forma, pouco a pouco, desaprendendo o modelo tradicional de educação especial.

Nesta nova gestão municipal, os professores especializados continuam se atualizando devido aos concursos e à abertura de outras Salas Multimeios. Projetos outros estão surgindo como, por

Diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 1994, p. 94)

exemplo, o de Tecnologia Assistiva e o de ensino da Língua Portuguesa para Surdos. Os recursos financeiros continuam a ser destinados ao aprimoramento dos serviços de educação especial, e cada vez mais os materiais e os equipamentos especializados estão sendo adquiridos, como exemplo os que visam à Comunicação Alternativa e Aumentativa.

Esta história não tem mesmo fim... e não nos falta a vontade de ir adiante, propondo outras inovações e redirecionamentos que aprimorem a educação escolar em suas modalidades de ensino regular e especial.

Minha intenção aqui foi mostrar que a construção de uma proposta é rica e dinâmica e que seus movimentos são singulares e complexos. Este estudo demonstrou o quanto foi preciso que eu mergulhasse numa outra lógica de educação especial e me abrisse a outros valores. No início, o chão se abre sob os nossos pés, e uma sensação de insegurança se instala; mas, ao mesmo tempo, o fascínio da liberdade faz com que caminhemos por lugares ainda não percorridos e inusitados.

Compreendi, assim, cada vez mais que não há momentos definidos para atuar, que todo momento é momento e que a percepção não é tão simples quanto parece. Esta é um ato complexo, e os cinco sentidos interagem em nome dela. E ela está totalmente relacionada com a forma como percebemos o mundo. Então, muitas vezes me perguntava se o que estava percebendo era realmente algo real ou era uma imagem formada pela minha concepção do mundo. Então, tudo isso me levava a uma problematização permanente das ações implementadas do atendimento educacional especializado.

Pistas não faltavam para que eu as perseguisse. Às vezes, determinadas questões que já estavam resolvidas, voltavam a ser discutidas. Portanto, como numa rede, já havíamos percorridos vários pontos e caminhos e voltávamos a mesma discussão totalmente diferentes do que éramos. E não foram poucas as situações que já havia pensado ter resolvido e que me apareceram novamente em outro lugar, em outro momento. A inclusão é, de fato, um processo complexo que envolve continuidades e rupturas.

Continuo a descobrir pistas nas tramas do cotidiano, enredadas com o fazer pedagógico e a formação dos professores, que vai além da formação transmissiva e das respostas prontas. Os professores especializados investiram e estão investindo no atendimento educacional especializado e criam múltiplas redes de trabalho que vão além do esperado, além do sugerido. Eles é que tecem lindas redes de atendimento e fazem com que os serviços ganhem cor, sabor, beleza, melodia. Essa é a tática de praticante que não se satisfaz somente com o dito, mas que também vai além dele e com dose de ousadia e inovação.

O desafio foi darmos o melhor, mobilizando todos da comunidade escolar. Com efeito, a inclusão é uma ação que exige um forte compromisso de todos os que compõem a Rede de Ensino.

Enquanto o programa avança, encontrarei razões para me manter na proposta que ora apresento e para defendê-la, como é do meu desejo, nesta dissertação. Portanto, não concluo este trabalho, mas finalizo esta narrativa, lembrando as palavras de Garcia: (2001, p. 64), “a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente.”

[...] que eles desaprendam as montanhas de teorias que são constantemente despejadas sobre eles (burocratas da educação sempre imaginam que os professores serão “capacitados” se mais saberes lhes forem acrescentados. Jamais lhes passa pela cabeça que a questão não é somar saberes, mas subtrair saberes...), para poder ver coisas que nunca viram. E é isso que importa. É assim que se inicia a sabedoria. (ALVES, 2001, p. 32)

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. IN.: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AZEVEDO, Joanir Gomes. *Itinerâncias da pesquisa*. IN.: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BATISTA, Cristina A. M. & MANTOAN, Maria Teresa E. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. *Tecnologia Assistiva no processo educacional*. IN.: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas*: 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultural*. 3.reimp. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 37. ed. atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 93494. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLOM, Antoni J. *A (des) construção do conhecimento pedagógico – novas perspectivas para a educação*. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artemed, 2004.

DISCHINGER, Marta; BINS, Vera ELY M. B.; MACHADO, Rosângela. *Desenho universal nas escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis*. SME, Florianópolis: Prelo, 2004.

- ESTEBAN, Maria Teresa. *Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano*. IN.: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FÁVERO, Eugênia A.G. Direito à educação das pessoas com deficiência. IN.: *Revista de Estudos Jurídicos*, Brasília, n.26, jul./set. 2004.
- FÁVERO, Eugênia A.G. *Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- FÁVERO, Eugenia A. G., PANTOJA, Luisa de Marillac & MANTOAN, Maria Teresa E. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Ed. rev. e atual., Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. IN.: OLIVEIRA, Inês B. de & ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Eu, caçador de mim*. IN.: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A, 2003
- FERRE, Nuria Pérez de Lara. *Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta*. IN.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GARCIA, Pedro B. *Paradigmas em crise e a educação*. IN.: BRANDÃO, Z. (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Regina L.; ALVES, Nilda. *Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo*. IN.: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (org.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GUATEMALA. Assembléia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*, 1999.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Trad. VEIGA NETO, Alfredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. IN.: *Revista de Estudos Jurídicos*, Brasília, n.26, jul./set. 2004.
- _____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Ensinando a turma toda*. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre, Ano V, n.20, p.18-23, fev./abril, 2002.
- _____. *Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão*. FE/UNICAMP: s/d. (mimeo).

- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 9^a.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões para a pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NEVES, Maria Aparecida C.M. *A crise dos paradigmas em Educação na óptica da Psicologia*. IN.: BRANDÃO, Z. (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação*. IN.: OLIVEIRA, Inês B. de & ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PERÉZ, Carmen L. Vidal. *Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras*. IN.: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A, 2003
- QUINTANA, Mário. *Poeminha do contra*. 1973.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RODRIGUES, Nelson. *A cabra vadia: novas confissões*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos*. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>, 1995. Acessado em 20 de novembro de 2005.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação T. dos. O regular da escola regular – desafios na/da construção de uma escola para todos. Tese de doutorado: Unicamp, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ZACCUR, Edwiges. *Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas*. IN.: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

Fontes escolares

ATA de Consultoria dos Professores Especializados. Florianópolis: SME, 2001

ATA de Reunião dos Professores Especializados. Florianópolis: SME, 2002

ATA de Consultoria dos Professores Especializados. Florianópolis: SME, 2003

ATA de Consultoria dos Professores Especializados. Florianópolis: SME, 2004

ATA de Formação dos Professores do Ensino Regular. Florianópolis: SME, 2002

CADERNO de Registros. Florianópolis: SME, 2001

CADERNO de Registros. Florianópolis: SME, 2002

CADERNO de Registros. Florianópolis: SME, 2003

CADERNO de Registros. Florianópolis: SME, 2004

RELATÓRIO de Atividades dos Professores Especializados. Florianópolis: SME, 2001

RELATÓRIO de Atividades dos Professores Especializados. Florianópolis: SME, 2002

RELATÓRIO de Atividades dos Professores Especializados. Florianópolis: SME, 2003

RELATÓRIO de Atividades dos Professores Especializados. Florianópolis: SME, 2004

ANEXOS

ANEXO 1: Portaria nº 033/2003 do Serviço de Atendimento Educacional Especializado do município de Florianópolis.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Portaria nº 033/2003

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no município de Florianópolis.

CONSIDERANDO:

- a) A escola inclusiva tem por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os educandos nos mesmos espaços educativos.
- b) A escola inclusiva oferece atendimento educacional especializado com o objetivo de dar condições de acesso aos seus educandos, atendendo as necessidades específicas, eliminando barreiras arquitetônicas, de comunicação, informação e atitudinais, devendo estar disponíveis em todos os níveis de ensino.
- c) O atendimento educacional especializado deve ser um instrumento de acessibilidade de caráter complementar, não deve ser um substitutivo da sala de aula.
- d) A escola inclusiva abre a porta para todos os seus educandos, sem exceções, discriminações e preconceitos.
- e) A escola inclusiva não estabelece dois sistemas paralelos de ensino, regular e especial, ela é um único sistema para todos.
- f) A escola inclusiva reconheça e valoriza a diferença, rompendo com a idéia de padronização e classificação.

RESOLVE:

- a) Extinguir:
 - A função de integrador pólo
 - As salas de recursos para deficiência auditiva
 - As salas de recursos para deficiência visual.
- b) Criar os Serviços de Atendimento Educacional Especializado:

SALAS MULTIMEIOS

- As Salas Multimeios têm por objetivo promover instrumentos de acessibilidade à aprendizagem dos educandos surdos, cegos, baixa visão, surdos-cegos e com dificuldades motoras.

- As Salas Multimeios contam com dois professores formados na área de Educação Especial.
- Os dois professores têm por função básica promover atendimento educacional especializado aos educandos surdos, cegos, baixa-visão, surdos-cegos e com dificuldades motoras.
- As Salas Multimeios são coordenadas pela Divisão de Educação Fundamental.
- As Salas Multimeios não atendem educandos com deficiência mental, exceto os educandos que apresentem outra deficiência associada, necessitando de instrumentos de acessibilidade.
- As Salas Multimeios estão localizadas em escolas-polos conforme abaixo relacionadas:

1. E. B. Almirante Carvalhal

- NEI Coqueiros
- NEI Nagib Jabor
- Creche Dona Cota
- Creche Ilha-Continente
- Creche Joel Rogério de Freitas
- Creche Maria Barreiros
- Creche Paulo Michels
- Creche Celso Pamplona
- Creche Chico Mendes
- Creche Conjunto Habitacional Chico Mendes
- Núcleo Capoeiras

2. E. B. Anísio Teixeira

- E. D. Adotiva Liberato Valentim
- NEI Carianos
- NEI Tapera
- Creche Frederico Hobolt
- Creche Idalina Uchôa
- Creche Ana Spyru Dimatos
- Núcleo Costeira

3. E. B. Antônio Pascoal Apóstolo

- E. B. Acácio G. S. Thiago
- NEI São João Batista
- NEI Colônia Z 11
- Creche Muquém
- Creche Ingleses
- Núcleo Barra da Lagoa

4. E. B. Batista Pereira

- E. D. Lupércio Belarmino da Silva

- E. D. Sertão do Ribeirão
- Creche Caetana Marcelina Dias
- Creche Costeira do Ribeirão

5. E. B. Beatriz de Souza Brito

- E. B. João Alfredo Rohr
- E. D. José Jacinto Cardoso
- E. D. Osvaldo Galupo
- NEI João Machado da Silva
- Creche Waldemar da Silva Filho
- Creche N. S. Aparecida
- Creche Morro da Queimada
- Creche Santa Terezinha do Menino Jesus
- Creche Almirante Alexandre L. Boiteux
- Núcleo Centro – Rio Branco

6. E. B. Donícia Maria da Costa

- E. B. José do Valle Pereira
- E. B. Paulo Fontes
- E. D. Marcolino J. de Lima
- NEI Judith F. de Lima
- NEI Santo Antônio de Pádua
- NEI Raul F. Lisboa
- NEI Sambaqui
- Creche Orlandina Cordeiro
- Creche Vila cachoeira

7. E. B. João Gonçalves Pinheiro

- E. B. Brigadeiro Eduardo Gomes
- E. D. João F. Garcez
- NEI Campeche
- NEI Canto da Lagoa
- Creche Diamantina Bertolina da Conceição
- Creche Maria Nair da Silva
- Núcleo do Campeche

8. E. B. Intendente Aricomedes da Silva

- E. B. Osmar Cunha
- E. B. Osvaldo Machado
- E. D. Praia de Fora
- NEI Jurerê
- NEI Ponta das Canas
- Creche Doralice T. Bastos
- Núcleo Cachoeira do Bom Jesus/Canasvieiras

9. E. B. Luiz Cândido da Luz

- E. B. Mâncio Costa
- E. B. Gentil Mathias
- E. B. Albertina Maria Dias
- E. D. Luiz Paulo da Silva
- Creche Vargem Pequena
- Creche Vila União
- Creche Ingleses
- Creche Ratores
- Núcleo Ingleses/Ponta do Morro

10. E. B. Vitor Miguel de Souza

- E. B. Henrique Veras
- E. D. Costa da Lagoa
- E. D. Retiro da Lagoa
- NEI Orisvaldina Silva
- Creche Joaquina Maria Peres
- Creche Fermínio Vieira
- Creche Irmão Celso
- Creche Rosa Maria Pires
- Núcleo Bacia da Lagoa

11. E. B. M. Dilma Lúcia dos Santos

- E. B. José Amaro Cordeiro
- E. D. Costa de Dentro
- NEI Pântano do Sul
- NEI Armação
- NEI Caeira
- Núcleo Armação
- Creche Francisca Idalina Lopes

CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO AO CEGO E BAIXA VISÃO

- Previsto na Portaria nº 31/2002.

CONVÊNIOS

- Os convênios com as instituições especiais têm por função o atendimento educacional especializado.
- Os convênios com instituições especiais são de caráter complementar e não são substitutivos da escolarização.
- A escolarização é de responsabilidade da escola regular.

PARCERIAS

- Serão realizadas parcerias com outras áreas sempre que necessário para dar suporte ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

- Será realizada contratação de intérprete da língua de sinais brasileira para as salas de aula com educandos surdos sempre que se fizer necessário.

INSTRUTOR SURDO

- Será realizada contratação de professor instrutor surdo para ministrar curso de língua de sinais brasileira nas unidades escolares-polo.

MATERIAIS E RECURSOS ESPECIALIZADOS

- A Secretaria Municipal de Educação deverá computar nos gastos gerais os materiais e recursos adequados e necessários aos educandos com necessidades especiais.

- c) Relatar os profissionais efetivos onde os serviços de atendimento especializado forem oferecidos, conforme segue:

- **Professora Denise T. Montibeller**

Lotação que deve ser extinta: E. B. M. João Alfredo Rohr

Deve ser relotada para: E. B. M. Donícia Maria da Costa

- **Professora Marilene Nunes**

Lotação que deve ser extinta: E. B. M. Mâncio Costa

Deve ser relotada para: E. B. M. Vítor Miguel de Souza

- **Professora Liliana Rotolo Soares**

Lotação que deve ser extinta: E. B. M. José do Valle Pereira

Deve ser relotada para: E. B. M. Vitor Miguel de Souza

- **Professora Marília Assumpção Baron**

Lotação que deve ser extinta: E. B. M. Henrique Veras

Deve ser relotada para: E. B. M. Ponta do Morro

- **Professora Rosângela Kittel**

Lotação que deve ser extinta: E. B. M. Osmar Cunha

Deve ser relotada para: E. B. M. Intendente Aricomedes da Silva

- d) Manter a lotação dos professores, alterando apenas o serviço.

- e) Esta portaria entra em vigor nesta data.

Florianópolis, 08 de dezembro de 2003.

Telma Guilhermina Rezende Hoeschl
Secretária Municipal de Educação

ANEXO 2: Portaria nº 031/2002 do Centro de Apoio Pedagógico para
Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Portaria No. 31 / 2002

A Secretária Municipal de Educação usando da competência e atribuições que lhe são conferidas, cria e normatiza o funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico para Cegos e Baixa Visão no município de Florianópolis e

ESTABELECE:

ART. 1º - O Centro de Apoio Pedagógico constitui-se, em uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, no atendimento a educandos cegos e baixa visão.

ART. 2º - O Centro de Apoio Pedagógico ao Cego e Baixa Visão terá como objetivos principais:

- garantir aos educandos cegos e aos de baixa visão, acesso aos recursos específicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem;
- promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade, visando a melhoria do processo educativo.

ART. 3º - A população alvo constitui-se de educandos cegos ou de baixa visão e educadores do município de Florianópolis.

ART. 4º - No que se refere às "Atribuições das Partes", serão seguidas as orientações propostas pelo projeto original do MEC conforme detalhamento abaixo:

1- DO MEC /SEESP

- Viabilizar a aquisição dos equipamentos necessários a implantação do CAP com a intervenção do FNDE/MEC;
- Promover a capacitação de recursos humanos, com a intervenção do FNDE/MEC;
- Proceder aquisição de matéria-prima necessária à produção do livro didático em Braille e outros materiais, bem assim a veiculação dos mesmos;
- Promover a supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do funcionamento dos programas e serviços do CAP.

DA ABEDEV

- Adquirir equipamentos necessários a implantação e implementação do CAP com recursos financeiros conveniados ao FNDE/MEC;

- Planejar e executar a capacitação de recursos humanos, com recursos financeiros conveniados ao FNDE/MEC;
- Proceder a doação de equipamentos e materiais destinados a implantação e implementação do CAP;
- Promover a supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do funcionamento dos serviços do CAP.

DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Como o CAP é um serviço de apoio ao sistema de ensino, deve compor o conjunto de programas de governo que atenderá à demanda advinda das redes federal, estadual, municipal e particular de ensino. Nesse sentido caberá aos organismos interessados em implantar o projeto:

- Oferecer o espaço físico compatível;
- Adquirir e instalar o mobiliário necessário;
- Prover recursos humanos indispensáveis;
- Adquirir material de consumo
- Promover a manutenção das instalações e equipamentos;
- Promover a operacionalização do serviço;
- Proceder a avaliação, o conteúdo e a qualidade do serviço;
- Difundir os objetivos e as finalidades do CAP.

ART. 5º- Os recursos humanos serão quantificados de acordo com a demanda, constituindo-se de:

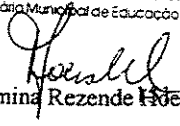
- Educandos videntes, cegos e baixa visão, com domínio da simbologia Braille;
- Digitadores com conhecimentos em DOS, WINDOWS e WORD;
- Profissionais habilitados para os serviços de encadernação, máquina copidora e biblioteca.

ART. 6º- Os casos omissos desta portaria serão resolvidos pela Secretaria Municipal da Educação.

ART. 7ª - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, tendo efeitos a partir de

Florianópolis, 15 de agosto 2002

Telma G. R. Hoeschl
Secretaria Municipal de Educação


Telma Guilhermina Rezende Hoeschl

Secretária Municipal da Educação

ANEXO 3: Ações propostas pela Associação de Pais e Amigos dos
Excepcionais – APAE



Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - A P A E

Fundada em 26-08-64, Reg. Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal

Rod. Admar Gonzaga, 2937 - Cep 88.034-002 - Fone: 334-3256 - Fax: 334-5333
CNPJ 83.933.192/0001-16 — Itacorubi — Florianópolis — Santa Catarina
Instituto de Educação Especial "Prof. Manoel Boaventura Feijó"

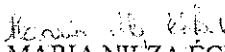
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ACÕES PROPOSTAS PELA APAE

- Articulação da Equipe Técnica da APAE com a Equipe do Ensino Fundamental / Educação Especial da Prefeitura do Município de Florianópolis;
- Disponibilização através de convênio:
 - pedagogo com formação específica para atuar na orientação as escolas da rede regular de ensino, com autonomia de escolha pela APAE;
 - cedência de profissionais da área da saúde (fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e assistência social);
- Reunião com as famílias dos alunos da faixa etária de 7 a 14 anos para explicitar a política de educação inclusiva, em conjunto com a PMF;
- Assessoramento as escolas da rede regular de ensino quanto a área de recursos humanos e as necessidades de adaptações de materiais;
- Redimensionar a estrutura e funcionamento da proposta educacional da APAE;
- Matrícula na Escola Especial condicionada a Rede Regular de Ensino;
- Discussão e orientação sobre Terminalidade Específica.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2004


ANA LÚCIA DE ANDRADE
Presidente


MARIA NILZA ECKEL
Diretora Técnica

ANEXO 4: Matéria da Revista Nova Escola sobre inclusão escolar na Rede
Municipal de Ensino de Florianópolis

A ESCOLA QUE É DE TODAS AS CRIANÇAS

A inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial

Meire Cavalcante

Vamos jogar o rola-bola, turma? A pergunta da professora provocou um sorriso que iluminou o rosto do pequeno Alexandre Moreira Reis Junior, de 8 anos, aluno da 1ª série da Escola Viva, em Cotia (SP). As crianças apressadas logo formaram um círculo. Mesmo com tanta euforia, elas tomaram cuidado para deixar no círculo de amigos um espaço para Junior. Ele tem paralisia cerebral e não pode andar. Por isso, depende de ajuda para tudo. Círculo formado, a brincadeira não começa enquanto Junior não é acomodado – e ninguém tem pressa. Feito isso, a professora Rianete Bezerra da Silva inicia a brincadeira. Enquanto um rola a bola para o outro, Junior participa de verdade. Quando ele não consegue se movimentar, o amigo ao lado ajuda. Se ele não vê a bola por perto, todos avisam. E Junior é todo sorriso. “Quando planejo as aulas e brincadeiras, sempre penso em estratégias para que o Junior participe”, afirma Rianete.

Infelizmente, esse quadro não é comum na maioria das escolas brasileiras. Por falta de informação ou omissão de pais, de educadores e do poder público, milhares de crianças ainda vivem escondidas em casa ou isoladas em instituições especializadas – situação que priva as crianças com ou sem deficiência de conviver com a diversidade. O motivo principal de elas estarem na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático, onde partilham o conhecimento e a experiência com o diferente, tenha ele a estatura, a cor, os cabelos, o corpo e o pensamento que tiver. Por isso, quem vive a inclusão sabe que está participando de algo revolucionário – como o que está acontecendo com Junior. Ele pertence a um grupo, é considerado, tem seus direitos fundamentais respeitados e – mesmo sem saber – colabora para formar adultos tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros.

Incluir significa oferecer educação de qualidade para todos

O número de estudantes com algum tipo de necessidade especial cresce a cada ano na rede regular de ensino. Em 1998, havia apenas 43,9 mil matriculados nas redes pública e privada. Em 2003, eram 144,1 mil e, no ano passado, chegaram a 184,7 mil – um crescimento anual recorde de 28,1%. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não deixam dúvidas de que o movimento de inclusão no Brasil é irreversível.

O crescimento não acontece por acaso. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. E deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001. Esta última proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseadas na deficiência das pessoas. Sendo assim, mantê-las fora do ensino regular é considerado exclusão – e crime.

O debate constante, a divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização crescente sobre o que dizem as leis têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais. O número de matrículas dessas crianças em escolas e classes especiais caiu: passou de 87%, em 1998, para 65,6%, em 2004. Apesar do avanço, a maioria continua sem ter seus direitos garantidos. "Nem os pais dessas crianças podem mantê-las em casa ou apenas em escola especial", afirma Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República. "Entendida a lei, a discussão deve ser sobre a qualidade da educação para todos, e não só para crianças com deficiência. A inclusão faz parte de um grande movimento pela melhoria do ensino", afirma Cláudia Dutra Pereira, secretária de Educação Especial do Ministério da Educação. O primeiro passo para que isso aconteça é olhar a educação de um outro jeito.

A escola precisa atender qualquer aluno que não se encaixa no modelo ideal

Os especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças. Assim, quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso. "Isso ocorre não só com crianças com de-

TER RECEIO, PROFESSOR, É NORMAL, MAS NA PRÁTICA FICA MAIS FÁCIL

Receber uma criança com necessidades especiais pela primeira vez pode dar um frio na barriga. Com essa grande responsabilidade pela frente, é natural sentir angústia.

Para a psicóloga Adriana Marcondes Machado, do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, isso ocorre porque nós não fomos formados para conviver com as diferenças. "Precisamos evitar que nossas crianças passem por isso, tornando-as mais tolerantes."

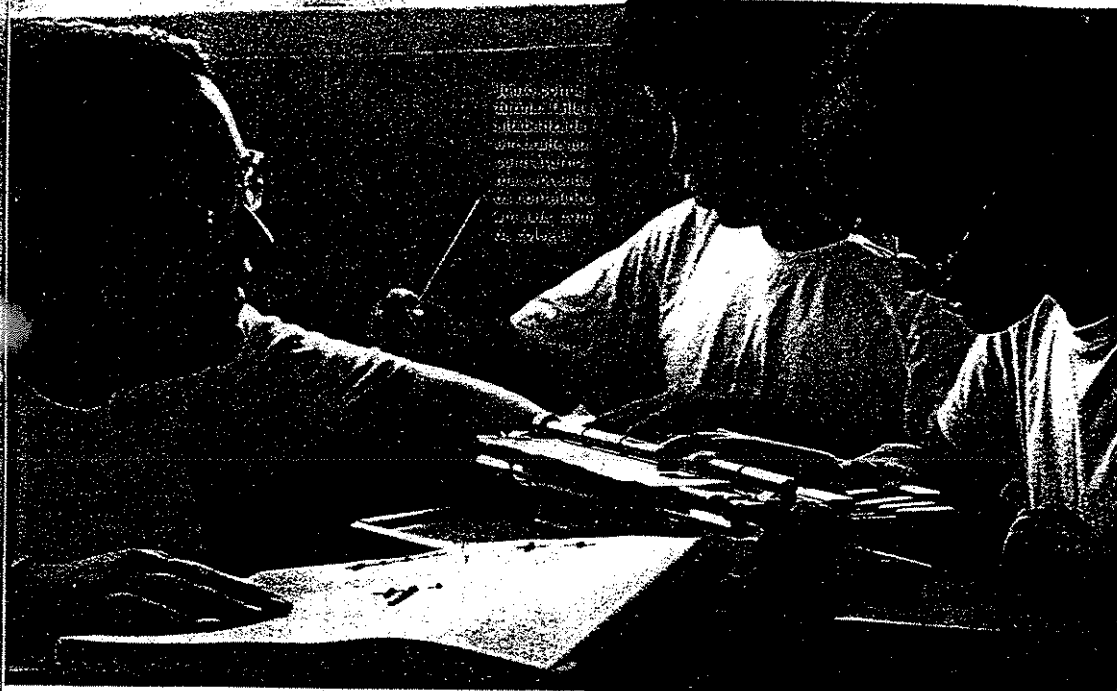
Para formar uma escola inclusiva de verdade, a psicóloga sugere ao professor:

- Dividir as dúvidas com a coordenação e com os colegas quando receber uma criança com necessidades especiais.
- Não reduzir o aluno à sua deficiência. Apesar de ter características peculiares, ele tem personalidade e carrega uma história e muitas experiências que o tornam único.
- Conversar constantemente com outros especialistas que tratam da criança, pois eles podem ajudar a pensar em estratégias para lidar com o aluno. Não se esquecer, porém, de que quem sabe como ensinar a criança é o professor.
- Trabalhar a diversidade – uma característica de todos, e não só da criança com deficiência – ao planejar as atividades.
- Estimular comportamentos solidários entre os alunos. Eles podem, por exemplo, dar idéias de como o colega que usa cadeira de rodas pode ficar bem acomodado na sala.

ficiência. A escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora", afirma a educadora Maria Teresa Eglér Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas (leia entrevista à pág. 24).

A inclusão não atende apenas as crianças com deficiência mas também as excluídas ou discriminadas. Quantas vezes na sua sala, ao organizar trabalhos em grupo, a menina gordinha ou o garoto negro foram isolados pelos colegas? E na aula de Educação Física, quantos foram ignorados por não serem jogadores experientes? A discriminação não ocorre apenas entre os estudantes. Muitas vezes as avaliações servem mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que para medir o progresso de cada um, dentro de suas possibilidades. "Esse padrão só gera sofrimento, pois a criança tenta atender às expectativas de uma escola que não valoriza seu potencial", afirma a educadora Rosângela Machado, coordenadora de Educação Especial do município de Florianópolis.

Os alunos superdotados também são muitas vezes negligenciados, pois, geralmente, vão bem nas avaliações e não dão trabalho com o conteúdo. E, na escola que não valoriza a diversidade, o conteúdo é determinante. Municípios conscientes já oferecem atendimento educacional especializado para essas crianças nas mais diversas áreas, no contraturno.



O importante é dar meios para os estudantes fazerem parte do mundo

Muitas pessoas ainda entendem a Educação Especial como uma modalidade que substitui a escolarização, voltada exclusivamente para crianças com necessidades especiais. Isso significa que uma criança com síndrome de Down, por exemplo, passaria a infância e a adolescência em uma escola especializada, convivendo apenas com colegas que têm deficiência e recebendo conteúdos escolares adaptados e terapias.

Aos poucos, essa confusão está se esclarecendo. Hoje, a Educação Especial é entendida como a modalidade de ensino que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de exercer a sua cidadania. O atendimento educacional especializado é apenas um complemento da escolarização, e não substituto. Essa concepção vem sendo aplicada com sucesso na rede de Florianópolis. Em 2001, o município começou a adaptar escolas, capacitar professores e comprar equipamentos para atender a todas as crianças. A rede criou as chamadas salas multimeios, instaladas em escolas-polo que servem outras escolas e creches das redondezas. Lá, são atendidas crianças cegas, com baixa visão, surdas, com dificuldades motoras e surdas e cegas. Os professores dessas salas são capacitados para ensinar libras (língua brasileira de sinais), braille, língua portuguesa para surdos (chamada de L2)

e o uso de instrumentos como o soroban (ábaco japonês). Os alunos com dificuldade de comunicação aprendem formas alternativas de expressão por meio de recursos muitas vezes simples – como uma chapa de metal com letras imantadas – ou mais elaborados – como computadores adaptados ou uma lupa que projeta na TV o texto ampliado.

Taíla de Oliveira Aguiar, de 13 anos, utiliza esse atendimento. Ela está na 4ª série da Escola Básica Luiz Cândido da Luz e assiste às aulas como todas as outras crianças. Hoje ela quase não enxerga e, apesar de já ser alfabetizada, precisa reaprender a ler e escrever em braille. Para ler, ela treina a sensibilização das pontas dos dedos e, para escrever, aprende a usar o reglete. Essas técnicas são dadas nas salas multimeios pela especialista Geisa Letícia Kempler Bock, que trabalha em parceria com a professora regente de Taíla, Nádia Oliveira de Souza Vieira. "Antes das aulas, passo para a Geisa os materiais que usarei. Ela transcreve tudo em braille e elabora materiais que ajudam a compreensão do conteúdo pelo toque", afirma Nádia. "O trabalho na sala multimeios dá a alunos como Taíla instrumentos para participar da vida na sala de aula e fora da escola", explica Geisa. "Quando eu enxergava, era bem mais fácil. Mas gosto da escola porque a professora Geisa me ensina o braille e aprendo as lições com a Nádia. Meus amigos também me ajudam muito", conta a garota. ▶

ESCOLA MAIO 2005 13

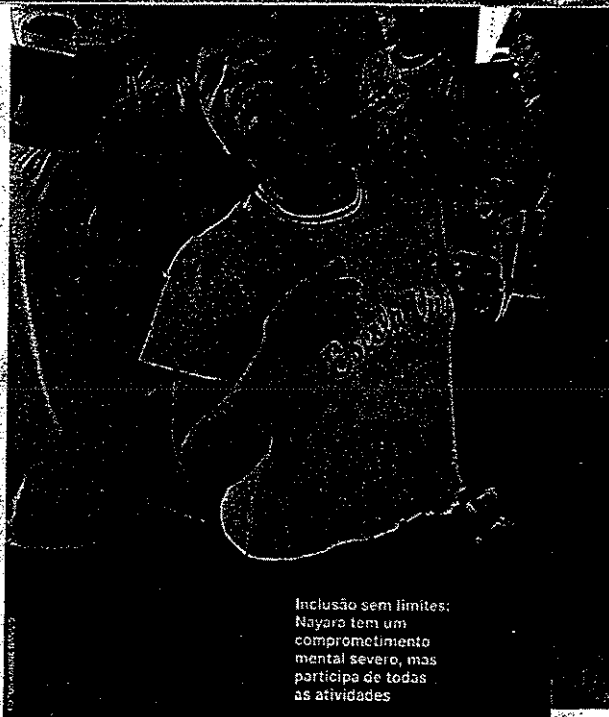
Na escola inclusiva, crianças e jovens aprendem a ser solidários

Você deve pensar que essa organização escolar só funciona para crianças com deficiência física, sensorial e mental leve. Mas é possível incluir as que têm comprometimento mental severo? Quem faz a inclusão no dia-a-dia diz que sim. Um exemplo é Nayara Albuquerque Gomes da Silva, de 12 anos, aluna da 5ª série da Escola Viva. Desde que chegou à escola, em 1998, a família mantém uma acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação. No início foi difícil. Ela tirava a roupa, tinha medo de estranhos e era agressiva. Com o tempo e a dedicação dos professores, ela começou a desenvolver meios alternativos para reconhecer as pessoas — a voz, o perfume ou algum acessório, como uma pulseira. É impressionante o carinho que Nayara tem pelos educadores e pelos colegas. Ela fala pouco, mas expressa o que sente pelo abraço. Do que ela mais gosta? Cantar. "Nayara participa de todas as atividades e é muito querida", afirma a professora Simone Fernandes Saraiva, que deu aulas para Nayara do pré à 4ª série.

Muitas vezes, há casos aparentemente graves, mas que têm uma verdadeira reviravolta com a inclusão. Foi o que aconteceu com João Gabriel Uemura, de 14 anos, aluno da 7ª série da Escola Viva, onde estuda desde 2002. Ele tem síndrome de Down e até os 10 anos permaneceu em uma instituição especializada. Ao entrar em contato com outras crianças, teve dificuldade de se socializar, não entrava na sala, era agressivo e xingava. "A criança aprende por imitação. O referencial dele era de crianças com deficiências mais graves, que não andavam ou falavam", explica a diretora Rossana. Aos poucos, ele foi compreendendo como a escola funcionava. Hoje seu melhor amigo chama-se Renato, colega de turma. Com ele aprendeu a curtir rap, e dança como ninguém!

Quando se fala em benefícios que a inclusão traz, o primeiro pensamento que surge é o de que as pessoas com deficiência têm mais chances de se desenvolver, como ocorreu com João. Mas todos ganham ao exercitar a tolerância e o respeito. Professores que vivem diariamente a experiência afirmam: quem aprende somos nós. "Só quem tem contato com essas crianças percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio", afirma a professora Simone, da Escola Viva.

As crianças também percebem o quanto é necessário observar e respeitar as necessidades dos amigos. "A Taíla não consegue ver e o único jeito de ela prestar atenção na aula é ouvindo. Por isso a gente faz silêncio", conta Jéssica Silva, de



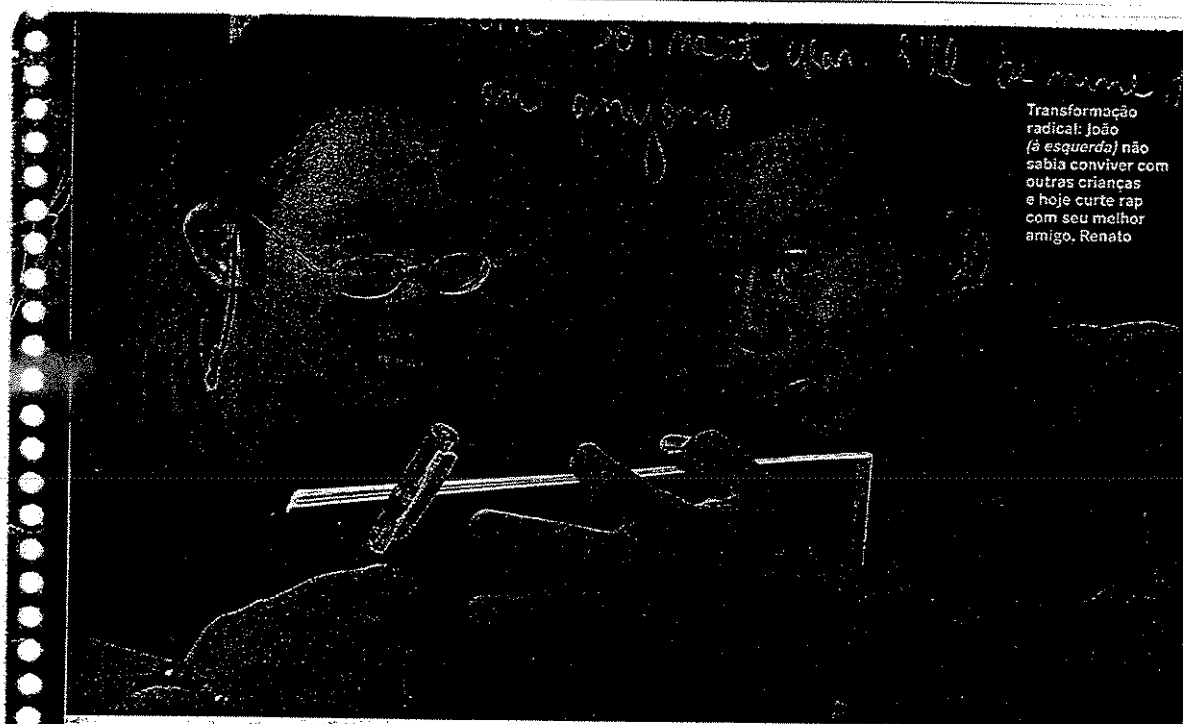
Inclusão sem limites: Nayara tem um comprometimento mental severo, mas participa de todas as atividades

10 anos. Esse senso de responsabilidade pelo bem-estar do outro é um exercício constante nas escolas inclusivas. Por isso, é comum, na hora do recreio, a rampa que dá acesso ao pátio estar cheia de crianças: em vez de usar as escadas, elas fazem questão de acompanhar os amigos com deficiência.

Para integrar as turmas, a professora Geisa, responsável pela sala multimeios, ensaia o coral da escola em libras. Detalhe: todos os alunos do coral são ouvintes. "Ensinamos libras às crianças para que o aluno surdo possa se comunicar com elas e participar da rotina da escola como os demais. Eles aprenderam a aprender uma segunda língua", explica Geisa.

As parcerias são fundamentais para garantir um bom atendimento

"Desculpe, não estamos preparados para receber seu filho." Essa é a resposta que muitos pais ouvem ao tentar matricular um filho com deficiência na escola regular. Realmente, muitas escolas privadas não podem manter os custos do atendimento educacional especializado e as públicas não recebem recursos e capacitação. Mas recusar a matrícula é crime. Em seu livro *Direitos das Pessoas com Deficiência* (Editora WVA), Eugênia Fávero lista medidas a serem tomadas pela escola: eliminar as barreiras arquitetônicas (adaptando banheiros e instalando rampas, por exemplo); estabelecer práticas peda-



Transformação radical: João (à esquerda) não sabia conviver com outras crianças e hoje curte rap com seu melhor amigo, Renato

gógicas que valorizem a diversidade e que não avaliem para excluir ou categorizar as crianças; e fazer parcerias.

Na Escola Viva, particular, não existe atendimento educacional especializado, mas todas as crianças com deficiência frequentam instituições especializadas que trabalham em parceria com a escola. Dessa forma, a coordenação e os professores aprenderam que seria importante para Nayara saber sobre a organização e os horários da turma. Desde então, todo professor que entra na sala entrega a ela um objeto relacionado à matéria, como uma régua ou uma caneta. A conversa entre os especialistas das instituições e a escola é constante. "O fisioterapeuta, o psicólogo ou o médico colaboram com seus conhecimentos, mas quem cuida do conteúdo pedagógico é o professor", afirma Rossana Ramos. Na rede municipal de Florianópolis, o atendimento educacional especializado a crianças com deficiência mental não é feito na sala multimeios, e sim por parcerias com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Vida em Movimento, instituições especializadas que recebem apoio financeiro da prefeitura.

Quando a estrutura não oferece o básico, as parcerias são fundamentais, pois as crianças não podem esperar a escola se preparar. Por isso, na rede pública, feitas as adaptações físicas adequadas e estabelecidas as parcerias, o passo seguinte é cobrar do poder público verba e apoio pedagógico. "Há

pelo menos 15 anos que se fala em inclusão. Até quando vamos alegar que não estamos preparados?", diz Rosângela Machado, de Florianópolis. Muitas pessoas já pararam de fazer essa pergunta e passaram à ação. Entender a inclusão não significa apenas cumprir a lei. Significa levar à escola crianças que vivem isoladas de um mundo que só tem a ganhar com sua presença. E mais: fazer com que muitos alunos – que sempre estiveram nas salas regulares – vivam na diversidade. Um dos papéis da escola é praticar a responsabilidade pelo outro e estimular as crianças a fazer o mesmo.

QUER SABER MAIS? ► ESCOLA BÁSICA LUIZ CÂNDIDO DA LUZ, Rodovia SC 403, Km 3, 88045-108, Florianópolis, SC, tel. (48) 269-6636 ► **ESCOLA VIVA,** Av. Inocêncio Pires de Oliveira, 862, 06725-105, Cotia, SP, tel. (11) 4611-0515 ► **ROSÂNGELA MACHADO,** rosangela.machado@pmt.sc.gov.br ► **ROSSANA RAMOS,** escolaviva@ig.com.br

BIBLIOGRAFIA ► NA MINHA ESCOLA TODO MUNDO É IGUAL, Rossana Ramos, 20 págs., Ed. Cortez, tel. (11) 3864-0404, 13,80 reais ► **PENSANDO E FAZENDO EDUCAÇÃO DE QUALIDADE,** Maria Teresa Eglér Mantoan (org.), 128 págs., Ed. Moderna, tel. (11) 6090-1300, 28 reais

INTERNET Na página da Secretaria de Educação Especial portal.mec.gov.br/seesp você conhece as estatísticas, as leis e as políticas públicas nacionais voltadas à inclusão. No site www.dicionariolibras.com.br você e sua turma aprendem o vocabulário em libras. Os sinais são apresentados em vídeo.

ANEXO 5: Matérias de jornais locais sobre inclusão escolar na Rede
Municipal de Ensino de Florianópolis



SOLIDARIEDADE: Na sala, Taíla escreve sua lição em braille.

Respeito às diferenças

Programa Escola para Todos, de Florianópolis, é exemplo no Estado

Sentada na primeira fila da classe, Taíla de Oliveira Aguiar, 13 anos, usa o reglete para escrever sua lição em braille.

Ela é a única aluna deficiente visual de sua turma, da 4ª série do ensino fundamental da Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz, em Florianópolis.

A garota foi alfabetizada quando tinha condições de enxergar. Vítima de toxoplasmose congênita, teve a doença agravada, e hoje reaprende a ler e a escrever em braille. Isso não é empecilho para a educação. Na aula, todos a ajudam, e Taíla sente-se parte da turma. Para ler, treina a sensibilização das pontas dos dedos e para escrever, usa o reglete.

Taíla aprende a utilizar essas técnicas na sala multimeios da escola, coordenada pelas especialistas Geisa Bock e Marília Baron. Essa sala serve para todos os alunos com necessidades especiais — auditivas, visuais e físicas.

O trabalho na sala multimeios dá a alunos como Taíla instrumentos para participar da vida na sala de aula e fora da escola — explica Geisa. Eles frequentam a sala multimeios no turno contrário à aula.

A rede municipal de Florianópolis trabalha com o conceito de escola para todos desde os anos 90. Em 2001, o município começou a adaptar escolas, capacitar professores e comprar equipamentos para atender todas as crianças.

Chamam-se as salas multimeios, instaladas em escolas-pólo que servem escolas e creches do entorno. Os professores são capacitados para ensinar Libras, braille, Língua portuguesa para surdos e o uso de instrumentos como o soroban (para cálculo) e o reglete (para escrever). Alunos com dificuldade de comunicação aprendem formas alternativas de expressão por meio de recursos simples, como chapa de metal com letras imantadas, ou elaborados, como computadores adaptados ou lupa que projeta na TV o texto ampliado.



Fernanda supera os seus limites

Fernanda Rezoni Testa, 14 anos, é a prova mais do que perfeita de que a inclusão não é utopia nem um sonho distante. Vítima de paralisia cerebral, que a colocou em uma cadeira de rodas e comprometeu também seus membros superiores, a adolescente é aluna aplicada da 8ª série da Escola Municipal Luiz Cândido da Luz.

E, sem pensar duas vezes, ela convicts:

— Vou fazer faculdade. Só não sei se quero Direito ou Administração.

A adolescente sempre foi muito esforçada, lutando com afinco para superar suas limitações. Na sala de aula, participa de todas as atividades. Mas isso já não satisfaz a estudante. Para poder conversar com os alunos surdos da sua escola, decidiu aprender libras, e hoje faz parte do Coral em Libras — o único do gênero em escolas públicas, apresentando-se em todas as datas comemorativas.

Tanto na sala de aula quanto no recreio, os colegas e amigos de Fernanda querem ajudá-la. Chega a ter uma disputa para ver quem vai empurrar sua cadeira de rodas, para subir ou descer a rampa que leva à sua sala de aula, no primeiro andar do prédio.

Cidadania Serviço, na Capital, ajuda os deficientes visuais a ter acesso à literatura

Conhecimento através da ponta dos dedos

Canetinhas coloridas, tina guache, cola com brilho e tesoura fazem parte da mesa de trabalho de Rosali Maria Souza Silva, de 41 anos, e de Maria Eloiza de Macedo, de 44 anos. Elas elaboram livros para crianças e jovens cegos em fase escolar.

Com cuidado e capricho, Maria Eloiza transforma pequenos pontos em indicações de uma parte do corpo humano no livro de Ciências que será utilizado por uma aluna da 4ª série. Rosali tem atenção em todos os detalhes para deixar o livro de literatura infantil com o relevo que possa ser sentido pela aluna.

O trabalho delas faz parte da rotina do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), projeto da prefeitura de Florianópolis em parceria com o Ministério da Educação que funciona desde 2004.

Conforme a coordenadora do CAP, Vanilcia Calazans Espinola, as crianças com deficiência visual estudam em escolas regulares e o colorido dos livros permite a aproximação das outras crianças e dos

professores, que se sentem atraídos pelo material.

— É um trabalho prazeroso. Faz bem imaginar que alguém vai utilizar o trabalho que você fez — diz Rosali, enquanto recorta os bonecos que irão ilustrar um livro infantil. O São sete profissionais formados em Educação Especial que realizam a transcrição de livros e textos para o sistema braille.

O trabalho é personalizado para cada aluno, pois o livro é feito somente para ele. A partir de uma relação de alunos com deficiência visual enviada pelas escolas, públicas ou particulares, os livros didáticos são traduzidos para o braille pelos profissionais da CAP gratuitamente.

Nas escolas, os alunos são acompanhados por professores que atuam nas salas de multimídia, dando orientações específicas sobre os novos símbolos que aparecem em braille, que se referem a conteúdos novos nas disciplinas.

A transcrição dos materiais envolve várias etapas. Primeiro é feita uma leitura do livro. Depois são selecionadas as imagens que são essenciais para o aluno. O texto é convertido para o braille. Então é realizada uma revisão e a impressão.



Rosali Maria faz parte da equipe de profissionais que transforma em relevo as ações e palavras de qualquer livro

Livros para a comunidade

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) possui materiais em braille disponíveis para empréstimo aberto à comunidade. São diversos livros de literatura adulta, infanto-juvenil e infantil, inclusive os atuais Código De Vici e Olga. Para entrar em contato o telefone da CAP é o (48) 3224-3115 e pelo e-mail capch@pmf.sc.gov.br.

Braille

O sistema braille completou 180 anos em janeiro deste ano.

Foi criado em 1825 pelo jovem francês Louis Braille, aos 16 anos.

Ele ficou cego após ter ferido o olho aos dois anos de idade, desenvolvendo uma intuição.

Antes, os deficientes visuais dependiam da boa vontade alheia para estudar, ou iam por meio de letras do alfabeto em alto-relevo.

Com o braille, apenas seis pontos permitem a criação de 63 combinações diferentes, entre códigos de matemática, música, química, física e outros trabalhos.

Números

Somente este ano, foram produzidos 72 livros de literatura infantil e 90 livros didáticos pelo CAP.

Para converter um livro simples de literatura para o método braille leva-se de 2 a 3 semanas.

Os livros didáticos em braille levam cerca de um mês serem feitos.

28 páginas em tinta com textos e desenhos viram 51 páginas em braille.

Segundo dados do Censo 2000, do IBGE, 16,6 milhões de portadores de deficiência visual, sendo cerca de 22,5 mil em Santa Catarina.

No Brasil, apenas 3,2 milhões frequentam algum tipo de escola.

Na faixa etária dos 18 aos 23 anos, idade média do ingresso ao ensino superior, o número cai para 700 mil.



Zita e Erus em plena atividade

Zita Catarina Miglioranza é responsável pela revisão de todos os materiais produzidos no CAP. Ela é deficiente visual e está sempre acompanhada de seu cão-guia, chamado Erus.

Zita lê em voz alta o texto em braille e outra colega acompanha no material em tinta para checar se a tradução foi feita corretamente.

— Eu me realizo ao saber que tem alguém utilizando este material e que pode acompanhar as aulas normalmente. Eu não tive essa oportunidade — comenta Zita.

Educação Jovens e adolescentes são os beneficiados

Programa alfabetiza 5,2 milhões

Brasil

O programa Brasil Alfabetizado, voltado para aumentar a escolarização de jovens e adultos; deve fechar este ano com um acumulado de 5,2 milhões de pessoas atendidas desde a sua criação, em 2003.

A informação é do diretor de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), Timothy Ireland.

— Pretendemos atender mais 2 milhões em 2006. Calculamos que até o final do ano que vem, serão

mais de 7 milhões de jovens e adultos atendidos — afirmou.

Cerca de 3 mil jovens e adultos receberam certificados de conclusão do curso de alfabetização no fim de semana. Foi o encerramento da segunda turma do projeto de erradicação da analfabetismo Rede Cidadã Trinacional. O programa é coordenado pelo Parque Tecnológico de Itaipu e conta com parceiros como a usina hidrelétrica de Itaipu, Sesi, Fundação Banco do Brasil, Rotary Club, prefeituras municipais da região e outras entidades.

— Essencialmente, o Brasil Alfabetizado é um programa de parcerias que depende do compromisso e do envolvimento dos parceiros. O

exemplo de Foz do Iguaçu mostra o envolvimento do setor produtivo com os governos locais e outras entidades como Sesi e Rotary — disse.

Segundo Ireland, as empresas estatais têm apoiado principalmente na confecção de material de leitura. Um dos grandes desafios, disse o diretor, é preparar material didático específico para esse público que está concluindo o programa.

— A participação dessas empresas é super bem-vinda e muito importante porque mostra o lado da responsabilidade social das instituições. Elas, como extensão do governo federal, mostram que a necessidade de educação e alfabetização é intersectorial — disse.

Evento discute inclusão social de deficientes

Palestras foram atividades da Semana da Pessoa Portadora de Deficiência

Profissionais de educação participaram de palestras sobre a inclusão social de portadores de deficiências, no auditório do Centro Federal de Ensino Tecnológico (Cefet), na Capital. As palestras fazem parte da programação da 9ª Semana da Pessoa Portadora de Deficiência, aberta na quarta-feira com um desfile de moda no Beira-mar Shopping, em que os modelos foram escolhidos entre pessoas com biotipo diferente do padrão de beleza normalmente visto nas passarelas. "O objetivo foi desmistificar o preconceito contra as pessoas portadoras de deficiência e outras que não se enquadram nesses padrões, valorizando a diversidade", explica a professora Rosângela Machado, coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e uma das organizadoras do evento.

As palestras de ontem giraram em torno do tema da inclusão. A

professora Flávia Bernaiz Rosal, da Secretaria Municipal de Educação, falou sobre "A escola regular de ensino: um desafio à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais". O professor Luizarez Pontes, do Cefet, abordou a "Educação profissional para os indivíduos com necessidades especiais". À tarde, o tema foi "O indivíduo com necessidades especiais e o mercado de trabalho", com palestra dos professores Anelison Barbosa da Silva e Judimara de Fátima da Silva, na Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

SEGREGAÇÃO

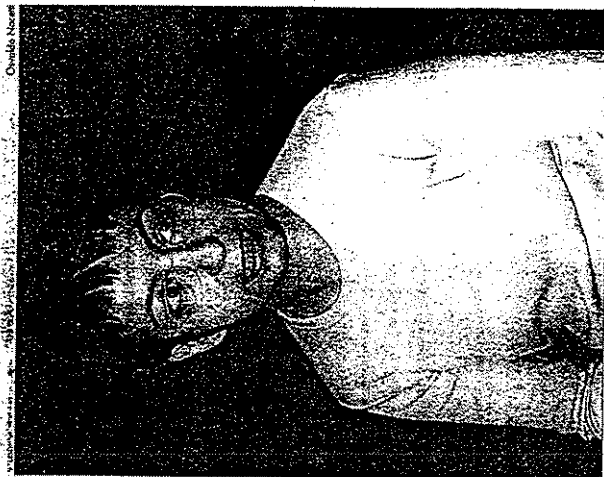
Para a professora Rosângela, a inclusão é uma tendência para o futuro. "Temos uma longa história de segregação das pessoas portadoras de deficiência, mas no futuro a inclusão sequer será discutida, mas sim o atendimento às pessoas

com necessidades especiais", avalia a professora. A idéia é que essas pessoas estudem na escola regular e entrem no mercado de trabalho, como qualquer cidadão, o que já começa a ocorrer em alguns casos. "É uma ilusão dizer que somos todos iguais, as diferenças entre as pessoas têm que ser aceitas, mas temos os mesmos direitos", afirma a professora. "Ainda há muito preconceito em relação à convivência entre as pessoas que têm diferenças entre si, justamente porque elas não estão acostumadas a conviver."

A Secretaria Municipal de Educação adota políticas de inclusão social das pessoas portadoras de deficiência que beneficiam principalmente cegos e surdos. Eles estudam nas mesmas escolas e turmas que os outros alunos, mas contam com nove salas de atendimento especiais em escolas-pólo no município. Nessas salas, os

portadores de deficiência com proficiência em Braille recebem orientações de mobilidade. Há também recursos para auxiliar os alunos com baixa visão. Os surdos são alfabetizados na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e têm o apoio de recursos visuais. "Na rede municipal de ensino não existem mais as classes especiais", afirma a coordenadora.

Segundo Rosângela, a Secretaria Municipal de Educação trabalha com dois eixos principais na política de inclusão: a formação dos professores e a acessibilidade para os alunos. "Mas importante que o investimento em obras que facilitam o acesso do aluno ao ensino é a necessidade de uma mudança de postura dos profissionais de educação", afirma a professora. "Não adianta as escolas tem adaptações como rampas de acesso, se os professores ainda tratarem os alunos portadores de deficiência com preconceito", diz Rosângela.



TENDÊNCIA Rosângela: "As diferenças têm que ser aceitas"


Prefeitura Municipal
de Florianópolis
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

SELEÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

A Prefeitura Municipal de Florianópolis, através da Secretaria Municipal de Administração e Secretaria Municipal de Educação, com base Decreto nº 2005, de 01 de setembro de 2003, que estabelece normas para a contratação de professores substitutos em serviços de caráter temporário no magistério público municipal de Florianópolis, está selecionando Professores para as áreas de:

> Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Os candidatos irão atuar em sala de aula, nas unidades educativas da rede regular de ensino, traduzindo as aulas ministradas pelo professor para a língua de sinais; bem como, ministrar cursos da língua brasileira de sinais para a comunidade escolar.

Os interessados deverão comparecer na Prefeitura Municipal de Florianópolis, Rua Conselheiro Maia nº 656 - Edifício Aldo Beck - 2º andar Sala 204, das 13:00 às 18:00 horas, a partir do dia 21 de março de 2005, segunda-feira, portando os seguintes documentos:

Original e Cópia da Carteira de Identidade;

> Original e Cópia do CPF;

> Original e Cópia do Comprovante de Habilitação:

- Conclusão do Curso de Magistério;
- Conclusão do Curso de Graduação na área da Educação, ou;
- Declaração de Frequência em Curso de Graduação na área da Educação (Licenciatura Plena), a partir da 5ª fase.

Maiores informações poderão ser obtidas na Direção de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Administração, através do telefone 251.6111.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP