

XXIII - SIMPÓSIO CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO



XI - SEMINÁRIO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Florianópolis, 03 a 05 de outubro de 2011.

Anais do XXIII Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC
XI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE/SC
Florianópolis, outubro de 2011.
Políticas e Gestão da Educação Inclusiva

Organização:
Eloi Zambon

Revisão:
Heloisa Costa

Editoração eletrônica:
Incluir nome

Ficha catalográfica

Elaborada por Heloisa Costa – CRB 14/977

P767e

Políticas e gestão da educação inclusiva / Eloi Zambon (Org.); João Carlos da Gama... [et al.] – Rio de Janeiro: ANPAE; Florianópolis: AAESC; 2011.

158 f.; il; 32 cm.

Bibliografia.

ISSN 1677-3802 ANPAE/AAESC

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Gestão educacional
4. Políticas educacionais. I. Título.

CDU 376:005

Nota: Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

ANAIS

XXIII - Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC
XI - Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE-SC

PROMOTORES

Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina – AAESC
Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE/SC

CO-PROMOTORES

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina - SED
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SME
Secretaria Municipal de Educação de São José – SME
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Palhoça – SME
Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED/UDESC
Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC
Escola do Legislativo da ALESC

Coordenação geral do evento:

Eloi Zambon
João Carlos da Gama

Comissão de Organização Central

Eloi Zambon - AAESC
Jarbas José Cardoso – UDESC/FAED
João Carlos da Gama – AAESC
Rita de Cássia Kleber - SED
Simone Maria Silveira Flores - SED
Mariléia Silveira da Costa – AAESC
Miriam Nascimento – AAESC
Janice Aparecida Steidel Krasniak – FCEE
Rafaela Maria Freitas – SME Palhoça
Maria Stela R. de S. Sumiensi – FCEE
Rosane Immig – SME Florianópolis
Gesele Aparecida Pereira – SME Florianópolis
Eliete Beatriz Magel Pereira – SME São José
Maria Francisca Rodrigues – SME São José
Juliana Luchi Schmitz - FCEE
Elcio Cechetti - SED

Coordenação Local do Evento

Gisele Aparecida Pereira – SME /AAESC
Miriam Nascimento (AAESC)
Mariléia Silveira da Costa – AAESC
Odete Terezinha de Lucca Figueira – AAESC
Rosane Immig – SME/ AAESC
Julia das Graças da Silva Wolff – AAESC
Neiva Seelig Paulokun – AAESC
Rita de Cássia Curcio Fredizzi – AAESC
Evaldo Sampaio Garcia – AAESC
Claudia Lúcia Ghisi Niero – AAESC
Gessoni Tavares Rodrigues – AAESC
Léa Maria Rebello Martins – AAESC
Alice Mary Andrade de Souza – AAESC
Carlos Antonio de Souza Caldas - AAESC
Carla de Melo Abreu - AAESC

DIRETORIA DA AAESC – GESTÃO 2009/2011

Presidente

ELOI ZAMBON

Vice Presidente

EVALDO SAMPAIO GARCIA

Primeira Secretária

EDELSIA MARCOS RAMOS

Segunda Secretária

GESSONI TAVARES RODRIGUES

Primeira Tesoureira

MARILÉIA SILVEIRA DA COSTA

Segundo Tesoureiro

MIRAM DO NASIMENTO

Relações Públicas (1)

ODETE TEREZINHA DE LUCCA FIGEIRA

Relações Públicas (2)

VANDA MARIA DOMINGUES SANTOS

CONSELHO DELIBERATIVO

Titular (1)

JULIA DAS GRAÇAS DA SILVA WOLFF

Titular (2)

NEIVA SEELIG PAULOKUN

Suplente (1)

NILVA SILVA BECKER

Suplente (2)

CLAUDIA LUCIA GHISI NIERO

CONSELHO FISCAL

Titular (1)

ALICE MARY SOUZA DE ANDRADE

Titular (2)
VERA LÚCIA DOS PASSOS

Titular (3)
LÉA MARIA REBELLO MARTINS

Suplente (1)
RITA DE CASSIA CÚRCIO FEDRIZZI

Suplente (2)
CARLOS ANTONIO DE SOUZA CALDAS

ANPAE/SC
Roselane Fátima Campos – Diretora
Zenilde Durli – Vice-Diretora

APRESENTAÇÃO

Esta publicação é uma coletânea dos estudos, trabalhos e relatos de experiências encaminhados para serem apresentados no XXIII Simpósio Catarinense de Administração da Educação e XI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação, realizado no período de 03 a 05 de outubro de 2011, no auditório Antonieta de Barros da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis. Fazem parte desta publicação conferência de abertura, palestras, artigos das apresentações realizadas nas mesas-redondas da temática proposta para o evento: **“POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**.

A Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção Estadual de Santa Catarina (ANPAE) têm unido esforços para garantir oportunidades aos seus associados e a todos os educadores do Estado de Santa Catarina, para analisar, refletir e propor ações no que diz respeito à Gestão da Educação.

A escolha da temática, **“POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**, deve-se ao enfoque especial sobre os desafios quanto à aplicação de políticas, de novos métodos de ensino e de propostas a serem implementadas, que promovam o desenvolvimento da inclusão social nas instituições educativas em todos os níveis e modalidades de educação.

As questões aqui apresentadas e debatidas são imprescindíveis para assegurar, com qualidade a função social nas instituições educativas para promover uma verdadeira educação inclusiva.

O evento **“POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”** é decorrência de uma série de outros encontros estaduais organizados pela AAESC e pela ANPAE/SC. Organizado pela Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC), o Simpósio Catarinense de Administração da Educação conta com uma longa tradição de encontros que tem como objetivo central discutir e aprofundar temas referentes ao trabalho dos profissionais da administração escolar, com ênfase na realidade do Estado de Santa Catarina. Da mesma forma, os Seminários Estaduais de Política e Administração da Educação, organizados pela ANPAE/SC, tem como foco temático a divulgação e discussão dos conhecimentos produzidos nessa área, Política e Administração da Educação.

A publicação destes trabalhos tem por objetivo a disseminação e a divulgação do

conhecimento apresentado, através de palestras, estudos, trabalhos e relatos de experiências no XXIII Simpósio Catarinense de Administração da Educação e XI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação e que deverá servir de subsídio para o desenvolvimento profissional dos participantes.

A realização deste evento é o resultado do esforço de várias Instituições: Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/SC), e demais instituições co-promotoras: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), Secretaria Municipal de Educação São José (SME), Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Palhoça (SME), Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UEDESC), Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) e Escola do Legislativo da ALESC.

As entidades organizadoras registram o agradecimento a cada um e a todos os participantes e colaboradores por mais esta oportunidade garantida aos educadores do Estado de Santa Catarina.

Agradecemos também todos que enviaram trabalho a este evento, contribuindo assim, para enriquecer as reflexões acerca da temática de forma a melhorar a qualidade da educação realizada nos diferentes espaços educacionais do nosso Estado.

Eloi Zambon
Presidente da AAESC

SUMÁRIO

Editorial

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIO DO GESTOR – João Carlos da Gama.....	10
--	----

Conferência de Abertura

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – Adriana Limaverde.....	14
---	----

Eixo Temático – Políticas e Diretrizes Nacionais de Educação Inclusiva – Palestrantes: Adriana Limaverde; Janice Aparecida Steidel Krasniak; Geisa Letícia Kempfer Bock.....	18
---	-----------

1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA BREVE REFLEXÃO – Janice Aparecida Steidel Krasniak.....	19
--	----

2 O SERVIÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS – Geisa L. K. Bock.....	32
---	----

Trabalhos e Relatos de Experiências

3 PESQUISA: INVESTIGAÇÃO DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICA PARA A IMPLANTAÇÃO DE SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SAEDE) PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) – Maria Aparecida Santos da Silva Garcia; Márcia Andréia Santos da Silva.....	36
--	----

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA POLÍTICA E SOCIAL – Shirlei de Souza Corrêa.....	98
---	----

5 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO – Marli Campos; Ronaldo Weingartnc.....	47
---	----

Eixo Temático – Tecnologias: Perspectivas de Inovação para trabalho Educacional – Palestrante: Luciane Dias Campos.....	55
--	-----------

Palestrantes

1 TECNOLOGIA ASSISTIVA: PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO NO TRABALHO EDUCACIONAL – Luciane Dias Campos.....	56
--	----

Trabalhos e Relatos de Experiências

2 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE A SÍNDROME DE IRLÉN – Célia Ávila de Souza.....	61
--	----

3 A INFORMÁTICA EDUCATIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PALHOÇA, SANTA CATARINA – Denis P. Ferrari; Everton C. da S. Sotero.....	65
---	----

4 IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ESTADO DE SANTA CATARINA – Jeane Rauh Probst Leite.....	68
--	----

Eixo Temático – Comunicação alternativa e aumentativa – Palestrante: Luciane Dias Campos.....	71
--	-----------

1 A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DEMANDAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES – Luciane Dias Campos.....	72
---	----

Trabalhos e Relatos de Experiências

2 O CAP E A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL – Eliane M. Silveira, Liliana R. Soares, Vanilúcia C. Espindola.....	78
--	----

3 PROFESSORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS: UMA RELAÇÃO EM PROCESSO – Fabiana Velasques; Guilherme V. T. Prado.....	81
--	----

4 SURDOCEGUEIRA: CONSTRUINDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – Adriana Argenta; Raquel Schappo; Simone M. Ferreira.....	90
---	----

5 POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO – Alixandra Anita Isoton.....	97
--	----

Eixo Temático – Gestão da educação Básica e os desafios da Educação Inclusiva - Palestrantes – Rosângela Machado.....	102
--	------------

1 BEM-VINDO À ESCOLA DAS DIFERENÇAS – Rosângela Machado.....	103
--	-----

Trabalhos e Relatos de Experiências

2 O AMBIENTE ESCOLAR E O MONOPÓLIO DA EDUCAÇÃO: COMO TRABALHAR COM A DIVERSIDADE – Shirlei de Souza Corrêa.....	106
---	-----

3 DIVERSIDADE, ÉTICA E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO MUNDOS, DESCONSTRUINDO MITOS – Adriana de Souza Broering.....	111
--	-----

4 INCLUSÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES E PRÁTICAS – Daiane Goulart Fernando.....	121
---	-----

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA: “QUEM MORA NESSE BOSQUE?” Daieli Althaus; Daniela Mariano; Diane Schlieck; Dinara Castilhos; Rosângela Kittel.....	124
---	-----

6 PROJETO SEXUALIDADE NA ESCOLA: CONHECER PARA PREVENIR. Jucilane Motta Zandonai do Amaral.....	130
---	-----

Eixo Temático – A Educação Inclusiva e os Planos Municipais de Educação – Marta Luz Sisson de Castro; Carlos Eduardo Moreira.....	137
--	------------

1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – Marta Luz Sisson de Castro.....	138
---	-----

2 GLOBALIZAÇÃO ESTADO NACIONAL E POLÍTICAS NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – Carlos Eduardo Moreira.....	146
---	-----

EDITORIAL

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIO DO GESTOR

Falar de educação inclusiva, quando a Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) debate um tema tão relevante da gestão escolar, significa compreender que o mundo não é igualitário; que a diversidade está presente nas relações sociais e em todas as ações que fizemos.

A inclusão constitui-se em um capítulo que, necessariamente, precisa estar presente nos planos de Educação e de Gestão. Todos nós precisamos fazer parte deste desafio, em diversos espaços: nas ações governamentais, escola, enfim, dentre outros, nas Secretarias de Educação. Esta é a condição de gerar oportunidades e de implementar políticas, programas e ações que lhe são essenciais à efetiva concretude.

E neste sentido, não podemos simplesmente cair na máxima de sempre recompor processos. No atendimento à diversidade, em termos de políticas e gestão em educação inclusiva, tecnologias são necessárias; processos de comunicação constituem-se primordiais, mas o essencial ainda permanece; o humano no atendimento humano, com profissionalismo capaz de colaborar efetivamente em nossa condição de indivíduo, singularizado, para a condição cidadã, em uma determinada coletividade.

A diversidade está presente nas relações interpessoais, com forte carga subjetiva. Ao não repetirmos uma obra, quer seja ela pintura, escultura, cinema, não importa a categoria ou classificação, demonstramos a nossa individualidade concreta. Por mais automatizado que possam parecer nossos gestos, entendimentos e posicionamentos postos em ações, distinguimo-nos do outro ser, por desejos, emoções e intencionalidades e vamos desenhando formas, as mais diversas e necessárias da condição humana, constituída na razão e emoção.

Arendt (2011, p. 1) leciona que a pluralidade humana, condição da ação e do discurso, tem dois aspectos distintos: igualdade e diferença, ao afirmar:

[...] se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus antepassados, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender¹.

¹ Hannah Arendt, in '**A Condição Humana**'. Extraído do site: <http://www.citador.pt/textos/a-pluralidade-humana-hannah-arendt>. Acesso em 15/09/2011.

A AAESC, ao concentrar esforços institucionais para realizar o XXIII Simpósio Catarinense de Administração da Educação, debate o tema destinado ao público que tem a linguagem técnica. Ao organizar os eixos temáticos, a partir do que vem sendo feito, segue na expectativa de que o diálogo institucional seja o mais eficaz; onde administração pública, sociedade civil e famílias dialoguem continuamente, capaz de possibilitar o acesso e a permanência da criança, jovem ou adulto na escola, com educação de qualidade social.

As políticas de atendimento são esperadas e necessárias na área da educação inclusiva. Para isto são necessários acordos e parcerias institucionais; participações dos diversos segmentos da administração pública e da iniciativa privada; quer nos processos de diagnóstico ou nos de tomada efetiva de decisões.

Na ação estamos fazendo política. Por ela, como humanos, nos distinguimos por emoções, cultura, aceitabilidade, rejeição, entendimentos, os mais diversos sentimentos. E, a característica principal do homem (e da mulher) é a criação. O ato de criar é fundamentalmente humano. Sons são diferenciados porque cada organismo tem a sua formação física singular. Temos uma ideia e ela pode prosperar tempestivamente em concretude ou cair no esquecimento e desaparecer.

Política se faz em educação inclusiva, fortalecendo os instrumentos e mecanismos necessários à gestão pública. Ela ocorre no socializar o que vem sendo feito; realizar pesquisas e estudos; ter experiências, vivências para que possam ser discutidas. Com isto, Santa Catarina e o Brasil vão construindo e solidificando princípios norteadores para caminhar pela temática. Neste processo conflitos estão presentes, porque há constante busca de redimensionar o que está estabelecido, superando o posto, inovando.

No concreto, ao considerar a diversidade, na perspectiva da inclusão, estamos estabelecendo uma nova cultura. O termo cultura, no dizer de Ostrower (1977)², tem o sentido de formas materiais e espirituais com que os indivíduos, em grupo, convivem, atuam e se comunicam, com experiências coletivas e individuais, através das vias simbólicas, para a geração seguinte.

Inclusão não é apenas responsabilidade governamental, mas de todos: pessoas, famílias, redes de educação e participação comunitária. Este XXIII Simpósio, mais do que os anteriores, talvez, traz em origem, a dimensão específica de diálogos de cunho intelectual e

² Ostrower, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1977.

tecnológico, no sentido aberto, discursivo na base, sem perder de vista a emoção inerente a este campo.

João Carlos da Gama

Mestre em Educação, Administrador Escolar, colabora com a AAESC e em programas municipais de Florianópolis, PMF, voltados à mediação e capacitação. Contato: joaocgama@yahoo.com.br

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adriana Leite Limaverde Gomes¹

RESUMO

Este artigo pretende discorrer sobre o documento orientador nacional que define ações a serem implantadas pelos Sistemas de Ensino, visando à matrícula na escola regular do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. O trabalho foi realizado com base em consultas de documentos nacionais e internacionais, bem como na bibliografia da área. Conclui que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se constitui um documento inovador, no qual implica em desafios no sentido de sua efetivação na prática cotidiana escolar. As produções literárias da área apontam para a necessidade de organização da escola para o acolhimento de todo e qualquer aluno, para isso indica como um dos principais caminhos a necessidade urgente de rever as práticas pedagógicas discriminatórias.

Palavras-chave: Política de Educação Especial. Inclusão Escolar.

O presente artigo tem por finalidade compreender, ainda que, de forma breve, como ao longo da história da Educação Especial, a perspectiva médica, ancorada no padrão de normalidade, cede ou não lugar para o discurso educacional, que questiona a existência de padrões. Para isso, apresenta-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Este documento constitui-se o eixo principal para o material de análise deste trabalho.

Um breve passeio pela história da humanidade revela resistências quanto à aceitação social das pessoas com deficiência, traduzidas pela negligência de cuidados, abandonos, maltratos, perseguições e até assassinatos. Apesar dos avanços quanto às atitudes de extermínios, ainda persiste uma exclusão simbólica, que submete esses indivíduos as mais diversas formas de homogeneização. Neste cenário, persiste a imagem da pessoa com deficiência associada à incapacidade, limitação e incompetência.

As concepções sociais acerca da pessoa com deficiência refletem sobremaneira nas práticas de educação especial. Romper com essas concepções exigirá uma transformação dos educadores, transformação esta que ocorrerá no processo escolar, não há como aguardar a

¹ Doutora em Educação; Professora Adjunto da Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação. Contato: adrianalimaverde@ufc.br.

escola se preparar, a priori, ou seja, para ela se dizer apta a matricular alunos com deficiência em suas salas de aulas comuns. A aprendizagem do trabalho transcorrerá no processo e não será condição primeira para aceitação desse aluno.

Ao examinar os documentos que norteiam as políticas de educação especial nos últimos anos, verifica-se uma preponderância pelo modelo integracionista, que visa preparar o ingresso da criança com deficiência no ensino regular. Nesta perspectiva, é o aluno que se adapta a rede regular de ensino e não há nenhuma intenção da escola em promover mudanças para acolher todo e qualquer aluno. Neste cenário integracionista, os pressupostos contrariam a premissa inclusiva, que proclama a transformação da escola e a necessidade de uma ampla revisão de suas práticas pedagógicas discriminatórias.

Ao longo desse percurso histórico, no final dos anos de 1990, verifica-se maior visibilidade do movimento de inclusão social, repercutindo sobre a luta e a defesa pela igualdade de direitos e a garantia de oportunidades. Nesse panorama, muda o foco da deficiência centrada na pessoa, para o olhar sobre as barreiras impostas pela sociedade. Esse entendimento reflete na escola, na medida em que se questiona seu papel, atribuindo-se a ela o dever de criar condições de acessibilidade, sejam elas estruturais e/ou pedagógicas, para que o aluno com deficiência possa se desenvolver plenamente.

Por esta perspectiva, cabe à escola se transformar para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal, e não o contrário, o aluno com deficiência se transformar para se adequar ao modelo escolar. É a partir dessa mudança de perspectiva que a educação começa a questionar o modelo excludente de educação especial. Fortalece-se, portanto, um movimento inovador em favor da inclusão escolar, com vistas à superação de barreiras históricas e epistemológicas impostas pela escola regular aos alunos público-alvo da educação especial.

Em 2008, a Política Nacional de Educação de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, circula em um momento histórico-social que põe em xeque os discursos homogeneizadores, que defendem a busca pela correção ou reabilitação dos comportamentos que fogem do padrão de normalidade. Neste contexto, pode-se afirmar que o documento da Política Nacional de Educação Especial questiona discursos sobre a deficiência que, por muito tempo, foram naturalizados como sendo verdades.

O documento traça orientações aos sistemas de ensino, chamando atenção para a obrigatoriedade de ofertar o atendimento complementar às pessoas com deficiência matriculadas na rede regular de ensino. Essa exigência ocasionou transformações, especialmente nas redes públicas de ensino, que passaram a ofertar o Atendimento

Educacional Especializado (AEE), de acordo com as diretrizes nacionais de educação especial. A nova Política Nacional de Educação Especial inaugurou um período importante na história da educação, na medida em que concretizou, respaldada em documentos legais, o direito da pessoa com deficiência de estudar na escola regular.

Como consequência dessa orientação, ocorreu no Brasil um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns. De acordo com dados do Ministério de Educação e Cultura/SECADI, no período compreendido entre 1998 e 2010, ocorreu um crescimento de 406% nas matrículas de crianças com deficiência em escolas regulares.

Com o direito de acesso garantido em lei, a luta prossegue pela necessidade de assegurar a permanência com qualidade. Não basta assegurar o acesso, é necessário que o aluno com deficiência participe efetivamente do processo ensino-aprendizagem, para tal, a escola deve se organizar e rever suas práticas pedagógicas. A revisão das práticas pedagógicas implicará no investimento na formação docente, tendo em vista as diferentes formas de aprender de todo e qualquer aluno, independente dele apresentar ou não deficiência. A aplicação e materialização dessas mudanças ocorrerão na medida em que a escola compreender o aluno público-alvo da educação especial como sujeito capaz de aprender e de se desenvolver plenamente.

A Política de Educação Especial revela uma preocupação recorrente no que diz respeito à pessoa e não a deficiência em si, contribuindo para os questionamentos atuais acerca de se considerar o diagnóstico como condição de acesso ao atendimento educacional especializado. A preocupação recorrente com o diagnóstico remete a concepção médica da educação especial, atribuindo a esse procedimento um papel que não lhe diz respeito, como, por exemplo, o de definir procedimentos pedagógicos a partir do conhecimento sobre a natureza da deficiência do aluno.

O documento orientador nacional possibilitou um grande passo no processo de inclusão escolar, uma vez que defende a inclusão de modo irrestrito, independente das condições intelectuais, físicas, emocionais ou motoras do aluno. Para isso, recomenda o suporte complementar, quando necessário, através da oferta do AEE em outro turno contrário ao da escolaridade regular do aluno.

A nova Política de Educação Especial promove a redefinição de conceitos sobre a atribuição da educação especial, possibilitando aparecer outras formas de atuação, contrariando, o caráter substitutivo até então defendido e praticado em espaços restritos, protegidos e naturalizados como sendo os verdadeiros e seguros lugares para esses alunos. Cabe ressaltar que essas “verdades” são construções históricas de diversos significados que

circularam e ainda circulam, portanto, são concepções conservadoras que defendem o caráter substitutivo da educação especial.

Não se pode negar a importância das instituições especiais como espaços que inauguraram o atendimento escolar a esses alunos, nem se pode deixar de perceber os movimentos de resistência em relação à inclusão escolar, afinal todas essas orientações inauguraram um novo movimento que requer rupturas históricas. Como também, não se pode atribuir juízo de valor a estes mecanismos de resistência, o que importa é a necessidade de promover a revisão de práticas substitutivas de escolaridade, no intuito de assegurar o atendimento escolar a esses alunos no sistema regular de ensino.

Enfim, essas reflexões sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visam contribuir com o debate nacional acerca do direito constitucional de assegurar a escolaridade a todos os alunos em idade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINSITÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. MINSITÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

EIXO TEMÁTICO:
POLÍTICAS E DIRETRIZES NACIONAIS
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA BREVE REFLEXÃO

Janice Aparecida Steidel Krasniak¹

RESUMO

O presente artigo apresenta uma breve reflexão sobre a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, suas ações inclusivas, sua clientela e serviços oferecidos, além de ressaltar o compartilhamento de responsabilidades entre as Secretarias Setoriais de Estado envolvendo, principalmente as áreas da educação, saúde, proteção social e infraestrutura, frente a implementação da mesma. O suporte em todos os níveis da educação especial é imprescindível para o êxito da inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são público-alvo da Educação Especial e precisam ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar, ativamente, do ensino comum. É de fundamental importância a parceria entre o Governo Federal e o Estado de Santa Catarina no desenvolvimento de várias ações e programas em prol da inclusão educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Intersetorialidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é atualmente um dos maiores desafios do sistema educacional, principalmente porque está revestida de princípios éticos que preconizam o direito de todos de estarem e participarem de ambientes considerados comuns. Este *status* demanda dos sistemas a disponibilização das condições necessárias para a permanência com qualidade a todos os alunos.

No entanto, na história da humanidade encontram-se registros de que as pessoas com deficiência eram consideradas sub-humanas e, por esta razão, eliminadas ou apartadas da comunidade. Na Idade Moderna o homem passa a ser considerado animal racional e a deficiência concebida como patologia necessitando, portanto, de tratamento.

Após as duas Grandes Guerras, com as decorrentes sequelas sócias, foram deflagrados estatutos, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual são proclamados direitos universais, em particular a concepção de que todos os homens nascem livres e gozam dos mesmos direitos sem distinção de qualquer espécie. Neste panorama, a deficiência não é mais considerada uma patologia e a pessoa com deficiência é vista com

¹ Supervisora de Atividades Educacionais Nucleares da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE. Pedagoga - Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Pós- Graduada em Séries Iniciais e Pré - Escola/UnC e Habilitação em Educação Especial/ UFSC. E-mail kapsteidel@yahoo.com.br

possibilidades de aprender e de participar da sociedade.

Mesmo assim, ainda existem, em relação às pessoas com deficiência, atitudes discriminatórias e, por esta razão, pode-se dizer que ainda é preciso conjugar esforços para implantar verdadeiramente uma cultura de inclusão, em que o diferente é aceito não por ser diverso, mas porque o diverso enriquece. É este o grande desafio atual: construir uma nova cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como único e ao mesmo tempo como igual, como par.

Historicamente, a educação especial no Brasil tem como marco inicial a criação, em 1857, no Estado do Rio de Janeiro, dos Institutos: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual, Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Neste mesmo Estado, no ano de 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em Santa Catarina, o marco inicial da educação especial foi a implantação da APAE de Brusque, em 1955 e da classe especial para crianças deficientes no Grupo Escolar Dias Velho, em 1957, posteriormente denominado Grupo Escolar Barreiros Filho.

Em 1968, um novo momento histórico é registrado na educação especial do Estado quando foi criada, por iniciativa do Governo de Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), com a finalidade de definir os rumos da educação especial no estado, bem como de promover a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência.

A partir da década de 70, até os dias atuais, toda a transição do modelo integracionista ao inclusivista ocorre em função da luta das pessoas com deficiência em defesa dos seus direitos. Muitas destas lutas foram materializadas em convenções e declarações internacionais as quais demandaram do Brasil implementações legislativas que repercutissem estes direitos.

MARCOS LEGAIS

O direito à educação é, portanto, um *direito universal*, que conta com o respaldo de vários movimentos internacionais e nacionais. Esses movimentos têm exercido influência sobre os órgãos governamentais para a implantação de políticas públicas que garantam os direitos das pessoas com deficiência.

Em nível nacional destaca-se alguns documentos:

- Constituição Federal de 1988 (artigo 3º, inciso IV), que veda todo tipo de preconceito de origem, etnia, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990, Lei Nº 8069.
- Política Nacional de Educação Especial – 1994, que considera a “integração instrucional” das crianças com necessidades especiais como um pré-requisito para o acesso às atividades curriculares do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.
- Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 – promulga a Convenção da Guatemala de 1999, o qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação e do acesso universal.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 1996.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – 2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2, que determinam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.
- Plano Nacional de Educação – PNE – 2001, Lei Nº 10.172, que destaca a importância de se construir “uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
- Lei Nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão.
- Portaria No. 2.678/02, do Ministério da Educação, que aprova as diretrizes e normas para o uso do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
- Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - 2007.
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação -MEC/SEESP – 2008.

Em nível Estadual destaca-se alguns documentos:

- Constituição do Estado de Santa Catarina – 1989.
- Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos – 1991.
- Resolução Nº 01 de 1996. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina.
- Proposta curricular de Santa Catarina: Disciplinas curriculares - 1998.

- Lei Complementar Nº 170 de 1998 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação.
- Diretrizes para implantação das salas de recursos na área da deficiência sensorial – 2001.
- Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997 – 2002.
- Resolução Nº 112 de 2006 do Conselho Estadual de Ensino que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

PÚBLICO ALVO

Segundo a ONU (2006) pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Desta forma, a deficiência não pode ser compreendida como a expressão da totalidade do indivíduo, mas sim, da interação entre a pessoa com deficiência e o contexto histórico cultural.

Segundo a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006):

a educação especial deve ser entendida como processo interdisciplinar que visa à prevenção, o ensino e a reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos.

A Política garante ainda, que todas as crianças e adolescentes, na faixa etária de zero a 14 anos, têm assegurado acesso, mediante a garantia de matrícula e de frequência, às escolas de Educação Básica e, como medida complementar, o poder público, através do sistema de ensino, disponibilizará um conjunto de recursos educacionais e serviços de educação especial que possibilitem a permanência, com qualidade, dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades nas escolas da rede regular, garantindo-lhes o prosseguimento aos níveis mais elevados de ensino.

Diferentemente da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), a Política de Educação Especial de Santa Catarina reafirma a autonomia do Estado de Santa Catarina quando assegura que todas as pessoas em idade escolar com severos

comprometimentos mentais ou que estejam “[...] em total falta de interação com o ambiente externo [que as impede] de qualquer aproveitamento não só dos conteúdos ministrados na escola [...]”, serão atendidas em centros de atendimento educacional especializado em educação especial na área da deficiência mental (BRASIL, 2001).

Esta decisão foi estudada e analisada pelos profissionais da FCEE, da Secretaria de Estado da Educação (SED) e de outras Instituições de Educação Especial e, respaldada pelo Ministério Público Estadual.

Assim sendo, o público-alvo da educação especial, no Estado, além daqueles tradicionalmente reconhecidos como pertencentes à educação especial - os deficientes (auditivos, físicos, mentais, visuais e múltiplos) e os com altas habilidades - foi redimensionado, principalmente, pela delimitação dos educandos que compõem a categoria denominada “condutas típicas”: os com diagnóstico de transtornos de *déficit* de atenção por hiperatividade (TDAH) e os com transtorno invasivo do desenvolvimento (TID).

SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os serviços de educação especial, além de estarem sustentados por uma sólida fundamentação teórica, também estão respaldados por determinações legais que reforçam o direito das crianças de frequentar espaços educacionais regulares e o dever do Estado em disponibilizar, além do ensino regular, serviços educacionais especializados para os que deles necessitam.

Assim, o Estado de Santa Catarina instituiu os seguintes serviços:

- Serviço de Atendimento Educacional Especializado;
- Atendimento em Classe;
- Serviço de Atendimento Especializado;
- Serviço Pedagógico Específico;
- Serviço de Atendimento Alternativo.

Os dois primeiros exclusivamente para alunos que estão matriculados na rede regular de ensino. O terceiro, para os alunos da rede regular e para os que frequentam instituições especializadas. O quarto, para aqueles alunos que estão exclusivamente em instituições especializadas e, o quinto, para aqueles que necessitam de instituições especializadas, mas em cujo município inexistem, por isso, são atendidos em salas do ensino regular.

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) é amparado por determinações legais, entre elas cita-se o Artigo 208, inciso III da Constituição Federal – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino – e os Artigos 58 e 59 da LDBEN.

Conforme prevê o Programa Pedagógico elaborado pela FCEE e pela SED (SANTA CATARINA, 2009), o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) é caracterizado por:

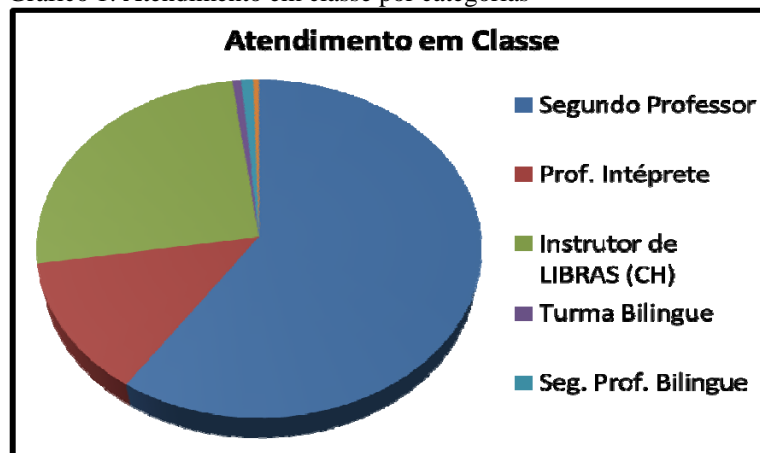
- [...] ser uma modalidade de atendimento empreendida pela escola no sentido de oferecer o suporte necessário aos educandos com deficiência para o acesso ao conhecimento;
- possibilitar novas oportunidades ao educando de lançar mão de outros sentidos e experiências, para elaborar o saber escolar, sendo que o professor não deverá repetir os mesmos procedimentos ou atividades que são realizados em sala de aula do ensino regular;
- ser um conjunto de procedimentos e instrumentos específicos, mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos do aluno com deficiência.

O Atendimento em Classe (AC) é disponibilizado no mesmo período de frequência do aluno no ensino regular. Assim, dependendo de análise de processo² poderão ser disponibilizados os seguintes atendimentos: segundo professor de turma, professor intérprete, professor bilíngue, guia-intérprete, acompanhante terapêutico e técnico da área da saúde (estes ainda sem regulamentação).

No gráfico 1 está demonstrado o investimento do Governo de Estado na disponibilidade de profissionais para o Atendimento em Classe: Segundo Professor: 2.526 profissionais, Professor Intérprete: 550 profissionais, Instrutor de LIBRAS: 1.080, Turma Bilíngue: 30 turmas, Segundo Professor Bilíngue: 40 profissionais, Atendimento Domiciliar: 18 profissionais.

² A análise técnica dos processos é realizada pela Supervisão de Atividades Educacionais Extensiva, com técnicos das diversas áreas de atendimento da FCEE.

Gráfico 1: Atendimento em classe por categorias



Fonte: FCEE, 2011

Quanto às instituições especializadas a Política de Educação Especial do Estado propõe o redimensionamento de suas ações o que possibilita a elas realizar o atendimento educacional especializado aos alunos matriculados na rede regular de ensino, ofertar serviços de natureza clínica, de qualificação profissional e de proteção social como casas-lar e centros de convivência.

Este conjunto de ações é regido pelo princípio reitor da Política que versa sobre o compartilhamento de responsabilidades entre as Secretarias Setoriais de Estado envolvendo, principalmente as áreas da educação, saúde, assistência social e infraestrutura.

Nesta perspectiva, algumas instituições especializadas foram credenciadas na Secretaria Estadual de Saúde para realizar o acompanhamento de pacientes que necessitam de estimulação neuro-sensorial às pessoas com diagnóstico de deficiência mental e autismo, conforme preconiza a Portaria Nº 1635/2002, publicada pelo Ministério da Saúde. Esta Portaria descreve o procedimento, da seguinte forma:

[...] conjunto de atividades individuais de estimulação sensorial e psicomotora, realizada por equipe multiprofissional, visando à reeducação das funções cognitivas e sensoriais. Inclui avaliação, estimulação e orientação relacionadas ao desenvolvimento da pessoa portadora de deficiência mental ou com autismo.

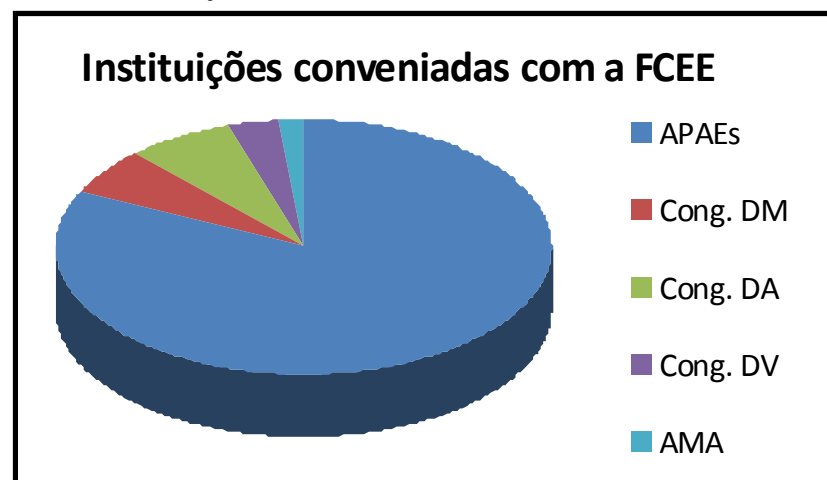
Além da FCEE, 78 instituições especializadas estão contratualizadas para realizar o procedimento acima mencionado.

Para o alcance de seus objetivos a FCEE estabelece convênios com instituições governamentais e não governamentais que desenvolvem ações na área da educação especial. Estes convênios estão firmados tanto com instituições de atendimento às pessoas com deficiência e/ou com condutas típicas, mediante cedência e capacitação de profissionais,

quanto com agências formadoras de ensino superior para desenvolvimento de tecnologias, pesquisas, formação de recursos humanos e estágios.

No gráfico 2 destaca-se o investimento do Estado de Santa Catarina, através da FCEE, nos serviços de educação especial. Mediante análise de documentos referentes à enturmação³ dos educandos e de acordo com os critérios do convênio, cada instituição recebe professores. No ano de 2011, a FCEE estabeleceu convênio para cedência de professores com: 186 APAEs, 13 Instituições Congêneres de DM, 10 Instituições Congêneres de DA, 07 Instituições Congêneres de DV e 04 AMA.

Gráfico 2. Instituições conveniadas com a FCEE



Fonte: FCEE, 2011

Outro investimento que o Governo do Estado realiza através da Fundação Catarinense de Educação Especial para apoiar a inclusão é a cedência de profissionais para as Instituições de Educação Especial, conforma a necessidade de cada instituição.

O gráfico 3 demonstra o número de vagas de professores cedidos às instituições conveniadas. A FCEE através de convênio com as Instituições de Educação Especial cedeu no ano de 2011, através de convênio, as seguintes vagas:

- 4.320 vagas de 40 horas semanais para as APAEs, totalizando 86.400 horas semanais;
- 58 vagas de 40 horas semanais para as Instituições Congêneres de DA, totalizando 1.160 horas semanais;
- 92 vagas de 40 horas semanais para as Instituições Congêneres de DV, totalizando 1.840 horas semanais;
- 123 vagas de 40 horas semanais para as AMAs, totalizando 2.460 horas semanais.

³ A enturmação dos educandos é analisada pela Supervisão de Educação Especial, vinculada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da FCEE.

Gráfico 3. Vagas de professores cedidos às conveniadas com a FCEE.



Fonte: FCEE, 2011.

Para a cedência de profissionais é assinado, de forma descentralizada, o Termo de Convênio de cooperação técnico-pedagógica entre a FCEE e as instituições de educação especial, visando o estabelecimento de condições adequadas para o atendimento de pessoas com deficiência. Desta forma, são atendidos pelo Estado de Santa Catarina aproximadamente 16.710 educandos.

No gráfico 4 estão discriminados os educandos atendidos pelas instituições especializadas. São atendidos pelas APAES e outras Congêneres de DM 15.382 educandos; as Instituições Congêneres de DA atendem 401 educandos; as Instituições Congêneres de DV atendem 410 educandos e as AMAs atendem 182 educandos autistas.

Gráfico 4: Educandos atendidos nas Instituições conveniadas.

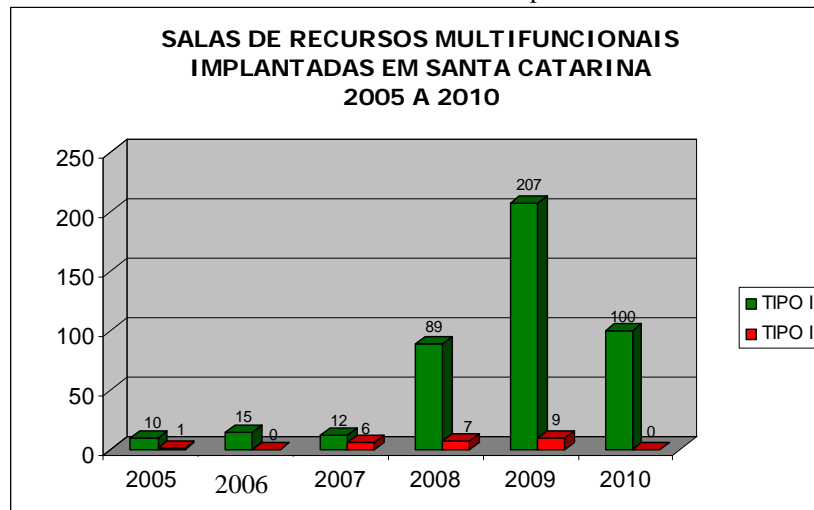


Fonte: FCEE, 2011

Em nível federal, o Ministério da Educação é um grande parceiro da Secretaria de Estado da Educação e da Fundação Catarinense de Educação Especial. Esta parceria permite que os Estado implante e implemente ações e programas voltados para inclusão da pessoa com deficiência. Assim, destaca-se:

- **Programa Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais⁴**: tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino quanto a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar a escolarização, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas da rede pública estadual de ensino. Este Programa prevê a distribuição de recursos e equipamentos destinados à implantação e a organização de espaços de AEE, possibilitando sua oferta no contraturno do ensino regular, conforme dispõe o Decreto nº 6.571/2008.

Gráfico 5: Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em Santa Catarina.



Fonte: FCEE, 2010.

No ano de 2005 foram implantadas 10 Salas Multifuncionais Tipo I e 01 Sala Multifuncional Tipo II, em 2006 foram implantadas 15 Salas Multifuncionais Tipo I e em 2007 foram implantadas 12 Salas Multifuncionais Tipo I. Em 2008 foram implantadas 89 Salas Multifuncionais Tipo I e sete Sala Multifuncionais Tipo II. No ano de 2009 foram

⁴ O Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, considerou a adesão do Estado ao Compromisso de Todos pela Educação; a elaboração do Plano de Ações Articuladas - PAR; o registro no Censo Escolar MEC/INEP de matrícula de alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino regular público.

implantadas 207 Salas Multifuncionais Tipo I e nove Salas Multifuncionais Tipo II. No ano de 2010 foram implantadas 100 Salas Multifuncionais Tipo I.

Num trabalho de parceria com o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD, a FCEE e SED selecionadas e indicaram em 2011 o total de 41 escolas para receberem Salas Multifuncionais Tipo II e 687 escolas para receber tipo I.

Programa Livro Acessível: objetiva ampliar as condições de participação e aprendizagem dos alunos, cegos e surdos, nas escolas de ensino regular.

- **Programa Escola Acessível:** objetiva a promoção da acessibilidade e apoio à inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. Os recursos do Programa Escola Acessível, repassados por meio do Programa Dinheiro Diretos na Escola - PDDE são destinados às ações de:

- adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais;
- adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
- aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado de Santa Catarina, através da FCEE e da SED, tem desenvolvido várias ações visando à inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Várias parcerias são anualmente articuladas para o desenvolvimento de projetos, elaboração de programas e formulação de políticas de educação inclusiva, tendo sempre como principal objetivo fomentar, produzir e difundir o conhecimento tecnológico nas áreas da educação especial.

Investimento na área da educação especial é uma das prioridades dos gestores estaduais e os responsáveis não devem medir esforços para investir em novas tecnologias, possibilitando aos educandos com deficiência o acesso aos diferentes meios e modos de comunicação com o objetivo de possibilitar a plena participação e desenvolvimento de potencialidades em igualdade de condições.

Outro grande investimento que a SED e FCEE devem ter como meta é a capacitação dos educadores, professores, pedagogos, administradores, psicólogos e demais profissionais que atuam ou desejam atuar no contexto da educação inclusiva. Além disso, não se pode esquecer as articulações intersetoriais para o desenvolvimento de ações inclusivas.

O Governo Federal através do Ministério da Educação vem investindo de forma significativa em nosso Estado através de vários programas entre eles podemos citar o Programa de implantação e implementação de Salas Multifuncionais, Implementação dos Centros e Núcleos de Produção Braille, Programa Livro Acessível e Programa Escola Acessível. Como gestores é preciso apoiar e investir nos profissionais e nas escolas que estão sendo beneficiadas com esses programas.

É de suma importância a revisão da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e do Programa Pedagógico e a efetivação de ações mais concretas com os outros órgãos do Governo Estadual para elaboração e implantação dos demais programas: Reabilitatório, Proteção Social e Profissionalizante visando a inclusão social e educacional com qualidade, dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina. A. M., MONTOAN, Maria T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Mimeo.

_____. Decreto nº 3.956/2001, de 08 de outubro de 2001 (Convenção da Guatemala). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, [s.p.] de 09.10.2001. Mimeo.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Normatiza a educação no Brasil. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, p.6.377 de 12.08.1971.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial: educação especial: um direito assegurado.** Brasília: MEC; SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC; SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** MEC: SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar 2005** (Manual). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC; INEP, 2005.

SANTA CATARINA. Constituição do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Assembleia Legislativa; IOESC, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: São José: FCEE, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico: São José: FCEE, 2009.

O SERVIÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Geisa Letícia Kempfer Bock¹

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, políticas de inclusão, formação de professores, Prefeitura Municipal de Florianópolis.

A Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis (RME/PMF) tem uma história definida no que tange o percurso educacional das pessoas com deficiência, com diversos serviços e diferentes filosofias educacionais implementadas ao longo dos anos, cada uma com grandes contribuições e importância para cada momento. Nesta constante transformação, no ano de 2003, criou-se e normatizou-se o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da portaria 033/2003. Considera-se os pressupostos da Educação Inclusiva, pela qual as barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e informação devem ser superadas e estabelece-se um único sistema de ensino, que reconhece e valoriza as diferenças, rompendo com a ideia de padronização e classificação. Foi o momento da regulamentação de outro serviço que vinha se configurando nesta rede de ensino e que continua em mutação no decorrer dos anos.

Concomitante à normatização do AEE nas escolas de ensino regular, criou-se também o Programa Educacional “Escola Aberta às Diferenças” que tem por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os educandos nos mesmos espaços educativos.

Como bem se sabe, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e todas as modalidades da educação básica e superior. Desta maneira, as Secretarias de Educação precisam organizar serviços que contemplem a diversidade de deficiências de seus sistemas de ensino. Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi disponibilizado o AEE e os recursos próprios para a efetiva prática no mesmo, instrumentalizando o aluno com deficiência principalmente para a participação nas atividades escolares e na vida social.

Em janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta o AEE como um serviço destinado a alunos com deficiência

¹ Graduada em Educação Especial pela UFSC/RS, mestre em Educação e Formação de Educadores pela UFSC/SC – contato: eduinclusiva.pmf@gmail.com. Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC.

física, deficiência mental, com surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Com isso, repensou-se as ações do AEE, pois até aquele momento as escolas ofereciam atendimento aos alunos com surdez, cegueira e deficiência física. Os outros alunos eram encaminhados para instituições conveniadas.

Desta maneira, foi preciso aprimorar as práticas para atender a todos estes alunos. Um recurso indispensável para a compreensão da proposta e possível efetivação é a formação continuada que venha ao encontro das necessidades do professor do AEE para a atuação com todos os educandos. Na RME/PMF, a formação continuada é um serviço para todos os Profissionais das Unidades Educativas. O foco dos cursos para os professores do AEE está voltado às necessidades para organização e atendimento aos alunos, respeitando as diferentes especificidades de cada pessoa com deficiência.

Entre os anos de 2008 e 2011, ocorreram diversas formações, entre elas aquela para altas habilidades, serviço este que ainda não fazia parte da realidade educacional de Florianópolis. Também ocorreu a formação em deficiência mental, para definição e estruturação deste serviço o qual ocorria de maneira isolada em cada sala multimeios, sem uma política definida pelo grupo. Aperfeiçoou-se no AEE o conhecimento para as deficiências física e visual, com formações mais direcionadas às necessidades dos alunos, como o caso da estimulação essencial para a deficiência visual. Houve ainda, a formação em jogos cognitivos em 2010 e em consultoria em deficiência múltipla em 2011. É uma área que carece de maior aprofundamento nas estratégias implementadas no espaço da escola regular. Para isso, é preciso se investir mais nesta formação.

Em Florianópolis, o AEE é realizado nas denominadas salas multimeios, que pela definição do MEC são as salas de recursos multifuncionais. Elas ficam localizadas em escolas do ensino regular, e nela atuam dois profissionais com formação em educação especial. Em 2011, vinte salas de recursos multifuncionais foram disponibilizadas para o atendimento de pessoas com deficiência matriculadas na rede municipal de ensino. A frequência do aluno se dá no período inverso ao da classe comum e pode ser na própria escola em que estuda ou numa escola próxima. Esse serviço constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar do AEE seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis. A matrícula no AEE pode estar vinculada à frequência no ensino regular, no caso dos alunos entre 6 e 14 anos, mas o contrário não é possível.

A matrícula do aluno com deficiência na escola comum requer os serviços da educação especial. Não para substituir a sala de aula comum, tampouco confundir-se com práticas clínicas e terapêuticas. A matrícula apenas efetiva o direito de acesso, mas o que

garante a permanência e a continuidade dos estudos deste aluno são as ações desempenhadas pela direção, equipe pedagógica, professores de sala comum e do AEE.

Neste sentido, os professores das salas multimeios buscam uma mudança no olhar dos profissionais da escola, desde as pessoas que fazem os serviços gerais até o professor de sala de aula, pois devem estar voltados a uma prática pedagógica que contribua para dar significação à efetivação da escola inclusiva, visto que o que se almeja são as possibilidades de interação destes educandos com seus pares, participação em todas as atividades escolares com segurança, autonomia e conforto, considerando-se habilidades, potencialidades, desejos, recursos e metodologias para este fim.

Em 2009, com a nova organização administrativa da PMF, foi criada a Gerência de Educação Inclusiva e sob sua responsabilidade estão, além das salas multimeios e seus professores, o Centro de Apoio Pedagógico à Deficiência Visual (CAP), uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática do sistema de ensino que tem por objetivo produzir, para os alunos cegos e os de baixa visão, o material didático utilizado nas escolas regulares, da educação infantil ao ensino médio das redes públicas de ensino da grande Florianópolis.

As escolas da RME/PMF contam também com o trabalho dos professores de LIBRAS, os quais têm sua atuação no pólo de abrangência das salas multimeios do AEE, realizando o ensino *de* e *em* LIBRAS para alunos surdos no contraturno da sua escolarização. Também é função deste professor ministrar curso de Língua de Sinais para a Comunidade Educativa do Pólo. Desde o início de 2011, professores aprovados em concurso público efetivaram-se nesta função com vaga na Gerência de Educação Inclusiva e designação para as Unidades Educativas (UEs), conforme necessidade. São contratados de acordo com a necessidade auxiliares para o ensino de LIBRAS para as salas de aula com alunos surdos, após avaliação dos professores da sala multimeios do AEE. Cabe a este profissional realizar a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais para o português e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita) nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela turma do aluno com surdez. Tal qual a função de professor de LIBRAS, os auxiliares de LIBRAS tiveram o primeiro concurso para efetivação em 2010 com vagas preenchidas em 2011 e são designados para as UEs.

Também de acordo com a demanda são contratados os auxiliares de alunos com deficiência, que tem por objetivo estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Estes tiveram a primeira efetivação

em 2010. Em 2011, 25 auxiliares de 40 horas semanais passaram a atuar com as crianças. Há ainda, um grande grupo de auxiliares substitutos, aproximadamente 100 profissionais.

Nesta perspectiva, e com esta estrutura de profissionais e recursos, é preciso que se realize uma prática de AEE com significado e sentido para todos e que tenha como consequência a participação do aluno na construção de seu próprio saber. E para tanto, cabe aos profissionais do AEE orientar os alunos e professores quanto à utilização dos recursos e estratégias para que as pessoas com deficiência possam acessar o conhecimento frequentando as turmas comuns do ensino regular.

Outra ação relevante para o bom desempenho do trabalho é o estabelecimento das parcerias, tanto de outras áreas de conhecimento quanto da própria área educacional. Em Florianópolis, o AEE conta diversos parceiros com os quais compartilha informações, trabalhos, dúvidas e ações.

Muito mais poderia ser socializado nestas linhas, mas para finalizar este relato registra-se que o empenho do grupo de professores da educação especial, os estudos, os debates e as discussões foram imprescindíveis para se traçar esta história do AEE em Florianópolis, pois cada um teve a oportunidade de participar, à sua maneira, da construção deste serviço.

**PESQUISA: INVESTIGAÇÃO DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICA PARA A
IMPLANTAÇÃO DE SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (SAEDE) PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT
DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Maria Aparecida Santos da Silva Garcia¹

Márcia Andréa dos Santos Silva Mafra²

O Estado de Santa Catarina, através da Fundação Catarinense de Educação Especial/FCEE e a Secretaria de Estado da Educação formulou uma nova política de educação especial, em 2006, a qual foi regulamentada pela Resolução nº 112, de 12 de dezembro do mesmo ano, do Conselho Estadual de Educação, e homologada pelo Decreto nº. 4.490, de 15 de dezembro de 2006, da Secretaria de Estado da Educação. Esta política manteve como elegíveis as pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. No entanto, redefiniu as condutas típicas. Na Resolução nº 112/06/CEE, em seu Artigo 2º, § 2º considera:

A pessoa com condutas típicas é aquela que apresenta manifestações típicas dos seguintes quadros, de maneira isolada ou combinada:

I. Transtorno hipercinético ou do déficit de atenção por hiperatividade/impulsividade se caracteriza pela combinação de comportamento hiperativo com desatenção marcante;

II. Transtornos invasivos do desenvolvimento se caracterizam por anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e, por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Neste novo horizonte, esta Política prevê a criação de quatro programas: Reabilitatório, Profissionalizante, Assistência Social e Pedagógico.

O Programa Pedagógico estabelece diretrizes dos serviços de educação especial com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular e/ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESP).

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), foi implementado nas áreas da Deficiência Mental (antes Serviço de Apoio Pedagógico), Deficiência Visual e Deficiência Auditiva (antigas Salas de Recursos).

Neste mesmo documento (Programa Pedagógico) existe a proposta de implantação de

¹ Pedagoga em Educação Especial com Mestrado em Psicopedagogia.

² Pedagoga. Atuação na Educação Especial há 15 anos

outros SAEDEs, entre eles o SAEDE/TDAH, parceria entre a FCEE e Gerência de Educação da Grande Florianópolis. Importante salientar que já existe no Estado de Santa Catarina o Serviço de Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Intelectual, Visual e Auditiva.

Esta pesquisa teve como objetivo a “Investigação Metodológica para a implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado” (SAEDE) para educandos com diagnóstico de Transtorno Déficit de Atenção e hiperatividade/TDAH, realizado em sete escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, localizadas nos municípios de Florianópolis, São José, Biguaçu e Palhoça, pertencentes a Gerência de Educação/GERED, o órgão responsável pelas escolas de Educação Básica e Fundamental dos 13 municípios da Grande Florianópolis, nas quais são matriculados educandos com diferentes diagnósticos: deficiência mental (atualmente deficiência intelectual, conforme a Convenção da ONU/2010), surdez, cegueira, surdocegueira.

Refletindo a respeito da educação especial em Santa Catarina, depara-se com vários momentos de acertos e fragilidades, especialmente em relação à inclusão dos educandos com TDAH no sistema regular de ensino. Embora já fizessem parte do cotidiano escolar, muitas dessas crianças/adolescentes foram ignoradas ou estigmatizadas pelo comportamento e/ou atitudes de desatenção.

Importante dizer que algumas crianças apresentam tal comportamento, mas que não são diagnosticadas como TDAH. Para que assim sejam consideradas, há necessidade de observar três características principais: distração, impulsividade e hiperatividade. E o que pode diferenciar uma criança com TDAH de outra que não o seja, é a intensidade, a frequência e a constância de como elas acontecem e a dificuldade em adequar-se a rotinas tão esquematizadas.

Muitos estudos aconteceram e acontecem em relação ao desenvolvimento humano, e gradativamente estudiosos tem escrito livros a respeito do TDAH. Podemos destacar entre eles, Rohde e Benczik (1999, p. 37), que entendem a TDAH como “um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação ou hiperatividade e a impulsividade [...]”, ou conforme consta num informativo de um laboratório que fabrica medicamentos específicos ao transtorno: “TDAH é um distúrbio neurocomportamental, “[...] condição crônica de saúde de maior prevalência em crianças em idade escolar.”

Desta forma, esta pesquisa buscou intervir qualitativamente nos processos atencionais dos educandos com TDAH. Lembrando que o SAEDE não é reforço pedagógico.

Iniciou-se em setembro de 2008, com a parte prática, de forma itinerante. Atualmente está sendo elaborado o relatório final para a implantação deste serviço em todo Estado Catarinense.

REFERÊNCIAS

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, 2009.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas**: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Livreto **TDAH**: com desatenção e hiperatividade não se brinca. São Paulo: Novartis, [19--].

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA POLÍTICA E SOCIAL: CONSOLIDANDO AS BASES DEMOCRÁTICAS

Shirlei de Souza Corrêa¹

RESUMO

Quando analisamos a trajetória da educação especial em nosso país, percebemos que suas principais características históricas se organizaram prioritariamente a partir de um atendimento educacional que de modo especializado, tinha como foco, o intuito de substituir o ensino comum até então efetivado. A partir de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se em diversos autores, bem como documentos e legislações que regulamentam as políticas públicas no campo da educação especial, focar aspectos democráticos que subsidiam a prática pedagógica no âmbito da inclusão. Haja vista, o gestor ser importante personagem nessa caracterização de escola democrática. A trajetória da educação especial no Brasil é analisada como uma conquista política, social e cultural, portanto um direito legal do aluno. E, neste contexto, o que contribui expressivamente para que a escola exercite a prática da hegemonia, num contexto de amplitude de ações e respeito às diversidades, é considerar e respeitar as individualidades dos alunos com necessidades especiais. Num espaço assim determinado, as possibilidades de termos uma escola democrática que rejeite a exclusão tornam-se bastante viáveis.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Gestão democrática

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pauta-se em ações que evidenciam a prática da pesquisa bibliográfica, pois como nos afirma Lakatos e Marconi (1987), é através desta técnica que pode ser realizado um levantamento e posteriormente uma seleção de autores que tratam o tema a ser pesquisado. Esta atividade permite, segundo o mesmo autor, um contato direto entre o pesquisador e o material disponível.

Neste íterim, buscou-se realizar um levantamento histórico que concebesse a trajetória da educação especial no Brasil, abordando legislações e documentos que consolidam as políticas públicas que regulamentam a sua implementação.

As contribuições de teóricos que debatem o campo educacional, inclusive daqueles voltados à educação especial, garantem fatos relevantes no que tange aos aspectos democráticos que constituem o ambiente escolar, com especial destaque a figura do gestor, que quando articulado com sua equipe, contribui para a prática da inclusão.

A educação especial, tratada aqui como direito legal do aluno, amplia a possibilidade de discussão, não somente da suposição, como da necessidade de obter da escola enquanto instituição que se pauta em movimentos democráticos, e deste modo, a participação e o envolvimento de todos.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de Vale do Itajaí – UNIVALI. Contato: shirleiscorrea@hotmail.com

Desta maneira, a construção de práticas educativas voltadas para a educação inclusiva não alimentam o paradoxo da inclusão/exclusão. O que contribui expressivamente para que a escola exercite a prática da hegemonia, num contexto de amplitude de ações e respeito às diversidades.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Quando analisamos a trajetória da educação especial em nosso país, percebemos que suas principais características históricas se organizaram prioritariamente a partir de um atendimento educacional que de modo especializado, tinha como foco, o intuito de substituir o ensino comum até então efetivado.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (MEC/SESP, 2001, p.15).

Neste sentido, os alunos eram vistos e recebiam tratamento como se fossem seres diferentes. A criação de instituições específicas para o tratamento destes alunos, evidenciava as diferentes compreensões e visões sobre estes alunos. Desta forma, os alunos diferentes precisavam de espaços diferentes, como escolas, classes, enfim convívios especiais.

Nesta concepção, o que determinava a prática pedagógica necessária para estes alunos eram laudos ou diagnósticos provenientes de testes realizados por consultas com médicos especialistas na área. Os conceitos “normal” ou “anormal”, definiriam então a concepção de escolarização que mais se adequava a este aluno – que era tratado como deficiente. Sob esse enfoque,

o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica.” (GLAT; BLANCO, 2007. p. 4).

Durante muito tempo, enraizada na ideia de que o atendimento aos alunos com deficiência deveria ser de maneira concomitante à educação comum, porém de maneira diferente e em local diferente, a escola historicamente construída e influenciada por questões sociais excluiu, sem consciência, estes alunos, pois os impedia de participar de uma prática pedagógica voltada a questões que priorizavam os alunos como seres globais.

Em contrapartida a esta ideia e a esta prática realizada durante décadas, que segregava e discriminava alunos deficientes, surgiram movimentos que simultaneamente organizavam pensamentos em torno do campo educacional, abrangendo de forma específica o campo dos direitos humanos.

A partir destes movimentos, a educação especial vem ganhando espaços importantes para discussões sobre sua importância dentro das políticas públicas evidenciadas no nosso país. Em função destas modificações, o cenário educacional brasileiro vem presenciando constantes mutações no que tange as nomenclaturas, conceitos, legislações e, o que é certamente muito importante as práticas pedagógicas realizadas.

Um grande marco de todo este processo de modificação, é sem dúvida a Declaração de Salamanca, que em 1994, enxerga infinitas possibilidades quanto à socialização de alunos deficientes. Indica as escolas regulares, como ambientes propícios e eficazes quanto ao combate das mais diversas atitudes discriminatórias.

O documento acima citado ressalta ainda que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar na escola regular, que seu acesso é direito. Neste sentido, “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p. 30).

Mudanças significativas marcaram a década no que se refere a educação especial, principalmente no que tange a conceitos e características. Muito se esperou depois do proposto pela Declaração. Porém, a prática efetivada no interior das escolas do nosso país denunciava o descumprimento do acordo.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. (MEC/SESP, 2001, p. 21).

Muitas foram as alternativas em torno de políticas públicas, diretrizes e legislações que o país utilizou para adequar-se ao proposto pela Declaração de Salamanca. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, um marco no âmbito educacional, traz considerações – especificamente o artigo 59 – que mudaram o rumo da educação especial no país:

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
 II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
 V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDB, 1996, p. 93).

Pode-se considerar que a LDB (1996) instituiu uma nova forma de tratar o ensino especial no Brasil. Em parágrafo único, delibera ao Poder Público, a necessidade de ampliação do atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede pública de ensino.

Em decorrência a criação desta legislação, muitas outras foram elaboradas e colocadas em prática com a intenção de efetivar práticas mais democráticas relacionadas à educação especial. Entre tantas, situaremos algumas. Em 1999, o Decreto nº 3.298, disponibiliza ações viáveis sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste sentido, define a educação especial como “uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), articulado a Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, ressaltando a infinita possibilidade de a escola regular incluir alunos com necessidades especiais.

O Decreto nº 6.094/2007, que estabelece através de suas principais diretrizes, a necessidade de que todos assumam um compromisso e otimizem a ideia da inclusão, seguindo o jargão “Todos pela Educação”, vem afirmar a garantia não somente do acesso, com também da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades especiais e educacionais dos alunos, confirmando seu direito de frequentar a escola pública com qualidade.

Diante de tantos movimentos que vem, historicamente garantindo à educação, e de forma específica à educação especial e a todos seus participantes, vimos a oportunidade cada vez maior de estar não somente incluídos como também tornar-se participante de todo o processo, pensando numa escola que se pautem em ações sociais e democráticas.

GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: A POLÍTICA DEMOCRÁTICA

O atual cenário educacional acompanhou de certo modo, algumas das maiores mudanças vivenciadas nas décadas de 80 e 90. Mudanças em termos econômicos, sociais e culturais de toda a sociedade que o mundo presenciou. Segundo Dourado (2007), o acesso à tecnologia, gerando um intercâmbio de padrões sociais e culturais, a facilidade na utilização dos meios de comunicação, a criação de legislação específica para a educação, a fiscalização eficiente quanto às políticas públicas entre outros fatores, têm possibilitado um novo foco na esfera educacional.

Em decorrência a estes fatos, houve a necessidade de uma nova atuação dos Estados nacionais na organização das políticas públicas, por meio de um movimento de repasse de poderes e responsabilidades dos governos centrais para as comunidades locais.

No campo educacional, como um grande exemplo destas transformações, podemos considerar os movimentos que instituem a gestão escolar. Amplamente falando, a Gestão Escolar pode ser considerada uma política distributiva relacionada à área da educação e suas vertentes, principalmente no que tange a parte organizacional dos sistemas de ensino em seus diversos contextos: político, físico, social e financeiro.

Quando a Gestão Escolar pauta-se em relações estabelecidas no âmbito intra e extraescolar, considerando os processos mais amplos, articulando-se dentro ou fora da escola, respeitando e valorizando os agentes envolvidos e os interesses voltados às necessidades reais vividas ou sentidos em cada espaço, esta gestão pode ser chamada de gestão democrática.

Neste sentido, baseada em fundamentos de uma gestão democrática, a escola deve ser vista ou entendida como instituição social que tem acima de tudo, finalidades político-pedagógicas e a participação na tomada de decisões de toda a comunidade escolar é essencial para a promoção de uma educação democrática.

No bojo desta discussão, tratamos de temas intimamente ligados: a escola democrática e a escola inclusiva. Construir uma escola com perspectivas democráticas, no âmbito da educação especial, demanda que seus principais atores busquem construir subsídios que promovam ao cidadão não só o acesso e a permanência, mas aliado a esses fatores, uma

educação de qualidade.

Nesta perspectiva democrática, entendemos que a educação inclusiva somente se perpetua, no momento que existir integração entre todos os segmentos que compõem a escola, o que caracteriza uma dinâmica participativa entre pais, professores, alunos, funcionários, direção, administração, entre outros. Para tal efeito

a gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. (LUCÉ; MEDEIROS, 2008).

A realidade vivenciada nas escolas gera certo paradoxo quando se refere a esta questão. Durante anos, numa condição historicamente construída e/ou estabelecida por parâmetros culturais, a escola se organiza, de acordo com suas etapas, numa perspectiva de homogeneização. Canário (2006,) em livro que aborda questões sobre a instituição escolar, afirma que o atual modelo escolar ao qual estamos acostumados institui, de certa maneira, um “monopólio sobre a educação”. Observamos isso quando percebemos que muitas escolas, currículos e modelos de avaliação se fundamentam nesta temática.

Partindo deste pressuposto da ideia de homogeneização, como conceber a escola como palco de mudanças? Apegamos-nos, portanto, na figura do gestor escolar, metaforicamente tratado como uma “ponte”. Uma ponte no sentido de articular com mais facilidade o trabalho no interior da escola. Um possível elo entre a escola que temos e a escola que queremos, entre a real e a ideal no que tange a educação inclusiva.

Outrossim, Januzzi (2004) reflete sobre a importância de pensar em caminhos promissores quanto a educação especial. Portanto, espera-se do gestor e de sua equipe – pensando numa perspectiva democrática – que, no âmbito da educação inclusiva, a educação especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação especial, garantida e exercida através da ação do gestor, direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

A revista Nova Escola do mês de agosto do presente ano traz em destaque a fala de uma professora mineira que atua numa sala de recursos. Ela enfatiza a necessidade desta articulação coletiva no interior da escola, bem como aponta benefícios: “buscar soluções conjuntas, com os demais professores e gestores, é o melhor caminho. Assim, a escola pode obter os materiais necessários e cursos de formação junto à Secretaria de Educação, ao MEC ou a outras entidades da área que existam na cidade.” (CARVALHO, 2011, p. 51).

Deste modo, percebe-se que a construção de um trabalho coletivo, que se pautar na participação de todos os agentes presentes no contexto educacional só tem a efetivar contribuições para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, bem como beneficiar as diversas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolver deste trabalho, procurou-se observar através de dados bibliográficos, a longa batalha que a educação especial trilhou no cenário educacional mundial. Questões políticas, sociais e culturais simbolizaram este caminhar rumo à democracia no acesso de alunos com necessidades especiais.

Percebeu-se em virtude desta longa jornada, pautada por legislações e documentos que viabilizam as políticas públicas em prol da Educação Inclusiva, que as escolas enquanto instituições democráticas e seus principais atores, participaram ativamente das mudanças que marcaram o contexto educacional.

Neste contexto, as mutações que construíram um novo cenário da educação inclusiva prevêem a necessidade das escolas em se estabelecer enquanto organizações democráticas, possibilitando acesso e permanência com qualidade para todos os alunos, bem como os portadores de necessidades especiais.

Haja vista as políticas que defendem as práticas da inclusão apontam que o gestor, responsável pela escola, deve ajustar ou modificar aspectos físicos de modo a favorecer o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiências, de forma a garantir o direito constitucional à educação de qualidade. Neste sentido “será preciso repensar em conjunto todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros”. (JANUZZI, 2004, p. 45).

Nesse contexto, a escola – gestor e seus aliados – deve assumir um compromisso de responsabilidade frente à educação inclusiva. Responsabilidade requer autonomia de todos os envolvidos. Deste modo, mais que um ato de respeito às legislações vigentes, respeitar a

educação inclusiva é um ato de cidadania.

Assim, considera-se que articular uma escola com bases consolidadas e que rejeitem a prática da exclusão, é uma tarefa viável quando se respeita as diversidades. Cabe a escola incorporar à sua prática cotidiana um novo viés da educação inclusiva, um paradigma que se constrói a partir da hegemonia e nesta perspectiva democrática, a educação inclusiva somente se perpetua, no momento que existir respeito às diferenças e oportunidades a todos, sem distinção.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

_____. Ministério da Educação - MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 22 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, O. V. G. **Inclusão: é possível resolver**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 28, n. 100, Cortez/CEDEZ. 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. **In: GLAT, R. (org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: SetteLetras, 2007.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

TRAGETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Marli Campos¹
Ronaldo Weingartner²

INTRODUÇÃO

O município de Blumenau, em Santa Catarina, vem há mais de três décadas debatendo e perseguindo a meta da inclusão social. Num enfoque integracionista, contava apenas com a parceria da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que por sua vez, proporcionava um atendimento assistencialista e segregador às crianças e jovens com deficiência nas diversas instituições educacionais públicas e privadas.

Inquietos com os aspectos segregacionistas, a equipe gestora da Secretaria de Educação, no ano de 1989, com o então prefeito Vilson Pedro Kleinunbing, através do Decreto nº 3590, cria a Escola Municipal de Educação Alternativa, devido ao grande número de crianças que não conseguiam acompanhar o processo regular de ensino. Uma escola que atendia suas características especiais, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e que lhes oferecia a oportunidade de uma habilitação scmi-profissional. Neste sentido, o Centro Municipal de Educação Alternativa (CEMEA) tinha como objetivo principal o ensino terminal e semiprofissionalizante para alunos portadores de deficiência mental leve - categoria educável (terminologia utilizada na época).

Assim, a Escola Alternativa seria uma escola com caráter especial, que desvincularia o aluno com deficiência mental do ensino regular, para atender especificamente suas necessidades. E, além disto, proporcionaria ensino semiprofissionalizante àqueles que não conseguissem efetivar sua alfabetização.

Há que se compreender que a criação desta escola foi em um momento histórico em que a inclusão escolar ainda permeava somente as ideias e os pensamentos de seus precursores em nosso Estado.

Com o fortalecimento gradual do processo de Educação Inclusiva, algumas ações tiveram que ser novamente reestruturadas, pois as escolas comuns passaram a apresentar a necessidade de receber orientação sobre este trabalho, bem como se percebeu a necessidade de

¹ Professora, Mestra em Educação, Consultora Técnica da SEMED Blumenau - SC. Contato: marlicampos@blumenau.sc.gov.br

² Psicólogo, Professor, Especialista em Gestão da Educação, Diretor do CEMEA Blumenau - SC. Contato: ronaldo@blumenau.sc.gov.br

atendimento específico a estas crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência.

As orientações oferecidas através do Programa Educação Inclusiva, como o direito à diversidade, do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial, de que os municípios deveriam começar a estruturar um suporte para o processo de inclusão escolar, foram fundamentais para que a gestão municipal repensasse a trajetória da Educação Especial e o papel do CEMEA, a partir do ano de 2005.

Assim, com o advento da Política Nacional da Educação Especial, regulamentada pelo Decreto 6571/08, Blumenau tomou-se um Pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cuja abrangência reúne 31 municípios da região, alinhado com as práticas educacionais inclusivas mais recentes.

INSTÂNCIAS DE SUSTENTAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS CLASSES COMUNS

A Rede Municipal de Ensino de Blumenau está estruturada a partir da SEMED, com uma Gerência de Educação Especial e conta com o CEMEA, como Centro de apoio à inclusão escolar. Este, por sua vez, ocupa-se com a gestão operacional de 23 salas de recursos multifuncionais em operação, além do serviço de itinerância e, das professoras de apoio nas salas comuns.

Foram elencados a seguir alguns objetivos específicos da Educação Especial do Município, na perspectiva da inclusão escolar:

- Gestão do processo operacional de inclusão dos alunos da Educação Especial na Rede regular de ensino;
- Oferecer Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência, matriculados na Rede Pública de Ensino, através do CEMEA e das S.R.M.;
- Oferecer AEE (estimulação essencial e psicomotricidade) para as crianças com deficiência vinculadas à Educação Infantil da Rede Pública de Ensino;
- Oferecer apoio técnico pela equipe multiprofissional do CEMEA (Psicologia, Fonoaudiologia, Serviço Social, Fisioterapia) através de intervenção educacional e clínica;
- Processo de avaliação dos alunos de forma a verificar o desempenho nas atividades oferecidas;
- Fomentar sistematicamente o aperfeiçoamento do corpo docente do CEMEA através de

curso, seminários, palestras e reuniões semanais para avaliação e planejamento das atividades desenvolvidas;

- Qualificação Permanente para docentes da Rede em parceria com a FURB;
- Oferecer aos pais encontros sistemáticos a fim de sensibilizá-los nas questões da Educação Especial na perspectiva da inclusão;
- Promover encontros sistemáticos com professores da escola regular para troca de informações e orientação sobre o processo de ensino aprendizagem de nossos alunos. Garantir o atendimento aos educandos com deficiência do município de Blumenau, no Centro Municipal de Educação Alternativa (CEMEA) levando em consideração a especificidade de cada educando (múltipla, surdocegueira, visual, auditiva, física, mental), condutas típicas;
- Oferecer assessoria aos profissionais da rede pública de ensino de Blumenau que atuam com os alunos com deficiência, repassando informações e orientações;
- Desenvolver parcerias com os setores públicos visando a intersctorialidade, com o objetivo de viabilizar o acesso do portador de necessidades especiais aos atendimentos que se fizerem necessários;
- Oportunizar cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) aos familiares de pessoas surdas e demais interessadas, visando uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes; Oferecer orientação a pais, familiares e responsáveis, a respeito dos assuntos relacionados à fonoaudiologia, psicologia e educação da pessoa com deficiência;
- Proporcionar orientação sobre deficiência visual a profissionais, familiares e demais interessados.

SERVIÇOS OFERECIDOS NA SEDE DO CEMEA

O objetivo principal do CEMEA é oferecer apoio à inclusão escolar e atendimento educacional especializado para os alunos da educação especial matriculados na rede pública de ensino de Blumenau.

No Centro Municipal de Educação Alternativa os atendimentos acontecem de diferentes formas, levando-se em conta a idade da criança, os objetivos propostos e suas particularidades. O Centro visa trabalhar o lúdico de maneira prazerosa com mediação, intermediando com objetivos diferenciados para cada aluno e/ou grupo, promovendo atividades a partir do interesse, necessidades e potencialidades.

As crianças com idade de zero até três anos e oito meses são atendidas no Centro, recebendo a estimulação essencial, com o apoio da fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia. Outro grupo de alunos atendidos no Centro são os surdos, onde contam com professores instrutores de LIBRAS, professores bilíngues e têm contado com a segunda língua, o português, pois trabalhamos com a abordagem dos bilinguismos. Os demais alunos, do Ensino Fundamental, são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS DA REDE

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, neste sentido, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecidos aos alunos com deficiência, visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular (MEC, 2008).

O AEE está previsto na Constituição, na LDBEN 9394/96 e é regulamentado pelo Decreto 6571/08 e Parecer CEB 13/09 e, perpassa todos os níveis e etapas do ensino, como complementação e/ou suplementação a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela, não sendo substitutivo da escola comum.

Este atendimento deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, pois é estruturado para apoiar o desenvolvimento do aluno, sendo obrigatória sua oferta preferencialmente na escola do aluno e no turno oposto que o mesmo frequenta na classe comum.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal, onde se realiza o AEE. Elas funcionam como uma extensão do CEMEA no espaço físico da escola, descentralizando a oferta do AEE no município. São atendidos os alunos do ensino fundamental, com exceção dos alunos surdos e das crianças em idade pré-escolar, que continuam recebendo atendimento no CEMEA.

A implantação dessas salas é resultado de uma parceria do município e do MEC, através de um projeto, que disponibiliza o suporte de material pedagógico e também os equipamentos para operacionalização do espaço. São constituídas de: mobiliário adaptado, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos,

além de professores com formação para realizar o AEE, sendo estes contratados e mantidos pelo município.

O principal objetivo da implantação destes espaços é oferecer ao aluno com deficiências a resposta educativa completa para suas necessidades educacionais na própria escola onde ele estuda, ou em uma escola próxima, tornando este atendimento o mais acessível possível. Cada sala de recursos multifuncionais implantada funciona como um polo, podendo atender alunos de outras escolas de sua área de abrangência, sendo elas das redes municipal, estadual ou particular.

É um espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo uma ação do sistema de ensino no sentido de oferecer o suporte às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias.

As Escolas da Rede Municipal de Blumenau que atualmente possuem Sala de Recursos Multifuncionais são: EBM Adelaide Starke; EBM Anita Garibaldi; EBM Conselheiro Mafra; EBM Francisco Lanser; EBM Olga Rutzen; EBM Visconde Taunay; EBM Vidal Ramos; EBM Pedro II; EBM Lúcio Esteves; EBM Wilhelm Theodor Schürmann; EBM Alberto Stein; EBM General Lúcio Esteves; EBM Felipe Schmidt; EBM Gustavo Richard; EBM Henrique Alfarth; EBM Lcoberto Leal; EBM Machado de Assis; EBM Pastor Faulhaber; EBM Prof. Oscar Unbchaun; EBM Prof. Rodolfo Hollenweger; EBM Prof. Alice Thiele; EBM Prof. Zulma Souza da Silva; EBM Quintino Bocaiuva.

METODOLOGIA DOS ATENDIMENTOS PRESTADOS

O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de oferecer o que não é próprio do currículo escolar, propondo objetivos, metas e procedimentos educacionais específicos e suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência, numa perspectiva de complementar e/ou suplementar suas necessidades educacionais, isto é, não é reforço escolar.

Os professores destas salas atuam de forma colaborativa com os professores das classes comuns e pais, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso aos alunos com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, além de todas as ações necessárias junto às escolas, de sua área de abrangência, para promover a inclusão destes alunos.

Este atendimento é realizado no turno oposto da classe comum com duração de 50 minutos (individual) e 1h10 minutos (grupos).

O SERVIÇO DE ITINERÂNCIA

O professor itinerante é uma ponte de acesso entre o CEMEA, as Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil e as S.R.M.s.

Consiste no assessoramento às instâncias acima mencionadas com o objetivo de garantir o processo da inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns de ensino da Rede. Orientam as equipes técnicas, professores e famílias quanto às possibilidades de aprendizagem efetiva, além de registrar e analisar dados mediante produção de relatórios próprios em nível individual e coletivo, encaminhando, caso necessário, os alunos aos serviços de apoio especializado. Conta-se com quatro professoras itinerantes com dedicação exclusiva, além das 23 professoras das S.R.M.s que também fazem itinerância na sua respectiva região de abrangência.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os profissionais do CEMEA, bem como as professoras itinerantes, as professoras do AEE e as professoras de apoio recebem formação continuada através do EAD/MEC e/ou de nossos próprios instrutores.

A SEMED disponibiliza, dentro de seu Programa de Formação Continuada, duas paradas pedagógicas durante o ano letivo, totalizando 16 horas de cursos nas áreas específicas de cada profissional, além do curso de LIBRAS para os professores da Rede durante todo o ano. O objetivo das formações é a atualização permanente e o compartilhar de saberes que fundamentam a prática pedagógica dos educadores, favorecendo assim, a aprendizagem dos alunos com deficiência em classes comuns do Ensino Regular.

O ALCANCE DOS ATENDIMENTOS OFERECIDOS

Com esta estrutura e dinâmica de trabalho, atendemos na Rede Municipal de Ensino de Blumenau a seguinte população de alunos dentro de suas especificidades:

DIAGNÓSTICO	QUANTIDADE DE
Altas Habilidades	2
Atraso do Desenvolvimento	112
Autismo	9
BV	7
Cego	6
Def Múltipla	4
Def. Intelectual	78
Hidrocefalia	4
Sind. De Asperger	14
Sind. De Cornélio Lang	1
Sind. De Chão	1
Sind. De Down	44
Sind.de Moebius	1
Sind. De Soltos	1
Sind. De Duchenne	1
Sind. De West	1
Surdez	12
Paralesia Cerebral	22
Total	320

Todos estes alunos estão devidamente matriculados e frequentam alguma Unidade de Ensino da Rede municipal ou estadual do município. Este é um dos pré-requisitos básicos da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto durante o transcorrer do texto, fica evidente que se tem avançado muito na garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, sobretudo no que diz respeito às crianças e jovens com deficiência em idade escolar. A educação como um patrimônio de direito social de todos, torna-se a base universal para a conquista e usufruto dos demais direitos. Entre eles, o direito das pessoas com deficiência de conviverem com qualidade em espaços que privilegiam o exercício da emancipação e cidadania como na Escola que se persegue: verdadeiramente inclusiva.

Pode-se perceber que, apesar dos significativos avanços, essas conquistas demandaram esforços contínuos e um exercício doloroso na busca de incluir a todos sem exceção, desmontando assim, a seletividade social e as prisões ideológicas e racionalistas. Incluir, pois, é um aprendizado que abrange a todos os atores sociais, exigindo crescimento pessoal e proporcionando uma identidade social saudável, rica e humana.

Como ocorre em todo o processo, nossa trajetória é marcada pela reflexão contínua sobre nossas práticas, removendo barreira que se impõe, articulando frentes **para novas possibilidades e desafios** e essencialmente acreditando que é possível aprender na diferença para promover o direito à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação: **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **A Escola**. Série: educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **A Fundamentação filosófica**. Série: educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MONTANO, Maria Tereza Egler. **Educação inclusiva: atendimento especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EIXO TEMÁTICO:
TECNOLOGIAS: PERSPECTIVAS DE
INOVAÇÃO PARA TRABALHO EDUCACIONAL

TECNOLOGIA ASSISTIVA: PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO NO TRABALHO EDUCACIONAL

Luciane Dias Campos¹

Em Tecnologia Assistiva, o melhor recurso é aquele que melhor atenda as necessidades de cada sujeito.

A crescente e efetiva chegada dos alunos público-alvo da educação especial no contexto da escola comum tem suscitado nos sistemas educacionais de ensino a busca por estratégias e recursos que favoreçam a estruturação de práticas de ensino que beneficiem a todos os educandos presentes nestas instituições.

A adoção da Tecnologia Assistiva (TA), na proposta pedagógica da escola, mostra-se como uma possibilidade para que o aluno com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento realize efetivamente as atividades propostas para a sua turma.

Para a implantação do uso da Tecnologia Assistiva na escola, Bersch (2007, p. 32), aponta que "necessitamos de criatividade e disposição de encontrarmos, junto com o aluno, alternativas possíveis que visam vencer as barreiras que impedem de estar incluído em todos os espaços e momentos da rotina escolar".

Neste processo, é preciso compreender o conceito brasileiro a respeito da Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é a área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 26).

Diante desta conceituação, pode-se entender que qualquer recurso, produto ou serviço que favoreça a autonomia, a comunicação, a atividade e a participação de pessoas com deficiência, trata-se de Tecnologia Assistiva. Cabe ainda ressaltar, em acordo com esta definição, o fato de que a TA não tem por objetivo "[...] eliminar ou compensar a deficiência [...], mas sim possibilitar [...] a ampliação ou obtenção de habilidade na realização da atividade pretendida [...]" (BRASIL, 2009, p. 16).

¹ Pedagoga, Coordenadora das Salas de Recursos Multifuncionais no município de Betim/MG.

Com esta compreensão ampla do que seja a Tecnologia Assistiva, vê-se ressaltada sua perspectiva multidisciplinar, na qual várias áreas do saber convergem e entrelaçam conhecimentos e atuações na direção de um sujeito que é único, visando a promoção de sua autonomia e independência em todos os aspectos da vida. Outro ponto fundamental na implementação de um trabalho de Tecnologia Assistiva é o envolvimento e a capacitação do usuário, e de todos aqueles que interagem com o mesmo (família, colegas, educadores, demais profissionais, entre outros atores).

A Tecnologia Assistiva chega às escolas por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), agregando inúmeras possibilidades de trabalho ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais. No entender de Galvão Filho (2011, p. 76), a disponibilização de recursos e adaptações, muitas das vezes bastante simples e, até mesmo artesanais, torna-se para os alunos que necessitam desta atenção, a diferença entre poder, ou não, estudar e aprender junto com seus colegas. Nesta perspectiva, o trabalho do professor do AEE deve se pautar no entendimento de que cada sujeito é único em suas potencialidades, necessidades e limitações.

Para o planejamento de sua ação o professor do AEE precisa considerar, essencialmente, o aluno e o meto, pois são estes os elementos que nortearão e subsidiarão qualitativamente o trabalho de Tecnologia Assistiva a ser desenvolvido em cada caso.

O conhecimento do aluno deve envolver a identificação das limitações e barreiras que lhe são impostas pela deficiência ou transtorno, e também as que se instituem em decorrência do meio. Contudo, conforme nos aponta Bersch (2007, p. 36), "em TA aproveitamos aquilo o que o aluno consegue fazer e ampliamos esta ação através da introdução de um recurso". Assim, mais que a identificação das dificuldades vividas pelo sujeito, destaca-se o levantamento de suas habilidades e potencialidades, pois são estes os aspectos que subsidiarão todo o trabalho.

Para a realização de uma avaliação que identifique as habilidades e necessidades do sujeito em questão, o professor do AEE precisará observar e ouvir este aluno nos mais diversos espaços, estando atento a todos os detalhes da sua forma de atuação. Cabe sua atenção ao fato de que a negação, muitas das vezes, diz muito mais de que qualquer palavra ou interação. Outro aspecto que também deve ser atentamente observado é a dinamicidade presente no recurso indicado. A partir do momento que um novo recurso é utilizado pelo sujeito, novas possibilidades lhe são oportunizadas. Com isto, novas habilidades e necessidades possivelmente irão se constituir, tendo em vista a ampliação da atuação do indivíduo.

O desenvolvimento biológico do aluno é outro um fator que deverá ser atentamente observado pelo professor do AEE, uma vez que, as necessidades do ser humano não estão vinculadas somente as suas condições físicas e orgânicas, mas também a sua faixa etária. Desta forma, recursos adequados a um educando em sua infância, época em que está iniciando seu processo de escolaridade, podem continuar cumprindo com as demandas da atividade a que se destinam, contudo, podem já não atender aos seus interesses e necessidade, a partir de sua adolescência. Observa-se assim, uma tendência recorrente de negação e abandono do recurso. Compete ao professor do AEE sensibilidade e atenção constante para observação, adequação e/ou proposição de outros recursos, o que torna a tarefa de implementação da Tecnologia Assistiva um trabalho intenso e contínuo.

Outro aspecto que merece relevada atenção do professor do AEE é o fato de que seu trabalho, junto aos alunos da educação especial, conforme aponta Sartoretto (2010, p. 52) "não se trata de oferecer a esses alunos atividades diferentes, na sala de aula, mas recursos que permitam a realização das mesmas atividades realizada pela turma". Assim, será necessária a efetivação de uma intensa parceria com o professor da sala de aula comum, buscando a sistematização de um trabalho de Tecnologia Assistiva que se estruture na atividade que tem para ser desenvolvida e no objetivo educacional que se pretende com a mesma. Trabalhando nesta perspectiva, é possível garantir que o aluno participe, a sua forma, das mesmas atividades oportunizadas para a sua turma. Os recursos certamente serão diferentes, mas o desenvolvimento da atividade deve cumprir com o objetivo proposto para todo o grupo.

Ao se implementar uma forma alternativa para a realização da atividade, torna-se necessário o cuidado de garantir o registro das produções do educando. As atividades realizadas em sala de aula constituem-se, para todos os alunos, documentos que revelam legitimamente seu processo de desenvolvimento. Quando se utiliza uma forma alternativa, principalmente de escrita, emerge a necessidade de uma proposta, também alternativa, para o registro destas produções (foto, transcrição por meio de escriba, documento eletrônico, impressão física), caso contrário, corre-se o grande risco de que o aluno se desmotive e abandone o uso do recurso, visto que suas produções se desaparecem logo que são concluídas. Observa-se que o aluno cumpre com a tarefa e que, o objetivo educacional proposto para a mesma, é atingido. Contudo, a retroalimentação significativa, tão necessária ao envolvimento e desenvolvimento do sujeito acaba por não existir.

Diante do levantamento das habilidades e necessidades do aluno, e também da consideração do objetivo pedagógico indicado pelo professor da sala comum, caberá ao professor do AEE, traçar as metas a atingir com seu trabalho especializado. Neste momento,

será necessária a realização de uma pesquisa dos diversos recursos existentes, bem como, a indicação de proposições alternativas e criativas de possíveis adaptações artesanais que venham a atender as demandas do mesmo. Em Tecnologia Assistiva, o melhor recurso é aquele que melhor atenda as necessidades de cada sujeito.

A parceria com os profissionais de outras áreas, que atendam o aluno, e também com sua família é muito importante neste momento, pois cada um destes envolvidos possui seu olhar sobre o sujeito e, a interlocução destes diversos olhares, certamente, favorecerá a identificação do melhor recurso para o mesmo.

Com o recurso identificado caberá ao professor do AEE o trabalho de implementação de seu uso. Conforme menciona Bersch (2007, p. 36) "o aluno precisará de um tempo para experimentar, aprender e ele mesmo definir se o resultado vai ao encontro de suas expectativas e necessidades". Este processo de implementação do recurso traz para o professor do AEE dois focos distintos de atenção.

O primeiro foco chama a atenção para a operacionalidade do recurso. O professor deverá avaliar se a adaptação proposta realmente vai de encontro das habilidades do aluno e se, de fato, atende aos objetivos da atividade a ser realizada. Este será um trabalho realizado diretamente entre o professor do AEE e o aluno.

O segundo foco diz respeito à funcionalidade do recurso. Este trabalho é extremamente importante, pois, de nada resolve um recurso que tenha sua funcionalidade limitada aos atendimentos realizados na sala de recursos multifuncionais. Nesta fase do trabalho, o professor do AEE deverá acompanhar o uso do recurso na sala de aula comum e, em todos os outros espaços educacionais que o aluno necessite usar o mesmo. Possivelmente, novos desafios funcionais aparecerão nestes diversos contextos, sendo este o momento legítimo para o professor do AEE identificar os obstáculos que surgirem e, processualmente, propor as adaptações necessárias para garantir a funcionalidade do mesmo. Daí a razão deste acompanhamento na implementação do recurso, pois conforme Bersh (2007, p. 36),

todo o projeto de TA encontra sentido se o aluno, ao sair da escola, leva consigo o recurso que lhe garante maior habilidade. É importante entendermos que a TA é um recurso do usuário e não pode ficar restrita ao espaço do atendimento especializado. A implementação da TA se dá, de fato, quando o recurso sai com o aluno e fica ao seu serviço, em todos os espaços, onde ele for útil.

Em meio a este processo, caberá ainda ao professor do AEE, o trabalho de orientação e capacitação de todos aqueles que trabalham ou interagem com o aluno. Serão essencialmente contemplados nesta capacitação, os professores da sala comum, os colegas, a

família e todos os outros profissionais da escola. Cabe ressaltar, que este é um momento fundamental e determinante para o sucesso de todo o trabalho até então realizado, pois é no dia-a-dia que o recurso encontra seu valor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Subsecretária Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138p.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI). Disponível em: <[http:// www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)>. Acesso em: 23 ago. 2011.

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva**. In. Schirmer; C. R. et al. Atendimento Educacional Especializado: deficiência física (pp. 31-37). São Paulo, SP: MEC / SEESP, 2007.

GALVÃO FILHO, T. **Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da tecnologia assistiva**. In. L. R. O. P. Nunes, M. B. Pelosi, C. C. F. Walter. Compartilhando Experiências: Ampliando a Comunicação Alternativa (pp. 71-82). Marília, SP: ABPEE, 2011.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. 64p.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE A SÍNDROME DE IRLLEN

Célia Ávila de Souza¹

INTRODUÇÃO

Ler é muito mais difícil que falar. Enquanto a fala é aprendida naturalmente pelo homem, a leitura é ensinada² por meio de um código de criação humana altamente complexo. O bom leitor é aquele que desenvolve as habilidades de decodificação desses códigos de maneira eficiente.

De acordo com Shaywitz (2006), numa abordagem psicolinguística, a dislexia é uma dificuldade na aprendizagem da leitura relacionada ao reconhecimento da correspondência entre erros gráficos (grafema), som das letras (fonema) e a transformação desses símbolos gráficos em linguagem verbal. Muitas são as dificuldades encontradas nesse processo, a dislexia de leitura pode ser uma delas.

Essa experiência pedagógica aconteceu na cidade de Brusque, no Estado de Santa Catarina, em uma escola da rede municipal de educação, e trata de como a avaliação da dislexia de leitura é importante para detectar a Síndrome de Irlen (SI), e mostra que, utilizando uma ferramenta chamada *overlays*³ (lâminas) é possível melhorar significativamente a leitura dos estudantes acometidos dessa síndrome.

DESENVOLVIMENTO

Na década de 80, a psicóloga e pesquisadora americana Helen Irlen, descobriu a Síndrome de Irlen (SI), que indicava o diagnóstico de distúrbio visual-perceptivo. Um estudo dirigido pela educadora detectou que as pessoas de um subgrupo apresentavam melhora acentuada na capacidade de leitura quando sobrepunham os textos folhas de acetato colorido.

A partir de então foram desenvolvidos instrumentos que possibilitavam a realização de testes para identificar os portadores. Posteriormente, foram organizados um conjunto de filtros coloridos de diferentes espectros, usando alta tecnologia.

As primeiras informações sobre esse distúrbio chegaram ao Brasil em 2004, por meio

¹ Prefeitura Municipal de Brusque - Secretaria de Educação. Pedagoga, especialista em psicopedagogia clínica e institucional. Coordenadora de Inclusão. E-mail: celiaavilasouza@gmail.com.

² Disponível em: <www.dislexiadeleitura.com.br/artigos.php?codigo=42> Acesso em: 2 set. 2011.

³ *Overlays*: lâminas de contrastes.

da Dra. Márcia e Dr. Ricardo Guimarães, do Hospital de Olhos Dr. Ricardo Guimarães, em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais.

De acordo com Irlen (2003), a SI é uma alteração visuoperceptual, também possui bases neurológica e se manifesta com fotossensibilidade. Essas alterações têm um componente genético, portanto, acometem várias pessoas da família, independem do sexo e as manifestações são variadas e intermitentes.

Apesar de a síndrome ser ainda pouco conhecida no Brasil, possui uma incidência grande, de cada 100 pessoas, 22 apresentam distorção ou/e desconforto na leitura. A SI começa a ser percebida, sobretudo quando a criança está em idade escolar e mostra algum comprometimento no seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Irlen (2010) afirma que as pessoas com SI consomem mais energia e esforço na leitura e outras atividades visuais, porque captam a informação visual de modo diferente das demais. Estratégias inconscientes são usadas na tentativa de controlar tais falhas de percepção, que podem causar fadiga, cansaço e desconforto na leitura. Além disso, as percepções incorretas podem afetar a leitura, a nitidez, a compreensão e o tempo que a pessoa consegue se manter concentrada.

Dentre os sintomas mais frequentes destacam-se a sensibilidade à luz tanto fluorescentes das casas, faróis dos carros quanto a luz do sol, além de estresse ao realizar atividades rotineiras como assistir televisão e/ou usar o computador.

Guimarães (2010) elenca que as seguintes dificuldades específicas de leitura estão presentes: dificuldade para seguir a leitura apenas com os olhos; tendência de esfregar os olhos constantemente, tampar ou fazer sombra sobre o papel durante a leitura, apertar e piscar os olhos, balançar e tombar a cabeça, cansaço após 10 a 15 minutos de leitura, preferência pela penumbra e lacrimejamento, prurido, ardência nos olhos e dores de cabeça.

A SI pode afetar outras áreas acadêmicas como cópia, escrita, cálculos matemáticos, soletramento. Atenção, motivação, concentração e desempenho também podem ser afetados.

A avaliação para constatação de distorções visuais no processo de leitura pela metodologia Irlen, leva em média uma hora e só pode ser aplicada por *screeners*⁴ que realizaram o curso. Posteriormente, o Diagnóstico Padrão de Leitura (DPLC) permite constatar objetivamente, a eficiência da leitura do paciente e Avaliação da função neurovisual, com seleção e adaptação dos filtros seletivos, específicos para cada paciente e, finalmente, entrega dos filtros ou transparências chamados de *overlays*.

4 *Screeners*: pessoas habilitadas para realização da avaliação da Síndrome de Irlen.

A forma de tratamento da SI proposta por Irlen utiliza a sobreposição de filtros para melhorar a capacidade do cérebro em processar as informações visuais, objetivando maior conforto visual e possibilitando melhor produtividade.

Em alguns casos são feitas adaptações associadas a papel reciclado e iluminação incandescente. Quando o tratamento exige a utilização das *overlays*, é necessário selecionar a cor mais adequada para cada estudante. As distorções visuais e percepções inadequadas deverão ser atenuadas ou até mesmo eliminadas ao mudar o contraste entre as impressões e o fundo da página.

Irlen (2010) acredita que a Síndrome (SI) está relacionada ao tempo que a informação visual é percebida e processada pelo cérebro. Esse método determina os comprimentos de onda, aos quais cada pessoa, é adversamente sensível filtrando-os e permitindo que o cérebro processe as informações normalmente.

Por isso, as *overlays* são peças chave do tratamento e a cor utilizada varia de pessoa para pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de um curso de *Screening* na Fundação Hospital de Olhos de Minas Gerais, como coordenadora da Diretoria de Inclusão e Diversidade, na Secretaria Municipal de Educação de Brusque, iniciamos um projeto de triagem com os estudantes de uma escola da rede municipal de educação do município.

Foram avaliados 25 estudantes que tinham como queixa principal, a dificuldade de leitura. O projeto tem como objetivo identificar e acompanhar os estudantes que apresentam dificuldades no aprendizado, em função dos distúrbios de leitura e escrita.

Das 25 crianças avaliadas, apenas a aluna T.F., foi diagnosticada com SI. Durante a aplicação do teste, a criança ficou muito incomodada. Foi com extremo tato que se conseguiu dar continuidade ao exame. No final da avaliação, com o uso das *overlays*, ela relatou o alívio imediato para leitura do livro apresentado. Seu tom de voz e as feições do rosto tiveram melhora considerável. Posteriormente, ela relatou que as letras haviam parado de dançar e as linhas não pulavam mais, deixando-a mais encorajada para ler em voz alta na sala de aula.

A utilização desse método inovador causa entusiasmo, todavia de alguma forma leva à outra inquietação: o que mais pode ser feito para melhorar as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita dessas pessoas?

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Dra. Marcis Reis. Distúrbios de aprendizado relacionados à visão. **Revista Educação e Cultura**. In.: Helen L Irlen. Escala Perceptual de Leitura Irlen – EPLI – Manual de Tarefas. Belo Horizonte, MG, 2010.

IRLEN, Helen L. **Escala perceptual de leitura Irlen: EPLI: manual de tarefas**. Hospital de Olhos Dr. Ricardo Guimarraes. Belo Horizonte, MG, 2010.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

A INFORMÁTICA EDUCATIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PALHOÇA/SC

Denis Paulo Ferrari¹
Everton Carlos da Silva Sotero²

Partindo do princípio de “igualdade de oportunidade” e “educação para todos”, conforme o Artigo 205 da Constituição Federal, fica cada vez mais necessária a ampliação de oportunidades educacionais e sociais que possibilitem o acesso e a permanência à escolarização aos alunos com deficiência, respaldado pelo artigo 208, inciso III, que assegura “[...] o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O processo de inclusão é um eixo social que promove a igualdade de oportunidade e busca contemplar de modo efetivo não apenas para uma integração, mas sim uma verdadeira inclusão, onde quem se adapta não é a pessoa com necessidade e deficiência, mas toda a sociedade.

Nesse sentido, a concepção de educação especial que se almeja e também proporciona oportunidades, promovendo a igualdade, vem sido historicamente construída, e como todo processo histórico, há mudanças e novas descobertas. Não é diferente dentro do recente contexto da informática educativa. Descobrir e possibilitar meios de aprendizagem e desenvolvimento por meio de novas tecnologias não é apenas um novo processo de descobertas, mas a possibilidade de oferecer meios que permitam um desenvolvimento efetivo contemplando uma nova realidade social.

A realidade tecnológica social atual não deve ser apenas difundida, mas também possibilitadora de inclusão em todos os segmentos da sociedade. Entretanto, diante dos avanços tecnológicos ocorridos no mundo contemporâneo, vislumbra-se uma mudança de paradigma, na qual todas as pessoas tenham iguais oportunidades, prevalecendo o respeito à diversidade cultural e individual do ser humano.

Na contemporaneidade, a sociedade mundial tende a ser informatizada, o que exige estudo e entendimento de sua linguagem tecnológica digital. Vivemos numa organização globalizada de constante mudança e de ritmo acelerado que exige a flexibilidade diante das modificações, inovações e reflexões resultantes de um constante aprender.

¹ Coordenador do Programa Informática na Educação. Secretaria de Educação e Cultura de Palhoça/SC. E-mail: ferrari.infoeduca@gmail.com

² Educador de Informática Educativa. Grupo Escolar Profª. Isabel Botelho de Paulo-Palhoça/SC. E-mail: everton.infoeduca@gmail.com

A ATUAÇÃO DO PROGRAMA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste clima de mudanças e conquistas, a educação especial pode ser repensada em sua totalidade e adaptada aos novos tempos, passando a utilizar os recursos atuais disponíveis como aliados ao processo de aprendizagem dos educandos com deficiência.

Com isso, a informática educativa destaca-se como um riquíssimo recurso aliado à construção e desenvolvimento da aprendizagem visando uma escola inclusiva. Conforme a Declaração de Salamanca (1994), “a escola que deve acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras”, buscando promover uma educação de alta qualidade a todos os educandos, desconstruindo atitudes discriminatórias, criando sociedades acolhedoras e desenvolvendo uma coletividade inclusiva. Devendo a escola estar adaptada às necessidades dos educandos, respeitando-se o ritmo e os processos de aprendizagem.

Em Palhoça, em Santa Catarina, no ano de 2009, foi instituído o Programa Informática na Educação, que prioriza a inclusão digital e social dos educandos da rede municipal de ensino, associando diretamente a ferramenta da informática às diversas áreas do conhecimento, despertando caminhos interiores que levem a mobilizar o ambiente pedagógico no sentido da qualidade da aprendizagem como ferramenta adequada para desenvolver as múltiplas inteligências.

A intervenção do programa consiste em permitir considerar a educação como um todo não dependendo somente da tecnologia, mas da maneira pela qual os recursos disponíveis são implementados. Quaisquer que sejam os modernos recursos da cibernética, nenhum deles será válido em área alguma se não se considerar como pressuposto que toda a Educação é um processo Especial.

A combinação de linguagem e imagens, proporcionada pelos computadores, tocam o aspecto afetivo e emocional dos educandos, facilitando a internalização e assimilação das mensagens no campo cognitivo. Moran destaca a importância da utilização dessas novas linguagens e as possibilidades de novas aplicações.

É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. O poder público pode propiciar o acesso a todos os alunos às tecnologias de comunicação como forma paliativa, mas necessária, de oferecer melhores oportunidades aos pobres, e também para contrabalançar o poder dos grupos empresariais e neutralizar tentativas ou projetos autoritários. (MORAN, 2001, p. 36).

As atividades desenvolvidas pelo Programa Informática na Educação oportunizam o contato dos educandos com os mais diversos materiais midiáticos (internet, softwares educativos, vídeos, etc.) selecionados e preparados pelos Professores de Informática Educativa e professores de classe e/ou área de conhecimento que enfatizam o lúdico como ponto de partida para a realização de atividades.

A Informática Educativa na Rede Municipal de ensino de Palhoça ainda constitui um campo de desafios (competências a serem adquiridas pelos docentes) e possibilidades (práticas de aprendizagem que precisam ser experimentadas, avaliadas e disseminadas) que podem contribuir para a melhoria do desenvolvimento e aprendizagem do educando no contexto da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, C. **Novas tecnologias no processo do ensino- aprendizagem**. DCC, Nied, UNICAMP, São Paulo, SP, 1993.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**, DF, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 257p.

MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação: desafios da televisão e do vídeo à escola**. Secretaria de Educação a Distância, SEED. 2005

PAPERT, S. Logo. **Computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense; 1985.

SÁ, Elizabet Dias de. **Educação especial: Construindo espaços de Formação**. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Princípios, políticas e prática em educação especial, Espanha, 1994.

SANTA CATARINA. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Palhoça/SC**. Programa Informática na Educação. **Proposta pedagógica**, Palhoça, SC, 2010.

IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ESTADO DE SANTA CATARINA: RESUMO DA APRESENTAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Jeane Rauh Probst Leite¹

Considera-se, neste trabalho, aqui disposto em síntese, a trajetória da educação bilíngue do Estado de Santa Catarina até o presente momento. A partir de março de 2004, o Estado de Santa Catarina através da Fundação Catarinense de Educação Especial, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação iniciou a estruturação das Políticas Públicas de Educação de Surdos. A reestruturação proposta envolvia mudanças em quatro áreas: criação das funções de professor bilíngue; instrutor e monitor de língua brasileira de sinais e professor intérprete de libras/português/libras; formação continuada dos profissionais que ocupariam os novos cargos criados; criação de turmas bilíngues e salas de recursos nas assim denominadas escolas-polos; reorganização do espaço físico dessas escolas, a fim de adequar-se às turmas implantadas e ao trabalho dos novos profissionais. Todas essas medidas estariam subsidiadas por um projeto de pesquisa/acompanhamento nos dois primeiros anos de implantação da nova política de educação de surdos no Estado.

Nos anos subsequentes as ações começaram a ser implantadas amparadas legalmente pela Portaria E/19, de 04/05/2004. A falta de recursos financeiros, entretanto, foi à justificativa apresentada pelos dirigentes governamentais para a descontinuidade das assessorias técnico-pedagógicas, ação que cumpria a função de dar suporte teórico/prático aos profissionais e acompanhar o desenvolvimento da política. Desta forma, durante estes cinco anos foram realizadas assessorias no ano de 2005 e 2006 em todas as macro-regiões do Estado. Somente em 2008 foram retomadas algumas assessorias, em algumas regiões. Também neste período poucas capacitações aconteceram, porém, o atendimento não foi suspenso; ao contrário, em algumas regiões houve a necessidade de ampliação de número de turmas e a implantação de outras tantas, em regiões que antes não faziam parte da política, devido ao aumento de matrículas de alunos surdos.

Focando especialmente a falta de suporte técnico pedagógico às regiões que aceitaram e implantaram esta proposta de educação para o aluno surdo e a descontinuidade dos

¹ Pedagoga, com Habilitação em Deficiência Mental e atua há 16 anos na Fundação Catarinense Educação Especial – Contato: anjojr@ig.com.br

investimentos também na área das capacitações aos profissionais, torna-se imperioso redefinir ações e retomar o curso dessa proposta de trabalho. Propõe-se fazê-lo a partir deste projeto que objetiva implementar a educação bilíngue no Estado, com acompanhamento da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Desta vez não somente com a criação de turmas ou classes de educação bilíngue, mas na expectativa da criação de escolas bilíngues, fundamentos nos princípios da educação bilíngue e no respeito ao estado de direito do cidadão surdo, resguardado por todas as conquistas legais já alcançadas pelo movimento surdo, até o presente instante. A proposta de criação de uma educação bilíngue esta resguardada na atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC), que assume seu compromisso com a comunidade surda, oferecendo este atendimento aos alunos surdos.

A pesquisa pretendeu levantar dados referentes ao oferecimento da educação bilíngue nas escolas do Estado, atentando para as ações iniciadas e avaliando o atendimento dos alunos surdos no contexto da escola.

O escopo deste projeto envolveu três escolas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. A escolha deste universo de pesquisa deu-se a partir do perfil destas escolas, a saber:

- E.E.F. Rui Barbosa – 23º GERED – Joinville;
- E.E.B. Nossa Senhora da Conceição – 18º GERED – Florianópolis;
- E.E.B. Marechal Bormann – 4º GERED – Chapecó.

Na seleção, foi considerado o número de alunos surdos e modalidade de atendimentos existentes na escola. Além desses critérios, todas as escolas selecionadas já haviam implantado a política de educação de surdos, proposta em 2004.

Apesar de o projeto estar restrito a três escolas, o objetivo deste é reunir elementos que subsidiem as ações para a inclusão de surdos em perspectivas bilíngues em todas as regiões do estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SANTA CATARINA. FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – FCEE. **Política de Educação Especial de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SANTA CATARINA. FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – FCEE. **Caderno do AEE**: Pessoa com surdez. Legislação Específica – SEESP – Publicações Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. **DECRETO Nº. 5626**, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Brasília, Presidência da República, Casa Civil. 2005.

**EIXO TEMÁTICO – COMUNICAÇÃO
ALTERNATIVA E AUMENTATIVA**

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DEMANDAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Luciane Dias Campos¹

"[...] se eu tivesse que perder todas minhas posses e atribuições, com apenas uma exceção, escolheria ficar com o poder da comunicação, pois com ele eu logo reconquistaria todo o resto".

Daniel Webster

O desenvolvimento da capacidade de comunicação é para o ser humano um fator essencial na construção de suas aprendizagens. Bersch e Schirmer (2007, p. 57) apontam que "a comunicação é o agente de ligação entre ideias, sensações e o meio, permitindo uma melhor interação entre os sujeitos, bem como uma mudança constante em nossa aprendizagem, pelas trocas que nos proporciona".

Estudos revelam o "aumento significativo do ingresso de alunos com deficiência e TGD na escola comum, usuário ou potenciais usuários de CAA" (SCHIRMER, 2011, p. 183). Diante deste atual cenário, emergiram estudos educacionais que visam uma instrumentalização teórica na área da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA)², conforme Nunes (2011, p. 6) "a Comunicação Alternativa (CA) constitui área de conhecimentos multidisciplinar, relativamente recente, que se desenvolveu, inicialmente, na clínica e que, aos poucos, foi introduzida na escola".

Os alunos que precisam da CAA se apresentam "sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever" (Bersch e Schirmer, 2005, p. 89). Dentro deste grupo encontra-se:

alunos com paralisia cerebral, e sem fala articulada, com surdo-cegueira, com síndromes genéticas e neurológicas, aqueles que possuem deficiência intelectual e dificuldades na fala e tantos outros que estão limitados na interação com seus pares, tornando-se passivos e dependentes da atenção de adultos e, até mesmo, de seus pares. (NUNES; SCHIRMER, 2011, p.84)

A ausência de um sistema efetivo de comunicação acarreta uma série de complicações no processo de desenvolvimento do sujeito. A falta na constituição de um "lugar" enquanto

¹ Pedagoga, Coordenadora das Salas de Recursos Multifuncionais no município de Betim/MG.

² Na literatura são também usados, com a mesma intencionalidade conceitual, os termos Comunicação Alternativa (CA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

sujeito autónomo é um desses entraves. Bersch e Sartoretto (2011, p. 21), ressaltam que "é comum ver como as famílias, cuidadores, amigos e também professores antecipam e atendem necessidades, falam por, determinam o que é bom e importante para a outra pessoa e esta, deixa de existir ou nem mesmo sabe que pode existir". Verifica-se também, o desenvolvimento de um "comportamento agressivo ou de rejeição do conhecimento que alguns alunos podem manifestar, quando estão compreendendo tudo o que se passa ao redor, sem poder comunicar seus sentimentos e opiniões a respeito". (SARTORETTO; BERSCH, 2011, p. 21).

Sendo assim, um dos objetivos primordiais no trabalho junto às pessoas que se encontram com limitações no seu processo de comunicação, deve ser a viabilização de estratégias e alternativas comunicacionais que as atenda. Na escola, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderá valer-se da CAA como uma possibilidade para dar voz e vez a esses educandos.

O trabalho da CAA, no contexto educacional, estrutura-se na "valorização de todas as formas expressivas do sujeito, como gestos, expressões faciais, corporais e vocalizações [...]" (BRANDO; QUITERIO, 2011, p. 48). O olhar do educador na busca de identificar esta primeira intenção comunicativa é essencial, pois no entendimento de Bosco, Mesquita e Maia (2010, p. 11):

Todas as pessoas se comunicam, ainda que em diferentes níveis de simbolização e com formas de comunicação diversas; assim, considera-se que qualquer comportamento poderá ser uma tentativa de comunicação. Dessa maneira, é preciso estar atento ao contexto no qual os comportamentos, as manifestações ocorrem e sua frequência, para assim compreender melhor o que o aluno tem a intenção de comunicar e responder.

Para ampliar ou implementar um modo alternativo de comunicação para estes alunos, o professor do AEE deverá iniciar um trabalho de investigação direta do sujeito em questão. Vale ressaltar que as possibilidades de um trabalho de CAA surgem com a necessidade do usuário.

Desta forma, caberá uma busca pela identificação de todas as formas de manifestação, interesses, necessidades e preferências do sujeito. A avaliação das condições, visual, auditiva e motora também será determinante nesse momento de conhecimento do caso. Cabe ainda destacar a importância de se estabelecer uma parceria, na busca por informações, junto à família, professores da sala comum, colegas, demais educadores e também com os profissionais da saúde e outras áreas que trabalhem com o sujeito. Com base nessa avaliação,

o professor do AEE partirá para a implementação do uso de uma estratégia alternativa de comunicação. Bersch e Sartoretto (2011, p. 51) consideram que "em alguns casos, o professor do AEE buscará ajudas e conhecimentos necessários com outros profissionais, para que possa definir o melhor recurso de CAA e como poderá ser mais facilmente utilizado pelo aluno", o que vem nos ressaltar a importância da efetivação de um trabalho aberto a parcerias.

Avançando em seu trabalho, o professor do AEE deverá implementar o uso dos recursos de comunicação. Novamente, o envolvimento do aluno é indispensável, uma vez que "ao elaborarmos um recurso de CAA sem a participação do aluno, corremos um sério risco de criarmos artefatos que em nada o auxiliarão a comunicar-se de maneira efetiva, na escola e fora dela" (BERSCH; SARTORETTO, 2011, p. 51).

Para a indicação e elaboração destes recursos, o professor do AEE deverá estar atento ao fato de que "os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário" (BERSCH; SARTORETTO, 2011, p. 22). Sendo assim, cabe essencialmente uma identificação do vocabulário, dos símbolos, dos recursos e das técnicas a serem utilizados com cada aluno.

Para o levantamento do vocabulário, faz-se necessário considerar "os parceiros de comunicação (família, professores e amigos), bem como os próprios usuários, devem ser envolvidos na seleção [...]" (SCHIRMER, 2011, p. 190). visto que

Para que haja comunicação é importante que não se perca de vista que é preciso ter algo a comunicar, alguém com quem estabelecer trocas; meios de expressar-se; razão e expectativas na comunicação e oportunidades de manter relacionamentos com outras pessoas. (BERSCH; SCHIRMER. 2007, p. 75).

Assim, o vocabulário selecionado deve atender as necessidades contextuais do sujeito, ou seja, deve estar de acordo com suas necessidades comunicativas diárias.

Os símbolos "são representações gestuais, auditivas, gráficas ou táteis de um conceito" (PELOSI, 2011, p. 126). Estes devem ser apresentados em ambientes contextualizados, pois assim terão uma representação concreta para o usuário. Bersch e Schirmer (2007, p. 75) ressaltam que "para que se inicie o trabalho com os símbolos gráficos é importante verificar se esse aluno já reconhece objetos concretos, miniaturas e fotografias". Deve-se respeitar a condição conceitual do sujeito e promover sua imersão no mundo dos símbolos, para que se tenha condições de avançar na direção de uma alternativa efetiva para a comunicação. Os recursos "são os dispositivos utilizados para transmitir as mensagens e podem ser eletrônicos

ou não eletrônicos como pranchas de comunicação em papel, comunicadores, *tablets* ou computadores" (PELOSI, 2011, p. 126). Na escolha do recurso, é preciso considerar que o melhor recurso é aquele que melhor atenda as necessidades do sujeito. Dentre estas necessidades, cabe destacar suas habilidades físicas, cognitivas, a tarefa a ser desenvolvida e o local onde o mesmo será utilizado.

Enquanto técnicas na comunicação, pode-se compreender como a forma com que o aluno indica o símbolo desejado.

As técnicas incluem o acesso direto pelo apontar ou olhar e os sistemas de varredura em bloco, circular, horizontal e vertical. Os sistemas de varredura compreendem o apontamento pelo parceiro de comunicação, ou pelo computador, do conjunto de símbolos do usuário. O usuário por sua vez, seleciona o símbolo desejado através de um sinal afirmativo como, por exemplo, um movimento de cabeça. Quanto a varredura é realizada pelo computador, o usuário seleciona o símbolo desejado pressionando um acionador acoplado ao seu computador. (PELOSI, 2011, p. 126)

Com o desenvolvimento de um trabalho nessa linha, o professor do AEE estará possibilitando aos alunos que enfrentem dificuldades no processo de comunicação, o acesso a uma forma alternativa de se comunicar. Vale ressaltar que a personalização do recurso e estratégia são aspectos fundamentais nesse trabalho, visto que as habilidades e necessidades de cada sujeito são únicas. Merece ainda destaque o fato de que "ao utilizarmos outra forma para comunicação, não queremos substituir a fala, mas contribuir para que a comunicação ocorra" (DELIBERATO; MANZINI, 2006, p. 5). Conforme Nunes, Togashi e Walter:

A comunicação alternativa engloba aspectos muito mais importantes do que simplesmente o uso de recursos eletrônicos ou pranchas contendo figuras ou pictogramas, ela necessita de interlocutores atentos e interessados em interagir com a pessoa que não se comunica por meio da fala.

Tem-se assim, ressaltada a compreensão de que o recurso por si só não garante condições para que a CAA atenda as demandas de seu usuário, sendo mais importante, que qualquer artifício externo, a existência de pessoas que interagem com este sujeito em seu meio. Com isto, ressalta-se a importância de um grande investimento e valorização dos interlocutores, visto que a CAA ainda é uma prática muito escassa nos contextos sociais, limitando-se quase que exclusivamente aos atendimentos clínicos. Acredita-se que com a chegada desse trabalho nas escolas a disseminação da CAA será grandemente difundida em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R & SCHIRMER, C. Comunicação aumentativa e alternativa: CAA. **In.:** C. R. SCHIRMER, et al. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física (pp. 57-84). São Paulo, SP: MEC / SEESP, 2007.
- BERSCH, R. & SCHIRMER, C. Tecnologia assistiva no processo educacional. **In.:** Ensaaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BOSCO, I. C. M. G., MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. 48p.
- BRANDO, A. M. & QUITERIO, P. L. Alunos não oralizados: a voz através da comunicação alternativa e a vez através das habilidades sociais. **In.:** Nunes, L. R. O. P. [et al.] (org.) Comunicar é Preciso: Em Busca das Melhores Práticas na Educação do Aluno com Deficiência (pp. 47-58). Marília, SP: ABPEE, 2011.
- Deliberato D.; Manzini, E. J. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa.** Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 52p.
- NUNES, L. R. O. P. Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência: uma introdução. **In.:** Nunes, L. R. O. P. [et al.] (Org.) comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência (pp. 05-11). Marília, SP: ABPEE, 2011.
- Nunes, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. Introdução a Comunicação Alternativa em Classes Comuns de Ensino. **In.:** Nunes, L. R. O. P. [et al.] (Org.) Comunicar é Preciso: Em Busca das Melhores Práticas na Educação do Aluno com Deficiência {pp. 81-91). Marília, SP: ABPEE, 2011.
- NUNES, L. R. O. P., TOGASHI, C. M. & WALTER, C. C. F. Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. **In.:** L. R. O. P. Nunes, M. B. Peiosi, C. C. F. Walter. Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa (pp. 149-160). Marília, SP: ABPEE, 2011.
- PEIOSI, M. B. Pesquisas em comunicação alternativa no Brasil: participação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **In.:** L. R. O. P. Nunes, M. B. Peiosi, C. C. F. Walter. Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa (pp. 125-138). Marília, SP: ABPEE, 2011.
- SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. 64p.

SCHIRMER, C. A Comunicação alternativa na escola: ensino, pesquisa e prática. **In.:** L. R. O. P. Nunes, M. B. Pelosi, C. C. F. Walter. Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa (pp. 183-196). Marília, SP: ABPEE, 2011.

O CAP E A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Eliane Maria Silveira, Liliana Rotolo Soares¹
Vanilúcia Calazans Espindola²

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é resultado da construção de uma nova sociedade, onde as diferenças geram conhecimento, troca e crescimento; e os limites são superados na convivência com o outro.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (SEESP/MEC, 2008).

A garantia do acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns é hoje um fato inquestionável no Brasil. Sabemos que em um país de proporções continentais como este, as discrepâncias existem, porquanto a disponibilidade de serviços e a qualidade dos mesmos diferem. Várias são as iniciativas para a qualificação do atendimento aos alunos com deficiência no Brasil, como por exemplo, a implantação e a implementação de salas multifuncionais.

Garantidos o acesso e a permanência, há que se lutar pelo acesso ao conhecimento. Não basta termos os alunos matriculados e frequentando a escola dita comum; é preciso qualificar o ensino, pois a escola é por excelência o espaço de conhecimento, de aprendizado.

Em Florianópolis, o atendimento aos alunos com deficiência teve início em 1986. Passou por várias alterações, processo característico de todo trabalho que se constrói e se

¹ CAP/Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Rua: Ferreira Lima, 82, Centro – Florianópolis – SC. Contato: capflorianopolis@gmail.com.

² CAP/Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Rua: Ferreira Lima, 82, Centro – Florianópolis – SC. Contato: capflorianopolis@gmail.com

qualifica no cotidiano da educação. Serviços foram criados, alterados, e outros ainda extintos.

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) é resultado significativo de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e tinha como objetivo inicial a descentralização da produção Braille no Brasil. É um serviço de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino que trabalha com a produção de materiais para alunos com cegueira e com baixa visão. O CAP produz livros, textos, provas e outros materiais em Braille, áudio (livros digitais acessíveis – MECDaisy), bem como materiais ampliados e adaptações táteis (livros de literatura infantil, jogos, imagens).

O CAP/Florianópolis atende a alunos com cegueira e baixa visão de Florianópolis e de 12 municípios da região³, produzindo o mesmo material didático utilizado pelos alunos da turma na qual o aluno está matriculado.

Etapas da produção:

- Digitalização, digitação e limpeza do texto: o material impresso recebido pelo CAP precisa ser transformado em arquivo digital. Este processo pode ser realizado de duas formas, a digitalização via scanner, ou a digitação. Estes arquivos, principalmente os digitalizados, via de regra, apresentam muitos erros e, desta forma, precisam ser corrigidos (limpeza do texto);
- Adaptação em tinta: processo de análise do material impresso, onde são observados os padrões gráficos utilizados pelo autor e elencadas as imagens para descrição ou para a adaptação tátil;
- Transcrição: etapa em que o material é adaptado para a impressão em Braille ou geração em áudio, com a utilização de *softwares* específicos para este fim e de acordo com as normas técnicas;
- Revisão: momento em que o transcritor ou leitor faz a leitura em voz alta para um revisor, profissional cego com conhecimento técnico do Braille e das normas técnicas para a produção do livro em Braille;
- Correção: o transcritor faz todas as correções apontadas pelo revisor;
- Adaptação tátil: processo de adaptação em relevo das imagens elencadas na adaptação em tinta, que pode ser manual ou gráfico, com a utilização de *softwares* específicos;

³ Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Rancho Queimado, Angelina, São Pedro de Alcântara, São José, Águas Mornas, Santo Amaro da Imperatriz, Palhoça, Anitápolis, São João Batista.

- Encadernação;
- Entrega do material: via correio (cecograma), retirada do material no CAP pela escola ou pelos pais do aluno.

Além da produção de materiais, o CAP organiza e executa a capacitação de profissionais da rede regular e das salas multimeios, quanto ao uso do Braille, Ledores de tela (Dosvox, Jaws), Livro Digital Acessível (MECDaisy), Braille Fácil, Grafia e Simbologia Braille, Soroban, Adaptação Tátil, Musicografia Braille dentre outras.

Cabe salientar que o trabalho realizado pelo CAP só atinge seu objetivo quando o material produzido chega ao aluno e efetivamente é utilizado, contribuindo desta forma para o aprendizado e desenvolvimento autônomo e independente do mesmo. Para que isso aconteça, é fundamental que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) faça parte do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

PROFESSORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS: UMA RELAÇÃO EM PROCESSO

Fabiana Velasques Huber de Moura*
Guilherme do Val Toledo Prado**

Este artigo é resultado de uma pesquisa feita como parte final do curso de especialização em Linguística e Ensino na Unochapecó, no município de Chapecó. Tendo como tema as relações interpessoais entre professores e profissionais intérpretes¹ de LIBRAS² no processo educacional inclusivo de sujeitos surdos.

Traçamos como objetivo geral analisar a inserção do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais e a relação existente entre o mesmo e os professores das disciplinas em uma sala de Ensino Médio da rede Estadual de Educação do município de Chapecó, onde estão inseridos/as alunos/as surdos/as. E, no intuito de auxiliar para o esclarecimento e construção de alguns saberes sobre este assunto, ainda pouco explorado, foi feito um comparativo do papel do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais, na visão dos professores e segundo a legislação, bem como uma identificação das relações interpessoais estabelecidas entre professores e intérprete de LIBRAS e dos conhecimentos que os professores agenciam para trabalharem com a diversidade durante as suas aulas.

Estamos nos referindo especialmente às questões das diferentes linguagens de minorias e às novidades ligadas às mudanças de referentes culturais próprios do tempo em que vivemos. **A escola precisa se equipar para acolher os muitos e diferentes saberes** que circulam nas salas de aula, nos recreios, nas conversas entre os/as alunos/as e os/as professores/as ou que tentam forçar sua entrada nesse ambiente sociocultural. Ou seja, acolher o diferente, o ‘outro’³, como sujeito educativo que pode e deve participar da construção de uma nova, outra cultura escolar. (TURA, 2001, p. 32, grifo nosso).

A escolha por uma escola da rede Estadual de Educação ocorreu pelo fato que desde o ano de 2004 a mesma possui uma Política voltada para Educação de Surdos, sendo a Escola de Educação Básica Marechal Bormann considerada a escola-polo na cidade de Chapecó. Os

*Professora Efetiva da Rede Municipal de Florianópolis atua em Sala Multimeios. Contato: farofitha@gmail.com

**Professor da UNICAMP e Orientador desta pesquisa

¹ Segundo QUADROS o Intérprete “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada no país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa” (2004, p. 27).

² Utilizarei a forma simplificada LIBRAS no decorrer do trabalho quando me referir a Língua Brasileira de Sinais.

³ Segundo GRUPO (1998), outro é qualquer um que não sou eu mesmo.

critérios para a escolha desta escola como polo seguiram a definição que consta em SANTA CATARINA, (2004, p. 40-41):

- Preferencialmente agregue a Educação infantil, o Ensino fundamental e o Ensino médio.
- Tenha uma localização privilegiada e de fácil acesso.
- Comporte uma reorganização de espaço.

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2006, quando a escola possuía oito turmas com alunos surdos. A escolha do 2º ano do Ensino Médio ocorreu devido aos seis alunos surdos possuírem identidade surda constituída, terem a LIBRAS como língua natural para sua comunicação. Outro fator foi o da turma dispor de profissional intérprete com curso específico de intérprete de Língua de sinais, realizado pela FENEIS⁴, e possuir formação superior completa, neste caso, em Educação Especial para Surdos. Para o Estudo de Caso, foram escolhidos além da intérprete de Língua de Sinais, mais dois professores regentes da já referida turma do Ensino Médio. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas e observações.

COLOCANDO EM MOVIMENTO A VONTADE DE SABER

A construção do Ser Integral, conhecedor dos seus direitos e deveres e, principalmente, participante da sociedade traz a tona a discussão sobre a importância da convivência entre as pessoas, visando um mundo mais humanitário.

Ao se falar em Educação de Surdos nos deparamos com uma realidade diferenciada, principalmente pela forma de comunicação, ou seja, a utilização da LIBRAS. Esta forma de comunicação serve para transpor as barreiras de comunicações. Vale destacar que, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade⁵, e traz a definição do que é barreira de acessibilidade no artigo 2º, item II: “[...] qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa”. (BRASIL, 2004, p. 136).

⁴ FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

⁵ Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (definição retirada na mesma lei e artigo item I)

O relacionamento entre professores e intérprete de Língua de Sinais, em escolas onde se encontram inseridos educandos surdos está dentro de questões que não vem sendo discutidas, na área da Educação de Surdos, devido à maior importância que se dá diferença linguística destes sujeitos e a sua construção de conceitos. Muito se diz que “o intérprete é **apenas** um dos elementos que garantirá a acessibilidade” (QUADROS, 2004, p. 61, grifo nosso). O que se quer é dar vida a este ‘sujeito’, haja vista estarmos tratando de pessoas, que possuem todo um histórico de vida, emoções, experiências profissionais e pessoais algumas delas em conjunto com a comunidade surda.

Dos quatro pilares para educação do século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver, Bom Sucesso (2002, p. 174) analisa este último pilar, sendo como grande desafio, por constituir-se, “fruto da humanidade marcada por permanentes conflitos, tem sido difícil desestimular os preconceitos e a hostilidade, resolver conflitos latentes, descobrir progressivamente o outro”.

O intérprete da Língua de Sinais necessita interagir, na instituição escolar, por exemplo, com professores que tenham com alunos/as surdos/as inseridos em suas turmas. Mas o que acarreta e como ocorre está interação? Estamos preparados para lidar com a diversidade que encontramos nos espaços escolares? O que é inclusão? Na visão de quem?

Ao legitimar e subsidiar a educação inclusiva são utilizados diversos documentos, começando, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seus artigos I e II, onde todas as pessoas são consideradas iguais em dignidade e direitos sem distinção de qualquer espécie. No Brasil, depois de anos de discussão a Língua de sinais, antes considerada como linguagem, foi reconhecida oficialmente na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ou seja, possuindo todos os aspectos linguísticos para tanto, tendo condições como qualquer outra de desenvolver e aprofundar as interações entre esses sujeitos.

A Política de Educação de Surdos de Santa Catarina tem como um de seus objetivos “garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola” (SANTA CATARINA, 2004, p. 34). E, de acordo com a Portaria E/19, de 04/05/2004, artigo 3º, inciso II, este tipo de educação deverá organizar-se em turmas com ensino em LIBRAS e com turmas mistas com professor intérprete. Nas turmas mistas, o foco desta pesquisa, “os conceitos/conteúdos das disciplinas do currículo, devem ser ministradas pelo professor da disciplina e deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos ministrados”. (SANTA CATARINA, 2004, p.).

Utiliza-se para definir o intérprete educacional e sua função o conceito de Quadros (2004, p. 59-60) que diz ser aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação, devendo ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes (não surdos). Mas que, devido à função ser nova, muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. É preciso, portanto, refletir sobre o que seria/m a/as função/ões desse profissional e suas interferências na relação com o professor no cotidiano escolar, tendo em vista que o mesmo vem assumindo funções que não seriam propriamente suas.

El ILS⁶ deberá reservar parte de su tiempo para la preparación, por lo que deberá contactar con el profesorado para disponer del material necesario y conocer la programación de las clases. Cuestiones tales como la puntualidad y la preparación son de gran importancia en la interpretación educativa, ya que pueden distorsionar el acceso del alumnado sordo a las clases. (RODRIGUES; BURGOS, 2001, p.158)⁷

Esta confusão já foi percebida em pesquisas onde a função do professor é atribuída ao ILS. Para exemplificar, pode-se citar alguns dos onze papéis atribuídos ao professor-intérprete como: Ensinar Língua Portuguesa, como segunda língua; Adequação (ou omissão) curricular e Orientar habilidades de estudo dos alunos surdos (KELMAN, 2005).

Na Proposta de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina, ao profissional intérprete é atribuído o cargo de “professor-intérprete”, o que gera conflitos sobre o que realmente o mesmo tenha que fazer dentro do espaço escolar. Porém, o que nos mostra esta proposta é que seu perfil (a mesma não traz as atribuições ou funções do cargo) é o de intérprete e não a de professor. Segundo SANTA CATARINA (2004, p. 39-40),

Professor intérprete

- Capacitação específica para Intérprete de Língua de Sinais.
- Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a função de intérprete.
- Nível superior completo ou em formação, preferencialmente, na área da educação.
- Fluência em Língua de Sinais.
- Fluência em Língua Portuguesa.
- Manter contato com surdos nas associações, escolas, etc para ampliar conhecimento da LIBRAS e da cultura / identidade surda.

⁶ Intérprete de Língua de Sinais

⁷ O ILS deverá reservar parte de seu tempo para a preparação, para tanto deverá contactar com os professores para dispor do material necessário e conhecer a programação das aulas. Questões como a pontualidade e a preparação são de grande importância na interpretação educacional, já que podem prejudicar o acesso dos alunos surdos nas aulas.

NOTA: Enquanto não for criado o cargo de Intérprete de Língua de Sinais permanece a capacitação preferencial dos profissionais efetivos do Estado que apresentem o perfil para a função

Mais do que legitimar e regulamentar, é necessário fazer valer estas mesmas leis dentro do espaço escolar, pois isto influenciará na relação interpessoal de professores e ILS.

A princípio parece fácil definir um conceito para relações interpessoais: relações entre as pessoas. Mas torna-se complexo, na medida em que envolvem as diversas emoções básicas, como também gostos, pontos de vista, sentimentos, paradigmas, ética, empatia, ou seja, vários aspectos que cabem dentro desta palavra: **interpessoal**.

De acordo com Gardner, a inteligência interpessoal,

[...] revela-se no poder de um bom relacionamento com os outros e na sensibilidade para a identificação de suas intenções, motivações e circunstâncias que os tornam diferentes de todos os outros humanos. Essa forma de inteligência explica a imensa empatia de algumas pessoas e é característica de grandes líderes como Gandhi, Martin Luther King e Joana d'Arc, e ainda **professores** e terapeutas (GARDNER in ANTUNES, 1999, p. 11, grifo nosso).

As relações permitem observar as representações que cada sujeito traz consigo, e a gama de todas elas fará com que se consiga entender algumas verdades já (pré) definidas dentro das escolas. Essas interações estão impregnadas de representações sociais, que são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente (MOSCOVICI, 2003, p. 216).

Neste sentido, as representações referentes ao ILS, inserido no sistema educacional, estão sendo construídas por ser uma experiência nova a todos que estão interagindo com este profissional como para o mesmo também. Intérpretes e professores estão abertos à interação?

A maior integração entre professores e ILS fará com que questões levantadas no cotidiano, comecem a ser discutidas e problematizadas nas escolas. Um dos momentos propícios para estas reflexões são aqueles destinados a formação, que segundo SKLIAR (1999, grifo nosso):

[...] deveria se orientar muito mais no sentido de fazer com que os professores possam conversar com esses outros e que possam oferecer, dar a eles a possibilidade de conversarem entre si. É por isso que considero que há uma outra dimensão no processo de formação, para além das questões de conhecer “textualmente” ao outro, do saber “científico” sobre o outro: **é aquela dimensão que tem a ver com a**

vibração em relação ao outro, à ética, à responsabilidade que se tem com o outro. (informação verbal)⁸

Esta vibração em relação ao outro já foi percebida em pesquisas em diversos países, como é o caso da Argentina, relatada no artigo *Intervención del intérprete de lengua de señas*⁹ “*Y son estas interacciones [dos intérpretes com as pessoas surdas e professores] que permiten leer ideología, políticas y procesos culturales dentro de la escuela*”¹⁰ (FAMULARO, 1999, p. 259).

Na medida em que as interações começarem a acontecer, com todos nos espaços escolares, intérpretes e professores regentes desenvolverão com melhor qualidade suas funções.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Constatou-se que há certa inexperiência de professores e ILS frente ao trabalho com a diversidade. Tais profissionais não têm experiência e nem suficiente capacitação para lidarem com esta nova forma de ensino, o ensino inclusivo.

A importância da presença do/a ILS para o aprendizado dos sujeitos surdos foi fator ressaltado. Mesmo esta presença sendo considerada de suma importância, as condições de trabalho que se oferecem não o são. Pois, ao se dispor de somente uma¹¹ ILS, em cada sala, por motivos de integridade da saúde física (braços e articulações) e mental (processamento tradutório entre línguas), o trabalho estará, com o tempo, prejudicado. O melhor seria ter, no mínimo, dois ILS por sala de aula ou prever intervalos para que o mesmo, quando trabalhando sozinho, possa descansar.

Quando foram levados a pensar sobre a relação interpessoal que mantinham com este/a profissional, os mesmos não conseguiram descrevê-la. Por vezes, os mesmos ou caíam em contradição ou remetiam-se ao processo de aprendizagem dos (as) educandos (as).

⁸ SKLIAR, Carlos. *As armadilhas de um sistema de exclusão*. 2003. Disponível em: http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarFdg.htm. . Acessado em: 30 dez. 2006.

⁹ Intervenção do Intérprete de língua de sinais

¹⁰ E são estas interações [dos intérpretes com as pessoas surdas e professores] que permitem ler ideologia, políticas, e processos culturais dentro da escola

¹¹ O uso do artigo indefinido no feminino ocorreu porque, no ano da realização desta pesquisa, a escola contava somente com ILS mulheres.

Professor 1:

“O meu relacionamento com o intérprete em sala de aula é ela desempenha somente a função de intérprete, tá. “A palavra já diz intérprete, né. É claro, muitas vezes antes de trabalhar um conteúdo eu tenho uma conversa com ela: O que você acha? Isto será que tem condições de aprender?”

Professor 2:

“Claro que está se construindo ainda o conhecimento entre o intérprete e o professor. (...) Cada vez mais você vai se interagindo, conhecendo também da linguagem.”

Intérprete:

“Estou tentando fazer com que eles aprendam alguma coisa de LIBRAS, pelo menos os sinais dos alunos, tentando fazer com que ele interajam mais com os alunos mais diretamente.”

Um dos principais fatores constatados, durante esta pesquisa, foi a falta de preparo dos profissionais e o não conhecimento dos mesmos sobre a legislação que aborda sobre a inserção destes sujeitos. Destaca-se também que, não há tempo predeterminado para que ILS e professores possam trocar experiências. Mas, em contrapartida, foi possível perceber que as relações se formam e se fortalecem, na medida em que nos dispomos a compartilhar experiências com as pessoas.

Professor 1:

“Eu tenho dificuldade com os intérpretes diurnos. Eu tenho mais facilidade com a intérprete do noturno, pois nós nos encontramos na hora do recreio, ou antes da aula, às vezes eu venho antes de começar a aula e ela também. Então a gente sente e conversa.”

Estamos nos acostumando a desenvolver o que nos será cobrado, mas muitas vezes não nos deparamos com o que estamos fazendo, apenas fazemos. Neste sentido, precisamos ter momentos para refletirmos sobre o nosso cotidiano, precisamos experienciar e não apenas experimentar. Pois,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] suspender o automatismo da ação, [...] aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

A interação necessita de tempo, o qual é escasso quando diz respeito ao processo de reflexão e planejamento no sistema atual de educação. Percebeu-se que o relacionamento interpessoal entre professores e ILS ocorria de maneira satisfatória, já que pela falta de

definição dos papéis atribuídos a professores e a intérpretes, a não abertura de alguns professores a novas informações e falta de diálogo entre estes sujeitos fez com que algumas vezes a interação não acontecesse.

No sistema educacional, a situação atual do ILS, profissional intérprete, intérprete educacional ou até mesmo “professor-intérprete” não está definida. As legislações, que tratam sobre educação de surdos, não contemplam as minúcias que envolvem o ILS educacional, a este não é dado o seu devido lugar na escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas precisam apreender¹² a interagirem com as diversidades as quais acompanham o cotidiano escolar. Esta interação começa no simples ato de aceitar e permitir-se relacionar com este outro que é diferente de mim.

O fato do ILS ser garantido por lei, não assegura que está tudo resolvido. É necessário dar suporte pedagógico para este profissional e também para a escola que o está recebendo como: cursos de capacitação continuada para professores e Intérpretes; contratação de mais de um ILS por turma para que ao trabalharem em equipe possam trocar informações; sugestões no intuito de refinar as suas traduções. É preciso oferecer condições de espaço e tempo aos intérpretes e professores regentes discutirem questões pertinentes ao desenvolvimento das suas atividades.

Estas breves recomendações podem dar início a uma nova preocupação na relação professores/as e ILS e também, ao estabelecimento de novos horizontes para o trabalho de inserção da pessoa surda nas escolas públicas de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. São Paulo: Augustus, 1999.

BOM SUCESSO, Edina de Paula. **Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

BRASIL. **Direito à Educação**: subsídios para a Gestão dos Sistemas educacionais:

¹² No sentido de assimilar na mente, estando mais voltando a um aprendizado não verbal, e se diferencia da palavra aprender que é reter na memória, que seria o aprendizado mais formal. (MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009).

orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

FAMULARO, Rosana. Intervención Del intérprete de lengua de señas / lengua oral en el contrato pedagógico de la integración. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. Vol. 2.

KELMAN, Celeste Azulay. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro. n. 24, p. 25-30, dez., 2005.

LARROSA, Jorge. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acessado em: 8 mar. 2006.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigação em psicologia social. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC-SEESP, 2004.

RODRIGUES, Esther de los Santos; BURGOS, M^a del Pilar Lara. **Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos**. Barcelona: CNSE, 2001.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2004.

_____. Portaria E/19 de 4 de maio de 2004. Dispõe sobre a implementação da Política para Educação de Surdos de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, n. 17395, p. 21-22, 14 maio 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A cultura escolar e a construção de identidades. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 28-33, jul./dez. 2001.

SURDOCEGUEIRA: CONSTRUINDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Adriana Argenta
Raquel Schappo
Simone de Mamann Ferreira I

Ser surdocega é como estar na profundidade debaixo da terra, onde não há luz, nem som; a princípio tive dificuldade em respirar, mas depois convenci a mim mesma que havia ar suficiente.

Yolanda de Rodriguez

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não apresenta, no momento, matrícula de alunos com surdocegueira nas escolas. No entanto, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvem estudos, na formação continuada, sobre a surdocegueira para que conheçam os serviços e recursos de acessibilidade necessários a este público com o objetivo de delinear uma proposta de AEE.

O propósito deste artigo é, então, apresentar os estudos realizados, apontando alternativas de organização do AEE, principalmente no que se refere aos recursos de comunicação.

Primeiramente, busca-se compreender a terminologia adotada, a definição, a classificação sobre a surdocegueira, bem como os tipos de recursos que dão acesso a comunicação.

Alguns termos utilizados ao longo da história eram ligados às privações sensoriais dos canais auditivo e visual, tais como: Dupla Privação Sensorial, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Deficiência Áudio-Visual (DAV), Deficiência Auditiva e Deficiência Visual (DA/DV), Surdez-Cegueira, Surdo-Cego e, atualmente, Surdocegueira.

O termo surdocegueira se dá ao fato de esses comprometimentos sensoriais serem multiplicativos, caracterizados como deficiência única e não aditivos, como soma de duas deficiências na pessoa.

Segundo Lagati (1995) *apud* Folder Informativo SEED/FCEE:

[...] a palavra “surdo-cego” está sendo abandonada em defesa de que a condição imposta pela surdocegueira não é simplesmente a somatória de duas deficiências e sim uma dificuldade com características únicas que deve ser tratada de modo especial, em função das dificuldades que as pessoas surdocegas têm para contatar o mundo e conseguir inserir-se nele.

IProfessoras do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Com base na terminologia surdocegueira, surge o debate entre os profissionais da área em busca de definições adequadas a esta terminologia.

Na 1º Conferência Mundial Helen Keller foi adotada a seguinte definição:

Surdocegos são os indivíduos que tem uma perda substancial de audição e visão, de tal modo que a combinação das suas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e social. (KIDNEY, 1977, p. 21).

A surdocegueira, então, é uma deficiência singular com diferentes graus de perdas auditivas e visuais. Na classificação das pessoas com surdocegueira não importa o tipo e a intensidade das perdas, mas sim a funcionalidade das mesmas (DUARTE, 2005).

Quanto à perda, a pessoa com surdocegueira pode apresentar:

- Surdocegueira total.
- Surdez total e baixa visão.
- Surdez parcial e baixa visão.
- Surdez parcial e cegueira.

Quanto ao surgimento, a surdocegueira é classificada em:

- Pré-linguística: crianças que nascem ou adquirem a surdocegueira antes da aquisição de uma língua, ou seja, a linguagem que utilizamos para estruturar nosso pensamento e nos comunicarmos com os outros, podendo ser na forma oral (língua oficial do país) ou pela língua de sinais.
- Pós-linguística: são crianças, jovens ou adultos que adquirem a surdocegueira após a aquisição de uma língua (oral ou língua de sinais).

A condição da pessoa com surdocegueira, desde o grau de sua perda até sua classificação, requer o trabalho com a comunicação que é fundamental para o desenvolvimento da cognição, da afetividade e das relações sociais de todo ser humano, em especial, das pessoas com surdocegueira o desafio parece ser maior.

Como afirma Serpa (2002), “uma comunicação com sucesso contribui com sentimentos de autoestima, incrementa as experiências pessoais e apoia a aquisição de conhecimentos. Uma pessoa que não se comunica se isola, reduz suas experiências”.

É muito difícil para uma pessoa com surdocegueira desenvolver sozinha uma forma de comunicação com o mundo, pois para ela o mundo representa um lugar potencialmente perigoso e caótico, sendo difícil que ela tenha a iniciativa para realizar qualquer atividade.

Isto não quer dizer que ela não tenha a capacidade de se comunicar, pois como qualquer ser humano, também é capaz de desenvolver a comunicação com o meio em que vive.

Segundo Ramu (2003), “comunicação é um processo dinâmico no qual das duas partes contribuem, ambas dividem os sentimentos e pensamentos”.

As relações sociais estabelecidas com o mediador e a pessoa com surdocegueira são muito importantes, constituindo a base para o desenvolvimento de uma comunicação. Todas as atividades realizadas por e com esta pessoa devem ter como objetivo a comunicação, que não àquela auditiva/oral mais comum em nossa sociedade, demonstrando que existem muitas outras formas de se transmitir alguma informação de acordo com a nossa capacidade e adaptação.

Por meio de uma comunicação efetiva e significativa, a criança com surdocegueira conseguirá desenvolver uma linguagem para buscar a organização de seu pensamento e de suas ideias.

Diante do exposto, interessa-nos saber: como uma criança com surdocegueira se comunica.

A comunicação pode começar em um nível concreto e desenvolver-se em um nível mais abstrato, como a Língua de Sinais (LIBRAS). Tanto os resíduos de visão e audição, como as habilidades cognitivas, têm uma função básica na importante decisão da seleção do sistema de comunicação, que se escolherá em cada caso. (SERPA, 2002, p. 24).

Os resíduos visuais e/ou de audição têm importante papel no desenvolvimento de uma forma de comunicação para a pessoa com surdocegueira, que podem proporcionar à criança, jovem ou adulto a apreensão do concreto, permitir o acesso ao mundo a sua volta, ampliando e desenvolvendo a capacidade de abstração e comunicação.

Algumas formas de comunicação da criança com surdocegueira pré-linguística são:

- Pistas de Contexto Natural: são pistas que fazem parte do ambiente natural em que a criança está inserida, como por exemplo, o cheiro da comida. Estas pistas auxiliam na compreensão do mundo ao redor da criança.
- Pistas Táteis: são estímulos táteis sendo executados no próprio corpo da criança, como o tato e o movimento. Estes movimentos devem ser diferenciados um do outro para que a criança consiga identificar e compreender o que cada um quer dizer, tendo cada um uma mensagem específica.

- **Objetos de Referência:** são aqueles objetos utilizados cotidianamente para indicar o que irá ser feito a seguir (ação). É necessário que sejam selecionados conforme a especificidade da criança.

Conforme Nascimento e Maia (2006, p. 24)

A utilização desses objetos cria várias possibilidades para a criança se comunicar com o mundo exterior, facilitando a interação com os outros, permitindo-lhe entender melhor o que se passa a sua volta (o que vai acontecer, onde, porque, como e com o que), e tornando os conceitos mais fáceis de serem aprendidos. A utilização de objetos de referência é também um auxiliar da memória, possibilitando à criança relembrar acontecimentos.

- **Gestos Naturais:** expressões corporais, faciais e manuais utilizados para transmitir alguma informação.
- **Pistas de Imagens:** conforme o nível de abstração da criança com surdocegueira pode-se utilizar pistas com imagens ao invés do objeto concreto.

Conforme a condição de uma criança com surdocegueira, a existência de resíduos visuais ou auditivos, a idade do sujeito, o seu nível de escolaridade, a língua previamente desenvolvida, serão selecionados os sistemas de comunicação mais apropriados para cada um.

Os sistemas de comunicação mais utilizados são:

Sistemas alfabéticos:

- **Alfabeto de Escrita Manual:** usando o dedo indicador como um lápis para escrever cada letra na palma da mão.
- **Tablitas Alfabéticas:** tábuas com letras comuns escritas em letra maiúscula ou em Braille, assinalando cada letra com o dedo para formar uma palavra.
- **Alfabeto Manual Tátil:** corresponde ao alfabeto manual utilizado pelas pessoas com surdez, realizando as letras sobre a palma da mão.
- **Sistema Braille Tátil ou Manual:** baseado no sistema Braille, segue as mesmas regras do Braille convencional: os dedos: indicador e médio representam a cela Braille. Cada falange representa um ponto.
- **Escrita em Tinta ou Ampliada:** escrita da mensagem em tinta, em tamanho que a pessoa com surdocegueira possa ler com seu resíduo visual.

Sistemas não alfabéticos:

- **Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido:** utilização da Língua de Sinais adequada ao campo visual da pessoa com surdocegueira.

- Língua de Sinais Tátil: Língua de Sinais em uma ou ambas as mãos da pessoa com surdocegueira.
- Tadoma (método de vibração): percepção através da posição da mão da pessoa com surdocegueira sobre os órgãos que produzem a fala para sentir a vibração das palavras.
- Fala ou Fala Ampliada: utilização da língua oral conforme condições de percepção de som (resíduo auditivo) da pessoa com surdocegueira.

Acreditando que para interagir com o meio a pessoa com surdocegueira necessita de um mediador, faz-se necessário um profissional que realize o trabalho como instrutor-mediador para atender de maneira efetiva as necessidades educacionais desta pessoa. Este deve ter habilidades e capacitação em comunicação para proporcionar acesso à informação, ambientes, materiais aos alunos que não tem esse acesso devido a sua condição.

Ela necessita de uma pessoa que possa se comunicar com ela e faça a intermediação do mundo que a rodeia e a informe sobre tudo o que acontece, acabando assim o vazio da privação sensorial. Esta pessoa é o instrutor-mediador. O instrutor-mediador pode proporcionar informação à criança para que possa entender melhor o seu meio ambiente e atuar apropriadamente dentro dele. O instrutor-mediador serve para interpretar a informação da criança e também atua como um condutor de comunicação entre a criança e as outras pessoas. Pode-se descrever o instrutor-mediador como um filtro consistente, cabo de comunicação, facilitador ou ponte. O instrutor-mediador não controla, não cria dependência, nem toma decisões pela criança, nem tampouco se torna uma barreira entre a criança e os demais. (PROJETO HORIZONTE, 2001, p. 1).

Para garantir o processo de aquisição das formas de comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem do educando com surdocegueira, é necessário que o trabalho seja planejado dentro de uma rotina, para que desta forma, a criança com surdocegueira possa compreender e dar significado as atividades que estão sendo realizadas. E assim, desenvolver uma comunicação efetiva.

Neste processo, a antecipação e o vínculo são aspectos fundamentais, pois a antecipação possibilita a criança com surdocegueira saber o que irá acontecer, compreender as mudanças, além de intervir nas atividades de forma consciente. No mesmo sentido, o vínculo estabelecido com o mediador dará segurança para o educando com surdocegueira interagir com o meio de forma independente.

Para que este processo seja otimizado de forma eficiente, é imprescindível a criação de uma estrutura que contemple a produção e a aquisição de materiais, bem como o investimento na formação de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializado.

O AEE é responsável em atender as necessidades específicas desta deficiência, podendo haver parcerias com outras instituições a fim de desenvolver um trabalho que vise a efetivação de uma comunicação para os alunos com surdocegueira.

Além deste atendimento, é indispensável a presença do instrutor-mediador no ensino regular como um recurso de comunicação que promove a comunicação entre o aluno e a comunidade escolar.

Com base no que foi exposto, temos elementos norteadores para elaborar uma proposta de AEE para os alunos com surdocegueira. Esses conhecimentos sobre o assunto farão sentido e terão significado quando tivermos o aluno frequentando o ensino regular. O conhecimento sempre deverá estar atrelado às situações reais do cotidiano escolar.

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estão com as portas abertas para a matrícula de alunos com surdocegueira, garantindo o direito à educação de todos os alunos, obviamente, sem exceção!

REFERÊNCIAS

DUARTE, D. F. (Org.). **Surdocego pré-linguístico**. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. São Paulo: Série Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, 2005.

Fundação Catarinense de Educação Especial. **Surdocegueira**. Folder Informativo. Florianópolis: SEED/FCEE.

KIDNEY, R. **A Definição, responsabilidades e direitos dos surdocegos**. In: Anais I Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual (ABEDEV). São Paulo, 1977.

NASCIMENTO, Fátima A.A.A.C., e MAIA, Shirley R. S. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

PROJETO HORIZONTE. **Inclusão da pessoa surdocego: o papel do instrutor mediador**. Ahimsa/Hilton Perkins, 2001. (mimeo)

RAMU, Ene. **Iniciando a comunicação com a criança surdocega**. São Paulo: AHIMSA/Hilton Perkins, 2003.

SERPA, Ximena. **Ensino à criança surdocega: manual para pais de surdocegos e múltiplos sensoriais**. 2. ed. SENSE Internacional, 2006.

ROSA, D. (Org.). **Surdocego pós-linguístico**. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. São Paulo: Série Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, 2005.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. **Projeto sobre jovens e adultos surdocegos no Brasil e suas opiniões**. Série Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial. São Paulo, 2003.

POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO

Alixandra Anita Isoton¹

Este artigo relata um pouco da experiência bem sucedida com uma aluna com deficiência no ensino regular.

Percebe-se que a Política de inclusão educacional veio favorecer a inclusão de todos os educandos, pois, ao beneficiar as pessoas com deficiência, contempla também, aqueles que estão à margem do processo educacional. Lembra-se que é histórico o fato de que as pessoas marcadas pela repetência e fracasso escolar, vão se excluindo e são excluídos pela própria escola, por não se adequarem aos ensinamentos acadêmicos. A escola do ensino regular deve ter como princípio básico a sistematização do conhecimento, utilizando metodologias e estratégias que contemplem as necessidades e especificidades de cada educando.

É preciso analisar, discutir e repensar o processo pedagógico em seu contexto sócio-cultural para incluir as pessoas com deficiência. A instituição educativa é agente importante para que ocorra a inclusão, porém este desafio não pode ser apenas das políticas educacionais ou de transformações pedagógicas e curriculares.

Ao iniciar o ano letivo de 2011, eu, professora de educação especial, estava na expectativa em saber como seria recebida pela aluna Fernanda, diagnosticada como Síndrome de Asperger e a aluna Duarte com Síndrome de Down, ambas com sete anos de idade, alunas do segundo ano. O novo gera medo, e eu confesso que estava tensa, pois não sabia quem era a professora da classe e qual seu pensamento com relação à inclusão. Foi com um sorriso enorme e uma simpatia contagiante que fui recepcionada pelas alunas e pela professora. Foi fundamental a forma pela qual fui recebida, pois a professora estava de “coração aberto” para nos receber, não criou barreiras, muito pelo contrário, provocou situações de aproximação entre todos.

Irei me ater mais no desenvolvimento da aluna Fernanda. O primeiro passo foi conhecer um pouco mais sobre Fernanda, sobre seu histórico, seus gostos, e aos poucos ir conhecendo o seu nível de desenvolvimento. As observações proporcionaram-me subsídios para fazer uma análise qualitativa do seu desenvolvimento. Os objetivos foram determinados, em curto prazo, em função da avaliação prévia de suas capacidades. Para atender às necessidades educativas especiais era necessário adaptar o currículo, utilizar estratégias de

¹ Graduada em Pedagogia - Pós Graduação - Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial e Educação Especial.

aplicação nas atividades e avaliações. Dessa maneira, valorizava-se a sua autonomia, suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. Mas, fazia-se necessário prover meios para a educanda desafiar-se, proporcionando situações significativas que estimulassem e construíssem novos conhecimentos, já que as questões pedagógicas não eram prioridade, pois não tinham significado até aquele momento.

Os conhecimentos devem ser somados para que a ação pedagógica seja de qualidade, promovendo sucesso na aprendizagem do aluno.

Cito o conceito que referenda este trabalho e como ele se aplica ao processo de implementação de uma escola inclusiva. Segundo Mittler (2003, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Para conseguir trabalhar dentro da proposta educacional não excludente, nós professoras, precisávamos nos ater aos detalhes, nos certificar que a aluna Fernanda estava atenta; apresentar atividades significativas; propor trabalhos mais curtos e pouco material, a fim de manter sua concentração até o fim da atividade. Além disso, era necessário manter organizado o espaço, ter objetividade nos temas trabalhados, observar se estava ocorrendo ausência de interesse por materiais ou por atividades e identificar fatores desencadeantes de problemas comportamentais. Considero que, quando os professores conseguem atentar-se a esses detalhes, a informação e o conhecimento é disponibilizado a todos. Em sala de aula as atividades propostas foram apresentadas de forma diversificadas para todos os alunos, que atendem aos diferentes níveis de compreensão para todos, sem distinção. Para exemplificar essa prática, quando trabalhamos o ensino sobre as plantas, por exemplo, as atividades podiam variar através da leitura interpretativa, produção textual, realização de pesquisas em livros, jornais e revistas, confecção de cartazes e acompanhamento do desenvolvimento, do nascimento e do crescimento de uma planta. Essa prática desmonta o caráter homogeneizador da aprendizagem, já que o objetivo para toda turma é trabalhar com as possibilidades.

Tem-se consciência de que o fazer pedagógico inclusivo não dá espaço para a homogeneidade, o individualismo, a relação autoritária aluno-aluno, aluno-professor, as atividades mecânicas e fragmentadas, a avaliação apenas classificatória, o planejamento elaborado somente pelo professor e o trabalho sem planejamento. É primordial respeitar a singularidade de cada ser humano, oferecendo respostas às suas necessidades e particularidades. Todo aluno precisa ser compreendido como ser único, singular e social, que tem sua história de vida, constituindo-se então um ser histórico diferente. Diante disso, acredita-se que o aluno com necessidades especiais deve frequentar a escola de ensino regular, justamente pela riqueza que surge através da diversidade.

Para Fernanda, a inclusão tem sido muito benéfica, porque a está ajudando a desenvolver competência social e habilidade de comunicação, estando mais confiante, alcançando avanços, principalmente no desenvolvimento do seu potencial acadêmico. Neste momento está em processo de alfabetização como os demais colegas. Sabe interpretar pequenos textos que lhes são lidos. Consegue fazer com propriedade, a elaboração conceitual, ou seja, quando lhe é apresentada uma figura, faz a nomeação, exemplifica o conceito e faz a associação. Essa capacidade de abstração demonstra o bom nível de desenvolvimento cognitivo da educanda.

Os colegas têm consciência das diferenças existentes em sala de aula; conhecem as limitações e potencialidades das colegas, como também tem consciência das suas limitações e das suas potencialidades.

Todas as crianças ganham por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, conquistando valores, atitudes e habilidades necessárias para o apoio da inclusão. Nasce amizade, os alunos aprendem a tornarem-se sensíveis, a compreender, a respeitar as diferenças e as semelhanças individuais.

Todos os alunos precisam interagir com professores e com outros alunos, moldando suas habilidades acadêmicas e sociais. Através da inclusão, as pessoas com deficiência ficam preparadas para o convívio na comunidade, tendo significativa melhora no âmbito educacional, social e ocupacional.

Na função de mediar, planeja-se, são propostas metas e ações e, acredita-se que estimular o pensamento e determinadas ações, constituem-se em condições dispostas, não somente no (aqui e agora), mas visando uma transcendência para o futuro, de modo a levar a criança a progredir em suas formas de pensar e agir.

O professor é figura fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Neste intento, está comigo uma professora que acredita que é a educação deva ser

de qualidade para todos. Sendo assim, o planejamento, as propostas de intervenção e de adaptação são tomadas em uma ação conjunta.

É importante destacar a necessidade de formação continuada para os professores, haja visto que ele constitui um dos fatores essenciais para a efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos, embora estes profissionais tenham como elemento presente em sua atuação, a formação inicial universitária. Contudo, isso não garante capacitação suficiente aos professores. A formação dos docentes interfere significativamente na prática pedagógica, mas não é somente ela que determina se a escola vai ser inclusiva ou não. O educador deve estar aberto a reflexões, romper com paradigmas e manter-se em constantes mudanças educacionais, criando espaços inclusivos e de qualidade.

Em notas conclusivas, deste exercício de escrita de uma educadora, vale destacar o que nos afirma ARENDT (2000, p. 247).

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Para que se possa construir e efetivar uma escola de qualidade para todos, deve-se adotar medidas necessárias para a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a inclusão educacional e social, que se refere às práticas do preconceito ainda presente na cultura da nossa sociedade. Isso exige mudanças de atitudes em relação aos diferentes. Assegurar o acesso igualitário ao deficiente na escola, na família e na comunidade e a ele dar o devido suporte por meio da educação é essencial como garantia de um futuro digno.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **A condição humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Sammus, 2006

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EIXO TEMÁTICO:
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BEM-VINDO A ESCOLA DAS DIFERENÇAS

Rosângela Machado¹

Aprender com as diferenças significa dizer que a escola não é espaço para categorizações, classificações e que ela não se destina a produzir alunos ideais e padronizados. Conviver com as diferenças significa reconhecer que as crianças são seres irrepetíveis, que se diferenciam entre si, ao mesmo tempo que são um constante vir a ser .

As categorizações limitam nossa possibilidade de perceber as crianças, de conhecê-las e de compreendê-las. Crianças com deficiência, consideradas com dislexia, transtorno do déficit de atenção, entre outras, também são vistas como pessoas cuja categorização provoca uma identidade fixada a ponto de os envolvidos na escola acreditarem que precisam se preparar, aprendendo métodos específicos de ensino escolar, para trabalhar com essas crianças. A diferença que vem do múltiplo não é marcada por uma característica de um grupo. Um ser humano é necessariamente diferente do outro.

A escola aberta às diferenças entende que o processo de diferenciação que responde pela produção de identidades móveis é sempre uma multiplicação, como ensina Silva (2005), porque a multiplicidade é capaz de produzir as diferenças, que são infinitas e, portanto, irreduzíveis a uma identidade fixada. A diversidade reafirma a identidade estática, fixada, enquanto a multiplicidade demonstra a diferença que não tem fim.

[...] 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).

O aluno não é marcado e definido por uma categorização. A convivência com os alunos é o melhor caminho para que o outro seja desvelado e reconhecido na medida em que se constrói uma relação, um vínculo responsável pela constituição dos seres humanos como seres que não se repetem e pela construção de identidades não fixadas.

A escola que aprende com as diferenças é aquela que se preocupa em oferecer o melhor do ensino e reconhece que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não

¹ Doutoranda em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: rosangela_machado@hotmail.com ou machado865@gmail.com.

têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender. Dessa forma, o objetivo do ensino não é perseguir a igualdade de levar todos os alunos a chegarem a um nível de desenvolvimento padrão. Por mais que tenha sido imposta a ideia de que as turmas devem ser homogêneas, o que move a escola das diferenças é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade das turmas de alunos.

Cada um é o que é e o que pode vir a ser. Não é desejável, portanto, defender uma igualdade que faz que o educando perca sua especificidade e mesmo sua criatividade. A diferença faz que sejamos seres únicos, ao mesmo tempo 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. (MACHADO, 2009, p. 109).

A aprendizagem deve ser compreendida para além da assimilação dos conteúdos reproduzidos pelo professor. Não há adaptações curriculares, terminalidade específica, ensino individualizado para aqueles alunos considerados com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência. Não há soluções paliativas como reforço escolar e classes de aceleração, mas o caminho para a solução dos problemas é a reconstrução da escola com base em novos princípios e novas perspectivas educacionais.

A aprendizagem, além disso, é imprevisível; por isso, não cabem as rotulações e categorizações para distinguir um aluno do outro por sua capacidade de 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 aberto às diferenças é aquele que considera as múltiplas opiniões, necessidades, ideias e escolhas.

A educação é a oportunidade de os sujeitos se emanciparem intelectualmente, quando há espaço para a dúvida e a construção do conhecimento. Dessa forma, garantir o acesso ao conhecimento não é garantir a igualdade diante de um conhecimento que não desafia, que não coloca a dúvida como mola propulsora para se conhecer.

A escola aberta às diferenças busca a responsabilidade coletiva de gestores, professores e comunidade escolar em geral. Não está restrita ao professor de sala de aula a responsabilidade de transformar o ensino. Essa responsabilidade envolve todos os membros da escola.

A escola é espaço de mudança, de criação de novos conceitos, de novos valores, de nova forma de perceber a realidade. É um espaço que permite que o outro se veja melhor e isso, obviamente, tem efeito na sociedade.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000

O AMBIENTE ESCOLAR E O MONOPÓLIO DA EDUCAÇÃO: COMO TRABALHAR COM A DIVERSIDADE?

Shirlei de Souza Corrêa¹

O atual modelo escolar ao qual estamos inseridos, no qual construímos ou reproduzimos nossa prática pedagógica, baseado muitas vezes em conhecimentos científicos, outras vezes no senso comum, vem sendo moldado historicamente por questões amplamente discutidas no campo cultural, social, epistemológico entre outras.

Esta instituição escolar, que vem sofrendo processos mutantes, historicamente construídos, diga-se de passagem, vem com o passar de séculos assumindo um novo papel de representatividade social. Um deles será abordado no presente artigo: o monopólio sobre a educação.

Canário (2007) refere-se ao termo monopólio sobre a educação, quando em seu livro relata a trajetória histórica que a escola enquanto instituição vivenciou. Aborda questões que sinalizam uma escola que garantiu promessas e, devido a crises estruturais passou por períodos de incertezas no que se referia a sua função social.

Mesmo com uma trajetória que denuncia grandes mudanças em seu cenário, a escola, desde a antiguidade se revela como dona do saber, detentora dos meios de ensino e aprendizagem. Uma escola que se organiza a partir da ótica generalista, numa visão binária – capaz ou não capaz de aprender –, ou seja, a escola traz consigo uma prática homogeneizada.

A busca desesperada de autoafirmação dos padrões educativos historicamente construídos e a tentativa de instituir a educação como somente objeto escolar, faz com que as crianças enfrentem, logo ao entrar na escola, um processo de dominação, de mudanças obrigatórias. Observamos isso quando percebemos que muitas escolas, currículos e modelos de avaliação se fundamentam nesta temática, outrossim, tornam-se detentoras do saber e estabelecem um monopólio sobre a aprendizagem.

Neste conceito, a primeira instrução quando a criança chega à escola é tornar-se aluno, então sujeito disposto a adquirir conhecimento. É a partir deste processo de ouvinte que a criança se familiariza com o ambiente escolar e começa, de maneira linear, a construir sua história de aluno – ser destinado a adquirir conhecimento.

Enquanto esse processo se desencadeia, a criança gradualmente perde suas estruturas

¹ Mestranda em Educação – UNIVALI. Contato: shirleiscorrea@hotmail.com

substanciais e a escola enterra de maneira sutil, toda a bagagem que a criança traz consigo. A partir deste preceito, não é difícil entender ou de fundamentar a ideia de que muitas crianças quando passam por este processo e tornam-se somente alunos, criam ou despertam sentimentos negativos em relação à escola.

Na verdade este bloqueio não se refere à escola enquanto ambiente, e sim à organização que esta apresenta. A linearidade em que a escola se baseia, resulta num ambiente condensado, alienado e certamente pouco interesse desperta naqueles que chegaram como crianças curiosas e foram obrigadas a tornarem-se ouvintes, ou seja, alunos.

Prova da imobilidade em que a escola se baseia, neutralizando a capacidade dos alunos de se expressarem, é percebida nos horários de recreio e de educação física, por exemplo. Nestes momentos, os alunos saem do “ambiente sala de aula”, ou seja, saem do espaço condenado puramente à aquisição de conhecimento, e voltam para a realidade em que estão ou gostariam de estar inseridos. Nestes momentos, brincam, pulam, acham graça, cantam, se inter-relacionam e principalmente se constroem enquanto cidadãos, a partir das interações.

É neste pequeno espaço que a escola enquanto organização social oferece aos alunos, que eles se soltam e conseguem ser quem realmente são. O prazer de conversar, rir, e brincar, seja, talvez uma necessidade dos alunos.

O monopólio educativo a que me referi no início do texto é certamente o principal fator de contradições na organização escolar. Crer que a aprendizagem e o conhecimento estão intimamente e exclusivamente ligados à escola, é um desacato a toda a bagagem cultural e histórica que o aluno traz consigo. Quando a escola parte do zero em relação à aprendizagem está desvalorizando e subestimando as modalidades educativas não formais e aos acontecimentos ligados a vida cotidiana.

A DIVERSIDADE NUM CONTEXTO HOMOGÊNEO

Quando se analisa de maneira generalizada o que se institui no interior das escolas, no que se refere às mudanças de paradigmas no âmbito da educação inclusiva, vemos um grande avanço, uma mudança significativa no pensamento estrutural e, por conseguinte, na prática das pessoas que constituem o espaço escolar.

Esta mudança comportamental no que diz respeito às variáveis que constituem o universo escolar, pode ser relacionada em muitos aspectos, com a grande reforma no cenário educacional brasileiro. No bojo do pensamento de Ferreira (2011), podemos agregar à ideia de reforma educacional

um conjunto de transformações iniciado na década de 90 na educação brasileira em consonância com as reformas políticas e econômicas desenvolvidas para a inserção do país no contexto da globalização. Suas principais características são a descentralização [...]. (FERREIRA, 2011, p. 3).

Outrossim, as mudanças efetuadas ao longo do tempo não conseguem garantir uma mudança de atitude de maneira generalizada. Não institui uma verdade a ser seguida, apenas regulamenta as ações. E neste caso muitas especificidades são menosprezadas, que é o caso da diversidade no ambiente escolar, em particular alunos portadores de necessidades especiais.

Quando tratamos historicamente da inserção destes alunos no universo escolar, contamos com legislações específicas que, foram criadas para garantir o direito destes alunos. Porém, a luta no que condizia com a realidade estabelecida era diferenciada. Assim,

o conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. (MEC/SESP, 2001, p. 21).

Depois de muito estudo acerca do conteúdo e das principais implicações subjacentes ao tema, buscou-se a consolidação da educação inclusiva a partir de novas legislações e documentos organizados por instituições hierarquicamente superiores.

Uma das grandes contribuições acerca da educação inclusiva foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, considerada por muitos teóricos como um marco no âmbito educacional. No artigo 59 da referida lei, encontramos indicações do que seria representativamente, uma mudança no rumo da educação especial no país: Art. 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”.

A partir desta premissa, a escola enquanto organização social iniciou um processo de reorganização da sua estrutura, não somente física, mas também social e cultural, especialmente nos agentes que compõem a escola. As visões de alunos enquanto sujeitos homogêneos estavam prestes a desaparecer.

Diante de mais uma modificação histórica que a escola enfrentou, outras questões estavam necessitadas de discussão, por exemplo: como lidar com as diferenças? Como

garantir um espaço que se estabeleça em níveis democráticos tanto de acesso e de permanência para estes alunos? Uma vez que,

[...] a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (MEC/SESP, 2001, p. 15).

Diante dos fatos instaurados, outra importante questão permeia esta realidade que gerencia a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ambiente escolar: como minimizar este paradoxo que fomenta as práticas de inclusão e exclusão no cotidiano escolar a cerca da educação inclusiva?

Uma resposta, entre muitas, pode modificar a realidade. Faz-se necessário primeiramente, reconhecer a escola como organização viva, que constantemente muda, assim como muda quando há reciprocidade. Não pode ser vista nem pensada num plano cartesiano, como numa abordagem puramente analítica e acima de tudo fragmentada.

A escola enquanto instituição social deve garantir múltiplas oportunidades de aprendizagem como direito interino, primando pela emergência do sujeito global, valorizando o que há de bom e não enaltecer o que está “fora dos padrões” pré-estabelecidos pela sociedade.

Nesta concepção, é incabível aceitar que a escola considere como espaço nobre, o único propício à aprendizagem, a sala de aula. Torna-se mais que importante, necessário aceitar as diferenças, as diversidades como formas de interações sociais e, portanto, como diferentes possibilidades e ricas alternativas de conhecimento.

Pensar a escola numa perspectiva plural exige também pensar em movimentos que sugerem mudanças nas verdades estabelecidas. Deste modo, faz-se necessário se utilizar de artifícios distintos e instituir um novo padrão de escola: que se transforme e se adapte aos interesses e necessidades destes alunos e que, principalmente respeite-os em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, E. B. **A organização da instituição de ensino após a LDB/1996 e as condições do trabalho pedagógico.** Disponível em: <www.coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc>. Acesso em: 17 ago. 2011.

DIVERSIDADE, ÉTICA E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO MUNDOS, DESCONSTRUINDO MITOS

Adriana de Souza Broering¹

Não basta educar a inteligência.
É preciso educar a sensibilidade.

Antônio
Severino.

RESUMO

O projeto de formação em serviço, "Diversidade, ética e estética na educação infantil: conhecendo mundos, desconstruindo mitos", foi desenvolvido com o coletivo de profissionais que compõem a Creche Nossa Senhora Aparecida, no ano de 2009. Propiciando experiências que acolhessem e divulgassem o conteúdo das políticas afirmativas referendadas pela Lei 10.639/2003, fomos "conhecer" a África por meio de diferentes linguagens para compreender e trabalhar com a Diversidade Étnico-racial Brasileira no cotidiano da Educação Infantil. Os caminhos escolhidos para a abordagem do tema e das questões que envolvem o conteúdo da Lei foram diferentes dos habituais. Planejando, criamos estratégias, procurando meios de colocar os educadores em contato com os conhecimentos acumulados, seja dos livros, na arte, nas expressões plásticas e artísticas, dando ênfase à diversidade social e cultural que há no mundo. Essa experiência e os registros podem contribuir tanto para a formação de educadores, quanto para aqueles que buscam perspectivas de ação no campo da Diversidade Étnico-racial.

INTRODUÇÃO

O artigo "Diversidade, ética e estética na educação infantil: conhecendo mundos, desconstruindo mitos" teve por base uma formação em serviço desencadeada com o coletivo de profissionais que compõem a Creche Nossa Senhora Aparecida, uma instituição Pública da Rede Municipal de Florianópolis, localizada no Bairro Pantanal, da Ilha de Santa Catarina.

Com o desejo de propiciar experiências que acolhessem e divulgassem o conteúdo das políticas afirmativas referendadas pela Lei 10.639/2003, organizamos um projeto, no âmbito da formação continuada, desenvolvido no ano de 2009.

CONTEXTOS E OBJETIVOS

Atualmente, a creche atende a 98 crianças, com idades entre um e cinco anos, sendo a maioria oriundas de famílias com baixa renda, cujas mães trabalhadoras desempenham em sua maioria atividades de serviços gerais e domésticas; já entre os pais, predomina o trabalho de

¹ Supervisora Escolar da Creche Nossa Senhora Aparecida - Pantanal

serviços operacionais e pedreiros.

Quanto à procedência das famílias, dos 183 pais, 150 são catarinenses, sendo que destes 105 são nascidos em Florianópolis. Dos nascidos em outros estados: 13 são do Paraná, 10 do Rio Grande do Sul, três da Bahia, dois de São Paulo, um de Minas Gerais, um do Maranhão, um de Pernambuco, um do Rio de Janeiro. Há também um pai natural dos Estados Unidos e um da Argentina.

Quanto à etnia das crianças constatamos, através de dados recolhidos na ficha de matrícula de 2010, que 59,18% declaram-se brancas, 13,26% pardos, 7,14% pretos, 1,02% amarelo e 19,38% optaram por não declarar.

No quadro de recursos humanos, a Creche conta com sete professores, sendo um de educação física, 10 auxiliares de sala, quatro serviços gerais, quatro cozinheiras, um auxiliar de ensino, um supervisora, uma diretora e quatro profissionais readaptados das suas funções, que dão apoio aos projetos coletivos da instituição. Dos 32 educadores, 28 são catarinenses, sendo que destes 24 são nascidos em Florianópolis, quatro são de outros estados: três do Rio Grande do Sul, um de São Paulo. No que se refere à etnia em entrevista 87,5% dos profissionais se autodeclararam brancos, 6,25% pardos, 6,25% pretos.

Em ambientes coletivos, como o de uma creche, marcados pela diversidade, conhecer as histórias, valorizando-as, e lidar com essa diversidade, significa fazer das diferenças o caminho, sendo este um elemento fundamental para a conquista da igualdade de direitos. Para acolher a riqueza do encontro entre diferentes histórias, possibilitando a troca seja entre adultos/crianças, crianças/criança, ou entre grupos étnicos, precisamos seguir uma prática pedagógica de valorização do outro na alteridade, da sua cultura, dos seus saberes e fazeres. Como indicam as Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais:

Nas instituições educacionais, o papel das educadoras está relacionado também à busca de formas que possibilitem atuar para romper com os preconceitos, por meio de pesquisas, levantamentos, assim como do contato com as famílias das crianças, para permitir maior conhecimento da história de vida das mesmas. (BRASIL, 2006, p.40).

Entendemos, como esclarece o Parecer CNE/003/2004, que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais, dependem de um trabalho conjunto e da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais. Embora saibamos que a reeducação das relações étnico-raciais não se limita à escola, esta é, sem dúvida, um lugar privilegiado para a discussão em pauta e, para tanto, é fundamental que os professores estejam preparados e cientes da responsabilidade de

trabalhar com a diversidade, sob a ótica do conhecimento, respeito e valorização das diferenças.

Nesta direção, é importante enfatizar que a Lei 10.639/2003 não vem apenas para determinar conteúdos a serem trabalhados na e pela escola, mas, antes de tudo, aponta a essencialidade de se planejar uma formação ampla, pois, nesse caso, o conteúdo refere-se a valores, a atitudes diante da vida social. As recomendações contidas no Parecer CNE/CP n. 03/2004 reforçam tal concepção, afirmando que a formação deve objetivar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, tendo em vista a constituição de representações sociais positivas que dêem conta de apontar as diferentes origens culturais de nossa população como um valor. Para tanto, é imprescindível a criação de um ambiente escolar que oportunize o conhecimento da nossa diversidade, cultivando espaços e experiências para que a escola possa manifestar de forma criativa e transformadora caminhos de superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais.

O projeto teve o seguinte objetivo geral: Conhecer a África por meio de diferentes linguagens para compreender e trabalhar com a Diversidade Étnico-racial Brasileira no cotidiano da Educação Infantil.

De seus objetivos específicos, destacamos: 1) Contribuir para a formação de educadores conscientes da sua função no contexto de diversidades e pluralidades culturais; 2) Criar condições para que educadores e crianças pensem, decidam, ajam, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais positivas; 3) Combater o racismo, a partir da observação das próprias práticas, atitudes e posturas; 4) Aprender sobre e com a diversidade no espaço escolar; 5) Buscar pelo reconhecimento de nossas raízes, a nossa identidade cultural; 6) Compreender que a formação do povo brasileiro teve contribuições de diversos povos. 7) Conhecer o Continente Africano através de mapas, textos, música, dança, comida e histórias; 8) Reconhecer que a África vai muito além dos animais exóticos, do deserto e da pobreza; 9) Valorizar as contribuições africanas para a formação da identidade brasileira; 10) Ampliar os repertórios artísticos e culturais dos educadores, valorizando a oralidade, a corporeidade, a arte, a cultura, a escrita e a leitura.

OS CAMINHOS DO PROJETO NO SEU CAMINHAR

Se há que definir um ponto de partida, podemos dizer que tudo começou com a chegada de 10 livros de literatura sobre a África, encaminhados à Creche pela Secretaria Municipal de Educação. Bastaria o acesso aos livros para provocar o debate sobre a temática

da diversidade e a significativa mudança de atitude, em adultos e crianças? A coordenadora pedagógica entendeu que não. O desafio era colocar a Lei 10.639/2003 em prática, ampliando as aprendizagens sobre a questão da Diversidade Étnico-racial Brasileira. Pois como aponta o Parecer CNE/CP n. 03/2004, devemos garantir o direito de aprender, mas isto implica fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito. Mas, como fazê-lo? Apostando primeiramente na “educação do educador”.

Para puxar o fio que desencadearia a experiência, guiava-nos o questionamento da Professora Luciana Ostetto:

Aos professores, o que lhes encanta? O que lhes mobiliza os sentidos? Que linguagens vivem, fazem, experimentam? [...] É necessário uma formação que contemple experiências estéticas capazes de revolverem o ser da poesia, presente e esquecido no professor - adulto roubado em suas linguagens, ao longo da vida. Pensar o gosto e repertório das crianças é problematizar o gosto e repertório dos adultos. (OSTETTO, 2004, p. 57).

Partimos destes questionamentos, aproveitando a chegada dos livros infantis específicos da cultura Africana, e de uma constatação: para trabalhar com a Lei 10.639/2003, tínhamos pouca informação sobre as diferentes culturas que nos constituem brasileiros. Foi importante definir o mapa da viagem, construindo o roteiro: O que cada um desejava saber? O que já se sabia? Quais linguagens poderiam ser utilizadas nesse processo de aprendizagens? Quais sentidos seriam aguçados?

Deste levantamento, formulamos dois princípios-guia para o estudo e a estruturação das atividades de formação continuada planejadas para o ano de 2009: 1) Ir além da escravidão estudada nas aulas de História do Brasil, afinal, a História dos negros não começa nem termina na escravidão. Portanto, era preciso sair da lógica negro/escravo, preconceito/discriminação. 2) Aceitar que para desvelar este mundo desconhecido e também negado era imprescindível conhecer para, então, poder valorizá-lo.

Organizamo-nos em grupos, onde definimos que cada grupo de estudo deveria escolher o que gostaria de pesquisar. A tarefa seria ampliar os conhecimentos para depois socializar com os demais. As pesquisas iniciaram e os grupos ficaram com as seguintes incumbências: Grupo 1- História; Grupo 2 – Culinária; Grupo 3 – Música; Grupo 4 – Dança.

Com o grupo disposto a conhecer o continente Africano, coube à supervisão e a direção da creche garantir que o estudo estivesse focado em destacar as potencialidades daquele Continente. Para isso, foi necessário certo cuidado, pois muitos materiais circulantes reforçam a ideia de uma África pobre, desprovida de beleza e cultura. Trazer a mídia para a

escola requer reflexões.

Com o objetivo de se trabalhar com as potencialidades, firmamos os pilares da construção que se iniciava no reconhecimento do que há de bom em um povo, uma cultura. Por isso, a seleção do material procurou apresentar os aspectos positivos da África. Não tínhamos a pretensão de mascarar fatos negativos, eles existem, mas seria preciso trazer junto uma contextualização e aprofundamento na história, e não apenas eles por eles mesmos. E, foi nesse processo, que se iniciou a "construção de conhecimentos e a desconstrução de mitos!".

No que se refere ao trabalho da coordenação pedagógica, foi necessário também planejar as tarefas com cada grupo; trazer textos para o grupo de estudo; pesquisar alguns materiais relacionados ao tema e socializar na sala do lanche, por onde passavam todos os dias os educadores; convidar uma pessoa que esteve algumas vezes na África do Sul. Depois, como a produção dos grupos de estudos seria compartilhada na reunião pedagógica, foi preciso definir previamente os tempos e os espaços do encontro; coordenar o encontro, cuja metodologia procurava articular os conteúdos específicos com a formação estética, hoje amplamente reconhecida como essencial na educação infantil.

Planejando, criamos estratégias, procurando meios de colocar os educadores em contato com os conhecimentos acumulados, seja dos livros, na arte, nas expressões plásticas e artísticas, dando ênfase à diversidade social e cultural que há no mundo. É importante destacar que o Projeto Político Pedagógico da instituição, no que se refere à formação em serviço de seus profissionais, inclui tanto a formação teórica quanto a estética. Investimos numa formação em serviço que contempla o ser inteiro, buscando favorecer a apropriação de conhecimentos com estudos e reflexões, tanto da nossa área, quanto do mundo, ampliando também nossos repertórios artísticos/culturais.

Há, pois, o ensaio de uma formação estética como fundamento de uma metodologia que acolhe a diversidade. Assim é que trabalhamos na Educação Infantil, na perspectiva de apresentar o mundo às crianças e entendemos que elas aprendem com todas as linguagens e dimensões humanas. Diante disso caberia perguntar: Como os profissionais podem oferecer experiências estéticas significativas, ou julgá-las relevantes, se eles mesmos não vivenciarem? Como podem elaborar sentidos de suas experiências se são fruto de uma escola comprometida com o acúmulo de informações, pouco atenta para o desenvolvimento de um olhar sensível e para o enriquecimento das linguagens expressivas? As vivências das crianças/alunos estão diretamente relacionadas às experiências de seus educadores. Há portas e janelas para serem abertas, lançando ao mundo a curiosidade e busca das crianças. Mas, é prudente lembrar que:

A mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor, sem dúvida. A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural. (OSTETTO, 2004, p. 57).

É preciso enriquecer os acervos pessoais, alimentar a imaginação levando cada um a reconciliar-se com a própria expressão, resgatando a palavra, o traço, as ideias e a autoria (DIAS, 1999), criar situações onde os educadores possam “sentir na pele”, possibilitando que tenham a oportunidade de experimentar a empatia gerada tanto pelo conhecimento como pela vivência.

Desta maneira, a metodologia desenvolvida no projeto contemplou experiências com múltiplas linguagens, como a dança, a música, o cinema, as histórias, a pintura, a culinária, os livros, a poesia, as imagens etc. Linguagens que tocam os sentidos, com conteúdos que fazem sentido!

Assistimos ao filme “Vista a Minha Pele”, potencializando as discussões: estar no lugar do outro, ver de fato como as coisas acontecem no dia-a-dia, nesta sociedade que quer ser branca. Estudamos o Livro do professor, de Mara Catariana Evaristo, 2006, e identificamos a origem dos negros que vieram para o Brasil, a maioria vindo de Moçambique, Angola, Congo e Benin. Percebendo que o que eles trouxeram foi fundamentalmente seus valores e os seus princípios.

A cultura oral, traço marcante daquela cultura, foi amplamente referenciada pela circulação de contos e histórias. A musicalidade da África, traço forte observado entre nós brasileiros, foi trabalhada com a pesquisa sobre os instrumentos trazidos pra cá. Toda instituição de educação infantil tem uma “bandinha”, com cujos instrumentos brincamos com as crianças sem identificar a sua origem. A partir de tal pesquisa, observou-se quais instrumentos presentes na bandinha da creche guardam a contribuição da musicalidade africana. O mesmo acontece com a dança afro, uma das mais antigas, raiz da nossa cultura e constituinte da nossa identidade. Buscando referenciá-la e valorizá-la para que estes traços culturais não se percam, a música Maracá de Lelê (PE) foi apresentada com a coreografia de Lucia Cordeiro (RJ).

Identificamos também a significativa presença da cultura africana na nossa alimentação atual. Na reunião pedagógica fizemos um “café da manhã temático” com cocada, bolos de milho, pudim de coco, e de almoço, uma saborosa feijoada.

O espaço, ornamentado com os adereços trazidos pela palestrante, que veio contar um pouco das suas viagens à África do Sul, foi um ponto alto da reunião. O espaço, como

importante ferramenta pedagógica, remetia ao tema, reforçando a força da cultura e a beleza do que víamos.

CONTEÚDOS TRABALHADOS: SABERES E FAZERES

O documento da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SME/PMF), que observa as determinações legais no que se refere à educação das relações étnico-raciais e delinea princípios para as propostas pedagógicas da educação infantil municipal, salienta que

[...] o tema Diversidade Ética não deve ser considerado como mais um conteúdo a ser incluído no Currículo Escolar, mas sim, um modo diferente de abordagem, de Prática Pedagógica, ou seja, uma postura que contemple e valorize as histórias, construções, culturas e visões de mundo das diversas etnias. Enfim, o currículo necessita urgentemente quebrar o seu padrão branco, masculino, judaico-cristão, assexuado, e assumir a pluralidade humana em seus múltiplos aspectos. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 47).

Neste contexto, o projeto acolheu os seguintes conteúdos:

1) A origem dos negros que vieram para o Brasil. 2) O que eles trouxeram: fundamentalmente seus valores e os seus princípios: a Circularidade, Oralidade, Corporeidade, Musicalidade, Ancestralidade, Ludicidade, o Comunitarismo, e a Memória (FLORIANÓPOLIS, 2007). 3) A diversidade do Continente Africano. 4) A cultura oral, contos e histórias de África. 5) A musicalidade e a dança de África. 6) Reconhecimento dos países pertencentes à África, com sua diversidade econômica, política e cultural. 7) A presença da cultura africana na nossa alimentação atual. 8) Ornamentos e adereços: a força e a beleza de uma cultura.

AVALIAÇÃO

Enquanto conhecíamos mais sobre a África, o grupo foi identificando os elementos da cultura africana que influenciaram e influenciam a cultura brasileira. Reconhecer a importância de trabalhar a temática racial e toda essa aproximação com o continente africano motivou a continuidade do trabalho da coordenação pedagógica e da direção, no sentido de ampliar os repertórios artísticos culturais dos educadores, provocando os sentidos e potencializando as várias dimensões humanas.

Trazer um pouquinho da África para dentro da creche foi muito importante para a

valorização cultural, não somente daquele continente, mas também de tudo o que tem dele aqui no nosso país.

Observou-se maior sensibilidade dos educadores para com a questão da diversidade, revelada nas atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas posteriormente com as crianças.

Os caminhos escolhidos para a abordagem do tema e das questões que envolvem o conteúdo da Lei 10.639/2003, diferentes dos habituais, foi bem avaliado pelos participantes. A aprendizagem por meio da observação, da experimentação, da audição, da visão, da contextualização, da degustação, da movimentação e, acima de tudo, da participação, mostrou-se rica e significativa, oferecendo aos educadores exemplos de ações e estratégias que puderam levar para as atividades cotidianas junto às crianças.

Após efetiva participação nesta formação, a técnica da SME/PMF, Rosinete Schmitt, elaborou a seguinte avaliação:

ainda que esse parecer não traga detalhadamente a riqueza dessa reunião, é preciso afirmar, pelas observações obtidas, que a unidade vem seriamente, sem perder a leveza e o encantamento, cumprindo seu objetivo de garantir o espaço de discussão e formação. Sua organização contribui também para vislumbrarmos outras formas de pensar o planejamento dos trabalhos com os profissionais, envolvendo-os de maneira plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese dos resultados alcançados, podemos citar: avanço na desconstrução do mito da democracia racial no Brasil junto aos professores; visibilidade da etnia negra e sua ancestralidade que constituem os grupos infantis, os educadores desta creche e a própria nação brasileira; reconhecimento e valorização das identidades, positivando-as e fortalecendo a auto-estima; promoção de diálogos interculturais através de diferentes linguagens.

Os educadores demonstram que ampliaram sua compreensão acerca da diversidade ao planejarem brincadeiras de salão de beleza, para atender e respeitar particularmente as crianças negras. Colocavam à disposição garfos para que pudessem pentear os cabelos, ofereciam cremes e maquiagem condizente com os diferentes tons de pele. Sabe-se que o fator autoestima influencia diretamente na aprendizagem das crianças e certamente se estamos trabalhando com isso já na educação infantil, teremos resultados positivos desde este nível de ensino.

Uma grande conquista foi à inclusão enfática da temática no Projeto Político

Pedagógico da Creche: se as crianças devem ter acesso a leituras ou contação de história todos os dias, após o projeto “Diversidade, ética e estética na educação infantil: conhecendo mundos, desconstruindo mitos”, como ações para implementação da Lei 10.639/03, acordamos que um dia por semana seria realizada a leitura ou contação de uma história de outras culturas/etnias. No teatro coletivo, realizado uma vez por semana, incluímos a encenação de contos africanos.

Diante das inúmeras aprendizagens, acabamos decidindo que era preciso ampliar o conhecimento sobre as diferentes culturas, e considerando o número de reuniões que teríamos durante o ano, definimos que estudaríamos um país de cada continente. Decidimos também que a metodologia, os valores e temas pesquisados seriam os mesmos estudados na África. Passamos, então, pela Índia (Ásia), Portugal (Europa), Nova Zelândia (Oceania). Na América, “fomos” em vários Países: Argentina, Chile, Cuba, Equador, EUA, Uruguai e Peru, sempre com a presença de um convidado, sempre observando o que nos diferencia e o que nos aproxima daquela cultura.

Na experiência obtida em agosto, quando elegemos o Continente Asiático, tentamos responder a algumas perguntas: A Índia é aquela apresentada pela novela Caminho das Índias? Ou é somente aquela apresentada pelo filme, “Quem quer ser um milionário”? O que sabemos sobre esta cultura milenar? O que tem da Índia dentro da nossa cultura? Os caminhos percorridos seguiram a “visita” à África.

Estamos convencidos que nossa experiência e esses registros podem contribuir tanto para a formação de educadores, quanto para aqueles que buscam perspectivas de ação no campo da Diversidade Étnico-racial, mas, sobretudo, ele pode assegurar que nossas crianças aprendam a reconhecer e valorizar as diferentes identidades como condição essencial ao exercício pleno da cidadania num sociedade democrática, inclusiva, justa e equânime.

Assumir este projeto significou muito, afinal a creche não ignorou as atribuições determinadas pelas diretrizes. Aliás, ninguém poderá se furtar dessa responsabilidade, sob pena de estar quebrando ou inviabilizando essa corrente política e educacional. E a corrente que já foi símbolo da opressão sobre o povo negro pode ser agora um “símbolo do bem” (positivo). Representando o que está sendo proposto pelas diretrizes para implementar a lei e quebrar com a lógica racista e preconceituosa, ainda vigente. Pois se desejarmos efetivamente colocar a lei em prática, cada segmento será um elo, que ajudará a compor uma estrutura forte e resistente e esta “corrente” poderá remover os mitos e preconceitos, para verdadeiramente, libertar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. **Vista a minha pele**. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil. 1 DVD, 15 min. [Filme-DVD].

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, [S.D.] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Lei 10.639**. Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

DIAS, Karian Sperle. **Formação estética**: em busca do olhar sensível. In: Infância e Educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

EVARISTO, Mara Catarina. **Livro do professor**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Florianópolis, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios culturais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. (Org). Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

INCLUSÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Daiane Goulart Fernando¹
Sueli Lopes Stainback²

A escola tem de ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer preconceitos.

Maria Tereza Eglér Mantoan, 2010

A ideia de inclusão escolar veio para contribuir com a qualidade de vida de todos, tenham deficiência ou não. Segundo alguns autores, é um processo construído gradualmente por educadores, educandos, familiares e comunidade. Não é uma tarefa fácil e na maioria das vezes o educador se depara com inúmeras barreiras físicas e atitudinais. Dessa forma, ao receber um aluno com deficiência no ambiente escolar, os profissionais quase sempre se deparam com muitas dúvidas e com elas as dificuldades de como lidar com todos os alunos e proporcionar um ambiente que possa incluir a todos. Assim, constantemente questiona-se: O que é inclusão? Será que ela pode de fato acontecer?

Segundo Mantoan,

a inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2006).

Na comunidade Frei Damião, localizada no município de Palhoça, com a turma do GT 4, do Centro de Educação Infantil Ulisses Guimarães, procurou-se trabalhar de uma forma em que as crianças pudessem aprender que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas por todos. Nessa turma encontram-se matriculadas duas crianças com deficiência. Maria e Clara (nomes fictícios). Maria apresenta um quadro de paralisia cerebral, com dificuldades na fala, locomoção e sem controle dos esfíncteres. Clara, transtorno global do desenvolvimento com epilepsia. Uma criança agitada, com dificuldades na fala e sem controle dos esfíncteres.

¹ Centro de Educação Infantil Ulisses Guimarães. Rua das Palmeiras, S/N – Palhoça, SC - Brasil - cep: 88130-000. E-mail: daiagolart@hotmail.com.

² Centro de Educação Infantil Ulisses Guimarães. Rua das Palmeiras, S/N – Palhoça, SC - Brasil - cep: 88130-000

As meninas, assim como toda a turma, têm a idade de quatro anos, porém, com algumas limitações por conta da deficiência. Durante a adaptação do grupo buscou-se sondar uma maneira de trabalhar para que a inclusão de fato acontecesse. Primeiramente refletiu-se um projeto pedagógico que contemplasse o tema inclusão, envolvendo e despertando o interesse do grupo.

O projeto “valorizando e respeitando as diferenças”, surgiu a partir de experiências vivenciadas no cotidiano, através de brincadeiras, contação de histórias, músicas, que de alguma forma abordam o tema, com o objetivo de proporcionar experiências que estimulassem a reflexão de reconhecer que todos somos importantes e temos características próprias, as quais nos fazem únicos e especiais. Assim foram desenvolvidas atividades, que todos pudessem realizar de acordo com seus limites e possibilidades, contemplando os eixos da educação infantil que estão na proposta curricular do município de Palhoça. Nesse processo a concentração, a expressão, a interação, as múltiplas linguagens da Educação Infantil (oral, gestual, visual, teatral, literária e musical), estiveram presentes nas atividades de aprendizagens que envolveram assuntos relacionados à natureza, cultura, ética e cidadania e principalmente a identidade do grupo. Cada criança teve a oportunidade de desenvolver e descobrir novos conhecimentos, sendo trabalhada diariamente através de práticas pedagógicas realizadas na sala, no parque, no refeitório a ideia de que seja qual for à diferença do colega, ela deve ser respeitada acima de tudo. Entre elas citam-se, brincadeiras mediadas no parque, contação de histórias, como “A ovelha rosa da dona Rosa”, Elmer o elefante”, entre outras. Sempre dialogando com o grupo e fazendo comparações entre o real e imaginário para que entendessem que todos são diferentes, porém, importantes. As insistências de trabalhar a rotina como um fator comum a todos foi um ponto marcante. Não foi cobrada a “uniformização” de comportamento, mas procurou-se trabalhar a rotina dentro dos limites de cada criança.

O trabalho realizado com as crianças foi muito produtivo. Observou-se a mudança de comportamento de algumas que não aceitavam as diferenças dos colegas, e atualmente entre elas tornou se normal. As meninas tiveram muitos avanços durante todo o processo. Vale citar algumas dificuldades marcantes que as meninas tinham e foram superadas. Clara, quando iniciou no CEI, era uma criança que não aceitava a rotina e dificilmente interagia com as educadoras e o grupo, quando chegava ao CEI, seu comportamento era agressivo, pois como não eram realizadas suas vontades, gritava e tentava agredir quem estava ao seu lado. Diariamente o grupo conviveu com isso por alguns meses. Seu comportamento foi se modificando, à medida que não se desistiu de insistir a rotina com todo o grupo sem exceção.

Ao sentar-se à mesa para realizar as atividades relutava-se para que a menina aceitasse, após todo o ritual de conversa, adiantando toda a rotina a ela, mesmo assim não aceitava, porém persistia-se, sempre conversando e interagindo com a menina e o grupo. Atualmente, Clara interage com os colegas, educadoras e para realizar atividades, necessita apenas de orientação, pois já aceita a rotina do grupo. Por outro lado, com Maria, foi trabalhada sua autonomia. Desde o início, a menina sempre foi uma tranquila, seu problema, nunca foi aceitar rotina, mais a insegurança perante o grupo. Assim, foi estimulada, caminhar com apoio, interagir com os colegas no parque, o desenvolvimento da fala, através da contação de histórias e música, que são suas preferências. A menina caminha com apoio pelos espaços do CEI, brinca no parque com os colegas e fala algumas palavras que, no início, não falava.

De acordo com as experiências vividas, entende-se que a inclusão pode acontecer e deve estar sempre presente em todos os momentos de interação. No ambiente educativo que é um ambiente de construção do conhecimento, o educador deve proporcionar aos educandos uma educação em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas por todos. Refletir sobre um bom projeto pedagógico pode ser o primeiro passo para trabalhar a inclusão. Um projeto que valorize a história, a cultura, e os interesses da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Refletir uma forma de como as atividades podem ser planejadas e selecionadas para que todos possam interagir. Os educandos precisam ser respeitados no seu processo de desenvolvimento, tendo liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições, tendo deficiência ou não.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria Municipal De Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Proposta Pedagógica Educação Infantil.** Palhoça, 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: “QUEM MORA NESSE BOSQUE?”

Daieli Althaus¹
Daniela Rodriguez Mariano²
Diane Schlieck³
Dinara Costa Castilhos⁴
Rosângela Kittel⁵

Instituição: Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva – EBIAS⁶

INTRODUÇÃO

A Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), localizada em Florianópolis/SC, no bairro Cachoeira do Bom Jesus, dispunha de uma área de 2.000 m² em terreno alagadiço com rica biodiversidade, mas imprópria para uso escolar. Refutada a proposta de drenagem e aterro, desenvolveu-se um projeto de humanização do espaço com a mínima intervenção no ambiente natural. Aliado a isso, a iniciativa foi referendada pelo Projeto Político Pedagógico da escola, que indica a educação ambiental como tema transversal no desenvolvimento de hábitos e atitudes social e ambientalmente responsáveis.

Após cinco anos de negociações junto ao executivo municipal, a área foi inaugurada em março de 2011. Por fazer parte do cotidiano da escola, por sua história que conta a todos como é possível com persistência e coragem modificar o lugar comum e repensar o espaço escolar de forma diferenciada e, principalmente, pela imaginação das crianças, que o vivenciam como um espaço mágico, esse alagadiço será conhecido por muitas gerações como “O Bosque da EBIAS”.

Para caracterizar o espaço como sendo de práticas pedagógicas, a primeira ação desenvolvida no local foi o Projeto “Quem mora nesse Bosque?” que, lançando mão da interdisciplinariedade, diminuiu as barreiras de comunicação no ambiente escolar com o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para surdos e ouvintes.

As atividades do Projeto foram pensadas e executadas por profissionais da Sala Multimeios, Sala Informatizada e Laboratório de Ciências, buscando a integração de

1 Professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). E-mail: daieli_althaus@hotmail.com

2 Professora da Sala Multimeios. E-mail: danymariano@bol.com.br

3 Coordenadora da Sala Informatizada. E-mail: diane.pmf@gmail.com

4 Coordenadora do Laboratório de Ciências. E-mail: profdinara@yahoo.com.br

5 Professora da Sala Multimeios. E-mail: rokittel@hotmail.com

6 Rua Leonel Pereira, 930. Cachoeira do Bom Jesus, Florianópolis/SC. CEP 88-056-300. Contato: (48) 32845836. E-mail: smebias@gmail.com.

conteúdos, o rompimento da concepção fragmentária do conhecimento e a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa. O conteúdo eleito foi o estudo de uma cadeia alimentar simplificada, composta por alguns animais que habitam esta área, agora nominada de “Bosque da EBIAS”.

Valorizar e incentivar a convivência surdo-surdo e surdo-ouvinte e priorizar o aprendizado da LIBRAS de forma natural e prática, em contextos reais e motivadores, foram, inicialmente, os principais objetivos desse Projeto que nunca foi entendido como pronto e acabado, mas como uma organização em desenvolvimento, que em resposta às descobertas e interesses dos alunos foi se adaptando e readaptando constantemente.

DESENVOLVIMENTO

A Sala Multimeios, seguindo os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferta aos alunos surdos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) **de** e **em** LIBRAS. Por mediação de um profissional com conhecimentos específicos, o Professor de LIBRAS, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, o AEE **de** LIBRAS visa o ensino da Língua Brasileira de Sinais, sua estrutura gramatical e os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. O AEE **em** LIBRAS tem como enfoque o ensino dos conceitos básicos para que o aluno surdo compreenda os conteúdos curriculares, por meio da LIBRAS. O Professor de LIBRAS também é responsável pelo ensino da LIBRAS aos demais alunos, profissionais e integrantes da comunidade escolar.

O Projeto: “Quem mora nesse bosque?” caracteriza bem a Política de Educação Especial do Município de Florianópolis, pois, trabalha a Educação Especial na Perspectiva da Escola Inclusiva, uma vez que contempla o ensino **de** e **em** LIBRAS para surdos e **de** LIBRAS para ouvintes.

Na **primeira etapa** do Projeto, participaram somente os alunos surdos da EBIAS, três deles do quinto ano e outro do terceiro, pois a necessidade de trabalhar conceitos relacionados à temática ambiental, vocabulário específico e criar possibilidades de estabelecer diálogos em LIBRAS era premente a todos. A língua de sinais tem importante papel no desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, tornando-se fundamental que a aquisição de conhecimentos sobre o mundo ocorra nessa língua. O aluno surdo depende da experiência da

visão para comunicar-se e para aprender. No entanto, seu aprendizado fica muito limitado, se não impossível, quando as informações necessárias para o seu desenvolvimento social e cognitivo se materializa, exclusivamente, por sinais audíveis.

A proposição desse momento foi a exploração do espaço natural, com a pergunta motivadora “Quem mora nesse Bosque?” envolvendo os alunos em investigações de problemas atrativos. Durante as atividades a comunicação ocorreu exclusivamente em LIBRAS, contando inclusive com o empenho dos professores envolvidos no projeto que aceitaram o desafio de que, ao transpor o portal de entrada do Bosque, não se usasse mais a língua oral, a fim de valorizar e incentivar os elementos da cultura surda. Conforme os autores surdos Perlin e Miranda (2003, p. 218),

experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

O Bosque da EBIAS conta com uma interessante diversidade biológica – espécies de árvores nativas, plantas rasteiras e um expressivo número de animais vertebrados e invertebrados. Então, motivados pela pergunta “Quem mora nesse bosque?” os alunos exploraram o ambiente realizando observações, coleta de materiais e descobertas que incitaram o interesse de estudos aprofundados sobre os habitantes do Bosque. Segundo Hernández (1998), os projetos nunca devem ser considerados como um modelo pronto e acabado, e sim significados como um processo do aprender e do ensinar.

Voltados para uma ação concreta, suscitada por uma pergunta/problema, os alunos sentiram-se motivados ao aprendizado, e para a organização das atividades foi eleito o estudo de uma cadeia alimentar simplificada, composta por alguns dos animais que habitam o Bosque: gambá, saracura, cobra, sapo e mosquito.

Discutir sobre as descobertas, sempre em LIBRAS, foi o trabalho desenvolvido na Sala Multimeios. Ao sistematizar o conhecimento adquirido pelos alunos à luz da ciência, observou-se como eles estavam sinalizando, se havia clareza dos sinais, se as expressões corporais e faciais estavam de acordo com o contexto e se a estrutura da língua estava sendo respeitada.

Enaltecendo o acerto, as intervenções para correção eram motivadas no sentido de que o grupo se autorregulasse, permitindo que o aluno aprenda no contato com seus pares surdos, que compartilham dessa língua. Assim a comunicação é facilitada pelos interesses partilhados,

“dado que a semelhança evolutiva favorece uma vez mais a sintonia da comunicação” (GIMENO, 2003, p. 99). Aqui, não somente é importante que a comunicação surdo-surdo se dê em uma mesma língua, mas também implica na comunicação surdo-surdo partilhar de questões de interesses comuns. O aluno surdo que tem esses aspectos assegurados é capaz de se constituir como sujeito por meio da identidade surda.

Para Hall (2000, p. 110) identidade e diferença são inseparáveis:

as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído.

Os outros espaços de práticas pedagógicas, também, contribuíram significativamente para reafirmar os novos conhecimentos. No Laboratório de Ciências foi usada a coleção biológica⁷ para que os alunos pudessem visualizar, com precisão, algumas características físicas dos animais. Também realizaram experimentos e observações com a água e plantas aquáticas coletadas no Bosque. E foi com a utilização dos recursos tecnológicos, na Sala Informatizada, que os alunos registraram suas aprendizagens por meio dos *softwares* Kolour Paint e editor de textos, e pela internet realizaram pesquisas sobre a temática cadeia alimentar.

Também fizeram parte do desenvolvimento do Projeto “Quem mora nesse Bosque?” duas saídas de campo, uma para o Parque Ambiental do Rio Vermelho – Sede da Polícia Ambiental de Florianópolis, 1º Batalhão, e outra para o Parque Municipal do Córrego Grande – Sede da Fundação Municipal de Meio Ambiente. Ambas tiveram como objetivo o conhecimento e a observação de meios ambientes diversificados.

Como forma de registrar e avaliar as atividades desenvolvidas durante a execução do Projeto foram usadas, além das acima citadas, outras estratégias pedagógicas, a exemplo da confecção de cartazes com colagens e desenhos e pesquisas em revistas e dicionários de LIBRAS. Segundo Moran (2000), “uma mudança qualitativa no processo de ensino-aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, as musicais, as lúdicas e as corporais”.

Concomitante a essas ações, o ensino de LIBRAS aconteceu com toda a turma do quinto ano, pois o ensino de LIBRAS para ouvintes vem assegurar que o aluno surdo desfrute

7 Animais conservados em formol e/ou álcool.

de todos os elementos do espaço escolar diminuindo gradativamente as barreiras de comunicação e cumprindo a função social da língua.

Na **segunda etapa**, os alunos ouvintes foram convidados a conhecer o Projeto “Quem mora nesse Bosque?” tendo por anfitriões os alunos surdos, que apresentaram suas descobertas sistematizadas no conhecimento da cadeia alimentar simplificada. Essa ação possibilitou interação entre surdos e ouvintes, onde os interlocutores utilizaram a LIBRAS com significado, em contexto real e motivador.

Em razão da visibilidade conferida ao Projeto “Quem mora nesse bosque?” pelos meios de comunicação locais, a Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiro, do sul da Ilha, agendou a primeira visita ao Bosque da EBIAS, com uma turma de trinta e cinco alunos de sétima série. A consolidação desta ação foi rapidamente se configurando por meio de outras solicitações de agendamento para visita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que a criança surda possa se comunicar com os colegas, professores e demais funcionários da escola na língua que lhe é natural, a LIBRAS, para que a inclusão de fato aconteça. Então, o projeto “Quem mora nesse bosque?”, ao promover o ensino de LIBRAS também para ouvintes, vem assegurar que o aluno surdo use da sua língua, com significado, cumprindo assim a função social da comunicação no processo ensino-aprendizagem. A Língua de Sinais não é um recurso metodológico, não é simplesmente um meio comunicativo para viabilizar a compreensão de conteúdos escolares, ela permite aos seus usuários usufruir de todas as possibilidades que a língua falada proporciona a um aluno ouvinte.

As descobertas realizadas nas explorações dos alunos, no Bosque da EBIAS, foram organizadas e significadas por conteúdos teoricamente sistematizados, rompendo assim com a fragmentação do conhecimento e colaborando para a composição da cultura interdisciplinar. A escola EBIAS investe nesse enfoque, que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico, bem como para a formação social, política, afetiva e moral do homem.

Aliados a isso, a inovação da ação e o entusiasmo dos alunos confirmam o sucesso do Projeto pedagógico “Quem mora nesse Bosque?”, que ao articular várias áreas do conhecimento, possibilitou uma ação educativa que afirma a importância da responsabilidade

ambiental e enaltece o exercício da cidadania voltado para o respeito às diferenças.

Côncios da nossa responsabilidade como profissionais da educação, ameahamos no espírito a forte convicção de que sempre teremos que atuar na e com a exceção, e as regras não devem ser nosso limite, mas geradoras de novas possibilidades que nascem da pergunta: como posso fazer a diferença para aqueles que ainda são vistos como diferentes?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 07 de janeiro de 2008.

GIMENO, Adelina. **A família: o desafio da diversidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. Estudos Surdos – Ponto de Vista. **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, UFSC/NUP/CED, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva, Florianópolis, 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PROJETO SEXUALIDADE NA ESCOLA: CONHECER PARA PREVENIR

Jucilane Motta Zandonai do Amaral¹

INTRODUÇÃO

O Projeto “Sexualidade na escola: conhecer para prevenir” se pauta na realização de trabalhos em grupo com os adolescentes, de forma a atendê-los terapêutica e pedagogicamente no contraturno do contexto escolar.

O objetivo dos trabalhos consiste em proporcionar aos adolescentes a aquisição de conhecimento sobre sua sexualidade, com intuito de fortalecer o cuidado e a atenção com os vínculos pessoais, familiares, comunitários e sociais, para então transformar o contexto atual, formando cidadãos mais responsáveis por seus atos e por si mesmos.

Conhecendo a problemática que é abordar a temática sexualidade entre os adolescentes e por saber dos tabus e preconceitos que existem, foi que se decidiu trabalhar no espaço escolar, porque “Prevenção” é a forma mais eficaz, menos onerosa e menos sofrida de se solucionar problemas.

E, ao ser feita na base, no espaço escolar, onde se encontram os agentes que poderão transformar este contexto de violência intra e interfamiliar, agressões físicas e psicológicas, gravidez indesejada, relações amorosas conflituosas, abortos, separações, exploração e abuso sexual infanto-juvenil, uso de drogas, encarceramento público e privado, contração de doenças sexualmente transmissíveis, do vírus HIV (de AIDS), a abordagem se simplifica e atinge um maior grupo alvo.

Uma vez que, atuar na educação consiste em agir transformando tal situação, proporcionando uma visão social de promoção, prevenção e proteção, que supõe que os estudantes conseguirão conhecer e perceber os riscos, as vulnerabilidades a que estão sujeitos, assim como prepará-los com os recursos disponíveis para então enfrentarem as situações decorrentes do tema e torná-los capazes de captar as diferenças das circunstâncias que os expõem a riscos.

O objetivo é orientar, sobre a sexualidade humana, os alunos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Alberto Pretti, de modo a criar uma nova cultura sobre o tema, desenvolvendo conhecimento, acolhimento, cuidado, atenção e

¹ Prefeitura de Brusque, Secretaria de Municipal de Educação, COREN/SC 200691, Coordenadora do Programa Saúde do Escolar. Contato: jucilanemza@hotmail.com

prevenção de saúde biopsicosociosexual.

Sabendo que a melhor forma de evitar estes problemas é, sem dúvida, a educação, a aquisição de conhecimentos, a prevenção e a promoção da saúde, dos direitos e do exercício da cidadania, bem como a construção de uma rede de apoio intra e intersujeitos na escola e nas famílias, para constituir uma proteção social capaz de evitar o agravamento das situações de risco desses adolescentes, decidiu-se elencar a escola em questão, pois esta se encontra situada no bairro Limeira (área de maior vulnerabilidade social do município).

Nesta comunidade se concentram 207 famílias; destas famílias, 130 possuem renda de ¼ de salário mínimo e em mais da metade delas, o esgoto se encontra a céu aberto. Esse bairro também reúne o índice mais alto de adolescentes infratores do município e o número de gestantes na faixa etária de 10 a 20 anos é de 19 casos (SIAB, 2011).

Este será um projeto piloto que atendeu 106 alunos. Tal Projeto é previsto no artigo 3º da Lei Federal número 8.080/90, da Lei Orgânica da Saúde.

Conforme prevê a Lei Orgânica da Saúde, no dia 14 de agosto de 2010 iniciamos a primeira oficina do Projeto “Sexualidade na escola: conhecer para prevenir”.

DESENVOLVIMENTO

A Organização Mundial de Saúde (1975) define sexualidade como “energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas”.

Sexualidade – dimensão mais ampla da experiência. É a forma como vamos ao encontro do outro, como nos relacionamos, como manifestamos nossos desejos, prazeres e formas de viver o masculino e o feminino.

A sexualidade é apresentada também como uma fonte de prazer e bem-estar, já que sua vivência produz possibilidades de expressão, sociabilidade, constituição de laços afetivos e familiares e está presente na construção de um projeto de vida pessoal e coletivo.

Para Foucault (1998), desde que nascemos até a nossa morte, somos seres inevitavelmente sexuais, mas questionamos a nossa liberdade sexual.

Abramovay e Castro (2006) referem-se à puberdade ao ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero.

Sabemos que o sexo de um indivíduo se define pelas diferenças biológicas e

anatômicas (ABDO et al., 2000),

Tanto a Adolescência quanto a Juventude tem a característica de ser um setor da sociedade, um grupo de idade com fronteiras fluidas, que vive a condição de estar sendo integrado à sociedade (CARDOSO, 2004).

Para Silva; Alves (2004, sp), a adolescência é entendida como uma fase de indefinição, de transição, e ainda, um período passível de conflitos e crises, porém um período de busca de liberdade.

Ferreira (2001, p. 18), a adolescência é o período que começa com a puberdade e se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas, estendendo-se, aproximadamente, dos 12 aos 20 anos.

Organização Mundial da Saúde recomenda que seja considerado adolescente o indivíduo cuja faixa etária esteja compreendida entre os 10 e 20 anos. Por essa proposta é que foi adotada a faixa etária preconizada pelo Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera adolescente o indivíduo entre os 12 e 18 anos de idade.

Seixas (1999, p. 123) considera que o indivíduo, nessa fase, está construindo uma identidade própria; e nessa busca, é importante ressaltar que ele pode experimentar uma enorme multiplicidade de identificações, as quais podem ser bastante contraditórias entre si. Essa instabilidade é esperada e até mesmo desejada, porém cabe a seu meio ambiente, em especial a seus pais e a escola estabelecer limites e orientar esse processo investigativo, para que ele seja feito com segurança, sem prejuízos permanentes para a sua saúde, ou uma gravidez indesejada, [...].

Os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem a Educação para a Saúde como fator de promoção e proteção à saúde e estratégia para a conquista dos direitos de cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1987).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (5) propõem que os temas sobre sexualidade sejam apresentados por meio da transversalidade dos conteúdos (isto é, presentes em todas as áreas do conhecimento Brasil, 1996). Nesse sentido, a escola pode fornecer elementos que capacitem os indivíduos para uma vida mais saudável (BRITO BASTOS, 1979).

Na visão de Ferriani et al. (1994), a escola deve assumir este papel que hoje foi delegado pela família, entendendo os profissionais que realizam o trabalho o quanto estão envolvidos, pais, professores e profissionais na mesma educação "antisssexual" que os adolescentes.

Sabe-se que a escola tem como responsabilidade promover uma educação integral da criança e do adolescente, portanto discutir a sexualidade com vista à promoção da saúde.

Portaria Interministerial Nº 796, de 29/05/1992, dos Ministros da Educação e da Saúde - Normas e procedimentos educativos referentes à transmissão e prevenção da infecção pelo HIV.

§ 1º - O projeto educativo de que trata o caput deste artigo deverá ser desenvolvido em todos os estabelecimentos de ensino do País.

Art. 2º Recomenda a implantação, onde não exista, e a manutenção e ampliação, onde já se executa, de projeto educativo, enfatizando os aspectos de transmissão e prevenção da infecção pelo HIV e AIDS, dirigido a professores, pais, alunos, funcionários e dirigentes das redes oficiais e privadas de ensino de todos os níveis.

Para trabalhar a sexualidade humana com as crianças e ou adolescentes, não pode ser somente orientações ou informações, deve ser feito de forma dinâmica, lúdica sem tabus e preconceitos e ao mesmo tempo sério. É necessário dialogar, refletir muitas vezes dramatizar (RESSEL, 2003).

A escola como centro importante de ensino-aprendizagem, convivência, crescimento e de formação de valores fundamentais, constitui, um lugar ideal para a aplicação de programas de promoção da saúde, ou seja, ela pode oferecer aos alunos, procedimentos e atividades capazes de desenvolver-nos mesmos, hábitos extremamente saudáveis que elevem a sua qualidade de vida (COELHO E ALMEIDA FILHO, 2002, p. 107). “Saúde sexual é integração dos elementos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual, por meios que sejam positivamente enriquecedores e que potencializem a personalidade, a comunicação e o amor a partir do direito à informação e ao prazer” (OMS, 1976).

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) estão entre os problemas de saúde-pública mais comuns em todo o mundo. Nos países industrializados ocorre um novo caso de DST em cada 100 pessoas por ano, e nos países em desenvolvimento as DST estão entre as cinco principais causas de Procura por serviços de saúde (OMS-1990).

Em 1999, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estimou um total de 340 milhões de casos novos por ano de DST curáveis em todo o mundo, entre 15 e 49 anos, 10 a 12 milhões destes casos no Brasil. Outros tantos milhões de DST não curáveis (virais), incluindo o herpes genital (HSV-2), infecções pelo papiloma vírus humano (HPV), hepatite B (HBV) e infecção pelo HIV.

Bueno (2001) e Canaval (2006) enfocam que há muito tempo, essa iniciativa deveria estar sendo feita. O apelo sexual na mídia não tem sido suficiente para que os adolescentes

adotem o comportamento do sexo seguro. A falta de Educação Sexual, que transcende a forma tradicional, restrita à visão biológica e médica, é um dos principais motivos para a falta de adesão dos adolescentes ao sexo seguro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados têm demonstrado que os estudantes abordados desenvolveram uma cultura de trabalho coletivo mais presente na escola, e se apropriaram do conhecimento a respeito do tema por causa de algumas mudanças no seu comportamento, tais como: maturidade na discussão sobre o assunto, mais respeito pelos colegas em sala, aumento do diálogo sobre o assunto na escola e em casa, diminuição dos atos de violência e melhoria nos seus hábitos de higiene e cuidado pessoal. Percebeu-se, ao iniciar este projeto, que na puberdade, muitos adolescentes não compreendem o porquê de tantas mudanças fisiológicas e psicológicas que estão vivenciando. Essas transformações acabam tornando-os mais vulneráveis e suscetíveis a adquirirem alguma doença ou gravidez precoce, pois existe desejo e atração pelo outro, e alguns até conhecem métodos contraceptivos, como o preservativo masculino, mas não sabem usá-lo corretamente.

Pelas perguntas e respostas dos adolescentes, observou-se que eles têm algumas informações, mas nunca se falou abertamente sobre o assunto, tirando dúvidas e esclarecendo mitos sobre sexualidade e DSTs.

A forma lúdica e dinâmica e a linguagem simples, mas sem ser vulgar, não só orienta e alerta sobre o que pode acontecer se não houver proteção, mas também deixa os alunos à vontade, anima e aguça a curiosidade, como ficou claro, já que eles deixaram a vergonha de lado e as indagações foram muitas.

Compreende-se a dificuldade que a família e a escola encontram em trabalhar tal tema. Contudo, sabe-se que essa não é só uma responsabilidade da família, é preciso que a escola também assuma o seu papel, como está previsto nos PCN (1998).

Já que, frente à condição de vulnerabilidade que o adolescente vive na puberdade, é preciso repensar os papéis. Não mais fechar aos olhos e sim trabalhar realmente a temática, de forma a esclarecer, fortalecer e prepará-los, para que possam passar por esta fase conflitante, fortalecidos e preparados, mudando o cenário de muitos casos, como a gravidez na adolescência, que causa a evasão escolar e o aumento dos casos de HPV, DST's/HIV. Até porque, o adolescente muitas vezes passa mais tempo na escola do que em casa, e nesta encontra suas tribos, amigos, suas paixões.

REFERÊNCIAS

ABDO, et al., **Sexualidade humana e seus transtornos**. São Paulo: Lemos-Editorial, 2. ed., 2000, 238 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, v. 9, 1998.

_____, Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de DST e AIDS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____, Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90)**. Brasília, DF: Comanda, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual de Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e AIDS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRITO BASTOS, N. C. **Educação para a saúde na escola**. Revista da FSESP, v. XXIV, n. 2, 1979.

BUENO, S. M. V. **Educação preventiva em sexualidade, DST, AIDS e drogas nas escolas** [tese livre-docência]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (Universidade de São Paulo), 2001.

CANAVAL, E. G. E.; CERQUERA, G. I.; HURTADO, N.; LOZANO J. *Salud de los adolescentes y regulación de la fecundidad*. **Invest. Educ. Enferm.**, v. 24, n. 1., p. 26-35, 2006.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas de/ para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRIANI, et al. Opinião dos escolares adolescentes sobre a realização de grupos de discussão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo: SBRASH, Iglu Editora, 1994, v. 5, n. 2. p. 193-203

FOUCAULT, M. História da sexualidade In. **A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, 149 p.

RESSEL, L. B. e GUALDA, D. M. R. **A sexualidade como uma construção cultural: reflexões sobre preconceitos e mitos inerentes a um grupo de mulheres rurais**. Rev Esc Enferm. 2003; 37(1):82-7.

SEIXAS, Ana Helena. Abuso sexual na adolescência. In SCHOR, Nélia; MOTA, Maria do Socorro F. Tabosa; CASTELO BRANCO, Viviane. (Org.). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas da Saúde, 1999. p. 117-135.

SILVA, Macilene Severina; SILVA, Marcelo Rodrigues; ALVES, Maria de Fátima Paz. **Sexualidade e adolescência: é preciso vencer os tabus. In 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.** Belo Horizonte: UFMG, 2004.

EIXO TEMÁTICO:
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O DESAFIO DA GESTÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marta Luz Sisson de Castro¹

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação, estabelecido por lei em 2001, se mantém como mais um daqueles esforços bem intencionados que não se realizou no universo educacional brasileiro, assim como outros esforços internacionais de educação de qualidade para todos que estão sempre sendo adiados. Agora se vivencia um novo esforço em que, o novo plano Nacional de Educação está sendo proposto e que novas (velhas) metas estão sendo revisitadas.

A ideia da integração e colaboração dos diferentes níveis federal, estadual e municipal todos trabalhando em direção da construção de uma educação melhor para todos se mantém mais como uma esperança do que como realidade. Os educadores têm dificuldade e certa resistência em produzir documentos, pois estes talvez impliquem em compromisso com algumas ações e avaliação nos resultados atingidos.

Durante os estudos realizados por esta pesquisadora, sobre a Gestão da educação municipal desde 1999, a ausência de documentos de planos de gestão foi uma constante. Na primeira investigação, em 22 municípios no Estado do Rio Grande do Sul, apenas cinco municípios possuíam um projeto político-pedagógico, ou seja, menos de um terço possuía algum tipo de documento que fundamentasse a sua gestão (CASTRO; WERLE, 2005).

A análise realizada sobre estes projetos mostrou primeiro uma grande variação entre os documentos, mas que o “ projeto político-pedagógico no âmbito das redes municipais de educação funciona como o estabelecimento de uma diretriz, de uma linha de ação para o município, como um esforço de diagnosticar a educação municipal e elencar escolas, recursos, normas curriculares, alunos.” (CASTRO; WERLE, 2005, p. 213).

Em entrevista à Secretária Municipal de Educação de um município gaúcho sobre os desafios da prática, não foi mencionado o Plano Municipal de Educação. Posteriormente, soube-se que o plano existia, mas ele não tinha muito sentido para a dirigente educacional, pois não chegou nem a ser mencionado pela Secretária entrevistada. Em outro caso, a Secretaria comentou que o plano havia sido encomendado, mas que ainda não estava pronto. Ou seja, o plano, será feito para atender uma demanda do governo, e não para definir

¹ Pós-Graduação em Educação-PUCRS

prioridades e ações concretas na área educacional e, dessa forma, ele acaba se tornando um exercício vazio, no qual as próprias pessoas envolvidas não acreditam e não querem ser cobradas.

A área educacional por uma série de razões se tornou extremamente obsoleta se comparada com outras áreas sociais como a saúde, que ainda utiliza o quadro negro e o professor, e uma sala de informática no final do corredor. Não se pode usar planejamento estratégico, ou outros instrumentos gerenciais porque eles não são adequados para a área educacional.

Deve-se ser democrático, pois este é o discurso oficial, mas se deve, talvez, re-significar o que é ser democrático no contexto atual, qual deve ser o papel do gestor democrático, como ele deve promover a qualidade da educação, questões para as quais se pareciam ter todas as respostas.

O sucesso de algumas propostas surpreende por sua simplicidade, e talvez, por indicar o vazio anterior da proposta democrática que precisa agora ser retomada. Saber quantos alunos são promovidos na escola é função de todo diretor, e o planejamento deve ajudar no estabelecimento destas metas em nível de escola, e de sistema. A expansão da educação básica tem criado novos desafios na formação de professores para atender a esta crescente demanda e existe também a pressão para inclusão dos alunos com necessidades especiais.

O planejamento municipal da educação deverá estar integrado ao plano estadual e plano nacional de educação. Deverá fazer um levantamento sobre as demandas e recursos da rede municipal de ensino. O processo de elaboração do plano municipal de educação vai depender da forma dos antecedentes de colaboração com o estado, a organização de uma comissão ou fórum, de um estudo geográfico e demográfico do município, do histórico do município, de um histórico da educação escolar e da rede municipal de ensino. Das demandas atuais de escolarização, através de um minicenso ou amostragem. Levantamento dos recursos financeiros, estudo das alternativas de atendimento escolar, e tomadas de decisão estratégicas: comissão ou conferência que devem levar a descrição das metas ações e prazos, e de definição de mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Seguindo este roteiro em suas várias fases, deve levar a redação do anteprojeto de lei, e tramitação do anteprojeto de lei na Câmara Municipal . Estes passos listados por Monlevade estão disponíveis no site da UNDIME e indicam que o Plano Municipal de Educação deveria partir de um consenso sobre quais deveriam ser as prioridades do Município, a partir do já estabelecido em nível nacional e estadual.

Como o Plano Nacional de Educação de 2001 não conseguiu alcançar os seus objetivos, está sendo proposto um novo Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020, no qual se incluem 20 metas:

- 1) Universalizar a educação infantil: para quatro e cinco anos de idade e ampliar atendimento para 50 % das crianças até três anos de idade;
- 2) Universalizar a educação fundamental (6 a 14 anos de idade, a meta foi parcialmente atingida na década de 1990);
- 3) Universalizar o Ensino Médio 15 a 17 anos- chegar a 85% de matrículas nesta faixa-etária);
- 4) Universalizar o atendimento a alunos especiais na Educação Básica - alunos com deficiência, transtornos globais, ou superdotação (estrutura física, preparação de professores.
- 5) Concluir a alfabetização de todos até os oito anos de idade.
- 6) Levar o regime integral a metade das escolas públicas da Educação Básica.
- 7) Atingir metas de Desempenho no IDEB;
- 8) Aumentar o tempo de escolarização dos jovens (18 a 24 anos) de setores sociais em desvantagem;
- 9) Erradicar o analfabetismo e reduzir o analfabetismo funcional
- 10) Integrar a formação profissional ao Ensino Médio (para 25% das matrículas);
- 11) Duplicar as vagas no Ensino Técnico;
- 12) Chegar a 33% da população de 18 a 24 anos no Ensino Superior;
- 13) Ampliar o percentual de mestres e doutores trabalhando no Ensino Superior;
- 14) Atingir a formação de 60 mil mestres e 25 mil doutores (hoje está em cerca de 40 mil mestres e 12 mil doutores);
- 15) Dar formação superior (licenciatura) à totalidade dos professores de Educação Básica;
- 16) Levar a formação em nível de pós-graduação à metade dos professores da Educação Básica;
- 17) Elevar a remuneração dos professores para atingir nível equivalente a de profissionais com mesmo nível de escolaridade;
- 18) Assegurar planos de carreira para professores em todos os sistemas de ensino em no máximo dois anos;
- 19) Reformular os critérios de nomeação de diretores conforme mérito de desempenho e participação da comunidade;

20) Atingir o patamar de 7% do PIB para investimento em educação.

Interessa discutir aqui, mais especificamente, a meta de número 4, que está sendo implementada na maioria dos Estados do Brasil, visando à superação das diferenças e a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes de ensino regular, procurando eliminar toda forma de discriminação.

O estado apresenta excelentes condições para enfrentar estes desafios, pois é dos que possui melhores condições econômicas no contexto nacional.

Santa Catarina é um dos mais prósperos do Brasil ocupando o 4º lugar entre as 27 unidades federativas em termos de nível de desenvolvimento econômico e renda per capita. Em 2007, somente 10% da população vivia abaixo da linha internacional da pobreza. Com um IDH de 0,84, o segundo maior do Brasil. Santa Catarina, em dez anos (entre 1993 e 2003), conseguiu reduzir em 46% o número de habitantes que vivem em condições de pobreza (ANDREWS, 2004; OECD, 2010, p. 88).

Considerando que o crescimento populacional do Estado é lento, 1,60 % comparado com 1,83% para todo o território nacional, espera-se que os jovens deste Estado tenham garantido seus nove anos de escolaridade.

Em relação à equidade e às necessidades especiais, o Estado de Santa Catarina tem uma população pequena de indígenas que vivem em extrema pobreza. Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OECD), uma escola Indígena Cacique Vankre3 (Ipuacu) é bilíngue e conta com 919 alunos e 40 professores. A maioria dos professores é Kaingang, a maioria dos alunos fala português e aprende a língua indígena na escola.

LEVANTAMENTO REALIZADO PELA PESQUISADORA NA REGIÃO SUL DO BRASIL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

O estudo realizado na Região permite destacar alguns dados sobre a realidade de Santa Catarina conforme seguem:

Tabela 1: Formação dos Professores Municipais – Região Sul.

Formação/Estado	Rio Grande do Sul	Santa Catarina	Paraná	TOTAL
2º grau	6,0	1,7	5,8	5,1
Superior Incompleto	12,0	8,6	12,7	11,6
Superior Completo	30,2	17,1	28,9	27,2
Pós-graduação	51,2	72,1	52,4	55,6

Sem resposta	0,5	0,5	0,2	0,4
TOTAL	1379	592	1081	3052

Fonte: Levantamento de dados realizado no Projeto Condições de Trabalho do Professor Municipal da Região Sul.

Apesar de o Estado de Santa Catarina apresentar um percentual alto de professores com curso superior completo se comparado com os outros estados da Região, e apresenta um nível mais alto de formação em nível de pós-graduação, com 72,1%. Se verificada a modalidade de formação, estes dados podem ser compreendidos de uma nova forma.

Tabela 2: Modalidade de Curso Realizado – Região Sul.

Modalidade/Estado	Rio Grande do Sul	Santa Catarina	Paraná	TOTAL
presencial	77,2	45,9	72,9	69,6
à distância	10,2	25,5	14,4	14,7
semi-presencial	3,5	14,7	5,3	6,3
de final de semana	1,4	8,1	0,5	2,4
de férias	0,9	2,2	0,0	0,9
Sem resposta	6,8	3,5	6,6	6,2
TOTAL	1379	592	1081	3052

Fonte: Levantamento de dados realizado no Projeto Condições de Trabalho do Professor Municipal da Região Sul.

No estado de Santa Catarina, se forem adicionadas as modalidades presentes no tabela 2, tem-se um total de 50,5% das respostas, superando os 45,9% da modalidade presencial. Ou seja, embora o Estado tenha um número superior de professores com formação em nível de especialização, a modalidade de formação levanta questões sobre a qualidade desta formação.

Outra significativa diferença encontrada, foi em relação ao número de professores contratados, como apresenta a tabela 3. O Estado de Santa Catarina se mantém com o mais alto índice na Região de professores contratados, isso gera menos estabilidade e envolvimento com relação aos professores concursados e talvez a uma remuneração mais baixa, o que faz com o que os professores tenham de trabalhar por mais horas para obter um recurso semelhante.

Tabela 3: Tipo de Vínculo com a Secretaria Municipal de Educação – Região Sul.

Vínculo/Estado	Rio Grande do Sul	Santa Catarina	Paraná	TOTAL
Contratado	11,6	41,6	4,7	15,0
Concursado	83,5	56,1	93,2	81,7
Cedido	0,6	0,7	0,6	0,6
Indicado	0,3	0,0	0,4	0,3
Outro	4,0	1,7	1,0	2,5
TOTAL	1379	592	1081	3052

Fonte: Levantamento de dados realizado no Projeto Condições de Trabalho do Professor Municipal da Região Sul.

A Tabela 4. demonstra que o professor municipal do Estado de Santa Catarina é aquele que trabalha mais horas 53,5%, se comparado com os professores municipais dos outros Estados.

Tabela 4: Carga de Trabalho na Secretaria Municipal de Educação – Região Sul..

Carga/Estado	R G do Sul	S Catarina	Paraná	Total
até 20 horas	39,0	21,6	46,2	38,2
de 21 a 30 horas	8,5	19,1	1,4	8,0
de 31 a 40 horas	44,8	53,5	49,5	48,2
mais de 40 horas	6,2	5,1	1,5	4,3
outra	1,4	0,7	1,5	1,3
TOTAL	1379	592	1081	3052

Fonte: Levantamento de dados realizado no Projeto Condições de Trabalho do Professor Municipal da Região Sul.

Estes dados apenas exemplificam algumas das questões referentes à situação do professor de educação no Estado de Santa Catarina, que irão contextualizar a ação de planejamento no setor municipal e as questões da gestão da inclusão educacional.

SITUAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A avaliação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE) sobre a situação educacional do Estado de Santa Catarina indica que “as tendências dos anos anteriores (de 2004 a 2006) se mantêm, pois atualmente menos de um dos terço dos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais PNEEs estão no ensino regular”. (OCDE, 2010, p. 100).

A classificação internacional do que vem a ser um aluno especial inclui três dimensões: Deficiências, Dificuldades e Desvantagens. No caso das necessidades especiais, tem sido usado mais o conceito da deficiência, do que os outros mencionados aqui.

O conceito central baseado em direitos que unifica as leis é da “educação inclusiva”. Isso engloba os compromissos assumidos com a Educação para Todos e com uma série de convenções internacionais, tais como a Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas, a Convenção dos direitos da Criança, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, todas firmadas pelo Governo Federal Brasileiro. (OCED, 2010, p. 90).

De acordo com o censo do Ministério da Educação (MEC), pouquíssimos alunos PNEEs (2%) prosseguem do ensino fundamental para o médio (OCED, 2010). A grande maioria (83,4%) abandona a escola. Outros dados indicam um número significativo de crianças fora da escola. 71% das crianças não frequentavam a escola por ela não apresentar condições de acessibilidade..

Aumentar o acesso a pré-escola e identificação de crianças com PNEEs facilitará o seu atendimento no ensino fundamental. O envolvimento da família e das APAES é essencial para inclusão das crianças invisíveis como chamou o relatório da OCED sobre o Estado de Santa Catarina. A formação de professores, e a colocação de professores de apoio na sala de aula, facilitarão o trabalho, que exige muita criatividade e envolvimento de todos.

Uma das ideias básicas da inclusão no contexto americano era seu papel educativo. Crianças seriam expostas ao diferente e aprenderiam com a experiência no ambiente da escola. Dessa forma elas ficariam mais sensibilizadas para as necessidades e dificuldades do outro e valorizariam sua própria saúde.

Um documentário sobre a inclusão de crianças PNEEs, veiculado em 2011, em Florianópolis, apresentava o caso de um menino com paralisia cerebral sendo incluído na pré-escola. A criança em questão tinha problemas motores e não cognitivos. A criança pareceu extremamente bem integrada, com uma excelente interação com os colegas e com a professora. O pai relata que ele adorava ir para a escola, e que conseguia se comunicar bem com o grupo apesar de suas limitações. Certamente, este caso apresentado, foi um caso de extremo sucesso. Os comentários que se poderia fazer é que, de certa forma, esta criança PNEE recebe infinitamente mais atenção do que uma criança normal na mesma sala de aula, e acredita-se que isto cria um problema de direitos e de certa forma um conflito, porque as necessidades desta criança são mais importantes do que as necessidades de outra criança normal na sala de aula. A professora da pré-escola conversa com o pai e a mãe do menino com a paralisia Cerebral, no centro da APAE onde ele recebe atendimento. Foi orientada sobre como segurá-lo durante as brincadeiras, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado, durante a realização de pesquisas na Região Sul, que muitas vezes, a criança com síndrome de Down, ou com problema, se torna o centro de atenções da turma e da escola em função de suas necessidades especiais.

O debate abordou as dificuldades que os educadores têm de planejar e produzir documentos que se expressam na ausência de planos municipais que realmente reflitam os anseios da comunidade.

Indicou-se a presente pressão do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020, que em sua meta 4, recoloca a questão da inclusão educacional.

Foram abordados alguns dados de levantamento realizado no Estado de Santa Catarina, enfatizando a modalidade de formação e professores, e o número limitado de professores concursados. Usando o relatório da OCED mostramos que somente um terço dos alunos PNEEs estão incluídos no estado, o que demanda maior planejamento e ação. Pois também constatou-se que Santa Catarina tem recursos para tal fim, um bom plano nacional, estadual e municipal, talvez seja a solução.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Marta Lus Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Projeto político pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.23, n. 1, p. 191-221, jan/jul, 2005.

OCED. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**. Estado de Santa Catarina. Brasil, 2010

UNDIME. **Plano Municipal de Educação: Roteiro para elaboração do Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.undime.org.br/htdocs/index>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

SOUZA, Magda Vianna de. **Perfil socioeconômico dos professores da rede municipal de ensino na região sul do Brasil**. Trabalho apresentado no Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia, Recife, dia 6 e 7 de Setembro de 2011.

GLOBALIZAÇÃO, ESTADO NACIONAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO¹

Carlos Eduardo Moreira²

RESUMO

Este texto analisa a globalização como resultante de processos inter-relacionados e multifacetados, que aconteceram nas últimas três décadas, por meio de interações transnacionais, a partir de pré-condições básicas que produziram mutações e incorporam tensões dinâmicas específicas e, movidas por interesses diversos, em escala mundial. Na perspectiva do consenso global, os Estados periféricos e semiperiféricos estão sendo pressionados e orientados para realizar o ajuste estrutural, como garantia de melhores condições para que o capital tenha mais vantagens competitivas. Com isso, o Estado nacional tem sofrido pressões externas e internas, o que tem levado à diminuição de sua soberania e autonomia e pode significar, em longo prazo, a total subordinação política e econômica aos Estados hegemônicos, aos agentes multilaterais e às empresas transnacionais, ou à reinvenção desse, a partir da crise do capitalismo globalizado, em que o Estado nacional pode ser definido em outras bases, especialmente, no campo da educação pública no Brasil.

Palavras-chave: Globalização. Estado nacional. Políticas educacionais. Planos municipais de educação.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo aprofundar o debate sobre a globalização como um processo histórico importante e abrangente, que impõe limitações e novas orientações aos Estados nacionais, ao mesmo tempo em que oportuniza a redefinição do Estado em novas bases, como afirma Pochmann (2009), e novas perspectivas para atuação de segmentos da sociedade civil local, vinculados às escolas públicas municipais, na construção de políticas públicas educacionais democráticas. O objetivo da pesquisa é discutir como os “marcos norteadores da educação Popular” (realismo utópico, sentidos de público, democracia) podem contribuir para a construção e gestão de políticas públicas de educação básica, em sistemas municipais de ensino dos Estados do Paraná e Santa Catarina. Políticas públicas que se referem a providências para que os direitos se realizem, para que as satisfações sejam atendidas, para que as determinações constitucionais e legais saiam do papel e se transformem em utilidades aos governados (OLIVEIRA, 2006), resultantes da construção de esferas

¹ Texto elaborado para o XXIII Simpósio Catarinense de Administração da Educação e XI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação, promovidos pela Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC), Florianópolis, Santa Catarina, em outubro de 2011.

² Membro do Instituto Agora de Santa Catarina, Especialista em Direito Educacional, Mestre em Educação e Doutorando em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

públicas que oportunizem o diálogo entre o poder público e a sociedade civil local, na busca de consensos possíveis e fortalecimento do poder local, entendido como um espaço privilegiado para a realização da democracia, da participação cidadã e de iniciativas econômicas e sociais (PINHO, SANTANA apud WANDERLEY, 2009a).

Para isso, o texto foi organizado em três momentos distintos e complementares. O primeiro apresenta a globalização enquanto um processo complexo e multifacetado, que assume dimensões diversas e tem implicações decisivas na definição do campo das políticas públicas dos Estados nacionais. O segundo discute a centralidade dos Estados nacionais como centros decisórios de poder e as novas mudanças e orientações impostas pelos Estados hegemônicos e as agências multilaterais. E, o último ressalta o sentido contraditório da descentralização e da municipalização das políticas públicas no campo educacional, como possibilidade de fortalecimento do “poder local”, em novas institucionalidades, que podem ampliar os movimentos de emancipação e redução da regulação, por meio da “democracia participativa”, tanto pelo experimentalismo democrático, como pela consolidação de instâncias coletivas de decisão e passagem do contra-hegemônico local para o plano global.

GLOBALIZAÇÃO E OS ESTADOS NACIONAIS

Segundo Held e McGrew (2001), não há uma definição única e aceita por todos para o termo globalização. O termo aparece nos anos 80, em escolas norte-americanas de administração (GÓMEZ, 1998), tendo como principais elementos: ação à distância (escala inter-regional e intercontinental); compressão espaço-temporal; interdependência acelerada e o processo de encolhimento das fronteiras e das barreiras geográficas (HELD, MCGREW, 2001).

A globalização resulta de processos inter-relacionados que aconteceram nas últimas três décadas, por meio de interações transnacionais, envolvendo as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, que não ocorrem de forma homogênea e nem uniforme, em todos os continentes (FORJAZ, 2000; HELD, MCGREW, 2001). Essas interações ou “interconexões globais” não estão somente no domínio do econômico, mas em todos os aspectos da vida social contemporânea (FORJAZ, 2000; GÓMEZ, 1998; HELD, MCGREW, 2001; SANTOS, 2011).

Destacam-se, no processo de globalização, as pré-condições básicas que garantem a interligação global em sistemas mundiais e redes de interação, oportunizando a materialização de fluxos de comércio, capital e pessoas em todo o mundo: a infraestrutura física, com

transporte e sistema bancários, as normas internacionais de comércio e o uso do inglês em escala planetária. Além dessas pré-condições, a globalização envolve mutações aceleradas e profundas, em âmbito tecnológico, político, microeconômico, macroeconômico (crescimento de novos países industrializados) e ideológico (hegemonia neoliberal) (CHESNAIS, ADDA, GILL, COX apud GÓMEZ, 1998).

Essas mutações operadas nas últimas décadas evidenciam que o processo de globalização é movido por uma confluência de forças e incorpora tensões dinâmicas específicas, que são movidas por interesses diversos e fazem parte de configurações de poder que estão para além dos Estados nacionais e definem uma nova economia mundial. Um traço marcante dessa nova economia é o crescimento de 5% das exportações do comércio mundial, no final do século passado. Outro aspecto importante é o aumento dos investimentos diretos que favoreceram mudanças profundas no processo produtivo, desde os anos 70 (GÓMEZ, 1998).

As empresas multinacionais, agora transnacionais, por assumirem uma competição internacional, exercem uma enorme concentração de poder econômico, que no final do século passado chegava a um terço da produção industrial mundial, além do fato de as vendas das suas filiais representarem um montante superior ao do comércio mundial (GÓMEZ, 1998, p. 24). E, atualmente, um quarto da população mundial vive na pobreza absoluta, o que não tem a ver com a “[...] falta de recursos humanos ou materiais, mas tão só do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais em escala mundial (SANTOS, 2011, p. 35).

Nos anos 2000, segundo Clarke (apud SANTOS, 2011, p. 31): “Das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro”. Essa concentração de riqueza e poder faz com que as empresas multi e transnacionais transcendam as fronteiras dos Estados nacionais, pressione as economias nacionais a se abrirem ao mercado mundial (SANTOS, 2011) e forme uma verdadeira teia volátil e desterritorializada, que não para de movimentar-se por toda a parte, em busca de lucros extraordinários e imediatos (GÓMEZ, 1998), em mercados mais atraentes. Essa mobilidade do capital também se traduz em pressões que se estão exercendo sobre os Estados nacionais, para que seja realizado o chamado “ajuste estrutural”, visando transformar o consenso global em política nacional (FORJAZ, 2000).

O consenso global, econômico e neoliberal, definido pelos Estados hegemônicos, em meados dos anos 80, em Washington, reúne restrições drásticas à regulação estatal da

economia, além de novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de invenções e, principalmente, a subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais, tais como FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (SANTOS, 2011).

Na perspectiva do consenso global, imposto aos Estados periféricos e semiperiféricos, o ajuste estrutural dos Estados nacionais deve garantir melhores condições para que o capital tenha mais vantagens competitivas. E, para isso, os Estados nacionais devem ceder às pressões e seguir às orientações das autoridades regionais e multilaterais e do sistema de interconexão global, considerados como lugares de poder de decisão.

Todavia, a consolidação do poder dos Estados nacionais decorre de um longo processo histórico, definido a partir do século XVII na Europa, que afirmou a soberania (supremacia para governar), um espaço territorial fixo e excludente, a igualdade formal entre os Estados e autonomia, com a não intervenção dos assuntos internos de cada Estado. Além disso, a legitimidade conquistada junto aos seus cidadãos decorre das escolhas, dos benefícios e da política social, que é referendada, principalmente, pelo processo de eleição para escolhas dos governantes, o que limita o seu poder e afirma a isenção da interação com o mercado e outras atividades privadas do controle estatal (OFFE, 1989).

Dessa forma, o ajuste revela uma tensão permanente entre os objetivos dos Estados nacionais, campo tradicional da atividade e das responsabilidades estatais (defesa, administração econômica, saúde e segurança), especialmente, para com os seus cidadãos, e as exigências do mercado e dos processos de globalização, pelas agências financeiras internacionais e empresas transnacionais, que possuem uma lógica de poder desterritorializado e representam uma ameaça à soberania do Estado nacional, em oposição ao poder territorializado do Estado nacional soberano, que envolve jurisdição sobre um território definido, direito ao monopólio da força coercitiva e lealdade ou consentimento dos seus cidadãos (HELD, MCGREW, 2001).

Nos anos 90 do século passado, vários Estados, especialmente os periféricos e os semiperiféricos, com esses ajustes, enfraqueceram ainda mais a capacidade de autogoverno, diminuindo o controle e regulação dos assuntos internos, e a definição autônoma de suas políticas públicas de desenvolvimento político, econômico e social, com as limitações impostas pela elevada dívida externa e a perda de controle ou condução do fluxo de pessoas, bens, capital ou ideias. O modelo de desenvolvimento deveria estar orientado pelas demandas e exigências do mercado, tanto nos Estados países centrais como nos periféricos e semiperiféricos, em que o Estado deva ser o oposto e antagônico da sociedade civil, por meio

da desregulação estatal, visando à maior eficiência na garantia de melhores condições para a reprodução do capital, privatizações e redução dos serviços públicos; a forma da democracia liberal em todos os países e consenso sobre o primado do direito e do sistema judicial, com a liberalização dos mercados, dos investimentos e do sistema financeiro (SANTOS, 2011).

A pressão sobre a autonomia política e a soberania nacional efetivas dos Estados é exercida pelos Estados hegemônicos ou por instituições internacionais, que estão sob o seu controle, colocando em questão a própria legitimidade do Estado em organizar a sociedade, em função de certa impotência frente às estruturas transnacionais de poder. Outro aspecto importante são as consequências sociais do processo de globalização, que não podem ser resolvidas facilmente pelos governos dos Estados nacionais: aumento da exclusão social e espacial e da concentração de renda, achatamento salarial, incremento do desemprego estrutural e a flexibilização dos direitos sociais (GÓMEZ, 1998).

ESTADOS NACIONAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No atual contexto de globalização, o poder de regulação dos Estados nacionais se apresenta de forma contraditória e complexa. De um lado, há autores que afirmam a decomposição das economias nacionais e o fim do Estado nacional como agência decisória, o que, segundo Gómez (1998), não passa de uma “visão extremada” ou radical da ideologia neoliberal, difundida nos meios de comunicação no mundo inteiro, que defende a necessidade de um maior controle social do Estado e, ao mesmo tempo, a total liberalização das “forças do mercado” de todo o controle social. Segundo Forjaz (2000), o posicionamento radical se justifica em função das “[...] restrições crescentes à governabilidade de nível nacional, que impede políticas macroeconômicas ambiciosas significativamente divergentes das normas aceitáveis pelos mercados financeiros internacionais” (HIRST, THOMPSON apud FORJAZ, 2000, p. 40). De outro, segundo Forjaz (2000), a “postura moderada” sobre o poder de regulação do Estado é a mais adequada, pois afirma que o Estado nacional “[...] ainda é um ator fundamental na economia mundial e apenas começa a sofrer limitações em sua soberania e sua autonomia decisória [...]” (Idem). Isso porque, para as agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, segundo a mesma autora, os Estados são essenciais como “facilitadores e reguladores” e não interessaria o Estado mínimo. É importante destacar que, para a ideologia neoliberal ou da globalização, no dizer de Gómez (1998, p. 30), “[...] a ideia de comunidade política que se autogoverna e é capaz de determinar o seu próprio futuro, imanente à noção de democracia (seja ela liberal, participativa ou direta), fica em grande medida esvaziada [...]”.

O Estado, como um ator fundamental, aparece de forma destacada na chamada “crise do capital globalizado”, que segundo Pochmann (2009), evidencia-se com a adoção de medidas nos anos 2000, que ultrapassam as medidas dos anos 80, com ajustes de contenção da demanda interna (corte de emprego e salários) em função do pagamento dos serviços da dívida externa. A redução do papel e da função do Estado, nos anos 80, representou a reversão completa e deliberada do modelo de Estado de Bem-Estar, que segundo Offe (1989), é a negação da afirmação do “capitalismo organizado”.

Essa incompatibilidade entre o Estado nacional e o mercado, na forma de bem-estar, vai aprofundar um conjunto de reformas e promover uma reação liberal focada na proteção e reconhecimento da esfera privada da vida econômica e familiar, que impede o Estado de Bem-Estar ultrapassar, na maioria das vezes, os limites dos direitos legais-formais, com a distribuição de benefícios, segundo os chamados “princípios de necessidade atribuída e/ou mérito demonstrável” (IBIDI, p. 275).

A redução da regulação estatal e do controle das economias nacionais, em benefício das exigências e pressões dos setores privados, por meio de adoção de medidas liberalizantes, produz uma visão determinista e imobilista, que sugere que “(...) os políticos democraticamente eleitos acabam desempenhando, de fato, um papel reduzido de administração” (GÓMEZ, p. 31). Nesse ajuste da economia, essa redução do poder da administração transforma o Estado nacional em uma arena fragmentada de formulação de decisões políticas, que são permeadas por redes transnacionais (governamentais e não governamentais) e por órgãos e forças internas dos próprios Estados (HELD, MCGREW, 2001, p. 31).

Essa fragmentação das decisões políticas tem transformado a soberania em um exercício compartilhado de poder, que amplia a competição entre os Estados nacionais com as instituições supranacionais ou transnacionais (agências multilaterais, empresas transnacionais e blocos regionais) subnacionais (blocos regionais, organizações multilaterais) e níveis de poder infranacionais (municípios e províncias) (FORJAZ, 2000). O que significou a transformação da soberania em um exercício compartilhado do poder, que questiona a soberania e a própria legitimidade de Estado Nacional, em função de não conseguir atender à maioria das demandas e necessidades da população com bens e serviço e demonstrar competência e capacidade para cumprir os seus objetivos constitucionais.

A descentralização político-administrativa dos Estados nacionais, denominada de “localização” (FORJAZ, 2000), enquanto um desdobramento político da própria globalização, acarreta uma verdadeira desintegração das estruturas políticas nacionais e das identidades

nacionais. A redução do “sentimento de pertença”, identificado com o “lugar mais próximo”, permite a participação direta dos cidadãos nos processos de discussão e tomada de decisão, em nível local (bairro, município ou província). Em contrapartida, essa descentralização também pode oportunizar um debate mais objetivo da realidade local e ampliar as possibilidades para uma prática democrática, voltada para o empoderamento da classe trabalhadora.

Nos anos 2000, com a crise do capital globalizado, em todos os países, há um “redescobrimto do Estado”, que segundo Pochmann (2009), aponta para novas políticas de enfrentamento, indicando um novo paradigma, impulsionado pelo próprio mercado, para promover a produção e o emprego, com medidas estatais para salvar empresas financeiras e não financeiras. Essa crise, segundo Wanderley (2009b), é explicada pelos liberais e ultraliberais como um mau uso dos novos produtos financeiros, em função de falhas na regulação pelas autoridades políticas e financeiras: “As causas estão nas ações do *Federal Reservs Sistem* (FED), no crédito fácil, na política monetária americana” (p. 25). Outro aspecto importante é a não interferência direta das agências multilaterais nas políticas anticrises, nesse novo contexto de crise do capitalismo mundial, uma vez que há uma agenda mais direcionada aos Estados nacionais, com ações focadas na defesa da financeirização da economia.

O novo paradigma afirma a contradição em que o “Estado tem que intervir para deixar de intervir”, ou seja, agir para garantir as condições necessárias para o fortalecimento da economia neoliberal, com a criação de um quadro legal e “[...] dar condições de efetivo funcionamento às instituições jurídicas e judiciais que tornarão possível o fluir rotineiro das infinitas interações entre os cidadãos, os agentes econômicos e o próprio Estado” (SANTOS, 2011, p. 43). Outra perspectiva defende que a intervenção estatal se faz necessária, mas com objetivos bem distintos: “[...] para enfrentar as iniquidades sociais e ambientais do mercado e para garantir algum tipo de distribuição da renda nacional” (HOBSBAWN apud FORJAZ, 2000, p. 47)

RESSIGNIFICAÇÃO DO LOCAL E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nesse cenário mundial, a educação pública municipal no Brasil, a partir dos anos 90, passou por mudanças significativas com os processos de descentralização e municipalização, em um tempo de reformas impostas pela “nova ordem mundial”. Processos que movimentaram e movimentam secretarias de educação, associações de pais e mestres,

professores, lideranças políticas e funcionários, na busca da efetivação da educação como um direito fundamental. O que implica afirmar que a globalização, apesar do grande domínio das atividades econômicas (GÓMEZ, 1998), em suas várias dimensões, não significa a morte da política, da cidadania e nem da democracia. Mas, o imperativo é reinventá-las em novas bases que ultrapassem os localismos e não sejam mera determinação do processo de globalização mundial.

No caso das escolas públicas municipais brasileiras, frequentadas em sua maioria por alunos oriundos da classe trabalhadora, o processo de descentralização e municipalização, consagrado na Constituição de 1988, define novas atribuições aos entes federados. Essas novas atribuições são consideradas temas polêmicos e complexos no atual debate educacional. Segundo Janete Lins de Azevedo (apud SCOCUGLIA, 2008), referindo-se à descentralização, “[...] o local é considerado uma unidade administrativa de execução das determinações do poder central que, por sua vez, são submissas aos mecanismos internacionais e às prescrições das agências centrais da globalização hegemônica”. Com isso, segundo a autora, houve uma redefinição da luta dos grupos progressistas pela democratização, o que levou à implementação de práticas de gestão marcadas pelos interesses do mercado.

Em outra perspectiva, a descentralização e a municipalização das políticas públicas significam a possibilidade de fortalecimento do “poder local”, com a atuação dos cidadãos em novos canais de participação, especialmente fóruns, conferências, audiências públicas, conselhos municipais, comitês e grupos de trabalho. Segundo Santos (2007), essas novas institucionalidades contribuem para a ampliação dos movimentos de emancipação e redução da regulação, por meio da “democracia participativa”, tanto pelo experimentalismo democrático, como pela consolidação de instâncias coletivas de decisão e passagem do contra-hegemônico local para o plano global.

Como parte desse processo, consolida-se a luta pela democratização dos sistemas de ensino, por uma gestão democrática, que advogasse a eleição direta para diretor, a implantação do conselho escolar, como instância máxima de decisão da escola, o resgate dos grêmios estudantis e a valorização da cultura popular como parte integrante do currículo escolar e de uma educação problematizadora.

A educação problematizadora, no dizer de Paulo Freire (1997a), coloca o desafio de construção de um projeto educativo mais amplo, que não se deve restringir à dimensão técnico-profissional, mas em que cada ser humano precisa ser estimulado a desenvolver sua capacidade crítica de “ler o mundo”, a pensar de forma autônoma, e relacionar a experiência prática de seu dia a dia com o contexto sociocultural e político em que se encontra situado.

Uma educação crítico-humanizadora concebe o ser humano como “gente”, um ser em formação e sempre inacabado, mas capaz de construir seu “ser mais”, pelo enfrentamento das “situações problemas”, via prática política que intervém no mundo.

Nesse sentido, a descentralização e municipalização podem significar o caminho para a democracia participativa, com a democratização do governo local e o empoderamento da classe popular, uma vez que a formação política e técnica das classes populares aprofundem novos conhecimentos sobre o funcionamento do Estado e capacitem as pessoas para participar de processos decisórios e fortalecer o poder local. Essa democracia participacionista define a cidadania, em que a participação dos cidadãos no processo de decisão e execução de políticas públicas os colocam como agentes ativos do processo político. Ou seja, como os principais responsáveis da participação e da definição de políticas e ações voltadas para os interesses dessa mesma sociedade (MOREIRA, 2005).

Nessa perspectiva, é inegável que precisam ser iniciados debates nos municípios brasileiros sobre qual é efetivamente o papel da educação escolar no desenvolvimento e humanização das pessoas e do próprio município como um todo. Portanto cabe a discussão sobre a importância de a educação pública ser definida a partir de valores voltados para a construção de uma sociedade democrática e solidária, mediante um planejamento que contemple a participação e a contribuição dos outros setores da sociedade, tais como: poder público, sindicato de professores, associações de pais/responsáveis, movimentos sociais, empresas, igrejas, associações diversas, clubes de serviços, entre outros.

No que diz respeito às relações de poder, é inegável que o processo de democratização do poder só é possível pela vivência concreta da democracia. Segundo Freire (1997b), só aprendemos a ser democráticos vivendo a experiência tensa e conflituosa da democracia. Então, não há outro caminho na busca de construir uma educação mais democrática, senão a partir da luta para construirmos canais efetivos de participação dos diferentes setores sociais na definição de políticas educacionais e na gestão de um projeto de educação, em âmbito do poder local, como um verdadeiro sistema organizado de consensos da sociedade civil, para a construção da cidade desejada.

Para isso, entende-se que os “marcos norteadores” da educação popular, como afirma Wanderley (2010, p. 115), podem ser utilizados diretamente no planejamento democrático e participativo de políticas públicas municipais, como um processo que mobilize “[...] segmentos progressivos de pessoas, grupos, associações, movimentos, escolas, igrejas, partidos, governos, no sentido de se conscientizarem dessa concepção educativa e executarem planos e programas que a concretize”.

Esses marcos indicam uma visão realista da situação social dos povos e dos problemas gerados pela globalização hegemônica, ao mesmo tempo “alimentada” por uma utopia, por sonhos que indicam metas e caminhos, nos quais a história é vista como possibilidade e não determinismo e a democracia pode assumir várias formas (político-institucional, econômica, social e cultural). Há também um novo sentido de público, que oscila entre a “publicização do privado” e a “privatização do público”, mas que define “ainda que o Estado seja considerado como espaço de realização do público, uma dimensão democrática enfatiza que só acontece se ele represente a sociedade, mesmo que não possa abdicar de suas responsabilidades” (WANDERLEY, 2010, p. 122).

Em consequência disso, é imprescindível aprofundar o debate sobre a ressignificação da cultura popular e valorizar o seu potencial emancipatório como uma das principais tarefas, hoje, da educação popular na América Latina. Como parte desse debate, faz-se necessária a construção de novos referenciais teóricos, especialmente pela crise do marxismo, como apresenta Zitkoski (2007), e a valorização dos processos formativos de experiências individuais e coletivas populares, por meio de projetos que traduzam os modos culturais de cada grupo e cada povo, na sua busca de uma vida mais digna para todos.

Com isso, a construção de políticas públicas municipais de educação, por meio de processos dialógico-participativos (MOREIRA, ZITKOSKI, 2008), deve constituir a explicitação pública de uma intencionalidade política de um projeto de educação que contenha uma programação com ações estratégicas voltadas para o desenvolvimento social, econômico e cultural e para a humanização das pessoas.

Nesse processo dialógico-participativo, encontram-se “atributos” que expressam uma nova forma de representação política, controle social e parceria na manifestação e execução de políticas públicas, que possibilitem o rompimento do esquema tradicional estatal e privado e a construção de um novo sentido de público: universalidade, com atendimento de toda a população de uma nação, sem qualquer forma de discriminação; visibilidade social, transparência nas ações governamentais e nas ações dos atores sociais; controle social, fiscalização da sociedade nas ações e prestação de contas dos governos; sustentabilidade, processo constante de reprodução institucional voltado para o equilíbrio das ações dos governos, condições para efetivação dos direitos sociais básicos e demandas da população; cultura pública, como base de todos os atributos e na afirmação de um novo sentido de público, que supere a visão privatista e a centralidade autoritária no Estado e democratização, que “(...) implica em compatibilizar consenso e conflito, sistemas abertos e autônomos de

representação de escolha de representantes, formas autênticas de gestão que concretizem a governança e a governabilidade” (WANDERLEY, 2010, p. 125).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecidamente estamos experimentando, neste início de século e milênio, um tempo de extrema complexidade e com inúmeras contradições e um grande potencial transformador.

De uma forma geral, temos uma globalização hegemônica que se define pelo domínio de grandes corporações transnacionais (WANDERLEY, 2010), com a expansão internacional das relações de produção capitalista e do modo de vida burguês e a planetarização das comunicações e novas tecnologias (ROMÃO, 2008), que impôs uma série de medidas reformistas aos Estados nacionais, por meio de novas obrigações e funções. Essas novas obrigações e funções apontam para as exigências do chamado “consenso global”, que define uma agenda de reformas das políticas públicas, especialmente da educação básica (WANDERLEY, 2010), submetida aos ditames e às interferências das agências financiadoras, como o Banco Mundial, o BIRD, o BID, ou reguladoras como a OMC. No caso da educação, no dizer de Dale (apud SCOCUGLIA, 2008), há imposição de uma “educação globalizada”, com um currículo forjado em uma “cultura educacional mundial comum”, voltada para a criação de modelos educativos em todos os níveis e modalidades de ensino, como é o caso argentino, que segundo Torres (2008, p. 282): “[...] el modelo hegemônico neoliberal há impulsado em los ámbitos de La educación un movimiento por la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento educativo [...]”.

Esses modelos educativos pretendem, enfim, alinhar a educação às demandas decorrentes das novas relações econômicas mundiais e às rápidas transformações tecnológicas (NOVAES, FIALHO, 2010). Desse modo, a reforma educacional “[...] pressupõe explicitamente a subordinação da educação à economia, é lastreada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e, pior, naturaliza as desigualdades sociais como fatalidade inevitável” (SCOCUGLIA, 2008, p. 50).

Entretanto cabe ressaltar que há inúmeras propostas e experiências em curso, que negam o domínio total da globalização hegemônica e postulam estratégias e alternativas, em nível local, nacional e mundial. Essas propostas e experiências têm sido divulgadas em fóruns descentralizados e no Fórum Social Mundial (WANDERLEY, 2009b) e fazem parte de um

movimento contra-hegemônico, que tem surgido em diferentes manifestações públicas contrárias à globalização hegemônica.

Essas propostas e experiências, no plano educacional, estão presentes em inúmeras administrações municipais, principalmente aquelas orientadas pela visão freireana de educação (MOREIRA, ZITKOSKI, 2008), que representam alternativas que recolocam a centralidade do debate político no Estado nacional e sua vinculação orgânica ao exercício de uma cidadania ativa. Cabe ressaltar que os projetos educacionais são projetos políticos para a sociedade e devem ser organizados em bases nacionais e voltados para as demandas e necessidades da nação, especialmente, dos filhos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgação em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Globalização e Crise do Estado Nacional. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 40, n. 2, p. 38-50, abr./jun., 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

GÓMEZ, José Maria. Globalização, Estado-Nação e cidadania. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 7-89, jan./jun. 1998. IRI/PUC-Rio de Janeiro.

HELD & MCGREW. Prós e contras da globalização. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001**.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Participação para a consolidação de esferas públicas locais. **R.E.V.I. Revista de Estudos da Uniguaçu**, União da Vitória, n. 6, p. 45-57, jan./jun., 2005.

MOREIRA, Carlos Eduardo; ZITKOSKI, Jaime José. Política, educação e cidadania: o diálogo freireano em sistemas municipais de ensino de Santa Catarina. **Revista Grifos**, Chapecó, 2008. Disponível em: <<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/242/105>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. Associação Nacional de Política e administração da Educação. Editora: Maria Beatriz Luce - Porto Alegre: ANPAE, v. 26. n. 3, p. 585-602, set./dez. 2010.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Régis Fernandes de. **Curso de Direito Financeiro**. São Paulo: RT, 2006.

POCHMANN, Márcio. Crise internacional e oportunidades nacionais. **Alternativas à crise - por uma economia social e ecologicamente responsável**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 103-124.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005). **Tempos e andamentos nas políticas da educação**: estudos iberosamericanos. Organizador: Antônio Teodoro; Afonso C. Scocuglia... [et al.]. Brasília: Líber Editora, CYTED, 2008, p. 163-185.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) Processos de globalização. **A globalização e as Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 25-104.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. **Tempos e andamentos nas políticas da educação**: estudos iberosamericanos. Organizador: Antônio Teodoro; Afonso C. Scocuglia... [et al.]. Brasília: Líber Editora, CYTED, 2008, p. 39-62.

TORRES, Carlos Alberto. Después de la tormenta neoliberal. La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopia. **Tempos e andamentos nas políticas da educação**: estudos iberosamericanos. Organizador: Antônio Teodoro; Afonso C. Scocuglia [et al.]. Brasília: Líber Editora, CYTED, 2008, p. 269-294.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Gestão pública das cidades. **A cidade de São Paulo**: relações internacionais e gestão pública. Luiz Eduardo Wanderley, Raquel Raichelis (orgs.). São Paulo: EDUC, 2009a, p. 119-173.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Crise como momento de reflexão e criação. **Alternativas à crise**: por uma economia social e ecologicamente responsável. São Paulo: Cortez Editora, 2009b, p. 21-34.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação popular**: metamorfoses veredas. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e pós-modernidade: um olhar em tempos de incerteza. **Cadernos IHU**. Ano 5, n. 21, UNISINOS, São Leopoldo, 2007.