

MARILEI CHIESA

**IMPLANTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Susana Inês Molon

Rio Grande

2009

C533i Chiesa, Marilei

Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental / Marilei Chiesa ; orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Inês Molon. – 2009.

111f. : il. color

Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009

1. Educação ambiental. 2. Educação especial. I.Molon, Susana Inês. II. Título.

Catlogação na fonte realizada na Biblioteca Central da FURG

MARILEI CHIESA

**IMPLANTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental. Área de concentração: Educação.

Aprovada, em _____ de _____ 2009.

Orientador(a)

Examinador(a)

Examinador(a)

DEDICATÓRIA

Pausa

A vida é feita de pausas...

as vezes, definitiva...

as vezes, provisória...

as vezes, nem sequer percebemos que estamos nela...

as vezes, queremos sair dela o mais brevemente possível...

as vezes, estamos nela sem mesmo perceber....

mas, as vezes, não é mais as vezes, mas sim sempre...

Por isso, meu pai sempre dizia...

you tá vivo, VIVA! viva com bondade viva fazendo o

bem viva com amor viva com sinceridade Para mim...uma

pausa de pesar

Para meu pai...uma pausa definitiva neste plano terreno,
mas no plano terreno...

ele plantou muitas flores colheu muitas flores e destas

flores, ele fez um imenso jardim...e esse jardim...acolhe

ele no plano espiritual...

Marilei Chiesa

Dedico tudo o que escrevi neste trabalho a

you querido pai (in memorian)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha Orientadora Prof^a Susana por sua paciência em entender que a escrita é movimento é dor é sonho é tristeza é alegria. Foste essencial para que eu chegasse até aqui...

Agradeço a Secretária Municipal da Educação Prof^a Ana Berenice por permitir o investigar o crescer o perceber sem medo do ato de revelar. Foste essencial para que eu chegasse até aqui...

Agradeço as Professoras de Atendimento Educacional Especializado no período de 2005 a 2008 pelo excelente trabalho realizado em prol da inclusão. O sucesso da implantação das salas de recursos deve-se principalmente a pessoas como vocês que acreditam no que fazem..

*Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...*

(Alberto Caeiro)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande busca compreender a implantação do atendimento educacional especializado como proposta de política pública da rede municipal de ensino de Pelotas/RS, da zona urbana e da zona de campo, no período de 2005 a 2008. O objetivo principal da pesquisa é analisar, os “indícios” da história da implantação das salas de recursos multifuncionais e como acontece a oferta do atendimento educacional especializado nesses espaços. Para tanto, foi feita uma reconstituição histórica dos principais acontecimentos políticos e pedagógicos orientados pela Política Nacional da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, utilizando como fio condutor a atuação da pesquisadora na condição de supervisora de educação especial, especificamente atuando na área das Salas de Recursos da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas no período pesquisado. A experiência de supervisora nesse campo de atuação possibilitou contato junto aos dados arquivados do Centro de Apoio, Pesquisas e Tecnologias para a Aprendizagem, órgão responsável pela Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Pelotas, bem como o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelas professoras de atendimento educacional especializado que atendem os alunos com necessidades educativas especiais nos espaços das Salas de Recursos implantadas. A principal tarefa da análise nessa pesquisa qualitativa, mais precisamente um estudo de caso, é a reconstrução do processo desde o seu estágio primeiro, convertendo em análise o processo de (des) construção, (des) velamento do processo histórico, dialético e interpretativo da política pública de inclusão do município de Pelotas. Para corroborar com a discussão, Carlos Frederico Loureiro, um dos autores da Educação Ambiental, participa e nos ajuda a pensar sobre o papel da educação, para não sermos meros transmissores de conhecimentos e de valores vistos como ecologicamente corretos, pois somos mediados social e culturalmente, trazendo o diálogo como base dos processos educativos inclusivos. Além das contribuições teóricas da Educação Ambiental crítica e transformadora, a pesquisa está orientada pela teoria Sócio-histórica de Lev S. Vygotsky como subsídio para pensar a implantação do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência no município de Pelotas/RS. A pesquisa realizada aponta resultados percebidos durante e na conclusão do investigar como: os investimentos; a busca da formação continuada dos professores; as mudanças pedagógicas dentro do ambiente educativo com a implantação das salas de recursos; a complexidade do processo de inclusão que se revela na dificuldade de diagnosticar as necessidades especiais; a capacitação de toda a equipe gestora da educação especial; o trabalho coletivo das professoras de atendimento educacional especializado e o apoio do gestor da educação das esferas municipal e federal.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Educação Ambiental.

ABSTRACT

The present master dissertation of the Post Graduation Program in Environmental Education of the Universidade Federal do Rio Grande aims comprehend the implantation of the specialized educacional service, as a proposal of a public politic of the municipal education in Pelotas/RS, in the urban area and in the country area, from 2005 to 2008. The main objective of this research is to analyze the “clues” of the history of implantation of the multifunctional research rooms and how the offer of specilized educational service happens in these spaces. In order to do this, it was done a historical reconstitution of the main political and pedagogical happenings oriented by the National Policy of Special Education within the perspective of inclusive education, using as a parameter the researcher’s role as supervisor of special education, playing a role specifically at the area of the Resource Rooms of the Municipal Secretary of Education in Pelotas at the period researched. The supervisory experience in this field enabled contact with the archived data of the Support Center, Research and Technology for Learning, institution responsible for the Special Education of the Municipal Secretary of Education in Pelotas, as well as the accompaniment of the pedagogical work realized by the teachers of specialized educational service that teach students with special educational necessities in the Resource Rooms implanted. The main task of the analysis in this quantitative research, more specifically a study of case, is the reconstruction of the process since its first stage, converting into analysis the process of (dis) construction, (un)veiling of the interpretative, dialetical and historical process of the public policy of inclusion of Pelotas City. To support/ corroborate with the discussion, Carlos Frederico Loureiro, one of the authors of Environmental Education, joins in and helps us to think about the role of education, in a way that we cannot be considered just transmissors of knowledge and values seem as ecologically correct, because we are measured socially and culturally, bringing the dialog as a base of the inclusive educational processes. Besides the theoretical contributions of the critical and transformative Environmental Education, the research is oriented by the Socio-historical theory of Lev S. Vigotsky as a subsidy to think the implementation of specialized educational services for people with disabilities in Pelotas City/RS. The research points to results realized during and in the conclusion of the investigative act, such as the investiments; the search for continued teacher training; the pedagogical changings within the educational environment with the implementation of resource rooms; the complexity of the inclusive process and the difficulty of diagnose de special necessities; the training of the management team; the colective work of the teachers working with specialized educational services and the support of the manager of education of the municipal and federal.

Key Words: Specialized Educational Services. Special Education. Environmental Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas de Abrangência - Local de implantação – E.M.E.F Luiz Pereira Lima	80
Quadro 2: Escolas de Abrangência - Área: Centro e Porto - Local de Implantação: E.M.E.F Joaquim Assumpção	82
Quadro 3: Escolas de Abrangência - Área: Três Vendas - Local de Implantação: E.M.E.F Francisco Caruccio – CAIC.....	83
Quadro 4: Escolas de Abrangência – 6º distrito - Local de Implantação- E.M.E.F Alberto Rosa – Zona do Campo	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolas Municipais de Pelotas – Ano de 2007.....	64
Gráfico 2: Sala de Recursos Tipo 1 - Ano de 2004 – Início de 2005.....	74
Gráfico 3: Sala de Recursos Tipo 1	74
Gráfico 4: Sala de Recursos Tipo 1 – Ano de 2005.	75
Gráfico 5: Sala de Recursos Tipo 1 Ano de 2006.	76
Gráfico 6: Sala de recursos Tipo 1	77
Gráfico 7: Sala de recursos Tipo 1 - Ano de 2007	79
Gráfico 8: Sala de recursos Tipo 1	81
Gráfico 9: Sala de recursos Tipo 1	82
Gráfico 10: Sala de recursos Tipo 1	83
Gráfico 11: Sala de recursos Tipo 1	84
Gráfico 12: Alunos pesquisados	88

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1: ilustrações do livro Atendimento Educacional Especializado em Libras	48
Figuras 2: Pranchas de comunicação - fotos ilustrativas retiradas do livro Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física	51
Figuras 3: Mesa com símbolo e Pasta de Comunicação - fotos ilustrativas retiradas do livro de Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física	51
Figuras 4: Teclados Alternativos - fotos ilustrativas retiradas do livro Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física	52
Figuras 5: Alfabeto Braille (leitura) Disposição Universal dos 63 Sinais Simples do Sistema Braille - gravura retirada do livro de Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Memórias de minha vida: encontros e desencontros com o (que) fazer pedagógico	12
1.2 Novos desafios: descoberta da Educação Especial e suas interfaces e possibilidades com a Educação Ambiental.....	19
1.3 Minha vivência como supervisora das salas de recursos.....	21
2 METODOLOGIA.....	25
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
3.1 Contextualização histórica da Educação Especial.....	30
3.2 Panorama da educação especial no Brasil.....	36
3.3 Atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais....	42
<i>3.3.1 Salas de Recursos Multifuncionais</i>	<i>42</i>
<i>3.3.2 Atendimento Educacional Especializado: A nova Política da Educação Especial apresenta o conceito de Atendimento Educacional Especializado - AEE:.....</i>	<i>43</i>
3.4 O momento do diálogo com educadores ambientais: ato de revelar conceitos com a educação especial	55
<i>3.4.1 De quais conceitos estamos falando? O diálogo... Discutindo conceitos: o subjacente e o subserviente</i>	<i>56</i>
<i>3.4.2 É possível <u>formar</u> um sujeito ecológico? Ou, é possível <u>formar-se</u> sujeito ecológico?</i>	<i>58</i>
4 ESTUDO DE CASO	63
4.1 O município de Pelotas: considerações históricas.....	63
4.2 A educação pública municipal de Pelotas nos anos de 2005 a 2008	64
4.3 A educação especial na rede pública de ensino de Pelotas: anos de 2005 a 2008....	65
4.4 A formação continuada de professores para a educação especial.....	69
4.5 A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais	73
4.6 O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos no município de Pelotas	85
4.7 Iniciando o (des) velamento do público das salas de recursos	87
<i>4.7.1 O sujeito do grupo denominado especial - o biológico e o social na infância: conceitos Vygotskianos</i>	<i>89</i>
<i>4.7.2 Sou sujeito especial e estou dentro de um grupo assim denominado</i>	<i>96</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memórias de minha vida: encontros e desencontros com o (que) fazer pedagógico

Gostaria desde já de manifestar minha recusa o certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar vigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 1995, p. 32).

Escolhi palavras de Freire para iniciar a escrita desta dissertação, por entender o processo de construção desta, atrelado a minha trajetória de encontros e desencontros de caminhos que possibilitam revisitar minha história, como filha, mulher, mãe, professora, supervisora de atendimento educacional especializado e mestranda em educação ambiental. Busco-me reconhecer, como um corpo, sentimentos, paixão, medo, luta, razão.

Para narrar os primeiros passos na trajetória pessoal e profissional, reporto-me a minha origem: filha de agricultores, processo de luta, de sobrevivência, de conquista de espaços por outrora distantes e desconhecidos. Sendo filha de agricultores, vivenciei as passagens diárias de vida de quem amanhece plantando, anoitece plantando e, se no ato de plantar, algo falha, o amanhecer e o anoitecer tornam-se sombras obscuras e difíceis de suportar. Falo de agricultores que fazem do ato de plantar, o ato de esperar a colheita e do processo de sobreviver. O processo de luta que vivenciei sendo filha de agricultores, não trouxe a tranquilidade da espera da colheita, pois por muitas vezes era devastada por intempéries da natureza, que em minutos poderia destruir tudo o que meus pais tinham semeado. É claro que temos várias formas de espera e de colher, mas o importante nesta etapa de minha vida que a colheita nada mais era do que o ato de sobreviver mais um dia. Ser filha, neta, bisneta de agricultores e assim sucessivamente é sem dúvida, entender que o ato de “colher a colheita” é muito mais do que simplesmente observar o crescimento das sementes plantadas. É entender como as sementes plantadas interferiram no meu ato amoroso de ver as coisas do mundo e que me fizeram mulher, mãe, filha, professora e educadora ambiental. É entender que o meu educar ambiental, tem a ver com as formas com que minha família jogou as sementes e que fizeram destas sementes a minha forma de perceber, viver e estar no mundo.

Alfabetizada, em escola do interior do Rio Grande do Sul, região de imigrantes italianos. As vivências educacionais desta época extremamente marcantes e jamais esquecidas. Vivências de uma *concepção bancária da educação*¹ em nada libertadora, apenas em meus sonhos incertos. As experiências desta época, não eram em nada educacionais, mas sim experiências de autoritarismo presente na figura “patética” de um professor antidemocrático e não dialógico que fazia do ato de educar, um ato de poder. Quando digo, jamais esquecidas é porque mesmo após longos anos, fecho os olhos e ainda vejo a figura da professora primária, “dona” da verdade e do conhecimento. Lembro-me como se ainda fosse hoje; uma sala de aula multisseriada, carteiras comuns a cada série, um armário ao fundo, o quadro verde na frente, enorme, dividido por séries, a professora sempre sentada, séria e com jeito de poucos amigos. O acesso ao armário era sempre dela. Por vezes, levantava, atravessava a sala, abria o armário e remexia em algo. Meus olhinhos percorriam seus gestos, a curiosidade era tamanha que nem cabia em meu peito, mas nada da professora mostrar o que lá dentro havia. Era como se lá tivesse um grande mistério, minha imaginação fervilhava, eu tinha que pensar em algo que me colocasse pertinho daquele armário. Assim, fiz a primeira, a segunda, a terceira e finalmente a quarta série.

Não lembro em que ano foi, lembro que um dia, revoltei-me com a escola. Meu corpo estava crescendo e com ele a minha imaginação e meu senso crítico, pois o “corpo” fala e tem linguagem própria. Neste dia, resolvi sair da “passividade” de uma educação bancária e centralizadora na figura problemática do professor e pensei que algo deveria ser feito. É claro que uma figura pequena de uma criança, como a minha naquela época, nem sequer sabia que o meu ato de revolta, nada mais era, do que o ato de realizar uma referência a denúncia do ato não dialógico da professora castradora de curiosidade e de sentimentos. Apontarei, nesta etapa, diálogo de Freire e de Carlos Alberto Torres, na ocasião da saída de despedida do trabalho na Secretaria de Educação de São Paulo. Este trecho faz com que eu entenda um pouco da minha reação naquela época e perceba que a curiosidade nada mais é do que o elemento norteador do ensinar e do aprender.

Carlos Torres: [...] Qual a herança de Paulo Freire para nós, educadores latino-americanos e de outras partes do mundo?

[...] Paulo Freire: Qual a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca do conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso. É isto o que espero que seja expressão de minha

¹ Concepção Bancária de educação segundo Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, seria uma concepção em que os educandos recebem os conteúdos de forma passiva, sem abordagem crítica.

passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio. (FREIRE, 1991, p.139).

A curiosidade, segundo Freire é uma necessidade ontológica do ser humano, fundamental para a busca permanente de saberes que possibilitam a criação e recriação da nossa própria existência. Sendo assim, entendo que a “revolta” daquele período em especial de minha infância, se deve ao próprio fato ontológico de minha criação. Como um “armário” poderia conter tantos segredos e tantos mistérios? Como poderia uma professora deter em seu poder o poder da decisão sobre os mistérios que uma escola tem? Assim, decidi tomar uma decisão que me tornou capaz de agir sobre a realidade e transformá-la, mesmo que de forma errônea, sobre os padrões de uma escola tradicional.

Ao findar o dia, a professora retornara a pequena cidade, não mais do que seis mil habitantes. Eu, moradora na zona rural desta pequena cidade rural, vizinha da escola, preparei a tática de desvendar os mistérios existentes naquele armário, que dia após dia, deixava-me cada vez mais revoltada e inquieta. Assim, eu e minha amiga e colega, fomos a pequena escola rural, caminhando. Nos fundos da escola estavam enfileiradas janelas onde, uma delas estava com o trinco aberto, sabíamos propositalmente que assim esta janela estaria. Com a ajuda de um banco de madeira do pátio da escola, pulamos e entramos. Meu coração saltitava no peito, parecia que sairia pela boca. Minhas mãos suavam. Meu corpo sacudia de tal nervosismo, mas determinada coloquei meus pequenos olhinhos no armário. Meus pés viraram e se dirigiram a ele. Respirei e abri-o. Lá estavam livrinhos com imagens coloridas, imagens que eu não conhecia, de um mundo desconhecido. Livrinhos e mais livrinhos, todas com figuras que saltitavam aos meus olhos. Livrinhos de diferentes tamanhos, modelos e cores, alguns já amarelados pela ação do tempo. Hoje, fico pensando, quantas crianças passaram pela mesma escola e também tiveram sua curiosidade remexida, aplacada e amordaçada pelas atitudes da professora em manter os mistérios da escola sobre seu total poder? Minha atitude, naquele momento foi de total raiva e indignação. Olhei os livrinhos, corri os olhos em todas as páginas e, espalhei-os por toda a sala de aula, assim deixando-os. O armário, aberto, revirado, igual os meus sentimentos.

Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres de pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer. (FREIRE, 1995, p.76).

Se as práticas educativas não fossem castradoras da curiosidade dos educandos, a escola poderia ser local de prazer e de desenvolvimento de práticas libertadoras, problematizadoras e democráticas, levando o sujeito a ser ativo no processo de aprendizagem enquanto sujeito-aluno e sujeito–sujeito de sua própria história. A curiosidade serviria como “mola propulsora” do despertar da consciência e não como uma “mola propulsora” de revolta e indignação, onde a escola se torna espaço não acolhedor e muito menos local de prazer.

Os livrinhos, no outro dia, ainda estavam lá, do mesmo jeito de que foram deixados. Aos poucos, conforme em fila íamos entrando, os olhos de meus colegas surpreendiam-se com o que estavam enxergando; uns enxergavam o apenas óbvio; outros enxergavam para além, outros enxergavam o que já tinham enxergado no dia anterior, quando ao pular a janela, o ato de pular, significou, muito mais do que simplesmente pular, mas um ato de pular um universo negado, sublimado, as margens das práticas livres e democráticas. Remeto esta etapa de minha história para o que ainda acontece hoje nas escolas; as bibliotecas, como lugares cheios de segredos, muitas vezes, intocáveis, como se lá existisse um universo de proibições e penso que se é proibido é porque a força da palavra é uma força linear, vertente das mudanças e, quando o educando percebe esta força, percebe que o ato de ler é um ato de rompimento das correntes impostas pela sociedade capitalista. O ato de ler o mundo é um ato de indignação, um ato de denúncia, um ato de mediação, um ato de consciência. Passados tantos anos, revelo toda essa história, para que o leitor entenda o meu processo de constituição enquanto educadora ambiental e educadora frente às questões da educação inclusiva. Desejo que nos armários de nossas escolas, os livrinhos estejam amarelados de tanto serem folheados, por dedinhos de crianças com sonhos e fantasias, pois somente no sonho de ver o mundo, podemos através das letras e imagens, perceber as possibilidades de vivermos com a essência da curiosidade.

Na busca de *sonhos e perspectivas*, o abandono da agricultura. Nova vida, na cidade grande. Os sonhos incertos tomaram uma proporção sem fim, com as novas possibilidades. A curiosidade novamente surgia; um universo novo se abria; muitas das imagens dos livrinhos do armário apareciam frente a frente; na cidade grande; o circo, o cinema, os clubes, poderia escolher uma escola entre várias. Término do Ensino Fundamental e Médio, com grandes dificuldades. Difícil adaptação na escola, resultado das dificuldades financeiras de meus pais, a luta deles era também a minha. Os meus sonhos, já não tinham importância, o manter-se *vivo* diariamente era o que realmente importava. Na escola, as diferenças eram pontuais. Diferenças de raça, condição social e econômica. Exclusões, pelo simples fato de falar diferenciado. Queria abandonar, fugir, para que estudar? Estudar gerava

sofrimento, estudar fazia naquela época, sentir-me *menos*. Novamente, vivia um processo de exclusão na escola. Primeiro, nas séries iniciais do ensino fundamental; a exclusão da curiosidade, das possibilidades pela professora castradora. Segundo, nas séries finais do ensino fundamental e médio; exclusão pela diferença com os demais colegas e pelas atitudes de professores que não percebiam as diferenças como fator de revelação cultural. A homogeneização era o objetivo da escola; alunos que pensassem iguais, dentro de um grupo igual, quanto menos diferenças, mais fácil de conduzir as curiosidades dos educandos. Culturas diferentes, na concepção de uma escola que pensa a heterogeneidade como dificuldades, apenas servem para aumentar o processo de criar sujeitos assujeitados e prisioneiros, como aponta Molon (2005).

De fato, entendo que muitos dos professores dessa minha época escolar, não possuíam o entendimento, da necessidade de verificar as singularidades dos alunos e, essa forma de agir, dificultava as relações de minha troca entre a turma. Nesse sentido, Cohen (2006, p.31) ressalta que:

Toda ação educativa precisaria tomar em consideração seriamente a quem vai dirigida. Isto é, saber a respeito das singularidades sócio-culturais de seus alunos, estar atenta às modalidades de aprendizagem que eles desabrocham na interação com os diferentes objetos culturais, indagar detidamente os conhecimentos prévios e os significados construídos por eles até esse momento.

Quando falo sobre a “minha época escolar”, percebo que essa época escolar, que também não é minha, é uma época que transpondo para a atualidade ainda é uma época onde as identidades na escola estão sendo categorizáveis, ou seja, atributos são definidos a priori, tentando arbitrariamente “encaixotar” identidades e diferentes culturas. Cohen (2006) anuncia os diferentes objetos culturais, mas somente com a participação de todos perante seus conhecimentos prévios, de suas diferentes culturas e diferentes identidades é que podemos chegar a uma concepção de escola inclusiva, onde exclusão pelo simples fato de falar diferenciado, não será uma exclusão de participação de direitos, pois, a inclusão ocorre no reconhecimento de um mundo ambiental, composto de pessoas que diferem umas das outras e que jamais conseguiremos atribuir categorias para encaixotar sujeitos.

Acrescenta-se a tais idéias, palavras de Freire (1995, p. 16) “Minha biblioteca tem algo disso. Às vezes, é como se fosse à sombra da mangueira de minha infância”, percebo e compreendo que todos os movimentos acontecidos nessa época, de minha infância, foram decisivos para a escolha dos caminhos trilhados até hoje. São os encontros e desencontros vividos por mim em um contexto educativo.

Com a percepção, dos caminhos de minha trajetória na infância escolar, bem como as vivências enquanto aluna de magistério no ensino médio, resolvi buscar novos horizontes, mudando novamente de cidade, para iniciar a graduação. Em síntese, as vivências já acontecidas, apontam para uma estreita relação com as idéias abaixo citadas:

A incompletude dos mapas é a condição da criatividade com que nos movimentamos entre seus pontos fixos. De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer. (SANTOS, 2000, apud BARCELOS, 2005, p. 67).

Em fim, como os navegadores não podem abrir mão de seus mapas para se orientarem nas viagens, nós também não podemos prescindir dos nossos. Saliento ainda, que talvez tenhamos que repensar nossas certezas e verdades e nos render a sugestão de Machado (2005, p. 70) quando este dizia “Caminante no hay camino, se hace camino ao caminar”.

No ano de 1990, iniciei o curso na Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas. O início do encontro com a teoria, com as reflexões, com o grupo de novos colegas.

O permanente exercício do processo de teorização sobre a prática durante o curso serviu como um referencial de transformação para o meu próprio processo de aprender enquanto sujeito. Assim, os conceitos teóricos também recebidos formalmente durante o meu ensino fundamental e médio, serviram como instrumentos para a reflexão de meu próprio ato de refletir e pensar sobre e no mundo, sozinha e com o novo grupo, no curso da pedagogia.

Em 1993, o grande dia, o da formatura. A expectativa de minha, quem sabe, promissora carreira. Formada, de diploma na mão, comecei a longa batalha da busca do emprego. Muitos desencontros, medos e angústias. Sem obter o resultado desejado, lembrava constantemente de uma frase citada por Paulo Freire, no livro Pedagogia do Oprimido, “Não deixe que o medo paralise você”. O medo, não me paralisou, mas pensei por inúmeras vezes, se a minha dedicação e esforço não teria sido em vão.

Após uma incessante e permanente busca de colocação no mercado profissional, encontrei algo. Programação de Sistemas, algo diferente, desafiador, nada “próximo” daquilo que aprendera na universidade. Trabalhei um bom tempo, distante das instituições escolares.

Então veio o nascimento de minha filha no ano de 1996. Tornara-me mãe e com esse novo papel, a dificuldade em continuar trabalhando. Iniciou-se assim um novo *encontro* comigo mesma e com minha filha. Vivências de uma educação de Afeto e de Amorosidade. Esta nova profissão “mãe”, com certeza não é e nem foi nada simples. Expressar afeto e amorosidade é de extrema importância para a criança desde os primeiros movimentos maternos e terão reflexo por toda a vida da pessoa. O desenvolvimento emocional de uma

criança depende muito da estabilidade emocional também de seus pais e, com essa preocupação que meu novo papel era por mim desempenhado com determinação em procurar ter vivências de amorosidade, onde minha filha pudesse ter situações que favorecessem seu desenvolvimento intelectual e físico.

Neste período, afastei-me de qualquer outra atividade e, passado algum tempo, consegui o contato com a “sonhada” escola. Observava tudo, com muito cuidado. O carinho e o descaso de alguns professores em relação a seus alunos, o comprometimento de alguns, o desleixo de outros, etc. Aprendi que alguns espaços da escola, não são considerados espaços educativos e os sujeitos que ali trabalham, são considerados sujeitos “*não pensantes*”². Esse espaço, de que falo denominado de *cantina*³, foi o lugar que por um bom tempo eu trabalhara. Vendendo lanches para os alunos, percebi que deveria recomeçar a buscar os meus sonhos de ser professora.

Relaciono muitas de minhas experiências vivenciadas, com as palavras de Barcelos, pois tenho a convicção de que somos também, protagonistas das sombras de nossas próprias limitações e da história da humanidade.

Um passado do qual não podemos fugir, muito menos nos desculpar pura e simplesmente, pois o que estamos vivenciando hoje nada mais é do que o produto, o resultado, da ou das iniciativas humanas – autoritarismos, fanatismos, destruição ecológica, aniquilamento do diferente, desprezo pelas minorias -, iniciativas e atitudes estas, que certamente fizeram parte de escolhas, e que provavelmente não eram as únicas possíveis de serem feitas (BARCELOS, 2005, p. 75).

A história de minha trajetória até o momento, acompanhado pelo compromisso do anúncio e denúncia, dos sentimentos e da razão, trouxe o desejo de retomar meus estudos, pois sob meu ponto de vista, seria um dos caminhos mais certos de buscar aquilo que sonhara. Afinal, somos atores e coadjuvantes no processo de nossas escolhas, apenas depende da forma como percebemos e ou olhamos para as nossas experiências de nosso passado.

O reencontro com os estudos aconteceu no ano de 2003, onde tive outra experiência acadêmica significativa. Iniciei o curso de Especialização em Supervisão Educacional na Educação Básica, no Centro Universitário La Salle, Canoas/RS.

Nesse período o despertar para a importância do ato de registrar. Vivência do registro como escuta do próprio pensamento, deixar-se envolver. A convivência com Ana Lúcia Souza de Freitas, como minha professora, nessa época, possibilitou-me perceber a

² Termo usado, como referência, para aquelas pessoas, que não pensam, apenas servem aos outros. Estão a serviço de alguém ou alguma coisa.

³ Cantina: espécie de lanchonete em acampamentos, quartéis, escolas, restaurante simples, rústico.

intenção clara da necessidade de estabelecer uma estreita relação entre sentir, pensar e agir, ou seja: mobilizando a vivência da *inteireza* de ser educador (FREIRE, 1995). Creio que nasce aqui o desejo de começar a ser professora-pesquisadora. Nasce o entendimento, de que segundo Freitas (2001, p. 71), “é possível perceber um certo jeito de enfrentar o cotidiano, em que vamos aprendendo a atuar numa perspectiva transformadora transformando a nós mesmos na interação com o outro, no trabalho coletivo, na escuta sensível, no diálogo permanente...”

Nesse mesmo ano, de 2003 comecei a trabalhar como professora em uma escola composta somente de meninas, quase a totalidade, negras, com uma turma de 4ª série do ensino fundamental. Uma escola, assistencial, tradicional da cidade de Pelotas, que teve como surgimento histórico, o intuito de educar as filhas das empregadas domésticas da época.

1.2 Novos desafios: descoberta da Educação Especial e suas interfaces e possibilidades com a Educação Ambiental.

Em seguida, no ano de 2004, o ingresso como professora na Rede Pública Municipal de Pelotas. Nesse mesmo ano, assumi a coordenação pedagógica da Escola de Educação Especial Louis Braille, que atende deficientes visuais cegos e de baixa-visão.

Concordando com o que Freitas diz (2001, p.71), que *é possível perceber um certo jeito de enfrentar o cotidiano* e com essa visão de mundo, iniciei meu trabalho pedagógico na escola especial.

“*Deixar-se envolver*” foi o desafio permanente. Trabalhos coletivos, discussões, reflexões, grupos de estudo foram feitos, envolvimento de todos os setores. Uma das dinâmicas realizadas, para chamamento do grupo, foi embasada na experiência vivenciada por mim, como aluna, de Ana Lúcia de Freitas. A de “*fazer pão*”⁴. O diferencial, é que tínhamos a participação de cegos, professores videntes e professores de olhos vendados. Experiência única, sensacional. Início do contato com o “*fazer ambiente*”. Discussões surgidas. Reflexões sobre formas de trabalhar a autonomia do aluno cego, através das atividades de vida diária. Escolha do tema gerador central a todas as séries, desde a Estimulação precoce, até o EJA, educação de adultos, que teve seu início nesse mesmo ano. Trabalho interdisciplinar embasado no tema principal e como título, *o Meio Ambiente*.

De certo modo, estas experiências decorreram do reconhecimento, de que muitos dos alunos, da escola Louis Braille/Pelotas, possuíam limitações acentuadas de aprendizagem,

⁴ Técnica “Fazer Pão” como vivência geradora de potência pedagógica. Maiores esclarecimentos na Revista de Educação Popular – Sonho Possível, dez 2001, p. 59.

restrições gravíssimas na alfabetização, cegueira associadas à deficiência mental e motora, etc. Assim sendo, optamos, na escola, trabalhar com ações pedagógicas que visavam as mais diferentes possibilidades de leitura de mundo. Não somente a leitura da palavra escrita, ordenada, visível, mas, a leitura deles, como parte integrante e ativa deste mundo. O reconhecimento, das possibilidades emancipatórias. A autonomia social. Nesse sentido, o trabalho realizado contempla as idéias de Loureiro (2004, p. 15) que ressalta:

A Educação Ambiental Emancipatória se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social, inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalista, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.

Loureiro ainda acrescenta “*educar é emancipar*”. Tentando colocar em prática essa perspectiva, a escola Louis Braille, iniciou suas atividades em 2005. Emancipar sob esta proposta significava para os alunos cegos e de baixa visão da escola, a possibilidade de trabalhar a autonomia do sujeito, considerando suas potencialidades e que possibilitasse a participação dele em todas as atividades da escola, pois nem todos os alunos, tinham participação em todos os espaços educativos, ou seja, alguns eram preliminarmente retirados de propostas que “aparentemente” o sujeito não seria capaz de desenvolver. Ao mesmo tempo, foi criada a primeira turma de Educação de Jovens e Adultos na escola, pois muitos alunos tinham mais de 14 anos e ainda não estavam alfabetizados e matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental. Educar é emancipar e segundo Loureiro, a emancipação será possibilitada quando for permitida a esse sujeito a plena participação enquanto sujeito que participa, pensa, age sobre o seu fazer, porém dentro dos moldes do conservadorismo de uma escola especial, a emancipação é atributo não possível a todos os sujeitos, pois uma escola especial, normalmente não trabalha nos moldes da inclusão.

No mesmo ano, recebi o convite da Secretaria Municipal da Educação de Pelotas, para assumir um cargo na área da educação especial. Como opção, escolhi atuar na Secretaria e afastei-me de meu cargo na Escola de Cegos em Pelotas. Entendi que poderia ajudar mais ainda a escola Louis Braille, assumindo essa nova função.

Ainda em 2005, fui nomeada no concurso da Prefeitura Municipal do Rio Grande. Atuei como professora na Escola Zelly Pereira Esmeraldo, no bairro Cidade de Águeda até o ano de 2007. Ingressando no Mestrado em Educação Ambiental da FURG, tive que realizar algumas opções. A mais significativa para mim, foi a minha solicitação de exoneração da

carreira pública da Cidade do Rio Grande. Foi inviabilizada minha solicitação de redução de carga horária para estudos. Creio que esta foi uma das minhas maiores lições no que significa também “ser professor”!

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. (FREITAS, 2004 apud FREIRE, 1996, p.115)

Pensando sobre, torna-se fundamental perceber que em um processo de conscientização, a prática sempre requer definição de algo sobre. É ser autêntico enquanto tomada de decisão sobre essa prática. É ser ético na escolha da decisão e ou da ruptura. É ter coragem de decidir com discernimento e com exercício consciente da opção desejada, pois um sistema capitalista pretende sempre com sua teia emaranhada, dificultar o processo de ruptura do sujeito que quer pensar e agir com maior radicalidade política e que entende que no processo de decisão está a possibilidade de reinvenção das experiências enquanto sujeito que pensa de forma democrática e problematizadora.

Acrescento ainda sobre o “ser professor” o fato que em instituições escolares, as relações de poder estão postas, quer se negue ou não. Discute-se educação popular, educação de amorosidade, de afeto, mas as relações ainda estão vinculadas ao “fazer”, “executar”. Ainda está instituída a idéia de que “bom professor” é aquele que fica estritamente voltado para os seus alunos, aquele que jamais falta a escola, aquele que não causa “transtornos” pedagógicos, ou seja, aquele que não solicita horário para complementação de seus estudos. Assim, considero que uma de minhas grandes lições, foi perceber que o professor “pode”, pode, se outras pessoas hierarquicamente acima de você, assim o permitirem. Volto às palavras de Freire na citação acima que coloca que a prática exige do professor tomada de decisão e, pensando sobre, agi sobre a vontade de seguir meus estudos. O direito de estudar, como tomada de decisão e ruptura.

1.3 Minha vivência como supervisora das salas de recursos

Ano de 2005. Início de uma nova etapa profissional. Desafios “diferentes” em minha nova atuação. Além da supervisão da área de deficiência visual, fui incumbida de iniciar um trabalho de supervisão das salas de recursos. No início, o medo do novo. Durante, a

busca. No fim, o despertar. O *medo*, pelo novo desafio pedagógico de algo que ainda era muito novo. A *busca*, de alternativas, de como iniciar este trabalho. O *despertar*, para a consciência de que tudo tem seus múltiplos significados e que quando estes significados ganham consistência interna, o *despertar* surge como uma tomada de liberdade. Liberdade de pensar sobre o novo, que já não é tão novo, mas que de novo nos trás o medo de enfrentar desafios que embasados em historicidade, nos mostra que um espaço que aparentemente é mais um espaço dentro da instituição escolar, também trás em seu bojo e consistência, sentidos diferentes para cada pessoa pertencente a esse lugar. Assim, ocorreu o trabalho de supervisão destes espaços, denominados de Salas de Recursos, que no transcorrer da dissertação, tudo será explicitado e analisado.

A experiência como supervisora das salas de recursos surgiu concomitantemente com a proposta de implantação do atendimento educacional especializado no município de Pelotas, por isso, ao explicitar o estudo de caso, a vivência como profissional se entrelaça na própria prática, sendo ação, reflexão e ação, ou seja, a práxis sobre a prática. Logo, como o trabalho era ação e pouca reflexão, a teorização se fez necessária e, decidi buscar através de uma pesquisa de mestrado, por entender que a pesquisa se revela como um dos indicadores extremamente forte para a construção do conhecimento científico a partir daquilo que acontece na prática. A vontade, então, apontada com o desejo de escrever sobre a minha prática, entrelaça com o desejo de pensar sobre, pois o registro através das palavras escritas tem o dom de reter aquilo que se pensou e assim, poder praticar a (re)invenção. A escrita é uma das formas de socializar e compartilhar com o leitor, as riquezas das experiências vividas. Assim, esse é um desafio que deverá nortear o desejo e a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a implantação do trabalho pedagógico realizado nestes espaços, pois a proposta de estudo de caso na perspectiva desta dissertação de mestrado se pretende, pois a inclusão na escola comum é direito de todas as crianças com deficiência e esse direito a eles deve ser garantido.

Todavia, o direito a escolarização das pessoas com deficiência, sendo um dos princípios da formação de uma escola inclusiva, passa pelo atendimento as diferenças, não como um evento que fala do outro, enquanto sujeito inferior, mas enquanto sujeito diferente, pois o papel da educação é de problematizar as questões que envolvem o ato pedagógico e que devemos valer-se desse ato de educar, para educar com/nas diferenças, respeitando o universo de cada um.

Nesse entendimento, de que a educação pode e deve ter um papel de problematização das questões ambientais e inclusivas, procuro dialogar na dissertação do

mestrado, com teóricos que fundamentam (ram) minhas práticas e fizeram que minha constituição fosse além do apenas ser educador, mas educador com olhar especial para os problemas sociais e ambientais existentes, enfim, ser uma educadora ambiental. Então, vivendo e percebendo-se como parte integrante do processo, surge a intenção de relatar e trazer a minha vivência de quem presenciou e participou do processo de construção da implantação de uma política pública inclusiva dentro do contexto escolar da rede municipal de ensino de Pelotas, nos anos de 2005 a 2008.

O desejo de reconstituir historicamente o processo de implantação relaciona-se com o trabalho descrito por Machado (2004), sobre a também implantação das salas de recursos consideradas salas multimeios, no município de Florianópolis, estado de Santa Catarina e que o resultado das ações acerca da inclusão, apresentado na sua obra, descreve uma proposta de transformação de sistema educacional, para sistema educacional inclusivo. A autora Machado (2004) acrescenta ainda que uma escola aberta a todos pressupõe uma nova organização considerando a todos os alunos e não apenas aos que tem deficiência nas salas de aula comuns. A experiência no estado de Santa Catarina nos remete ao compromisso de discutir propostas de inclusão condizentes a nossa realidade local do município de Pelotas e discutir paralelamente e concomitantemente com o processo de incluir as situações – problema como a evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem, deficiências e outras igualmente importantes. Machado (2004, p.16) aponta:

“[...] é fundamental entender que todo processo de mudança precisa considerar a possibilidade de erros e acertos e que toda proposta coletiva é sempre elaborada para um determinado momento histórico”.

O entendimento de que fala a autora acima, de que os processos de mudanças compõem-se de erros e acertos, também pode ser relacionando com uma educação ambiental que utiliza o diálogo como instrumento mediador entre os sujeitos, pois para que uma proposta coletiva aconteça, é necessário o entendimento de que a mudança somente acontece quando verdades absolutas são apenas verdades “passageiras” e, que a verdadeira mudança é composta “sem verdades”, é sim com verdades recheadas de propostas que unem os vários e diferentes saberes, valorizando as diferenças e as desigualdades. É o outro, o eu, o nós, discutindo as mudanças de acordo com o momento histórico, sendo sujeitos concretos socialmente, com nomes, histórias, vontades, paixões, sonhos, desejos, interesses e necessidades próprios, conforme aponta Loureiro (2004, p.90).

Nesse sentido, busco compreender no universo da pesquisa, a implantação do atendimento educacional especializado, como proposta de política pública da rede municipal

de ensino de Pelotas/RS, da zona urbana e da zona de campo, no período de 2005 a 2008. O objetivo principal da pesquisa é analisar, os “indícios” da história da implantação das salas de recursos multifuncionais e como acontece a oferta do atendimento educacional especializado nesses espaços. Para tanto, será feito uma reconstituição histórica dos principais acontecimentos políticos e pedagógicos orientados a partir da Política Nacional da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, tendo como fio condutor a atuação da pesquisadora na condição de supervisora de educação especial, especificamente atuando na supervisão das salas de recursos da Secretaria Municipal da Educação de Pelotas no período pesquisado. A Educação Ambiental vem corroborar efetivamente, estabelecendo o diálogo com a Educação Especial. Além das contribuições teóricas da Educação Ambiental crítica e transformadora, a pesquisa utilizará a teoria Sócio-histórica de Lev S. Vygotsky como subsídio para pensar a implantação do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência no município de Pelotas/RS.

2 METODOLOGIA

Segundo Pino (2005), desvendar os mistérios da origem das coisas, procurando a razão da sua existência, parece ter sido uma das inquietações dos homens de todos os tempos, desde as épocas mais remotas até as mais recentes. Assim, o desvendar, objetivo da pesquisa, pode ser Mito ao mesmo tempo Ciência quando o homem busca respostas às dúvidas e interrogações a respeito dele mesmo e das suas origens ou de seus filhos.

É a identificação com o objeto a ser pesquisado, utilizando-se da dialética na busca das respostas, dos consensos, identificando os elementos sociais, familiares e escolares que envolvem a implantação das salas de recursos e a relação com o atendimento oferecido, nesses espaços pedagógicos para as crianças com deficiência e porque elas necessitam de espaços especializados para ter seus direitos garantidos enquanto crianças com necessidades especiais. A principal tarefa da análise nessa pesquisa é a reconstrução do processo desde o seu estágio primeiro, convertendo a análise em processo de (des) construção, (des) velamento do processo histórico, dialético e interpretativo da política pública de inclusão do município pesquisado. Portanto, é necessário considerar os dados como “pegadas”⁵ a serem interpretadas no universo histórico da implantação do atendimento educacional especializado em salas de recursos e no universo da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

É sabido desde a Antiguidade, diz Pino (2005) que desde os primórdios da humanização da espécie *homo sapiens*, penetrar nos insondáveis mistérios do mundo e do próprio destino fazia parte da existência cultural do homem. Em épocas mais remotas o homem foi, durante milênios, um caçador que, no curso de suas inumeráveis caçadas, aprendeu a reconstruir as formas e deslocamentos das presas invisíveis a partir de sinais visíveis deixados por elas nas suas correrias (pegadas, estercos, penas, tufo de pêlos, odores, etc). Foi assim que o homem, como observa Ginsburg (1989), aprendeu a sentir, registrar e interpretar os sinais e a realizar operações com rapidez fulminante.

O interessante é trazer para o foco da discussão da pesquisa esses traços, pistas e marcas, pois esses, não são fatos isolados e que, segundo Pino não é disperso no tempo e no espaço, mas ao contrário são elementos articuláveis capazes de formar um “texto” que pode ser “lido” e interpretado.

⁵ “Pegadas”, segundo o dicionário Aurélio, rastro, vestígio, pista, sinal.

Na forma de pensar dialeticamente é que tentamos buscar fundamentos, se assim é possível dizer, sobre os fatos intrínsecos no/do processo de incluir, pensando no tempo e no espaço, de que fala Pino e, tentar (inter) relacionar com a teia da vida.

O caçador teria sido o primeiro a “contar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa. “Decifrar” ou “ler” as pistas dos animais são metáforas. Sentimos-nos tentados a tomá-los ao pé da letra, como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, á invenção da escritura. (GINSBURG, 1989, p. 152).

As “pegadas” são os indícios de uma história que não se repete da mesma forma, ao mesmo tempo, com as mesmas pessoas. Elas podem constituir-se de um todo, mas cada um tem sua singularidade em particular e, falar de algo que faz parte de um mesmo todo é, falar com uma perspectiva que, ao mesmo tempo, que fala do processo de incluir, fala dos indícios desse querer incluir. As “pegadas” constituem a natureza dialética do processo da pesquisa, observando o contexto em que elas estão inseridas, ou seja, os fenômenos sociais envolvidos.

Assim, o objetivo principal da pesquisa é analisar, a partir da reconstituição histórica, os “indícios” da história da implantação do atendimento educacional especializado, nos anos de 2005 a 2008 na rede pública municipal pesquisada. Sem a verificação desses “indícios, fica difícil, pensar, escrever e definir políticas públicas coerentes com o processo de inclusão. Poderíamos (re) cair nas práticas discriminatórias, podendo utilizar a deficiência como fator de diferenciação, para definição desta política pública de atendimento e, quando definimos, usando a deficiência, para decidir o que os sujeitos desse grupo necessitam, podemos atribuir um grave erro de entendimento, pois a educação é direito subjetivo de todos.

Diante desse cenário, os argumentos e reflexões buscam elucidar a compreensão do que significa pensar em implantação do atendimento educacional especializado respeitando à diversidade humana, dentro de um cenário político. Loureiro (2004, p.21) fala sobre:

O dado da realidade é que participação, interdisciplinaridade, respeito à diversidade biológica e cultural, entre outros princípios, viraram lugar-comum, como se tivessem um único significado, e sem que suas implicações no escopo de cada abordagem ou projeto sejam explicitadas, problematizadas, aceitas ou refutadas.

As palavras de Loureiro (2004), ainda apontam que educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição de produtor e transmissor de

conhecimentos e de valores vistos como ecologicamente corretos, sem o entendimento preciso de que esses são mediados social e culturalmente, pois problematizar é um dos princípios da Educação Ambiental e pensando sobre, podemos e devemos trazê-la para a Educação Especial para melhor discutir e analisar as questões da inclusão.

Assim, considerando que a problematização da prática profissional pressupõe a criticidade do cotidiano escolar e que, esse cotidiano é recheado de “queixas” e que possuem potencialidade própria de acordo com a realidade local, percebi que haveria necessidade de compreender também o motivo dos encaminhamentos das crianças com necessidades educativas especiais detectadas pelas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas e porque paralelamente salas de recursos estavam sendo implantadas. Com o grande acúmulo de dados históricos desses alunos, que eram encaminhados para a educação especial, percebi a total urgência de realizar uma análise dos documentos que continham estes dados, pois ali estavam vidas implicadas de “preocupação”, “descaso”, “abandono”, “exigência”, enfim vidas a serem “resolvidas”.

Em função dessa preocupação, conforme a prática me era exigida percebi então que a execução puramente sistemática das atividades necessitava de uma interface com a teoria, ou seja, uma necessidade real de analisar a própria vivência, a própria história construída sob uma perspectiva sócio-histórica, pois o universo pesquisado estava coroadado de emoções, significado e sentidos.

Inicialmente, na fase exploratória, procurei conhecer e descrever a realidade, buscando informações junto aos dados arquivados do Setor das salas de recursos do Centro de Apoio, Pesquisas e Tecnologias para a Aprendizagem, órgão responsável pela Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Pelotas, bem como os dados fornecidos pelos professores de atendimento educacional especializado que atuam em salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas comuns da rede. Além do que, muitos dos dados históricos estavam sendo utilizados pela própria função da pesquisadora, como documentações legais, documentos recebidos pelo Ministério da Educação, editais, projetos desenvolvidos, mapeamento da demanda e das necessidades, número de crianças com necessidades educativas especiais por zoneamento e, a pesquisadora, como própria fonte histórica, enquanto responsável por este setor. A partir das informações coletadas, foi organizado um arquivamento de dados da realidade do atendimento especializado ofertado pela rede pública municipal para nortear a pesquisa.

Após a organização dos dados já existentes, foi percebida a necessidade do contato mais próximo com as professoras que atuam em salas de recursos e que aconteceu de

forma tranqüila, pois todas elas são professoras da rede municipal pesquisada e desenvolvem o atendimento educacional especializado. Dados percebidos e apontados durante a pesquisa tiveram a participação destas profissionais, pois são esses que atuam diretamente nos espaços implantados para atendimento as crianças com necessidades educativas. Para a coleta dos dados foi realizado a observação e análise de documentos como anamneses, laudos médicos, publicações sobre educação especial, documentos legais, pareceres, observação direta, diálogos, apontamentos, e-mails. O encontro com cada professora acontecia por zoneamento e ocorria paralelamente ao desenvolvimento do próprio trabalho enquanto supervisora.

Os dados constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações. Representam uma fonte importante de informação. Também, no âmbito desta pesquisa os documentos servem como técnica exploratória preservando a ética em relação às pessoas com deficiência e ou limitações.

O estudo de caso, da pesquisa é sobre a reconstituição histórica da implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de Pelotas, nos anos de 2005 a 2008 e utiliza a função da pesquisadora enquanto supervisora e responsável direta sobre o setor das salas de recursos, ou seja, a própria pesquisadora enquanto componente histórico do momento da implantação da política publica da inclusão no período pesquisado, como já foi descrito anteriormente.

A escolha do estudo de caso permite ao pesquisador abordagens simples ou complexas, dependendo da natureza da pesquisa e durante o desenrolar da investigação. O estudo de caso, de acordo com Godde e Hatt (1968), se destaca por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Nesse caso, o estudo da implantação do atendimento educacional especializado, constitui-se uma parte, uma unidade de um sistema mais amplo que é a implantação do sistema educacional, para sistema educacional inclusivo, no município pesquisado. O estudo de caso também é rico em abordagens de dados qualitativos, permitindo a interpretação do contexto, visando como objetivo à descoberta.

Com isso, buscando realizar uma pesquisa com uma linguagem mais acessível, foi feito no primeiro momento toda a organização pessoal de como aconteceria à observação e o registro dos dados, conforme o objetivo. Num segundo momento, busquei as implicações da realidade dos dados com o referencial teórico existente sobre a natureza do problema da pesquisa. No terceiro momento, os conceitos e as categorias foram conectados entre os dados e os referenciais teóricos e, a análise ocorreu de forma mais formal e intensa, buscando destacar os principais pontos da investigação. Num quarto momento, a organização de dados, permitiu a passagem para uma fase mais complexa da análise, pois as idéias iniciais foram

repensadas e, reavaliadas, para após chegar a uma análise conclusiva, com fechamento das interpretações e apontamento dos resultados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Contextualização histórica da Educação Especial

Contextualizar a educação especial dentro de um processo educativo que por décadas vem sendo fator de discussão nas diferentes bases políticas é entender que a “especialidade” dentro do sistema foi também criada para defender idéias de conservação de interesses de um sistema capitalista, falando em específico neste momento de nossa realidade brasileira.

A educação especial é discutida hoje como tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos, pois se for pensada sob parâmetros jurídicos ainda é inequívoca, pois segundo Fávero (2007), temos o exemplo de que pessoas cegas não podem fazer parte das carreiras da magistratura. Isso mostra que os direitos e garantias fundamentais das pessoas, são baseados em critérios de diferenciação, dependendo de outras instâncias para verificação das possibilidades do sujeito conseguir ser inserido ou não na sociedade, limitando seus direitos de educação, lazer e trabalho.

Neste sentido, convenções, tratados e decretos surgiram para ratificar o direito a igualdade e o direito a diferença de acordo com a particularidade do sujeito, ou seja, o direito de todos de serem tratados sem qualquer discriminação.

A contextualização da educação especial baseada em momentos históricos e que “tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual”, fórmula proposta ainda na Antigüidade por Aristóteles que vem sendo constantemente discutida e aprimorada como argumenta Fávero (2007), pois segundo ela a utilização pura e simplesmente desta, já demonstrou que, em certos casos, pode até configurar uma conduta discriminatória. Como esta fórmula aponta muitas discussões, falar sobre o atendimento educacional especializado requer a aplicação de critérios extraídos em tratados e convenções e ratificados no Brasil, pois a Constituição Brasileira, já reafirmava desde 1988, o direito a educação sem quaisquer discriminações de raça, religião, sexo e deficiência. No entanto, foram necessários movimentos internacionais para que iniciássemos a discussão sobre a necessidade da inclusão.

Sabemos que tais situações apenas apontam a importância de realizarmos uma releitura sobre as etapas que fizeram da educação especial, a educação especial do jeito que o é e que uma educação inclusiva de qualidade depende de muito entendimento de que a

deficiência jamais poderá ser utilizada como critério de classificação do sujeito nem como critério de acesso a escola oficial de ensino.

A Constituição Federal prevê o direito de todos à educação bem como a garantia de Ensino Fundamental obrigatório, mas este direito será totalmente preenchido se o ensino visar o pleno desenvolvimento da pessoa a ao seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205, Constituição Federal Brasileira); se for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, conforme a legislação brasileira (Constituição Federal Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e outras normas) e se tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, de acordo com os termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960, pág.14). Todos estes direitos as pessoas com deficiência também são titulares, pois a deficiência JAMAIS deveria ser utilizada como critério de diferenciação do sujeito e a regra geral é que todos têm direito à educação.

O fato é que conforme o período e o tempo, a deficiência foi percebida sob diferentes pontos de vista e tinha influência direta do meio externo.

Não existe muita informação sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência nas sociedades ocidentais, pois segundo Silva (2006), Castro (2006), Branco (2006), há um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com as pessoas com deficiência. Ainda colocam que no Brasil o trabalho de Amaral (1995 e 1997) serve como destaque no assunto, pois ele apresenta um percurso histórico sobre as representações da deficiência.

Os autores ainda apontam que Amaral relaciona as representações sobre a deficiência com concepções bíblicas, filosóficas e científicas presentes em diferentes contextos históricos. Na Antiguidade Clássica, o abandono e a segregação, das pessoas com deficiências eram institucionalizados pelo Estado. Na Grécia, as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte e publicamente expostas. O pai era sacerdote do lar e tinha o poder de decidir o que fazer em relação à criança. Em Roma, o pai também era amparado por uma lei que dava o direito de decidir o destino da criança após o seu nascimento. Surdos e pessoas com outras deficiências eram empregadas em bordéis, circos e tavernas para serviços simples e, às vezes, humilhantes.

As crianças com deficiências poderiam ser mortas, principalmente para povos nômades. Em algumas comunidades, as crianças com deficiências eram uma manifestação da presença da divindade ou que poderiam absorver os males que recairiam sobre o grupo. Gauleses sacrificavam crianças surdas ao Deus Tutátis.

Platão (429-347 aC): Em seu livro "República" propõe a morte das crianças de corpo mal organizado e o cuidado dos que receberam da natureza corpo são e alma formosa.

Aristóteles (384-322 aC): No livro "Política" sugere a proibição de alimentar toda criança "disforme". Também, segundo ele, era inútil o Estado investir na educação da pessoa surda, pois "o pensamento é impossível sem a palavra".

A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos "disformes ou monstruosos" vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (AMARAL, 1995, p. 43).

Na Idade Média, a visão cristã correlacionava a deficiência à culpa, ao pecado ou qualquer transgressão moral e/ou social. As crianças com deficiência não refletiam a perfeição divina, impedia o contato para se chegar à divindade. As pessoas com deficiência serviam com divertimento nos castelos, eram alvo de caridade nos mosteiros e possuídos de maus espíritos. Os cegos e surdos eram impedidos para o sacerdócio, apenas se adquirissem a deficiência durante o exercício de sacerdote.

Na Idade Moderna, a primeira tentativa de estudo das pessoas com deficiência surgiu no século XVI, principalmente na área médica. Jeronimo Cardano (1501 – 1576) questiona Aristóteles quanto à capacidade do surdo e inventa um código para ensinar os surdos a ler e escrever. Apesar das contribuições científicas, a primeira metade do século XX ainda foi marcada por perseguições nazistas, com o intuito de acabar com as pessoas com deficiência. Porém, o que observamos ainda hoje é que o tratamento dado às crianças com deficiência ainda se caracteriza por ser um tratamento desigual e segregado.

Traçando um estudo histórico mais atual das pessoas com deficiência, podemos trazer a década de 50, pois neste período é que surgiram as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum, ou seja, uma educação paralela das escolas oficiais do ensino. Assim, neste período, o enfoque foi de uma educação assistencialista para as crianças com deficiência e o atendimento era oferecido pelas instituições filantrópicas.

Nessa década, também surgiu a psicopedagogia curativa. Esse termo designava exercícios de readaptação e funcionava como uma intervenção pedagógica exercida em todas as áreas de deficiência ou inadaptação infantil. Quanto a isso, Debesse (1950), dizia que o tratamento de crianças ou adolescentes inadaptados que, embora inteligentes tivessem maus resultados escolares, necessitavam de tratamento curativo. Nasce a Pedagogia Curativa Escolar.

A década de 70 também merece destaque. Neste período é que surgiu a proposta de INTEGRAÇÃO, ou seja, os alunos com deficiência integrados em classes comuns. A perspectiva da integração é diferente da perspectiva inclusiva. Os alunos com deficiência, na modalidade integrativa, colocam-se na posição de espectador, ou seja, estão matriculados, mas as formas de acesso ao conhecimento são as mesmas do que os demais. O aluno está entre os demais, sem estar para o acesso ao conhecimento, sem receberem os recursos adequados de acessibilidade. Nesta década, apesar disso, ocorreram grandes avanços da psicologia e da pedagogia, pois estes dois campos queriam demonstrar as possibilidades educacionais desses alunos. Um novo paradigma educacional surge com a idéia de que a educação pode ser interligada com a reabilitação. A idéia da integração era muito distante da idéia de inclusão e por conseqüência neste período ainda coexistiam atitudes de marginalização por parte dos sistemas educacionais que não ofereciam condições necessárias para o sucesso escolar dos alunos com deficiência na escola regular. A integração bastava para os que pensavam a educação como reabilitação, pois nessa concepção é suficiente, os alunos com deficiência estarem entre os demais.

Nesta década a Lei Pública (1975) de número 94.142, dos Estados Unidos aponta a discussão da proposta da educação inclusiva. Observa-se nesta época que as raízes desta proposta ocorreram na tendência pós-guerra, onde o governo norte-americano surge com um discurso para minimizar os efeitos da guerra. Igualdade e oportunidades para todos, era o lema do governo. Com essa idéia difundida, as pessoas com deficiência também entraram nesse plano e conquistaram o direito de estar em classes regulares, pois se era igualdade e oportunidade igual a todos, deveriam ser iguais a todos mesmo, sem distinções. Porém, o que percebeu é que o sistema de ensino ainda estava nos moldes da integração, sem adequação curricular. Somente eram integrados quando adaptados.

O fato que o processo de integração/inclusão nesta década gerou grandes avanços, mesmo que muitas de nossas idéias ainda estão acorrentadas a um passado que nos surpreende com suas atualidades quando pensamos que o melhor é aquilo que queremos para o “outro” e não o que o “outro” deseja para si. Assim, nessa década a conceituação da pessoa portadora de deficiência é alterada para o conceito de “pessoa com necessidades educativas especiais”. Muda a nomenclatura, mas o que nos interessa são as mudanças reais do novo termo apresentado. O objetivo desta alteração se deve ao relatório Warnock, em 1978, no Reino Unido que apresenta uma pesquisa realizada entre crianças onde os resultados obtidos descreviam que uma em cada cinco crianças apontava uma necessidade especial e que necessariamente não era uma deficiência visual, física, mental ou surdez. De posse desses

dados, a idéia da deficiência se desloca para um ponto além; sujeitos com necessidades especiais que não eram oriundas da deficiência em si. Nasce o novo conceito que vem a ser adotados anos após, em 1994, com a Declaração de Salamanca.

Na trajetória histórica, o início da proposta da inclusão ocorreu na década de 80 e 90. Neste período os sistemas educacionais devem passar a serem os responsáveis por criar condições de promover educação com qualidade para TODOS e fazer adequações.

No Brasil, a nossa Constituição Federal elegeu fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artº. 3º, inc. IV). Ainda expressamente garante o direito à igualdade (artº. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. A Constituição Federal em seu artigo 208, inciso III, trata do atendimento educacional especializado que é diferentemente do ensino escolar obrigatório, mas deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolas regulares de ensino.

Trazendo para o contexto atual, nestes últimos anos observa-se um crescente aumento do número de alunos com deficiência regularmente matriculados e freqüentando as classes comuns de escolares regulares, sendo esta uma realidade nacional e internacional, pois a educação é um direito humano fundamental, ou seja, é um direito de todo o cidadão, independentemente de raça, sexo, presença ou ausência de deficiência, classe social ou qualquer outra diferença.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em março de 2007: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as outras pessoas.” (BRASIL, 2007c, p.17).

Segundo esta mesma Convenção os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo assim que as pessoas com deficiência não sejam excluídas sob alegação de possuir qualquer tipo de deficiência. A fim de promover efetiva educação, os alunos deverão receber o apoio necessário de acordo com suas necessidades individuais. (BRASIL, 2007c, p.29).

Outros documentos antecederam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e que contribuíram para apontar ações em prol da educação inclusiva em

diversos países. Entre eles estão a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, que propõe a igualdade de acesso à educação aos alunos com deficiência; a Declaração de Salamanca, de 1994, que afirma que cada criança tem características, interesse, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios e os sistemas educativos devem ser projetados tendo em vista estas diferentes características e necessidades e a Convenção da Guatemala, de 1999, deixa clara a impossibilidade de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Estes documentos internacionais, construídos também com a participação de pessoas com deficiências em grupos organizados e representativos, trouxeram importantes avanços no campo da compreensão desta condição humana, a deficiência, e do reconhecimento do direito à cidadania desta parcela da população. Por este motivo os sistemas educacionais de vários países, inclusive o Brasil tem se organizado para poder atender esta expectativa legítima, construindo as condições necessárias ao acesso e a permanência dos alunos com deficiência nos sistemas educacionais comuns e projetando sucesso nos objetivos de aprendizagem de todos os alunos.

Quando conhecemos a história da educação inclusiva nos diferentes países percebemos que as diferenças de concepções e idéias, dizem respeito a cada realidade e cultura local. Se pretendermos transportar as práticas inclusivas internacionais para o nosso país, precisamos realizar uma reflexão e construção sob a nossa própria realidade, para não correremos o risco de utilizarmos idéias não condizentes com a perspectiva inclusiva da educação especial brasileira.

Nos vários documentos internacionais encontram-se afirmações como: romper barreiras que obstruem a participação plena dos alunos com deficiência, promover meios para o acesso à educação; a observação e o atendimento das características e necessidades específicas dos alunos, com vistas na oportunização e promoção do aprendizado. Neste caso, para o atendimento das necessidades específicas, é que o atendimento educacional especializado se faz necessário, serviço de natureza pedagógica previsto na Constituição Federal de 1988 e que será explicitado no decorrer da dissertação.

3.2 Panorama da educação especial no Brasil⁶

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil 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, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945 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.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, nº 4.024/61 aponta o direito dos “excepcionais” à educação, *preferencialmente* no sistema geral de ensino e que vem a ser alterada pela Lei nº. 5.692/71, ao definir “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável à idade regular de matrícula e o superdotados. Esta lei não adota medidas cabíveis para um ensino inclusivo e reforça a manutenção das classes especiais e escolas especiais. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, mas sob a idéia integracionista, ou seja, ainda não é organizado um sistema capaz de atender as especificidades da demanda das pessoas com deficiência.

Em 1988, com a Constituição Federal, ocorreu um grande avanço na educação especial, através de seus artigos, explicitados e comentados durante a escrita da dissertação, mas um que merece destaque é a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e direito ao acesso de todos a escolarização oficial. Em seguida, O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 reforça a responsabilidade dos pais em matricular seus filhos na rede regular de ensino, ou seja, escola oficial. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, mas para orientar o processo de integração instrucional, nos pressupostos de padrões homogêneos de participação e aprendizagem.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, em diversos artigos, preconiza mudanças na estrutura da educação especial no Brasil. Os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos e recursos, para atender as necessidades dos

⁶ Informações retiradas dos referenciais citados na bibliografia e do documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Documento referente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008.

alunos e terminalidade específica para os alunos que não conseguem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e, aceleração de estudos para alunos superdotados e com altas habilidades.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, dando a responsabilidade as escolas a se organizarem para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos, porém ainda admitem a substituição do ensino regular, não efetiva uma adoção de política pública inclusiva.

O Plano Nacional da Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 fala da necessidade de que a educação deva produzir a construção de uma escola inclusiva para a diversidade. Quanto a necessidade de formação de professores para a diversidade, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, define para as instituições de ensino superior que em suas organizações curriculares deve estar previsto conhecimentos para o atendimento as alunos com necessidades especiais.

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida pela Lei nº 10.436/02, determinando que sejam garantidas formas de uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte dos cursos de formação e de fonoaudiologia. Quanto o Sistema Braille, a Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades do ensino e seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando promover uma rede de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, organizando a oferta do atendimento educacional especializado, promoção de acessibilidade e garantia de todos a escolarização.

Em 2004, O Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o intuito de disseminar as diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito de todos à escolarização. Este documento gerou muita inquietação nas escolas especiais, fazendo com que manifestos contrários acontecessem em relação ao documento criado.

Dando vistas a continuidade da discussão sobre o ensino da Libras, o Decreto nº 5.625/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão de alunos surdos, a

inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua para alunos surdos e organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação - NAAH/S foram criados em todos os estados e no Distrito Federal no ano de 2005.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, objetiva fomentar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Outra ação afirmada foi a criação do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC em 2007, onde é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação das salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado, buscando superar a oposição entre educação regular e educação especial.

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece entre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, pautando e fortalecendo a inclusão nas escolas oficiais de ensino.

Assim como em muitos outros países, o Brasil também trabalha pela construção de um sistema educacional inclusivo e tendo em vista a dimensão territorial do nosso país, sua numerosa população e as várias realidades culturais e sociais aqui existentes, percebe-se o grande caminho que temos pela frente.

O Censo Demográfico IBGE/2000 revela que o Brasil possui: (BRASIL, 2000)

População total: 169.872.856

População com deficiência: 24.600.25

População de 0 a 17 anos com deficiência: 2.850.604

0 a 4 anos: 370.530

5 a 9 anos: 707.763

10 a 14 anos: 1.083.039

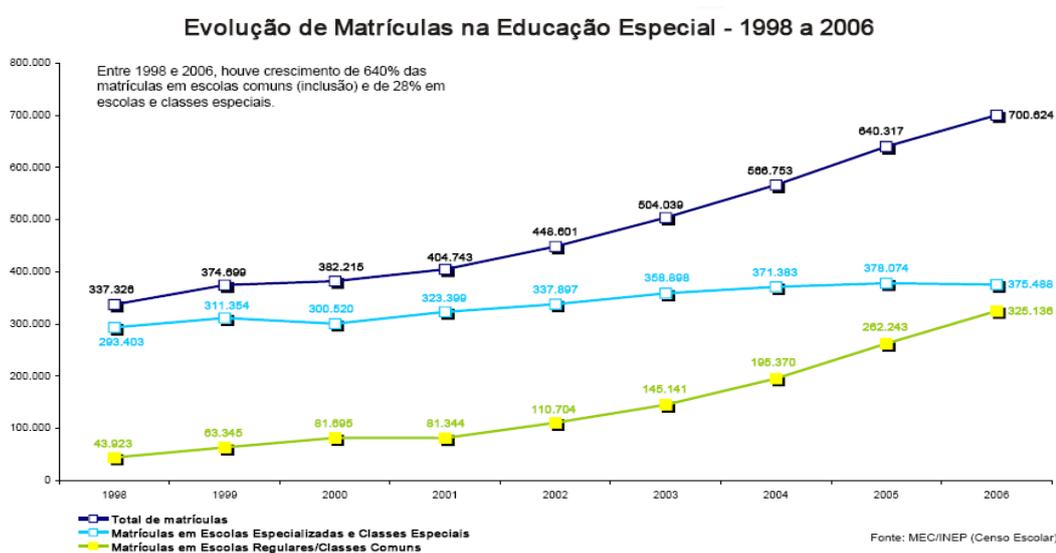
15 a 17 anos: 689.272

18 a 24 anos: 1.682.760

(Fonte: Censo Demográfico IBGE/2000)

Já nos dados específicos do censo escolar encontraremos um total geral de matrículas da educação especial de 700.624 alunos inseridos em escolas especiais, classes especiais e em classes comuns do ensino regular.

O gráfico abaixo nos mostra a evolução que aconteceu entre os anos de 1998 e 2006 no número de matrículas de alunos com deficiência e também apresenta um aumento significativo destas matrículas nas salas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)



Apesar do crescimento do número das matrículas, a realidade de exclusão das pessoas com deficiência, na educação brasileira, é ainda gritante e representa um enorme desafio ao governo e aos sistemas educacionais gerais. Dos 2.850.604 (dois milhões, oitocentos e cinquenta mil, seiscentos e quatro) crianças e jovens brasileiros com algum tipo de deficiência, somente 700.624 (setecentos mil, seiscentos e vinte e quatro) recebem algum tipo de educação (especial ou comum). Isto representa que aproximadamente 75% destas crianças e jovens com deficiência estão fora de qualquer tipo de oportunidade de formação escolar.

Para que se resgate esta situação de exclusão será fundamental o investimento na pesquisa sobre novas práticas educacionais que possibilitem não só o ingresso do aluno com deficiência no sistema educacional comum, mas a sua efetiva participação, com condições de aprendizado. Mesmo com perspectivas na área dos investimentos em educação especial, a situação no Brasil é altamente preocupante. Ainda sobre estes dados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE afirma que 14,5% da população brasileira apresentam algum

tipo de deficiência e nas projeções atuais isto representa aproximadamente 169.872.856 (cento e sessenta e nove milhões, oitocentos e setenta e dois mil, oitocentos e cinquenta e seis) brasileiros. (BRASIL, IBGE, 2000)

Deste montante, 2.850.604 (dois milhões, oitocentos e cinquenta mil, seiscentos e quatro) encontram-se na faixa etária de 0 - 17 anos, ou seja, em idade escolar.

Entre os quase três milhões de crianças e jovens com deficiência, pouco mais de 650.000 (seiscentos e cinquenta mil) encontram-se matriculados em escolas (especiais⁷, regulares⁸ ou classes especiais⁹), ou seja, menos de 22%, daqueles em idade escolar.

Pode-se concluir então que aproximadamente 78% das crianças e jovens brasileiros com deficiência estão fora de qualquer oportunidade de desenvolvimento educacional e conseqüentemente perpetua-se uma condição de dependência e total falta de perspectiva de desenvolvimento para o trabalho, com geração de renda, o que garantiria a eles a auto-suficiência e a independência social e financeira.

Outros indicadores mostram uma realidade de exclusão social e a situação de desvantagem que se encontram os cidadãos brasileiros com deficiência: podemos referir que 70% deles vivem abaixo da linha da pobreza e 90% estão fora do mercado de trabalho. (BRASIL, 2007c)

A mudança deste panorama passa necessariamente por um incremento da política educacional que deverá promover condições favoráveis não só para o acesso a educação, mas a garantia de permanência com desenvolvimento máximo das capacidades individuais de cada aluno.

Para que ocorra a transformação desta realidade, será necessário ainda romper com o preconceito vigente em nossa sociedade, onde a pessoa com deficiência é ainda percebida, pelo senso comum, como um ser incapaz.

A incapacidade é resultante da interação entre a deficiência do indivíduo, a limitação de suas atividades, a restrição na participação social e os fatores ambientais (atitudes e políticas), que podem atuar como facilitadores ou se tornarem barreiras ainda maiores para a inclusão. Para melhor compreensão e dissociação dos conceitos de deficiência e incapacidade, referimos o que diz a Organização Mundial da Saúde – OMS / WHO, sobre a deficiência¹⁰ que é conceituada como alteração da estrutura ou funcionamento do corpo.

⁷ Escolas especiais: são escolas que atendem exclusivamente crianças com deficiência

⁸ Escolas regulares: são escolas que são regulamentadas, ou seja, escolas oficiais de ensino

⁹ Classes especiais: são turmas compostas apenas de alunos especiais dentro da rede regular de ensino

¹⁰ Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda. (OMS, 2003)

Pessoas com deficiência podem apresentar limitações em atividades¹¹ e restrição em interações sociais (participação¹²), permanecendo assim em situação de desvantagem (WHO, 1980).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, 2006, também desloca a idéia da limitação presente na pessoa, para a sua interação com o ambiente, definindo no seu artigo 1º, que:

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. (BRASIL, 2007b)

O acesso ao recurso adequado ao indivíduo, com incapacidade ou dificuldade de realização de tarefas pode ser transformada em possibilidade funcional e participação, se for devidamente provido a ele estas possibilidades. Por exemplo, a autonomia em mobilidade pode existir para uma pessoa com deficiência física, se ela possuir uma cadeira de rodas adequada e se em sua cidade houver um planejamento urbano e arquitetônico acessível. O desenvolvimento de capacidades e a participação se darão a partir de políticas públicas e ações que promovam acesso, disponibilizem recursos, oportunidades de formação profissional e trabalho efetivo para as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, estamos num momento em que a história da inclusão escolar está sendo escrita em nosso país e muitas são as ações governamentais e não governamentais em favor desta proposição. Uma das ações é a implantação das salas de recursos nas escolas da rede regular de ensino de todo o país, inclusive no município pesquisado. Através destes espaços o atendimento educacional especializado é ofertado para as crianças com necessidades educativas especiais que estão matriculadas nas escolas da rede oficial de ensino.

¹¹ Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. (OMS, 2003)

¹² Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real. (OMS, 2003)

3.3 Atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais

3.3.1 Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços onde ocorre a oferta do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educativas especiais. É composta por recursos físicos, materiais e humanos, com vistas à eliminação das barreiras de acesso ao conhecimento.

Físicos: sala ampla (comum), paredes de cor clara, boa ventilação e, dentro dos padrões de acessibilidade;

Materiais: Entre a grande variedade de materiais pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na sala de recursos multifuncionais, destacam-se:

Jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Os jogos e materiais pedagógicos podem ser confeccionados pelos professores da sala de recursos e devem obedecer a critérios de tamanho, espessura, peso e cor, de acordo com a habilidade motora e sensorial do aluno. São muito úteis as sucatas, folhas coloridas, fotos e gravuras, velcro, ímas, etc;

Jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplem vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, história e outros;

Livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, com simbologia gráfica e pranchas de comunicação temáticas correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros de histórias virtuais, livros falados, livros de histórias adaptados com velcro e com separador de páginas, dicionário trilingue: Libras/Português/Inglês e outros;

Recursos específicos como reglete¹³, punção¹⁴, sorobã¹⁵, guia de assinatura¹⁶, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada,

¹³ Reglete é uma régua madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana.

¹⁴ Punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, serve para a perfuração dos pontos na cela braille.

¹⁵ Sorobã é um instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas.

caneta ponta porosa, engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livro (plano inclinado), tesoura adaptada, softwares, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento da linguagem, reconhecimento de formas e atividades de vida diária, e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional;

Mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo, cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas, quando necessário; tapetes antiderrapantes para o não deslocamento das cadeiras;

Humanos: O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Sorobã, Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

Durante o desenvolvimento da pesquisa será apresentado gráficos, imagens que mostram o funcionamento das salas de recursos no município de Pelotas.

3.3.2 Atendimento Educacional Especializado: A nova Política da Educação Especial apresenta o conceito de Atendimento Educacional Especializado - AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. A nova Política ainda diz que em todas as etapas e modalidades da educação básica,

¹⁶ Guia de assinatura é uma espécie de régua com um espaço ao meio, que auxilia as pessoas com deficiência visual a escreverem.

o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado¹⁷ que realize esse serviço educacional.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros, cabendo aos sistemas de ensino organizar a educação especial sob a ótica inclusiva.

O atendimento educacional especializado passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A Política da Educação Especial também pontua e considera alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação e que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes e que também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.

¹⁷ Centro especializado: escolas especiais

Não existe obrigatoriedade de aceitação do atendimento educacional especializado. A Constituição prevê como obrigatório o ensino fundamental dos 7 aos 14 anos. Assim, ele jamais poderá ser imposto pelo sistema de ensino, ou como condição de matrícula da criança com deficiência, sob pena do estabelecimento sofrer penalização jurídica.

As escolas tradicionais alegam que seus professores não estão instrumentalizados para o atendimento aos alunos com deficiência e, dentro deste quadro, é comum ainda acontecer a recusa da matrícula de alunos com deficiências, usando o critério da formação docente, como ponto de exclusão para o ingresso do aluno com necessidade educativa especial.

Por conseguinte, se a escola percebesse a necessidade de ofertar o atendimento educacional especializado, conforme a Constituição Federal Brasileira, a garantia do acesso ao conhecimento seria preservada e garantida para cada aluno com deficiência, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na pluralidade e os professores da sala de aula comum, estariam recebendo o apoio pedagógico necessário, desde que engajados no processo de formação continuada. A escola é constituída da pluralidade e não da homogeneidade.

3.3.2.1 Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez ¹⁸

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros problemas e dificuldades para participar da educação escolar e do convívio social. As propostas pedagógicas das escolas ainda estão defasadas para receberem os alunos com surdez e se, estas não forem dotadas de estímulos suficientes, os alunos com essa deficiência, poderão ter seqüelas no seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural, resultando em perdas significativas na aprendizagem do sujeito. Estudos têm provado que as trocas significativas em ambientes heterogêneos têm favorecido a aprendizagem dos alunos com surdez, mas muitas são as correntes contrárias à inclusão de alunos com essa deficiência em turmas mistas da rede regular de ensino.

Estes diferentes pontos de vista geram diferentes opiniões sobre a inclusão de alunos com surdez ou não nas turmas mistas das escolas regulares. Muitos adeptos a NÃO inclusão, defendem a cultura, identidade e a comunidade surda, colocando que elas precisam ser entendidas dentro das suas especificidades, porém essa idéia pode conter outra cilada, a de novamente criar grupos segregados dentro da instituição escolar. Assim, o importante é

¹⁸ Pessoa com surdez: pessoas com deficiência auditiva, independente do grau da perda sensorial.

verificar como a escola entende a inclusão e que caminhos pedagógicos ela tem proposto a desenvolver para o atendimento aos alunos com deficiência, falando em específico dos alunos com surdez.

Segundo a Nova Política Nacional da Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, a inclusão de alunos com surdez deve ocorrer desde a educação infantil até a educação superior. O papel da escola é de proporcionar os recursos necessários para a eliminação das barreiras de acesso ao conhecimento, pois eles proporcionarão a acessibilidade pedagógica necessária para a inclusão efetiva do aluno com surdez. O recurso, nesse sentido, não se limita, a um intérprete apenas. Outros recursos são necessários para o atendimento aos alunos com surdez e estes devem estar presentes na sala de aula e na sala de recursos, atendimento realizado no contra-turno escolar.

Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandam adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis aos alunos e que levem a uma aprendizagem eficaz.

Quanto à inclusão de surdos, foi editada a lei nº 10 436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A essência das disposições está presente em quatro artigos:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do

ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

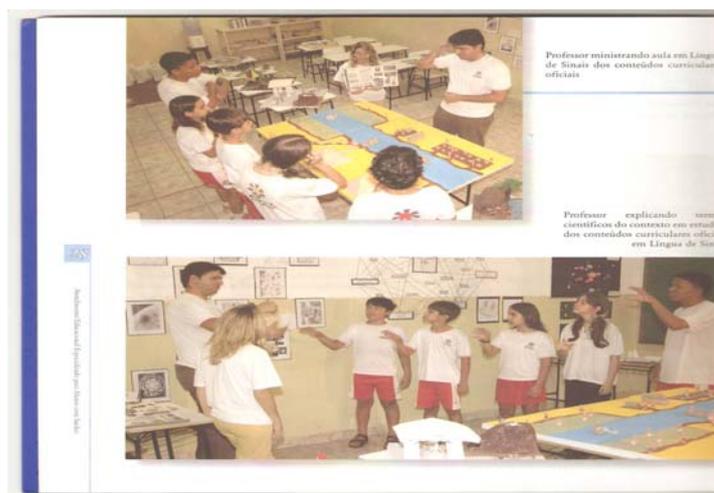
Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A lei nº 10 436/02 significa um avanço na direção da inclusão de surdos no ensino regular, embora a libras não possa substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Desta forma, segundo a lei, entende-se que a educação de surdos na escola regular brasileira será bilíngüe e que cabe aos profissionais da educação encontrar equilíbrio entre a língua de sinais e a língua oficial de ensino, provocando dinamismo e harmonia no processo de ensino aprendizagem dos surdos. Deve sim caracterizar uma educação de direitos, de coerência ideológica, de discussão de idéias entre surdos e ouvintes, respeitando as representatividades das categorias, buscando uma educação problematizadora, democrática, pautada em princípios éticos, políticos e estéticos. Tudo leva a crer que a educação de surdos com ouvintes, respeitando todos esses princípios, apenas contribui para a conexão com a matriz de uma educação ambiental transformadora que se conjuga a partir do diálogo, no fortalecimento dos sujeitos e, como acrescenta Loureiro (2004, p.13), “as idéias são construídas na materialidade da vida e não o contrário”.

Sob essa realidade, a inclusão de pessoas com surdez na escola comum exige recursos, meios para que esses sejam beneficiados em sua aprendizagem, na sala de aula. Assim, cumprindo o disposto na Constituição Federal, o Atendimento Educacional Especializado, no contra – turno escolar deve ser ofertado para os alunos com surdez, em todos os níveis e modalidades de ensino. Os alunos com surdez precisam ser estimulados em todos os seus sentidos, como os alunos sem surdez. Para tanto, a escola deve pensar e propor estratégias de ensino, onde não seja um único professor, o “escolhido”, mas uma equipe de professores que pensam a inclusão, no coletivo. O aluno com surdez precisa ter condições de trocas entre os diferentes, proporcionando um ambiente mais diversificado possível, fiel a realidade que pertencem.

Portanto, o trabalho pedagógico com alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngüe, ou seja, a utilização da Língua de Sinais e a utilização da Língua Portuguesa. Segundo os direcionamentos do Ministério da Educação/SEESP(2007), em relação ao atendimento educacional especializado para os alunos com surdez, são três momentos didáticos importantes para o desenvolvimento dos conhecimentos, são eles:

1º O atendimento educacional especializado em Libras na escola comum: este atendimento ocorrerá em momento distinto ao da sala de aula comum. A organização das atividades requer muito estímulo visual de forma que os conteúdos de sala de aula sejam bem reelaborados. O professor em Língua de Sinais ministra aula utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino e é feito pelo professor especializado, juntamente com os outros professores da sala de aula comum e os professores de Língua Portuguesa.



Figuras 1: ilustrações do livro Atendimento Educacional Especializado em Libras
Fonte: (MEC/SEESP, 2007)

O atendimento educacional especializado em Libras fornece as bases dos conceitos recebidos em sala de aula e favorece ao aluno com surdez o conhecimento mais aprofundado dos conteúdos curriculares. Os recursos utilizados na sala de aula comum e na sala de recursos serão os mesmos. No atendimento especializado todo o avanço dos alunos é registrado em caderno específico.

2º O atendimento educacional especializado para o ensino de Libras na escola comum: Este momento didático-pedagógico para os alunos com surdez inicia com o diagnóstico do aluno e ocorre diariamente em horário diferente do escolar. Este tipo de atendimento é realizado pelo professor e/ou instrutor de Sinais (preferencialmente surdo). O atendimento será planejado de acordo com o conhecimento do aluno em relação a Língua de Sinais. Se necessário, a orientação é que sejam criados sinais para termos científicos a partir da estrutura lingüística da mesma, por analogia entre conceitos já existentes. O estímulo visual tem que ser de extrema riqueza para este momento didático. O ambiente bilíngüe é importante, pois respeita a Língua Portuguesa e a estrutura de Libras. O cuidado que o

professor especializado para este momento didático é de não misturar Libras e Língua Portuguesa que são duas línguas de estruturas diferentes. Este momento é de extrema importância para a inclusão do aluno com surdez.

3º O atendimento educacional especializado para o ensino de Língua Portuguesa:

Esta modalidade de atendimento ao aluno com surdez, também acontece em horário diferente ao da sala de aula comum e deve ser desenvolvido preferencialmente por um professor de língua portuguesa. O objetivo deste atendimento é desenvolver a competência gramatical e ou lingüística e deve ser preparado em conjunto com os professores de Libras e o da sala comum, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversas, procurando construir conhecimentos já adquiridos pelos alunos ouvintes. Esse atendimento deve ser proporcionado desde a educação infantil até o ensino superior.

3.3.2.2 Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física

No decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o seguinte conceito de deficiência física:

Art. 3º: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I – Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão para o ser humano;

Art. 4º: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, amputação de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções.

As terminologias “para, mono, tetra, tri e hemi”, são utilizadas para respectivamente significar a localização da falta dos membros do corpo. Na realidade, encontramos uma diversidade de graus de comprometimento deste tipo de deficiência e, requer um estudo aprofundado sobre as necessidades de cada caso.

Os alunos com deficiência física necessitam de atendimento educacional especializado para acessarem o conhecimento escolar e interagir no meio social. Deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, com propostas de alternativas de

recursos e técnicas apropriadas para cada comprometimento a fim de que o aluno consiga desempenhar as atividades escolares.

A Tecnologia Assistiva, recurso importante, direcionada para as atividades escolares pode visar o acesso ao conhecimento do aluno com deficiência física e deve estar presente no atendimento educacional especializado.

Deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência (BERSCH, 2006, p.2).

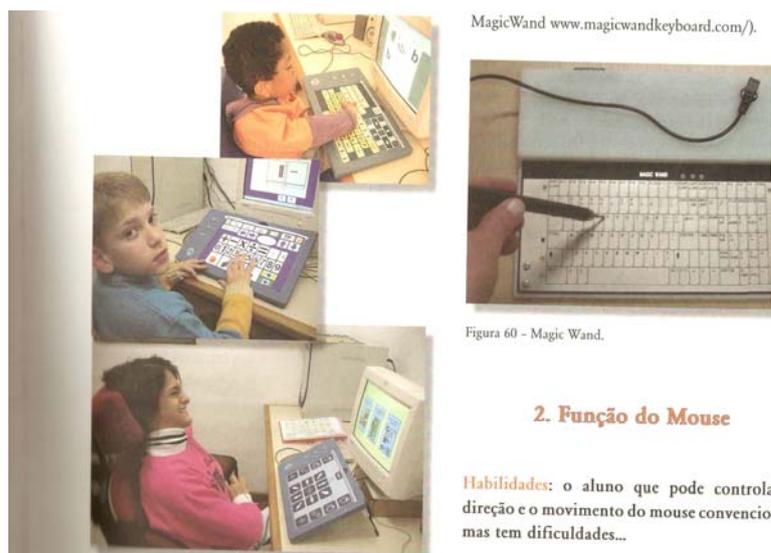
A autora ainda acrescenta que o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência pode fazer uso de modalidades de Tecnologia Assistiva, buscando à execução de tarefas e a inclusão escolar. São elas:

a) O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa:

Quanto o sujeito utiliza outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente, é utilizado a comunicação aumentativa. Quando o sujeito utiliza outro meio para se comunicar diferente da fala, o uso será da comunicação alternativa. O objetivo da Comunicação Aumentativa e Alternativa é possibilitar a independência ao sujeito com distúrbios de comunicação e, efetivando sua participação no contexto social. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) destina-se a sujeitos de todas as idades, que não possuem fala e ou escrita funcional devido as disfunções variadas, por exemplo: paralisia cerebral, deficiência mental, autismo, traumatismo e outros.

O objetivo dos exemplos abaixo não é aprofundar a Tecnologia Assistiva, mas apontar algumas possibilidades de recursos de acessibilidade para o atendimento as pessoas com deficiência e, trazer para a discussão a oportunidade de utilizar recursos adequados, permitindo que alunos com deficiência física, estejam matriculados na rede regular de ensino e, que através da interação, trocas significativas ocorram proporcionando a inclusão social.

Exemplos:



Figuras 4: Teclados Alternativos - fotos ilustrativas retiradas do livro Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física
Fonte: (MEC/SEESP, 2007).

3.3.2.3 Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual

A escola privilegia as imagens visuais cada vez mais complexas e sofisticadas. Os conteúdos escolares são permeados por símbolos gráficos em todas as áreas de conhecimento. A partir deste universo, pensamos em como fica a estruturação de uma criança cega ou de baixa visão quando se depara com esta realidade? As necessidades angustiantes decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou deixadas de lado, pois são extremamente conflitantes e requerem um entendimento de um trabalho eficaz e de equipe, para que o aluno cego ou de baixa visão, evolua no seu aprendizado e no seu convívio social. Estratégias, recursos, instrumentos devem ser utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito com deficiência visual, pois a comunicação e a linguagem devem ser valorizadas de forma que o aluno com esta especificidade evolua como um todo.

A visão é soberana sob os outros sentidos. Através dela desde os primeiros meses de vida, a criança consegue estabelecer contatos com o meio exterior, pois sempre é estimulada para participar do seu contexto. A visão permite uma ligação com os outros sentidos, desenvolvendo habilidades na criança. Na falta dela, a criança fica com uma atividade exploratória faltante, pois um dos canais sensoriais fica limitado, precisando de outros estímulos para que sejam supridas as carências no seu desenvolvimento, porém, cada pessoa desenvolve sua maneira particular de codificação e decodificação para formar imagens mentais e isso dependerá da variedade de estímulos recebidos.

3.3.2.4 Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental

A deficiência mental caracteriza um grande impasse para a escola e suas relações. A dificuldade de diagnosticar tal deficiência tem gerado inquietações, pois seu conceito é de total complexidade e variedade.

O Código Internacional de Doenças desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde, ao especificar o Retardo Mental, classifica-o ainda entre níveis, dificultando ainda mais o entendimento da deficiência mental. Segundo o Código o retardo mental é considerado como leve, moderado e profundo, conforme o grau de comprometimento.

Avaliar e definir a deficiência mental não é tarefa fácil, pois é necessário posicionamentos de várias áreas profissionais para conseguir definir um ponto mais preciso quanto ao grau de comprometimento da pessoa com deficiência mental.

Os alunos com deficiência mental não conseguem construir conhecimento como os demais e, dessa forma a escola é desafiada constantemente na sua forma de ensinar o conteúdo curricular. O comum é encontrarmos classes com um grande número de alunos repetentes e que não conseguem acompanhar os demais. A escola procura, a seu modo, agregar os que têm dificuldade e que não conseguem ter desempenho satisfatório e assim, compor turmas novamente segregadas de caráter homogeneizador e diferenciadas das demais.

A escola por necessidade de encontrar soluções imediatistas tem utilizado várias práticas e tentativas de adaptação dos alunos com deficiência mental (e outras), que por muitas vezes, podemos relacionar com a história sobre Procusto. Essas soluções e ou tentativas de inclusão devem ser analisadas através de analogia entre a teorização e a prática do atendimento, para que a escola não tenha a mesma atitude de Procusto que, segundo a mitologia grega, Procusto era um bandido que vivia em uma floresta. A todos que ele passavam por tal lugar ele oferecia guarida e dormida; ele colocava, então, o sujeito em uma cama/leito de um único tamanho e, se a pessoa fosse maior que a cama, ele cortava o que sobrava das pernas com um machado. Se ela fosse menor, ele estirava a pessoa com cordas e afins. O leito de Procusto é a metáfora da medida única: se sobra, corta; se falta, estica. De fazer caber em uma única cama o que, por natureza, não tem medida única. De tornar pessoas de diferentes tamanhos aleijados funcionais.

Tais práticas, de Procusto, quanto da escola tradicional tem uma única função; a de adaptar os sujeitos ao seu processo, pré-estabelecido e regulador da aprendizagem.

Segundo a nova Política Nacional da Educação Especial, o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental deve ser caracterizado por

práticas diferentes das assumidas por Procusto. Deve ser um ponto de ligação entre a sala de aula – aluno com deficiência - escola – família. O atendimento para tais alunos deve apontar a superação dos limites da criança, pois a acessibilidade do sujeito com deficiência mental não depende de recursos externos, como no caso dos cegos e surdos. O acesso ao conhecimento depende da forma como o atendimento será apresentado e como o sujeito conseguirá retirar suas informações. Segundo as orientações, o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental deve permitir que o aluno construa suas próprias idéias, questões e interpretações.

O importante é observar que este atendimento, na verdade, deveria ser proporcionado a todos os alunos, independente da situação de deficiência ou não, pois incluir é muito diferente do que adaptar, para não correremos o risco de realizar as mesmas práticas de Procusto.

3.4 O momento do diálogo com educadores ambientais: ato de revelar conceitos com a educação especial

A idéia de promover um debate com educadores ambientais, neste momento da escrita da dissertação, ou mesmo estabelecer relações de diálogo, usando-se de conceitos por eles definidos, teve origem no movimento da disciplina Seminário de Educação Ambiental proposto no 2º semestre do ano de 2007 pelo programa de Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande e vem apenas revelar atos de quem também é seu próprio sujeito do ato de revelar, segundo o que sempre aponta a autora MOLON em suas falas.

Por outro lado, trago para o debate, conceitos e, algumas questões que penso estar sendo abordada no âmbito das discussões sobre a Educação Ambiental e como ela se mescla com o objetivo central da proposta pedagógica inclusiva.

Por considerar o diálogo como a forma mais pedagógica e democrática a partir de uma visão de Educação Ambiental Transformadora e, de que a partir desta, possa existir a possibilidade de rupturas de espaços ideológicos de poder, apresento neste capítulo, alguns princípios que revelaram conceitos e por sua vez, argumentos plausíveis, no que concerne o objetivo dessa discussão, não como um espaço de discussão de idéias do que seja melhor e mais coerente, mas um espaço de compreensão das relações humanas entre o homem e o meio

ambiente, utilizando-se deste diálogo como ferramenta dialética das mediações entre os sujeitos.

3.4.1 De quais conceitos estamos falando? O diálogo... Discutindo conceitos: o subjacente e o subserviente

“Tanto a natureza quanto o homem são intrínsecos ao caráter particular das áreas e, em verdade, essa união é tão íntima que não podem ser separadas um do outro”. (HETNER apud CAVALHEIRO e SAN SOLO, 2003, p. 112).

Independente de que, ou quais áreas estão sendo faladas ou serão faladas, a união da natureza e do homem é tão íntima, segundo Hetner, que é impossível a dissociação de ambas. Isto demonstra que discutir conceitos, requer uma discussão desses mesmos conceitos a partir de uma contextualização histórica dos fatos. Essa possibilidade é apresentada na perspectiva de Loureiro (2004), quando através de uma Educação Ambiental Emancipatória e transformadora parte da compreensão de que o atual quadro de crise em que vivemos não permite soluções compatibilizadas entre ambientalismo e capitalismo ou alternativas moralistas, acrescenta o autor, de deslocamento do comportamental do histórico-cultural e do modo como a sociedade está estruturada.

Isso demonstra que Loureiro (2004), com bastante pertinência, apresenta um movimento de diálogo necessário na discussão subjacente de todos os fatos históricos envolvidos e, acrescenta o autor quanto à compreensão sobre as relações entre/com/ou:

A compreensão das implicações decorrentes da relação entre história humana e natureza modificada possibilita compreendermos a especificidade da natureza humana. Nesta relação, nos modificamos simultaneamente ao modificarmos a dimensão da natureza a que nos referimos como exterior. (LOUREIRO, 2004, p.112).

A emancipação discutida na educação ambiental também é parte subjacente de uma concepção inclusiva de escola, pois nesta proposta aprender é uma ação humana, a partir de idéias, opiniões e níveis de compreensão independentemente da condição intelectual e social de cada sujeito. Ensinar é um ato coletivo e acontece através do diálogo constante, fundamentos para uma educação ambiental transformadora como para uma educação que deseja ser inclusiva.

Nesse sentido, é visível nas idéias de Loureiro, a subjacência de uma visão necessariamente dialética, pois para uma educação emancipatória, a modificação das relações ocorre simultaneamente, ou seja, não existem idéias subjacentes umas as outras, mas idéias que coexistem a partir de um diálogo, que da dialética, encontram a sua subsistência nas relações entre os seres. Além disso, o autor com muita pertinência traz idéias de Marcuse (1972), que diz que o ser humano não está na natureza e nem esta é apenas seu mundo exterior. O ser humano é natureza.

Por outro lado, falar de homem e de natureza nos remete a idéia de longevidade, ou seja, afinal quais idéias, conceitos, princípios, filosofias estão sendo faladas? Afinal, que tipo de diálogo pode ser utilizado e, posso definir tais tipos ou tipos de diálogos? E mais, podemos definir, segundo Layrargues (2004), uma educação ambiental para chamar de “sua”? e, relacionando sobre, podemos definir, também uma educação especial e depois chamar de “sua”?

As perguntas ressoam, quando o universo de variedade de filosofias é multiplicado freneticamente, conforme o consumo indissociável das bases subservientes de um sistema capitalista, retalhista, opressor e excludente.

O autor Layrargues (2004), aponta para essa multiplicidade, dizendo que habitar uma filosofia, uma orientação ambiental, oferece a idéia acolhedora de que o mundo é um lugar conhecido e amistoso e salienta a alteridade como a pergunta ética a ser feita em toda escolha, ou seja, segundo ele, o que dizer, sobre o outro? Sobre os outros lugares? Sobre as outras educações ambientais? Como fundamentar as nossas escolhas? Como conviver com as outras escolhas, as escolhas dos outros?

Afinal, como conviver com o Outro, a outridade irreduzível da diferença que particularmente no campo ambiental, se coloca tanto no encontro com os outros humanos quanto no encontro enquanto Outro? (LAYRARGUES, 2004, p. 14).

A idéia de um lugar acolhedor, conhecido, amistoso, foge à idéia de enfrentamento desse lugar, não como enfrentamento, no sentido de indispor, mas no enfrentamento dos problemas sociais e das diferenças existentes neste lugar, ou seja, perpassar todas as idéias subjacentes e subservientes existentes, não mais num/como um lugar comum, mas um lugar de pressupostos de diferentes posições, que se multiplicam através do desencadeamento, somente possível, com diálogo. A condição para o desencadeamento desse diálogo verdadeiro, não de idéias sobressalentes umas as outras, reside na teia de uma educação emancipatória proposta por Loureiro e bem pautada por Freire, sem determinismos:

[...] nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta. (FREIRE, apud LOUREIRO, 2004, p.112).

O *rompimento* do tipo do diálogo que semeia uma consciência com frutos de poder determinante que confere ao “sujeito”, sobre a realidade do lugar que pertence é um dos pontos, segundo meu entendimento, que fundamenta o cerne da Educação Ambiental Emancipatória. No âmago do que chamamos de Educação Ambiental Emancipatória, podemos discutir amplamente processos sociais envolvidos, com diferenças, discrepâncias, semelhanças, mas isto poderá ser possível se as posições adotadas forem então pautadas em diálogos críticos, buscando a ruptura de tudo que é contrário da participação social e democrática. Não precisamos de permissão para nos apropriar destas idéias para dizer que participação social também é o cerne da proposta da educação inclusiva e que conferir ao sujeito com deficiência o direito de estar entre e com os demais, faz “possível” uma Educação Ambiental Emancipatória Inclusiva.

3.4.2 *É possível formar um sujeito ecológico? Ou, é possível formar-se sujeito ecológico?*

Formar, segundo o dicionário Aurélio significa “*dar a forma a algo*”, “*estabelecer*”, “*determinar*”, “*fixar*”. Sujeito significa “*agente*”, “*fonte de atividade*”. Ecológico, significa “*parte da biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente em que vivem*”.

Nesse sentido, permito-me pensar se podemos formar um sujeito ecológico? Formar é dar forma. Essa forma pode ou poderá ser determinada por determinantes pré-estabelecidos e por correntes filosóficas definidas, por grupos que determinam quais são os determinantes dessa formação. Assim, pode o sujeito ser sujeito ecológico de suas ações, pensando sob bases subjacentes?

Segundo Carvalho (2004), movimento ecológico, consciência ecológica, ação ecológica, significa o adentrar um universo em que a palavra está nomeando um campo das preocupações e ações sociais. Assim, será que o campo de preocupações e ações sociais necessita de um sujeito, agente e fonte de atividade, para que suas ações não fiquem apenas no campo das preocupações superficiais e descontextualizadas?

A Educação Ambiental é parte do movimento ecológico. Surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações. Nesse sentido, podemos dizer que a EA é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos se relacionarem com o meio ambiente. (CARVALHO, 2004, p.51).

Segundo posicionamento da autora, a Educação Ambiental surge com a preocupação da sociedade com o futuro da vida, logo, podemos pensar, se essa preocupação está pautada em relações entre os sujeitos e da forma como se desenvolveram, ou seja, formaram-se. Preocupo-me por, preocupo-me por que dizem que tenho que preocupar-me, preocupo-me, porque este é o momento, enfim, preocupo-me com a sociedade, porque assim me formaram. Então, formo-me sujeito ecológico, ou me formaram um sujeito ecológico? Que educação é essa que me formaram sujeito ecológico?

Evidentemente, a formação está conectada com a forma de educação.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediador da comunicação. (FREIRE, apud PRONEA, 2005, p. 10).

As palavras de Freire sobre o ato de pensar e na co-participação dos sujeitos nesta comunicação servem para suscitar um debate dialético sobre a constituição dos sujeitos "agentes e fonte de atividade". Se, o 'penso' se forma a partir do pensar com os outros, logo a formação do sujeito ecológico, dar-se-á então na relação com este outro?

Nesta perspectiva a Educação Ambiental vem corroborar com a dimensão essencial do processo pedagógico, segundo Loureiro (2004) e que essa dimensão deve estar no centro do desenvolvimento humano. Ainda, Loureiro apresenta as esferas de inter-relação em educação ambiental usando-se como fonte teórica Sauv e e Orellana. Essas esferas do *Mundo* (rela es com o meio de vida), *O outro* (constru o da alteridade), *Eu* (constru o da identidade) significa englobar, segundo o autor, as m ltiplas esferas da vida planet ria e social e que a educa o que ignora tal entendimento do sentido transformador e que n o tem como meta a problematiza o da realidade,   uma educa o compatibilista, socialmente reprodutora, trabalhando com o foco de adapta o dos sujeitos e, n o permitindo que os mesmos sejam fonte de atividade.

Feitas essas observações, outros fatos podem ser destacados a partir da revelação desses conceitos apresentados por Loureiro e, que esses podem ser significados a partir de tipos de educação e conseqüentemente com as diferentes formas de relações humanas.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2005, p.91).

Na afirmação de Freire, o ato de pronunciar e, relacionando especificamente ao ser sujeito e fonte de atividade, ocorrerá quando a educação for práxis social que contribui para uma sociedade pautada em novos princípios diferentes dos atuais. O entendimento de que a perspectiva de uma educação centrada no diálogo vem apenas fundamentar a importância da educação na formação do sujeito ecológico, ou falando melhor, na constituição dele, também são princípios que se tornam indispensáveis no fazer educativo ambiental.

Ainda sobre a formação de educadores ambientais, Guimarães (2004) relata que, muitos professores não conseguem ir além de uma proposta de educação denominada por ele de conservadora, mesmo quando sensibilizados e motivados pelas mudanças.

Se mesmo sensibilizados os professores não conseguem realizar tais mudanças necessárias, fico a perguntar se essa incapacidade de ação, não está diretamente no ato do *formar*, pois, podemos *formar sujeitos ambientais*, mas formar sujeitos ambientais *que se constituem como educadores ambientais* é uma grande e total discrepância. Podemos também neste ponto, traçar um paralelo com a sensibilização do ato do *formar sujeitos inclusivos*, pois fica a questão se o ato do *formar* poderia ser “dispensado”, pois ser educador inclusivo não deveria ser intrínseco ao próprio sujeito que busca esse *formar*? Podemos então *formar* educadores sensibilizados para serem ambientais ou especiais?

Interessante que o autor acima destaca as reflexões feitas por Freire já na década de 1960 sobre uma educação conservadora denominada de “educação bancária”. Entretanto, já apontamos que o tipo de educação é fundamental para a formação/constituição do educador ambiental e a educação que não visa a práxis social, não consegue visualizar as múltiplas esferas sociais. Logo, o *mundo*, o *outro*, o *eu*, sob a perspectiva de uma educação bancária, se relacionam sob bases antidialógicas que servem à opressão e dominação de um indivíduo sobre outros. Por isso, acrescenta GUIMARÃES (2004) que intervenções de Educação Ambiental em escolas e comunidades que busquem apenas alteração a nível comportamental,

são ineficazes. Para que se tornem eficazes, as transformações devem se realizar através de ações contextualizadas, em coletivo onde, o ato de pronunciar não seja um ato ‘*meu*’, mas um ato ‘*nosso*’.

O homem nasceu livre e está inteiramente acorrentado. Há aquele que se acredita senhor dos outros, e não deixa de ser mais escravo que estes. Como ocorreu essa mudança? Eu ignoro. O que pode torná-la legítima? Acredito poder solucionar essa questão. Se considerar a força e o efeito tão-somente dela derivados, direi: “Um povo que está sob o constrangimento de obedecer, e obedece, age certo; quando romper o jugo, e o rompe, age ainda melhor; pois se recobrar sua liberdade pelo mesmo direito pelo qual lhe foi tomada, é porque esse povo tem o direito de retomá-la, ou porque ela não pode mais lhe ser negada”. (ROUSSEAU apud CASCINO, 2003, p.4).

Servindo de exemplo, as idéias de Rousseau vêm assistir em um momento histórico da releitura dos territórios e reconstrução dos espaços, pois afinal que território é este que nascemos livres e nos acorrentamos? Acorrentamo-nos por diversas formas e diferentes maneiras. Acorrentamo-nos quando instituímos “*falsos poderes*” e usamos o “*ato de pronunciar*” a palavra como um “*ato antidiológico*” e com fins estritamente particulares e subjacentes.

Segundo Cascino (2003), realizar uma releitura dos territórios requer traçar um painel da história geral e da questão das mentalidades, significando o quão é importante repensar a nossa participação social; o meu “eu”, o “outro”, o “nós”.

Podemos nos embasar na questão da nossa participação social a partir do documento “Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Social”, 1977, no item 10, que fala que a educação ambiental deve estimular o poder das diversas populações, promoverem oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.

Em suma, este princípio reflete muito do exposto nesta dissertação, pois retomar a condução do próprio destino requer das comunidades o entendimento de que a educação pode e deve ser o caminho, não o único, mas um dos mecanismos viáveis de libertação e inclusão social.

Na possibilidade de se obter algumas respostas, a partir das leituras realizadas na disciplina de Seminário em Educação Ambiental e que me suscitaram o desejo e a necessidade de relacionar um diálogo através de princípios da educação ambiental com as concepções da educação inclusiva, percebo que é possível construir novos critérios de

educação ambiental, conjuntamente com a retomada do destino de cada um que se denomina e age como educador ambiental e, porque não um educador ambiental inclusivo? Em outras palavras, a forma como pronuncio meu “*ato de pronunciar educação ambiental*”, faz de mim um melhor educador ambiental? Sendo um educador ambiental, não deveria “*eu*” trazer para essa educação, uma práxis inclusiva para meu ato de pronunciar esta forma de ver, pensar e fazer educação ambiental?

4 ESTUDO DE CASO

4.1 O município de Pelotas: considerações históricas

A primeira referência histórica de Pelotas foi com o surgimento do município, data de junho de 1758, através da doação que Gomes Freire de Andrade, Conde de Bobadela, fez ao Coronel Thomaz Luiz Osório, das terras que ficavam às margens da Lagoa dos Patos. Fugindo da invasão espanhola, em 1763, muitos dos habitantes da Vila de Rio Grande buscaram refúgio nas terras pertencentes a Thomaz Luiz Osório. A eles vieram juntar-se os retirantes da Colônia do Sacramento, entregue pelos portugueses aos espanhóis em 1777, cumprindo o tratado de Santo Ildefonso assinado entre os dois países.

Em 1780, o português José Pinto Martins, que abandonara o Ceará em consequência da seca, funda às margens do Arroio Pelotas a primeira charqueada. A prosperidade do estabelecimento, favorecida pela localização, estimulou a criação de outras charqueadas e o crescimento da região, dando origem à povoação que demarcaria o início da cidade de Pelotas.

A Freguesia de São Francisco de Paula, fundada em 07 de julho de 1812 por iniciativa do padre Pedro Pereira de Mesquita, foi elevada à categoria de Vila em 07 de abril de 1832. Três anos depois o Presidente da Província, Antônio Rodrigues Fernandes Braga, outorgou à Vila os foros de cidade, com o nome de Pelotas, sugestão dada pelo Deputado Francisco Xavier Pereira. O nome originou-se das embarcações de varas de corticeira forradas de couro, usadas para a travessia dos rios na época das charqueadas.

A grande expansão das charqueadas fez com que Pelotas fosse considerada a verdadeira capital econômica da província, vindo a se envolver em todas as grandes causas cívicas. Pelotas tem a segunda maior concentração de curtumes do Estado e uma das maiores capacidades curtidoras de couro e peles do Brasil.

O município tem tradição na cultura do pêssego e aspargo. A produção do leite é o grande destaque na pecuária, constituindo a maior bacia leiteira do Estado. Pelotas apresenta um comércio ágil e diversificado com serviços especializados e empresas de pequeno, médio e grande porte.

Atualmente, o município de Pelotas localiza-se em uma área geográfica de 1.921,80 Km², possuindo 323.034 habitantes, sendo 153.180 habitantes homens, 169.854 habitantes mulheres. A distribuição da população é de 300.952 habitantes na zona urbana e,

na zona rural 22.082 habitantes. Pelotas está localizada na Encosta do Sudeste, às margens do Canal São Gonçalo, o que confere ao município a tarefa de preservação desta riqueza natural.

4.2 A educação pública municipal de Pelotas nos anos de 2005 a 2008

No que tange a educação, a rede municipal de ensino é ofertada em 26 estabelecimentos de educação infantil, 64 de ensino fundamental e 1 de ensino fundamental e médio, atendendo 29.672 alunos na educação básica. Em 2007, estavam matriculados 27.821 alunos no Ensino fundamental e médio, 1.851 da Educação Infantil e 1.223 da Educação de Jovens e Adultos. Dos 91 estabelecimentos de ensino, 26 são localizados nos mais diferentes distritos da zona de campo e 65 estão localizados na zona urbana. Veja gráfico abaixo a partir dos dados levantados com o Setor de Processamento de Dados da Secretaria Municipal da Educação referente ao ano de 2007.

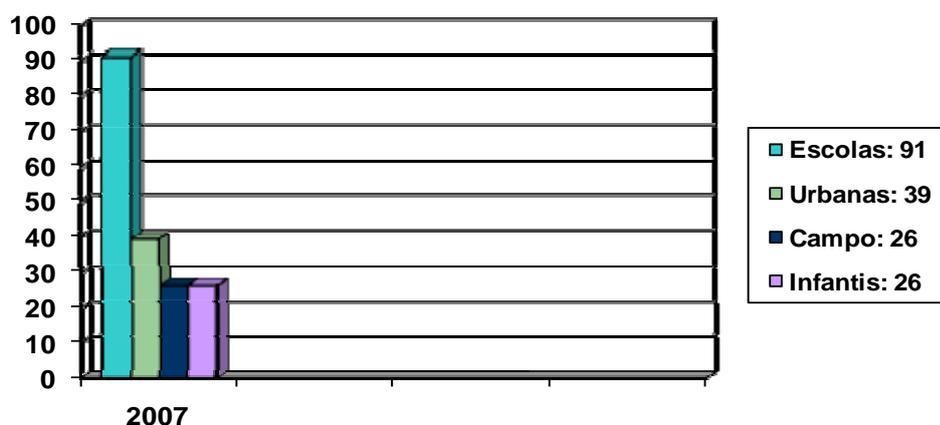


Gráfico 1 – Escolas Municipais de Pelotas – Ano de 2007

Fonte: Setor de Processamentos de dados da Secretaria Municipal da Educação

A rede municipal de ensino de Pelotas tem 3.332 profissionais¹⁹ envolvidos com a educação, entre professores e funcionários e seus programas e ações de investimento em capacitação e qualificação na área educacional, previstos no Plano Federal, como também no Plano do Governo Municipal, são provenientes de verbas repassados pelo governo federal, com contrapartida do município. Muitas das ações e, veremos a seguir, foram direcionadas para a capacitação de profissionais na área da educação especial. A Secretaria Municipal da Educação também é vinculada ao PAR – Programa de Ações Articuladas do governo federal e

¹⁹ Dados fornecidos pelo setor de administração da Secretaria Municipal da Educação referentes ao ano de 2007.

que possibilita recursos financiáveis nas mais diferentes áreas da educação. Para o recebimento destas verbas, o município tem que desenvolver projetos e, que aprovados pelo FNDE, garantem o recurso para a execução dos mesmos.

4.3 A educação especial na rede pública de ensino de Pelotas: anos de 2005 a 2008

Para o entendimento deste capítulo é necessário esclarecer o que é próprio da escola comum enquanto educação especial e o que é próprio da escola especial enquanto educação diferenciada dentro do município pesquisado.

Assim, cabe considerar que a história de Pelotas em relação ao ensino especial não é diferente da realidade de outras regiões, pois por muito tempo e ainda o é, escolas especiais atendem alunos com deficiências. No município, existe uma escola para deficientes visuais, que é escola regulamentada até a 4ª série do ensino fundamental, uma escola para pessoas com surdez que também tem uma regulamentação aprovada pela Secretaria do Estado até as séries finais do ensino fundamental, uma instituição que atende alunos na área de deficiência mental que oferece ensino especial e oficinas, uma Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais de Pelotas e uma escola especial, particular que atende as diferentes deficiências. Logo, historicamente, essas escolas oferecem atendimento assistencial e filantrópico e trabalham exclusivamente com crianças com deficiências. A matrícula ocorre após uma triagem de vários profissionais: psicopedagogo, neurologista, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta. Diagnosticado, o aluno é inserido ou não nas atividades da escola e ou nas turmas de aula. As escolas especiais do município de Pelotas, que conseguiram regulamentação, inserem seus alunos na rede regular de ensino, após eles passarem pelas etapas oferecidas na escola ou, a critério da família, se assim o desejarem. Outras inserem o aluno após ele se alfabetizar. Por muito tempo, o atendimento em algumas destas escolas foi ofertado por horários, de forma clínica, ou seja, na relação de aluno – paciente e ainda é uma realidade praticada. Algumas oferecem ensino itinerante²⁰, atendimento educacional especializado e ou apoio pedagógico, para alunos que estão matriculados na rede municipal. O interessante é verificar que a matrícula, para as escolas especiais é condicionada pela triagem, ou seja, a deficiência é critério de diferenciação do sujeito e define qual modalidade de ensino especial a criança será matriculada; seja na escola

²⁰ Ensino Itinerante: Prestação de serviços, por um professor especializado que visita várias escolas comuns que recebem alunos excepcionais. Esse professor especializado atende tanto aos professores, para orientá-los, quanto aos próprios alunos.

de crianças com deficiências visuais, surdez e ou deficiência mental. O tipo de atividade que o sujeito com deficiência irá desenvolver na escola especial, dependerá do grau de comprometimento e da deficiência, de acordo com os critérios classificatórios realizados na triagem realizada preliminarmente.

Sabemos que TODOS têm direito a educação, mas educação sem diferenciações e tratados igualmente, respeitando suas diferenças. Nesse caso, o entendimento que o atendimento educacional especializado pode ser substitutivo da escolarização é um dos maiores e graves erros no que se refere a preservação dos direitos do cidadão com deficiência. Logo, somente existe um tipo de escolarização oficial, aquela que é regulamentada pelos órgãos oficiais de ensino, com turmas mistas, onde é contemplada a diversidade humana em suas singularidades.

O direito à educação, em se tratando de crianças e adolescentes, principalmente, só estará totalmente preenchido quando:

a) O ensino visar o pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (Constituição Federal, artigo 205).

b) Se for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso de ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e normas infralegais).

c) Se tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960, pág.14).

Isso nos leva a pensar em como está estruturado o ensino especial e diferenciado dentro do município de Pelotas e, porque em determinados casos, a alfabetização é um dos critérios para a criança com deficiência ser matriculada na rede pública. Pensando sobre, podemos entender que pela natureza da deficiência, a criança acaba naturalmente tendo uma desvantagem em relação às demais, pois essas não precisam ser alfabetizadas para serem matriculadas na rede pública; elas serão alfabetizadas no decorrer da participação na escola. A deficiência nestes casos, já ocasiona uma desvantagem para a criança que assim é diagnosticada. Isso gera uma desvantagem enorme entre a idade e série, quando ela é inserida na rede pública.

O objetivo destas colocações é para que o leitor entenda que escola especial não é educação especial, pois não perpassa o princípio da inclusão, somente existe inclusão quando acontece participação social através do fio condutor da diversidade humana. A escola especial

trabalha nos moldes da integração, da adaptação do sujeito, da normalização do sujeito. Cegos com cegos, surdos com surdos, mentais com mentais. O papel das mesmas já foi discutido e redefinido, mas o entendimento disto gerou e ainda gera desavenças entre as vaidades humanas, achando que o poder da decisão está na diferenciação dos sujeitos e do que será melhor para eles. Educação é educação, saúde é saúde e ambas devem trabalhar em parcerias, e não em superposição uma da outra.

A Secretaria Municipal da Educação de Pelotas firmou convênio com as escolas especiais do município pesquisado, cedendo professor e verba destinada à ajuda de manutenção administrativa das instituições. O entendimento no momento em que os convênios foram firmados é, que estes alunos, pertencem a esfera municipal e, para tanto, precisavam de tratamento diferenciado e isso somente seria possível se fosse realizado nas escolas especiais, pois os professores da rede pública não se sentiam capacitados suficientemente para o atendimento deste tipo de clientela. Assim, um grande número de crianças com deficiência, em idade escolar obrigatória freqüentava (e ainda freqüentam) escolas especiais, regulamentadas ou não regulamentadas. Outro fator preponderante é o fato que mesmo nas escolas especiais regulamentadas, o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola não se efetiva, pois o atendimento acontece em grupos homogêneos, estruturados pelo tipo de deficiência e, utilizar este critério, como já foi dito anteriormente, é fator de diferenciação do sujeito, caracterizando discriminação.

A discussão da educação especial no município de Pelotas passou por um período interessante de debate sobre o que incluir, como incluir e porque incluir. Nesta etapa de debate, o entendimento da inclusão, perpassou a subjetividade de cada um e o que cada sujeito acredita, surgindo assim diferentes idéias de como fazer esta inclusão. O período de 2005 a 2008 foi uma etapa de avanço, apesar de todos os problemas de entendimento do próprio processo de incluir e afinal de como fazer essa inclusão. Neste período investigado, a Secretaria Municipal da Educação desenvolveu ações de inclusão, através de um setor gerenciador da educação especial do município, denominado de CAPTA – Centro de apoio, pesquisas e tecnologias para a aprendizagem. Este Centro foi fundado em dezembro de 2004, com verba do Ministério da Educação em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Os equipamentos e recursos tecnológicos foram recebidos e disponibilizados para o único e exclusivo fim; o de atendimento as pessoas com deficiências e crianças com alto índice de evasão e repetência. Impressora Braille, máquina Braille, computadores, teclado falado, softwares e outros recursos, foram recebidos com o

objetivo de que neste centro ocorresse um ponto de convergência com as escolas do município, no atendimento as necessidades especiais dos alunos e na assistência ao professor.

No entanto, naturalmente toda mudança política, gera necessariamente uma mudança nas estruturas educacionais e por conseqüência, na estrutura de quem é gestor da educação e nos níveis subseqüentes. Assim, o CAPTA, teve no início de 2005, uma mudança na sua estruturação. Os professores que lá estavam lotados para o exercício profissional foram remanejados para escolas. O CAPTA, ficou por um período sendo re-estruturado, ou seja, a meta era afinar os novos objetivos ao novo plano de governo.

Pensando sobre os processos políticos envolvidos e a relação com a educação e como ela se comporta a partir do momento histórico contextualizado, percebe-se que a mudança também gera mudança de comportamento de quem está envolvido com o próprio processo político estabelecido.

A arte da política se for democrática, é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos; mas é também a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos. (BAUMAN, 2000, p.12)

A arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos compreende a mudança dentro do quadro político que foca o limite da relação com o meio ambiente e o homem, ou seja, o processo de desmontar, para realizar o processo inverso do montar, segundo o critério do momento histórico e político. Educação é um ato político, dizia Freire. Assim, o CAPTA, na sua re-estruturação, foi pensado e reestruturado conforme o momento político atual.

Como um dos objetivos do CAPTA era a convergência no atendimento para as escolas comuns da rede, uma mudança inicial foi descentralizar os atendimentos, ou seja, as duas salas de recursos lá existentes, foram modificadas em seu uso; uma delas, foi remodelada e enviada para uma escola pólo do município; outra, ficou no próprio CAPTA, com o intuito de servir apenas para a triagem dos alunos a serem encaminhados para os espaços existentes nas escolas e ou os que fossem sendo implantados. Então, todo e qualquer atendimento a ser feito, não era executado neste local, apenas o espaço servia para encaminhamentos e direcionamentos a serem feitos.

Em uma interpretação, podemos colocar que a educação desenvolvida na secretaria municipal da educação subdividiu-se em duas idéias; uma de educação geral e outra de educação especial. Duas equipes; uma com o intuito de acompanhar, supervisionar e qualificar a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental, ensino médio e a outra equipe, com o intuito de acompanhar, supervisionar e

qualificar as mesmas etapas da educação infantil e básica, mas específico com as crianças de necessidades especiais.

O CAPTA, então com uma equipe, onde eu, a pesquisadora, também fazia parte, desenvolveu no período de 2005 a 2008, ações pautadas na inclusão, para as pessoas com deficiência e, com cuidado especial relativas às crianças. Estas ações referem-se à qualificação permanente dos profissionais da educação, professores (as), funcionários(as), merendeira(as), enfim, toda a comunidade escolar, através dos cursos ofertados semestralmente, na área de deficiência mental, visual, surdez, inclusão digital, avaliação de diagnósticos e atendimento educacional especializado, oferecido em salas de recursos multifuncionais pelas professoras especialistas nas mais diferentes áreas do conhecimento. No item a seguir, estarei apontado detalhes sobre a formação dos professores, financiamentos, público alvo, conteúdos, desenvolvimento, etc.

4.4 A formação continuada de professores para a educação especial

Quanto à formação continuada de professores e profissionais da educação, entrarei no aspecto descritivo da formação em si, pois não é objeto da pesquisa, processar como os profissionais perceberam os conteúdos desenvolvidos no transcorrer da formação. O objetivo é apresentar um panorama geral ao leitor relatando quais ações de formação foram desenvolvidas paralelamente a implantação das salas de recursos na rede municipal de ensino de Pelotas.

As ações de formação continuada de professores para a educação especial no período de 2005 a 2008 foram diversificadas e com o único objetivo de qualificar os profissionais da educação para a inclusão. Ao todo, 1974 profissionais foram qualificados, até o 1º semestre de 2008, sem os dados finais do 2º semestre do ano de 2008.

No início de 2005, a Secretaria Municipal promoveu a continuidade de dois cursos que iniciaram no ano de 2004, pelo governo anterior. Um deles, intitulado de “Curso de Capacitação em Educação Especial”, promovido pelo Setor da Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação, em parceria com o Ministério da Educação, no período de 08 de agosto a 08 de setembro de 2005, totalizou 120 horas de capacitação, abordando os seguintes temas: Contextualização da educação brasileira de educação especial, Currículo e avaliação, Desenvolvimento e aprendizagem. Na mesma modalidade do anterior, outro curso, intitulado de “Curso de Capacitação em Acompanhamento Escolar e Educação Especial”, foi

promovido pelo Setor de educação especial, no período de 18 de outubro de 2004 a 20 de julho de 2005, totalizando 120 horas. Este curso teve uma programação mais abrangente, contemplando as professoras que trabalhavam em salas de apoio pedagógico com alunos com dificuldades na leitura e na escrita. Os conteúdos foram trabalhados em eixos temáticos e ficaram assim divididos: Contextualização brasileira de educação especial, Saberes e práticas pedagógicas necessários à educação para todos/as, Currículo e avaliação na construção do/no processo educativo, Saberes e práticas pedagógicas necessárias a educação para todos/as.

Uma grande ação do Ministério da Educação e Cultura é o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade que tem por objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino. Iniciado em 2003, o Programa conta atualmente com a adesão de mais de 160 municípios-pólo que atuam como multiplicadores da formação para mais 4.646 municípios da área de abrangência e essa ação é desenvolvida em Pelotas que também é município-pólo, com uma área de abrangência em 2005 de 22 municípios. São eles: Capão do Leão, Cerro Grande do Sul, Sertão Santana, Santa Tereza, Butiá, Camaquã, Chuí, Cristal, Dom Feliciano, Pedro Osório, Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, Tavares, São Lourenço do Sul, Arroio do Padre, Morro Redondo, Mostardas, Turuçu, Tapes, Amaral Ferrador, Barão do Triunfo, todos do estado do Rio Grande do Sul. Os municípios-pólo recebem recursos específicos para concretizar a formação dos gestores e educadores dos municípios de abrangência em favor da inclusão escolar. O programa também disponibiliza equipamentos, mobiliário, material pedagógico para implantação das salas de recursos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Ano de 2005. A Secretaria Municipal da Educação realizou essa ação, de 26 a 30 de setembro de 2005, com carga horária de 40 horas, abrangendo temas como: Políticas públicas de inclusão; O sujeito com deficiência visual e suas contribuições alternativas; Inclusão no cotidiano escolar; Comunicação alternativa na perspectiva da inclusão; Paradigmas e Paradoxos do processo inclusivo; Quem são os verdadeiros portadores de necessidades especiais; Sexualidade, alfabetização e informática das pessoas com necessidades especiais; Acolhendo as diferenças na educação infantil, Adequação curricular no processo educacional e Educação de surdos: cultura, língua, identidade e diferenças. Ainda neste ano, outros cursos foram desenvolvidos e oferecidos pelo CAPTA, como: Oficinando

com a educação inclusiva, carga horária de 60 horas, com uma programação ofertada e voltada para a prática dos docentes na sala de aula. Neste mesmo ano, também teve início a oferta sistemática do curso “Crescendo com Libras” no período de 23 de agosto a 17 de dezembro de 2005, totalizando 80 horas. Este curso iniciou com Libras Básico e uma programação voltada para a teoria e prática e desenvolvido por professor surdo. Outra ação do Ministério da Educação foi o Curso Educar na Diversidade que também foi desenvolvido pelo CAPTA no período de outubro a dezembro de 2005, com a participação de duas escolas. Essa ação teve um diferencial das demais, pois aconteceu no âmbito escolar, ou seja, na própria escola e trabalhava com as práticas pedagógicas dos professores, procurando torná-las práticas pedagógicas inclusivas.

Ano de 2006. Neste período, o CAPTA deu continuidade as ações de inclusão. O curso de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi realizado no período de 26 a 30 de junho de 2006, com carga horária de 40 horas. A programação começa a apresentar sinais de ampliação no entendimento do papel da inclusão no processo de reestruturação dos sistemas educacionais. Temas como: Políticas públicas de inclusão; Doença/Deficiência: uma visão para o educador; Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais; Processo ensino – aprendizagem de crianças com condutas típicas, Altas habilidades e superdotação; Educação de surdos: cultura, identidade, diferença e alteridade no campo da educação; Escola e família: um compromisso comum em educação; relato de experiências: famílias na inclusão. Neste ano o curso “Educar na Diversidade” teve sua sequência com mais duas escolas participantes e aconteceu da mesma forma metodológica do ano anterior. Além dessas duas ações, com verbas específicas do governo federal, o CAPTA, continuou a desenvolver suas ações de acordo com o Plano de Governo Municipal. Cursos de Libras, Deficiência Visual, Deficiência Mental tiveram programação específica para cada uma dessas áreas.

Ano de 2007. Neste período o Curso Educação Inclusiva: Direito à Diversidade não aconteceu pela operacionalização do governo federal. Os demais cursos específicos do CAPTA aconteceram normalmente. Uma grande ação promovida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Ceará iniciou neste ano, pontuando uma importância no processo inclusivo dos municípios brasileiros, inclusive Pelotas. Professores que atuavam em salas de recursos multifuncionais dos municípios-pólo participaram de um projeto de formação continuada em atendimento educacional especializado. Do curso participaram 1447 professores de 147 cidades sendo contemplados todos os estados brasileiros e Distrito Federal. Em Pelotas, 11 professoras

participaram ativamente e concluindo o curso com sucesso, visivelmente percebido em suas atuações nas salas de recursos, eu tive a função de ser a tutora responsável por esta turma.

Ano de 2008. O programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, teve continuidade no período de 10 a 14 de março de 2008, com carga horária de 40 horas com a participação de todos os municípios mencionados anteriormente. Sob o meu entendimento e falo na prática de quem vivenciou todo este processo, posso claramente descrever que a ação de trabalhar com os professores das salas de recursos no curso de Atendimento Educacional Especializado fez com que a própria estrutura do curso para os gestores da educação dos municípios de abrangência tivesse uma mudança radical em sua estrutura. No ano de 2008, a temática da programação esteve totalmente direcionada para o atendimento educacional especializado, assunto que era pouco ou quase nada mencionado nas versões anteriores. As palestras ficaram voltadas para o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência visual, surdez, mental, orientações legais e a apresentação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva que contou com a presença da professora Dr^a Maria Teresa Eglér Mantoan, ícone dessa nova política de inclusão e que defende os direitos das pessoas com deficiência e ao direito de acesso e permanência a escolarização oficial de ensino. No ano de 2008 o programa ampliou para duzentas cidades participantes no curso de Atendimento Educacional Especializado e formou aproximadamente 2400 professores. Em Pelotas, o curso ampliou-se para três municípios: Camaquã, São Lourenço do Sul e Canguçu, cidades pertencentes ao município-pólo de Pelotas e contou com a participação de 18 professores-alunos, formando-se 17, com a desistência de uma aluna, por motivos de saúde. Novamente falo com experiência de quem vivenciou essa formação, de que na avaliação dos professores essa ação foi fundamental na formação das mesmas, possibilitando a discussão de casos reais de alunos com necessidades educativas especiais e levando-as a experiência de buscarem através da investigação da natureza do problema dos casos, a encontrarem soluções possíveis, visualizando um sujeito com potencialidade e não um sujeito apenas com uma deficiência. Os demais cursos do CAPTA aconteceram paralelamente aos cursos provenientes das ações do governo federal. É cada vez maior a procura por vagas nos cursos, formando listas de espera.

Ano de 2009. Ano de escolhas, de decisão, de aprendizagem. Um ano que será relatado ao fim de minha escrita, pois como falei no início, uma escrita atrelada a minha própria vivência enquanto sujeito deste processo. Não posso desvincular-me de mim mesma.

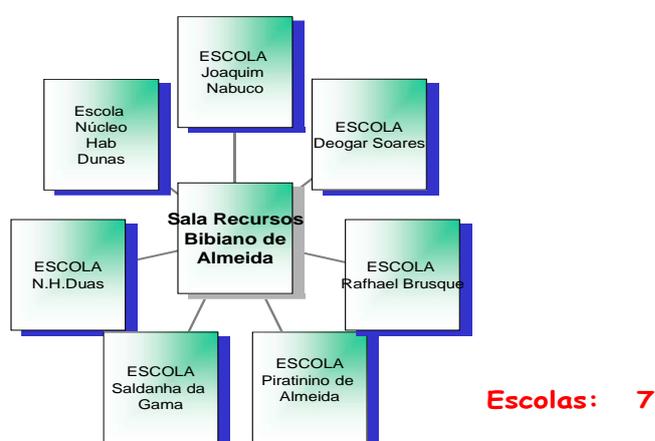
4.5 A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais

Em relação à escola acessível o governo federal propõe até 2010 adaptar o espaço físico e a sinalização nas escolas, segundo critérios de acessibilidade, tendo como meta 6.273 escolas. Instalar salas de recursos com equipamentos e material pedagógico que permitam o acesso à aprendizagem, com a meta de liberar verba para 6.500 salas de recursos em todo o Brasil. Capacitar professores e funcionários para prestar atendimento de acordo com as necessidades específicas de todos os alunos, ação que já vem sendo desenvolvida.

Desde o ano de 2006, as salas de recursos multifuncionais são coordenadas pelo Centro de Apoio, Pesquisas e Tecnologias para a Aprendizagem – CAPTA órgão da Secretaria Municipal da Educação de Pelotas, responsável pela Educação Especial da Rede Municipal de Ensino. Em 2004 e início do ano de 2005, existia na rede municipal de ensino de Pelotas, duas salas de recursos para atender a demanda necessária. A funcionalidade e os encaminhamentos das crianças eram feitos diretamente de escola para sala de recurso, ou seja, a discussão da necessidade ou não do atendimento não passava pelo CAPTA. As salas de recursos da rede pesquisada são denominadas de salas de recursos – pólo, pois atendem uma demanda local, a da escola e das próximas, ou seja, as salas de recursos foram instaladas conforme estrutura sazonal.

Os gráficos mostram a forma física e funcional (organograma) das salas de recursos multifuncionais implantadas (TIPO 1²¹ e TIPO 2²²) dando um panorama visual de como é a organização metodológica e pedagógica do funcionamento das mesmas.

Região Areal



²¹ TIPO 1: sala de recurso com material adequado para deficiência mental, física e surdez.

²² TIPO 2: sala de recurso com material para atendimento a deficientes visuais. (impressora braille, máquina de datilografar em braille, sorobã, régua de assinatura, etc...)

Gráfico 2: Sala de Recursos Tipo 1 - Ano de 2004 – Início de 2005.
Fonte: do autor

O gráfico 2 mostra a sala de recursos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida localizada no bairro Areal e as escolas de sua responsabilidade de abrangência. Nesta área sazonal, as professoras de atendimento educacional especializado realizaram 34 levantamentos dos alunos com necessidades educativas especiais e que serão analisados a seguir, sendo 10 desses levantamentos referentes aos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos. O funcionamento pedagógico realizado nesta sala de recursos acontece nos três turnos da escola e o Projeto Político Pedagógico da escola contempla o atendimento as pessoas com deficiência sejam em termos físicos ou pedagógicos.

A escola adotou o projeto da sala de recursos no turno da noite, contemplando os alunos que estão fora da relação idade/série, que estão matriculados nas turmas da educação de adultos, pois, percebemos durante a prática diária que muitos dos alunos dessas turmas, já estiveram na escola e, muitos deles evadiram, pois tinham dificuldades de aprendizagem já na época escolar que ingressaram. A Política Nacional prevê o atendimento aos alunos adultos e para tanto, uma vez percebido a necessidade de ofertar o atendimento educacional especializado, este deve ser oferecido, pois independente da idade, alunos são alunos e para tanto, alunos tem direitos, deveres também, mas direitos de igualdade de oportunidades.

Região Praia



Gráfico 3: Sala de Recursos Tipo 1
Fonte: do autor

O gráfico 3 aponta a sala de recursos da Escola Municipal Dom Francisco de Campos Barreto, localizada na zona da praia do Laranjal. Foi implantada em 2004 e atende uma escola da região pertencente a sua área de abrangência. É uma escola de difícil acesso para as outras escolas. Os alunos que estão matriculados nesta escola são pertencentes à zona da praia e muitos são filhos de pescadores. Nesta área sazonal, as professoras de atendimento educacional especializado preencheram e realizaram levantamento de dados de 23 alunos com necessidades educativas especiais. A sala de recursos desta escola foi implantada dentro dos moldes da nova estruturação arquitetônica necessária para o atendimento às pessoas com deficiência. É uma escola pública, municipal, com elevador de acesso ao pavimento superior, rampas, banheiros adaptados. O Projeto Político Pedagógico da escola já contempla a sala de recursos como um espaço para o atendimento previsto em lei.

Região Três Vendas

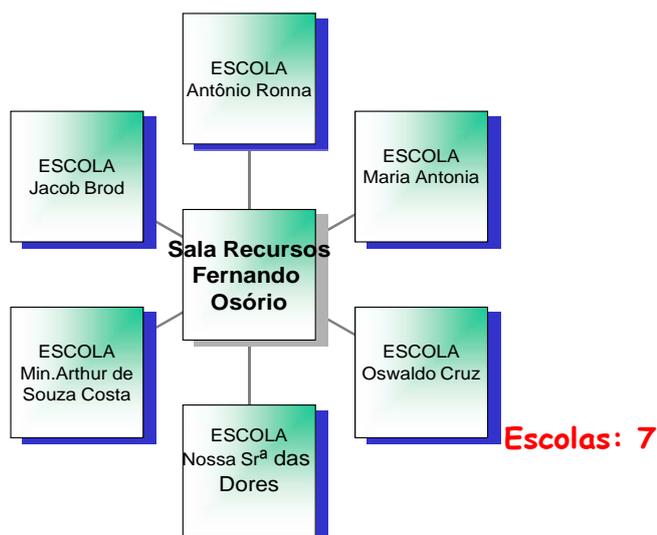


Gráfico 4: Sala de Recursos Tipo 1 – Ano de 2005.
Fonte: do autor

O gráfico 4 mostra a estruturação da sala de recursos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Osório, situada no bairro Três Vendas. É uma escola, considerada central, apesar de estar situada em um bairro. Os recursos aplicados na sala de recursos desta escola foram provenientes da reestruturação do CAPTA, quando da mudança de governo em 2005. Uma das salas lá existentes foi redirecionada para a escola, sendo esta a escolhida. A natureza primeira dos recursos materiais, pedagógicos existentes é do Ministério da Educação, verba do governo federal e os recursos complementares, com verba do governo

municipal. A escolha do local aconteceu primeiramente por questões de espaço físico e pela escola ter alunos com necessidades educativas matriculados nas turmas regulares. Foi reorganizado um espaço físico, onde acontecia o apoio pedagógico da escola. A Secretaria Municipal da Educação adaptou rampas de acesso, bem como algumas mudanças estruturais no espaço físico interno. Lembro que quando da implantação desta sala, pouco material informativo existia em termos de acessibilidade e pouca experiência dos engenheiros em realizar este tipo de trabalho, mas o mais importante é que a expectativa da escola era de “suspense” por esta atividade por eles denominada de diferente, mas muitos questionamentos a respeito do trabalho eram realizados. Foram feitos 38 levantamentos de dados realizados pelas professoras de atendimento educacional especializado. A escola funciona em três turnos e a sala de recurso também contempla esses horários.

Região Três Vendas Loteamento Getúlio Vargas

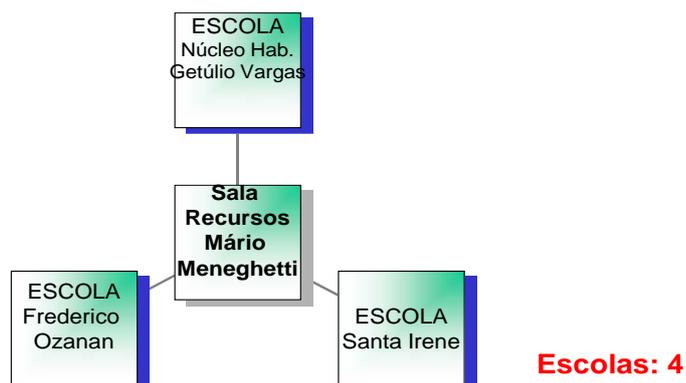


Gráfico 5: Sala de Recursos Tipo 1 Ano de 2006.

Fonte: do autor

O gráfico 5 visualiza a implantação da sala de recursos da Escola Municipal Mário Menegetti, situada em um bairro de periferia da cidade e as escolas abrangentes. Essa sala de recursos foi montada com recursos próprios do governo federal. É uma escola dentro dos padrões de acessibilidade arquitetônica, com rampas de acesso, banheiros adaptados e foi idealizada também para a oferta do atendimento educacional especializado. Sua implantação passou por um processo difícil de adaptação e de entendimento da comunidade escolar. Existia muita confusão com o trabalho de reforço escolar, confundia-se com o próprio processo de apoio pedagógico. O trabalho exaustivo das duas professoras que também

participaram da formação do curso de Atendimento Educacional Especializado é de merecido destaque, tanto nas posições como na exposição do sentido e dos objetivos do trabalho a ser desenvolvido na sala de recursos. Mais uma vez percebi a dificuldade da escola em entender o processo de inclusão e o direito das pessoas com deficiência em receber o atendimento no contra – turno escolar, que aos poucos foi superado. A sala de recursos é um espaço lúdico, atrativo, com recursos pedagógicos que a sala de aula comum não dispõe e por isso, acaba sendo projetada como um espaço que atende poucos, na concepção de alguns e que deveria ser disponibilizada para todos. A realidade do entorno desta escola é muito difícil, e como consequência, as dificuldades das crianças em termos de aprendizagem escolar são frequentes e são inúmeras as famílias que não entendem a importância de levar seu(s) filho(s) para o atendimento educacional especializado no contra – turno escolar. As professoras realizaram 23 levantamentos de dados com as famílias das crianças com necessidades especiais e registram em suas falas da grande dificuldade do contato com elas.

Região Monte Bonito 9º distrito



Escolas: 5

Gráfico 6: Sala de recursos Tipo 1
Fonte: do autor

Primeira sala de recursos da zona do campo de Pelotas, situada no 9º distrito. O gráfico acima aponta uma realidade bem diferente das escolas urbanas. A área de abrangência desta sala de recursos compreende mais 4 escolas, além dela própria. Falar de abrangência

requer falar de quilometragem rodada e verba a ser conseguida para isso, ou seja, muita dificuldade em disponibilizar o deslocamento dos alunos de uma escola para outra. A sala da escola João da Silva Silveira é absolutamente completa, com todos os recursos necessários para o atendimento educacional especializado nas diversas áreas, mas sem acessibilidade arquitetônica, no período em que iniciou seu funcionamento. A implantação desta sala teve um início diferente das demais. Uma demanda existia apontando a urgência em implantar o espaço para o atendimento. A escola é situada em uma zona de agricultores, voltados principalmente para o plantio de fumo. Percebi na época que muitos dos encaminhamentos dos alunos diziam respeito a transtornos do desenvolvimento, deficiência mental, deficiência visual. Não coube a pesquisa aqui propriamente dita de investigar o porquê e as possíveis relações com o ambiente social em que elas estavam inseridas e se os agrotóxicos teriam relação com esta situação, mas acho interessante destacar esse fato.

Com a demanda e a exigência da escola, iniciamos o processo de implantação da sala de recursos na própria escola. Um trabalho extremamente exaustivo e realmente valorizado pela comunidade escolar. A professora atuante neste espaço também teve participação no curso de Atendimento Educacional Especializado e com um perfil inclusivo, resultado visível em suas ações com os alunos. Em conversa, com a secretária da educação da época, conseguimos transporte específico para as crianças com necessidades especiais das outras escolas e que necessitavam de atendimento no contra turno da sala de recursos, outra situação diferenciada dos alunos da zona urbana, até porque falar em distância na zona rural é bem diferente do que falar em distância da zona urbana. A professora realizou um levantamento criterioso com as famílias para o preenchimento dos dados e totalizou 22 questionários. Percebemos que quando disponibilizamos o atendimento para as famílias no próprio ambiente que convivem, o número de desistentes e faltantes é praticamente nulo, diferente do que proceder o deslocamento da criança e seu responsável para a zona urbana, além dos custos e do tempo que a família precisa ter disponível, pois isso demanda muito tempo e desgaste para todos. Pensava na época e ainda acredito que independente de onde a criança esteja, se ela requer o atendimento educacional especializado, o órgão gestor responsável deve disponibilizar e buscar recursos para que isso aconteça de fato, pois é um direito de todos ao acesso e a permanência com qualidade na educação, respeitando a diversidade e as diferenças. A sala de recursos da escola João da Silva Silveira, atendia em 2006 a escola, também municipal, João José de Abreu, mas percebemos que era praticamente inviável o deslocamento das crianças desta escola para o atendimento, pois era extremamente desgastante o transporte que em média elas levavam duas horas para chegar ao destino e duas

horas para o retorno as suas casas. Em época de chuvas, as estradas eram impraticáveis de transitar. Com isso, me deparei com uma situação complicada para resolver, pois submeter às crianças no contra - turno escolar a uma viagem de 4 horas seria desumano e cruel, mas ao mesmo tempo, deixar de disponibilizar o atendimento que elas merecem, não porque é “lei”, mas porque é “lei moral”, ética e profissional com estes alunos, também seria um ato desumano e cruel. Conversando com a direção da escola, com a equipe da sala de recursos, com os responsáveis pelo transporte e com a secretaria da educação, achamos que o melhor caminho seria realizar uma avaliação dos recursos necessários para o atendimento dessas crianças e deslocar alguns equipamentos de outro local e disponibilizar um profissional também capacitado. Portanto, surge de uma demanda, outra demanda, ou seja, da escola João da Silva Silveira, surge outra sala de recursos, a da escola João José de Abreu, embora sem todos os recursos, mas com um trabalho específico com as crianças, evitando o desgaste do deslocamento. No ano de 2008, com muita felicidade, essa escola também foi contemplada pelo Ministério da Educação com recursos para, adaptação arquitetônica e recursos internos para o atendimento educacional especializado, um grande êxito afinal, principalmente para quem merece de direito e de fato, as crianças com deficiência.

Centro de Atendimento Educacional Especializado 5º Distrito - Cascata

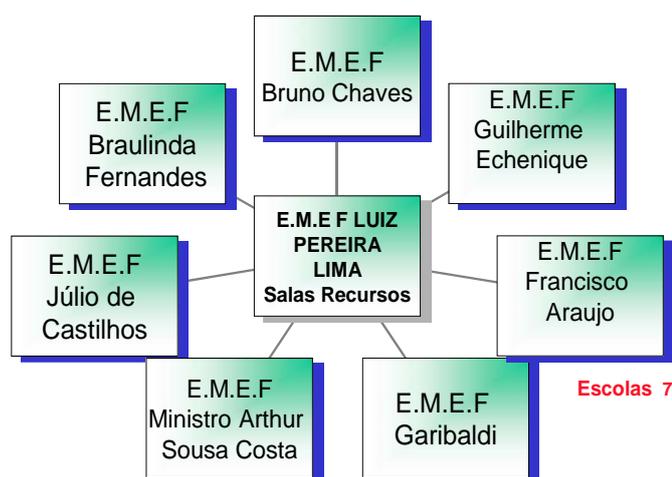


Gráfico 7: Sala de recursos Tipo 1 - Ano de 2007

Fonte: do autor

Nome	Número de alunos matriculados ²³
E.M.E.F Bruno Chaves	103
E.M.E.F Francisco Araújo	21
E.M.E.F Ministro Arthur de Sousa Costa	249
E.M.E.Garibaldi	245
E.M.E.F Júlio de Castilhos	27
E.M.E.F Braulinda Fernandes	38
E.M.E.F Guilherme Echenique	19
TOTAL	729

Quadro 1: Escolas de Abrangência - Local de implantação – E.M.E.F Luiz Pereira Lima
 Fonte: Setor de Processamento de dados da Secretaria Municipal da Educação

O Centro de Atendimento Educacional Especializado foi inaugurado no final do ano de 2007 com recursos próprios da Prefeitura Municipal de Pelotas em um antigo local de uma escola rural desativada, pois por duas vezes, foi realizado um projeto e enviado ao Ministério da Educação, com o intuito de colocar o Centro como possibilidade de se conseguir verba e recursos para o atendimento. A tentativa não teve êxito, pois todas as salas de recursos devem estar vinculadas ao número de cadastro ligado ao censo escola e o Centro foi implantado em um estabelecimento escolar desativado.

O objetivo do Centro foi possibilitar a convergência entre as sete escolas acima descritas, devido a grande dificuldade de deslocamento dos alunos destas instituições. Algumas diferenciações existem em relação ao Centro de nome Luiz Pereira Lima, também situado na zona de campo. Nele está instalada uma sala de apoio pedagógico, com o objetivo de reforço escolar, uma sala de recursos, com o objetivo de ofertar o atendimento educacional especializado, uma sala para a triagem psicopedagógica e psicológica. Os alunos são avaliados e após a análise dos casos, são direcionados para o reforço escolar ou para a as salas de recursos para suplementação/complementação escolar, conforme a necessidade particular de cada um. Um fato que considero importante a relatar, que a sala de recursos instalada neste centro é a única implantada fora de uma escola regular no município de Pelotas.

²³ Dados fornecidos em 2007 pelo setor de processamento de dados da Secretaria Municipal da Educação.

Região Fragata

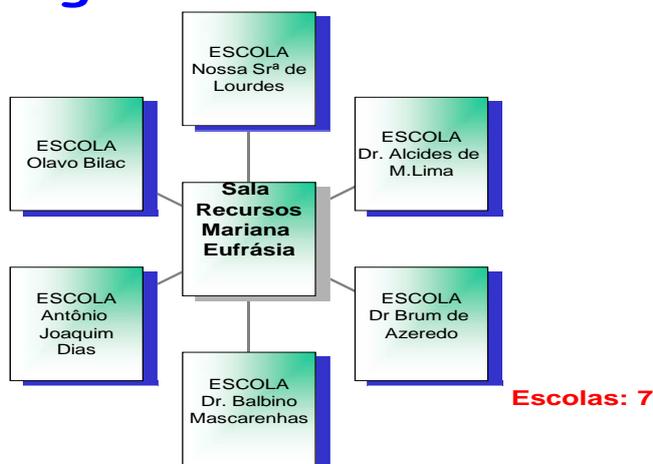


Gráfico 8: Sala de recursos Tipo 1

Fonte: do autor

O gráfico 8 apresenta uma sala de recursos inaugurada em 2007 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariana Eufrásia, situada no maior bairro da cidade de Pelotas. A escola escolhida é também ponto de convergência das outras escolas e dentro de seu projeto de reforma, disponibilizou espaço físico para a implantação da sala de recursos. A escola funciona em três turnos e com isso uma necessidade do atendimento na sala de recursos também ser ofertado nestes horários. As professoras realizaram 11 levantamentos, pois na época em que foram preenchidos o trabalho estava apenas sendo iniciado.

Ano de 2008

Em 26 de abril de 2007, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, lançou o edital nº 1, para o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, convocando as secretarias de educação dos estados, municípios e distrito federal, para enviar projetos de implantação de salas de recursos, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização da oferta do atendimento educacional especializado na educação básica, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular. Neste período, enquanto supervisora das salas de recursos, responsável pela Secretaria Municipal da Educação, com apoio da Secretaria Municipal da Educação, formatei e enviei projeto para o Ministério da Educação, solicitando a aquisição de duas salas de recursos para a zona do campo; Luiz Pereira Lima (conforme já apresentei acima) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Rosa, duas salas de recursos para a zona urbana; Escola Municipal Joaquim Assumpção e Escola Municipal Francisco Carúccio; uma para a educação

infantil; Escola Municipal de Educação Infantil Mário Quintana. Do projeto enviado, foram liberadas pelo governo federal, verbas para a implantação de três salas de recursos e que foram estruturadas no ano seguinte, ou seja, em 2008, visualizadas em seguida. Abaixo de cada gráfico estarão apresentadas tabelas que mostram os dados das escolas contempladas e com referência ao número de alunos matriculados em cada uma delas, dando um perfil para o leitor. São elas:

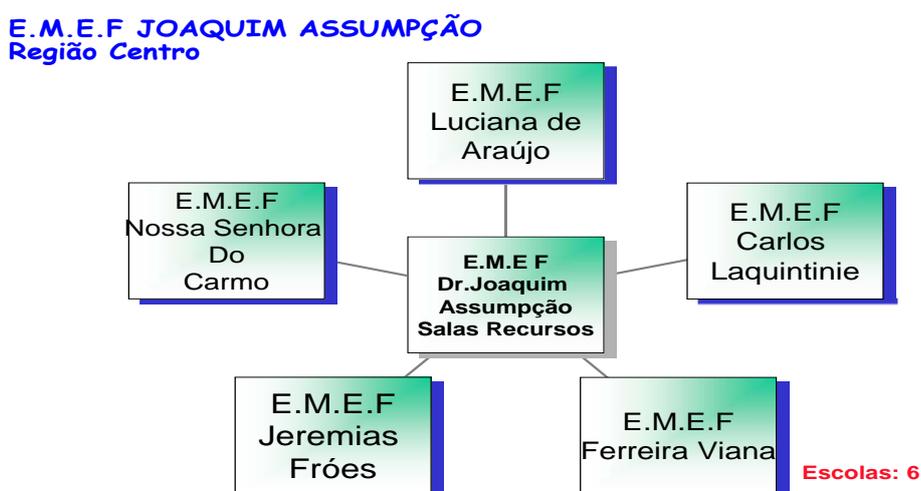


Gráfico 9: Sala de recursos Tipo 1
Fonte: do autor

Nome	Número ²⁴ de alunos matriculados
E.M.E.F Carlos Laquentinie	204
E.M.E.F Dr Joaquim Assumpção	812
E.M.E.F Ferreira Viana	472
E.M.E.Jeremias Fróes	152
E.M.E.F Luciana de Araújo	188
E.M.E.F Nossa Senhora do Carmo	96
TOTAL	3.274

Quadro 2: Escolas de Abrangência - Área: Centro e Porto - Local de Implantação: E.M.E.F Joaquim Assumpção
Fonte: Setor de Processamento de dados da Secretaria Municipal da Educação

²⁴ Dados colhidos com o Centro de Processamento de dados da Secretaria Municipal da Educação – ano de 2007.

E.M.E.F Francisco Caruccio
Área: Três Vendas - Pestano



Gráfico 10: Sala de recursos Tipo 1
 Fonte: do autor

Nome	Número de alunos matriculados
E.M.E.F Francisco Caruccio	1178
E.M.E.F Independência	735
E.M.E. Prof ^a Laura Ferreira Pinto	96
TOTAL	2.288

Quadro 3: Escolas de Abrangência - Área: Três Vendas - Local de Implantação: E.M.E.F Francisco Caruccio – CAIC
 Fonte: Setor de Processamento de dados da Secretaria Municipal da Educação

E.M.E.F Alberto Rosa 6º Distrito

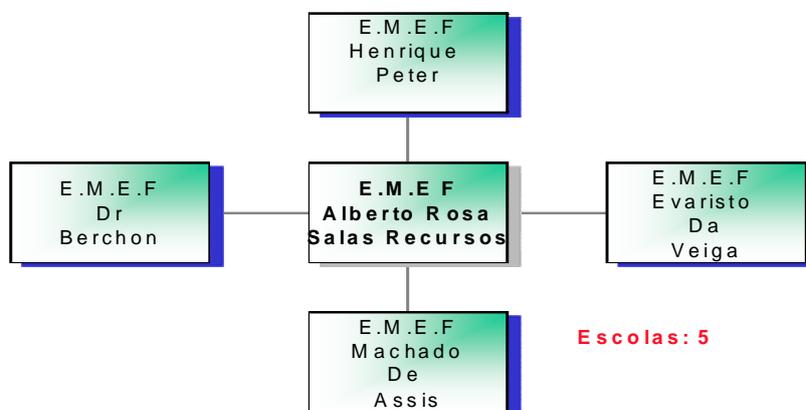


Gráfico 11: Sala de recursos Tipo 1
Fonte: do autor

Nome	Número de alunos matriculados
E.M.E.F Alberto Rosa	120
E.M.E.F Henrique Peter	31
E.M.E.F Evaristo da Veiga	41
E.M.E.F Machado de Assis	20
E.M.E.F Dr Berchon	207
TOTAL	419

Quadro 4: Escolas de Abrangência – 6º distrito - Local de Implantação- E.M.E.F Alberto Rosa – Zona do Campo
Fonte: Setor de Processamento de dados da Secretaria Municipal da Educação

No 2º semestre de 2008, o Ministério da Educação abriu a possibilidade de ampliar o número de escolas municipais com salas de recursos. Assim, com a oferta, foi enviado mais um projeto solicitando 10 salas de recursos para diferentes escolas do município de Pelotas. O resultado foi favorável para as 10 escolas e a previsão da chegada dos recursos aconteceria no ano de 2009.

4.6 O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos no município de Pelotas

Assim, pensando em iniciar um trabalho de construção de escola inclusiva, a Secretaria Municipal da Educação resolve adotar medidas referentes às orientações legais em termos de inclusão. Com isso, ao implantar o atendimento educacional especializado como “entendimento” de atendimento qualificado, engajou-se na formação continuada do curso de Atendimento Educacional Especializado promovido pela Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Ceará no ano de 2007. Durante o desenvolvimento do curso, a integração, os debates e a construção de uma idéia de concepção de escola inclusiva começou a ganhar forma e consistência. O grupo começou a se perceber como professoras de atendimento educacional especializado, através da discussão dos casos apresentados durante a formação, que inicialmente caracterizou-se, pela promoção de oportunidades iguais a todas e depois a discussão de uma idéia de inclusão, sentindo-se incluído e, assim, conseguiu colocar em prática, as discussões teóricas apresentadas.

Segundo Freire (2005), não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão e, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens, complementando que o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo. As idéias de Freire podem-se ser usadas numa junção com a Educação Especial e a Educação Ambiental, que utiliza as esferas do “mundo” do “outro” e do “eu”; ou seja, as relações com o meio de vida, com a construção da alteridade e com a construção da identidade. Uma Educação Ambiental que toma essas esferas como proposta, pensa como dimensão essencial, uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento do ser humano, enquanto ser da natureza, enquanto ser incluído nas esferas planetária e social. Sentindo-se ser incluído, esse homem, consegue pensar com sentido transformador, com postura crítica perante a realidade social, pensando no contexto como fonte enriquecedora de informações e que se sentindo incluído, consegue (des) velar o momento histórico e as relações opressoras de poder, se assim, existirem. Assim, se faz Educação Especial. Assim, se pensa em transformação. Assim, se pensa em formação continuada. O cerne de toda a questão é ter permitido que os sujeitos - professores do atendimento educacional especializado, através da dialogicidade, como essência da educação e na prática da liberdade, utilizasse no grupo, uma conotação de *pronúncia*, não em buscar a verdade única, nem uma verdade, nem impor a sua em particular, mas buscar a criação das possibilidades de inclusão dos sujeitos

que por muito tempo, tiveram sua palavra, negada, escondida. É a possibilidade de pensar em uma Educação Especial Ambiental.

Para entender melhor, o movimento da implantação do atendimento educacional especializado, dentro do contexto das esferas apontadas anteriormente, é necessário revelar o próprio momento do que dialogar, porque dialogar e porque *pronunciar* uma educação especial.

Desta forma, o trabalho realizado nas salas de recursos no ano de 2005 e início de 2006, caracterizavam-se como um trabalho isolado e de cada local. Os encaminhamentos das crianças que precisavam dos atendimentos eram realizados diretamente de escola para sala de recursos. A partir do segundo semestre de 2006, alguns movimentos foram iniciados timidamente. O CAPTA, enquanto órgão gestor da educação especial da Secretaria Municipal da Educação inicia a delimitação de algumas normas e diretrizes a serem seguidas por todas as profissionais da educação especial. As escolas que desejavam encaminhar alunos para o atendimento, deveriam primeiramente preencher pelo orientador educacional uma ficha de anamnese, o professor da turma regular deveria preencher um questionário a respeito deste aluno perante as tarefas escolares. De posse destes documentos, o orientador educacional da instituição escolar encaminha ao setor de triagem (avaliação psicopedagógica e psicológica) do CAPTA, para avaliação. Seguindo uma lista de espera, o CAPTA, em posterior data, agenda o aluno para uma avaliação pedagógica e psicológica. De posse destas avaliações, o setor envolvido se reúne e realiza os encaminhamentos necessários para o atendimento que será necessário. A avaliação é entregue novamente ao orientador educacional da escola, com cópia para a professora de atendimento educacional especializado que seguida de orientação, faz o contato com o aluno e desenvolve seu plano de ação. O objetivo desta metodologia no Setor das Salas de Recursos era provocar procedimentos participativos e dialógicos e, pode ser relacionado com idéias de Quintas (2000), que fala do processo educativo adequado a cada momento pedagógico, como conhecer a realidade, num processo de sistematização, reflexão e ação; fortalecer a ação coletiva; possibilitar a busca de saberes na solução de problemas e compreender o ambiente em sua complexidade. À luz desse entendimento, a proposta pedagógica utilizada, causou um movimento de engajamento de vários setores nas instituições escolares, propiciando o diálogo, por vezes, conflituoso, sereno, ávido, conturbado, alienante, ingênuo, mas acima de tudo diálogo como processo de criação e recriação, necessário para a construção de uma escola inclusiva, se não, uma escola em processo de inclusão.

No início de 2008, iniciou-se um trabalho de construção dos planos de atendimento educacional especializado, com as professoras das salas de recursos e de como

deveriam realizar a investigação da natureza do problema de cada aluno a serem atendidos, os objetivos, os recursos necessários, as metas e a avaliação de cada caso. O Plano de Atendimento Educacional Especializado estava sendo seguido conforme as discussões e orientações do curso de formação em Atendimento Educacional Especializado que paralelamente também estava acontecendo. Um trabalho de formação e aplicação e, se assim poderei denominar, o encontro da teoria e prática. A efetividade dessa formação aconteceu em vários momentos. O primeiro e principal deles é o trabalho desenvolvido baseado no diálogo, na troca e no crescimento individual de cada participante. Outro momento se deve ao fato de que com a discussão de casos reais de situação problemas, a formação possibilitou e referenciou a necessidade do ato do registro, do ato da pesquisa, referenciando um professor pesquisador e a importância para que o processo educativo se torne criativo. É na discussão da realidade dos problemas que soluções são encontradas e isso deve ser base no trabalho de um professor de atendimento educacional especializado. Durante o ano de 2008, este trabalho de montagem dos planos individuais de cada aluno, teve seu início e, no ano de 2009, estaria sendo colocado realmente em prática em todas as salas de recursos, como base de direcionamento do trabalho pedagógico especializado. A escrita é e sempre será, atrelada ao próprio momento histórico de vida de cada sujeito, co – partícipe da sua própria ação individual, entrelaçada e emaranhada pela própria história dos outros sujeitos. Com isso, a montagem dos Planos de Atendimento Especializados que seriam postos em prática nas salas de recursos, transformou-se em objetivo, por mim não alcançado, pois me afastei da Secretaria Municipal da Educação. É o tempo de *um*, perpassando o tempo do *outro*.

4.7 Iniciando o (des) velamento do público das salas de recursos

Os dados²⁵ apresentados referem-se ao ano de 2007 e são analisados levando-se em conta este período, pois o público que recebe atendimento educacional especializado em salas de recursos apresenta uma maleabilidade no que se refere à matrícula; muitos são transferidos, seja para escolas públicas estaduais, seja para escolas particulares ou entre municípios.

O gráfico abaixo mostra o quantitativo de sujeitos, considerados especiais que receberam atendimento educacional especializado no ano de 2007, na rede municipal de

²⁵ Dados coletados a partir dos documentos do Setor de Arquivamento das Salas de Recursos do Capta – Centro de Apoio, Pesquisas e Tecnologias para a Aprendizagem.

Pelotas. O objetivo deste gráfico é pontuar o universo desse grupo, permitindo um panorama geral ao leitor.

LEVANTAMENTOS REALIZADOS NO ANO DE 2007

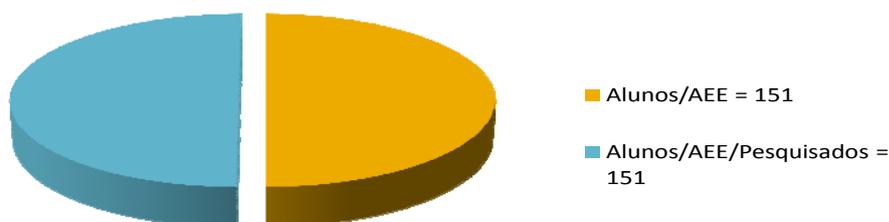


Gráfico 12: Alunos pesquisados
Fonte: do autor

A pesquisa aponta um dado importante, pois verificamos que no universo pesquisado até novembro de 2007, a concentração maior de alunos com necessidades educativas especiais é do sexo masculino, representando 105 meninos e do sexo feminino 46 meninas.

Os números quantitativos apontados na pesquisa revelam um dado interessante, a do gênero. Na grande maioria, os meninos compõem o grupo de sujeitos considerados especiais, em percentual maior do que as meninas. Para uma breve explicação dessa constatação, vários estudos têm dado ênfase nesta realidade e, uma delas é a relação com disfunções como a Síndrome X Frágil que acarreta mais em meninos do que meninas. A Síndrome X Frágil é uma condição genética herdada e assim foi denominada, no final da década de 70, por Grant Sutherlan. A doença afeta muito mais meninos do que meninas, produzida por uma alteração molecular ou mesmo a quebra de uma cadeia do cromossomo X, mais precisamente em um ponto relacionado com a associação de problemas de conduta e aprendizagem, bem como a diversos graus de deficiência mental. A doença é mais freqüente em meninos que em meninas, talvez porque nos homens há apenas 1 cromossomo X, portanto, sendo este defeituoso, não haveria outro X sadio para compensar como ocorre nas

mulheres que têm 2 cromossomos desse tipo. As características são variadas, dentre delas, retardo mental de leve a profundo, severos problemas de atenção, convulsões, instabilidade de conduta, entre outros. Outras pesquisas também apontam explicações pelo maior índice de meninos com deficiências do que meninas, mas não nos ateremos neste ponto, pois não é objeto da pesquisa em si, apenas serve para apontar o (des) velamento do público das salas de recursos de Pelotas, atendidos no período pesquisado.

4.7.1 O sujeito do grupo denominado especial - o biológico e o social na infância: conceitos Vygotskianos

Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensando como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro (KOHAN, 2004, p. 53).

Remeto-me, a iniciar este capítulo, apontando a infância como ponto de partida para entender os conceitos Vygotskianos e sua relação com o contexto infantil, pois como aponta Khoan (2004) ela é uma etapa primeira, o começo, a base, que adquire sentido conforme o desenvolvimento e o tempo do sujeito.

A palavra “infância” segundo o dicionário Aurélio significa o período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três anos a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade. Outra definição do dicionário é que infância são as crianças. O que sabemos é que, conforme a época histórica, a infância foi tratada de uma determinada forma.

A pergunta que ressoa, que inquieta, que instiga a investigação e que busca provocar indagações em relação à infância é a condição de ser criança com a deficiência. Que condição é essa que determina a criança que ficará com essa condição? Ou seja, que pessoas, grupo ou que alguém, que no processo de incluir, define parâmetros de medidas e de classificação do ser criança e mais, ser criança com deficiência?

Pino (2005) aponta fundamentos sobre o desenvolvimento humano que passa, necessariamente pelo Outro; portanto a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social. Com efeito, são os sinais emitidos que desencadeiam a ação interpretativa do Outro. Complementado, Pino (2005) diz que fica claro por que tudo o que é interno nas

formas superiores foi necessariamente externo, isto é, foi para os outros o que agora é para si mesmo.

Com isso, sendo história social, no período de minhas funções, percebi como coordenadora de escola especial e supervisora das salas de recursos, que o acesso a escolarização formal das crianças com deficiências, é cronologicamente diferente do que as crianças sem deficiências. Essa realidade leva a outro fato social que por questões biológicas, o fator social – ingresso na escola formal é diferenciado e retrasado, ou seja, o biológico interferindo no social, nas funções psíquicas de cada um. O acesso tardio a educação formal cria um fator diferenciado de tempo e, em decorrência mais limitações no desenvolvimento das crianças que ingressam no sistema de ensino em idade cronológica diferenciada das demais.

A partir dessa constatação, percebo a importância de estudar primeiramente a infância e as interrogações a respeito dela e, que são explicadas por Kohan (2004, p. 51):

Educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

A infância pensada dessa forma por Kohan (2004) nos remete a pensar como serão os adultos do amanhã que tiveram sua infância com deficiência. Se a infância é entendida assim como potencialidade, será que nos olhares dos sonhos políticos, dos filósofos e educadores a infância com deficiência também é considerada matéria-prima das utopias?

Nesse sentido, sendo a infância a primeira etapa do desenvolvimento dos sujeitos, é imprescindível que uma pesquisa analise a trajetória histórica, social e cultural dos envolvidos, ou seja, não podemos apontar políticas públicas de inclusão sem o entendimento da totalidade do processo e de como se inicia. Por isso, a sustentação teórica de Vygotsky, como subsídio para a proposta inclusiva na discussão da pesquisa vem contribuir muito, pois a infância é justamente um dos períodos mais importantes para que a deficiência seja diagnosticada, revelada e/ou negada.

Percebendo a infância de que fala Khoan (2004) e relacionando com os estudos da teoria sócio-histórica percebo que as pesquisas de Vygotsky revelam-se extremamente atuais no que se refere a educação especial, apesar da distância do tempo em que foram formuladas e pensadas e servem para fundamentação teórica dessa dissertação.

Suas concepções revolucionárias, em particular sobre a educação das pessoas com deficiência, revelam uma forte crítica sobre a escola especial da época, que abusavam da pedagogia terapêutica, pois segundo ele, não estava interligada com o social e acrescentava que as escolas especiais eram como se fossem “guetos”, onde as pessoas com deficiência eram isoladas das demais.

La escuela especial, por su naturaleza, es antisocial y forma al espíritu antisocial. Necesitamos pensar no en cómo aislar y separar lo antes posible a los ciegos de la vida, sino en cómo incorporarlos antes y del modo más estrecho a la vida. El ciego tiene que desarrollarse en la vida general junto con los videntes, es necesario que estudien en la escuela general. Desde luego, ciertos elementos de la enseñanza y la educación especial es necesario reservalos para la escuela especial o introducirlos en la escuela general. (VYGOTSKY, 1997, p.64).

Relacionando essas concepções de Vygotsky com a atualidade, ainda podemos perceber que isso ainda acontece. A visão da escola predominante é que os iguais devam ficar juntos com seus pares; cegos com cegos, surdos com surdos, inteligentes com inteligentes, supondo-se assim uma facilitação na aprendizagem. Essa organização é pressuposto de uma escola segregadora e que entende que o desenvolvimento acontecerá quando a criança passa a aprender determinados ritmos próprios de sua faixa etária e de sua condição peculiar. A homogeneidade nesta proposta é a mais adequada e a diversidade é algo impraticável.

Assim, podemos trazer para este foco da discussão que a revelação ou negação da deficiência, pela escola, pode ser vista como uma artimanha; de um lado, a necessidade de definir determinados alunos como especiais, de outro, a necessidade de negar a diferença desses alunos, pois no momento da revelação, está “revelação”, pode mostrar-se de outras formas, ou seja, a produção do fracasso escolar pode estar diagnosticada paralelamente ao ato da revelação. Essa revelação pode ser claramente percebida quando trazemos para o estudo de caso dessa dissertação, através dos gráficos que apontam o alto índice de reprovação dos alunos na 1 série do ensino fundamental, fazendo que os mesmos sejam encaminhados como alunos especiais e que precisam de atendimento educacional especializado em salas de recursos.

Com isso, retornamos a Vygotsky para pensar sobre essas questões, sobre as relações com o desenvolvimento, a aprendizagem, a educação e a defectologia²⁶.

Segundo Molon (2003), Vygotsky iniciou suas pesquisas sobre a defectologia em 1925, quando estruturou o Laboratório de Psicologia para a Infância Anormal de Moscou que,

²⁶ O termo “defectologia” era utilizado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (defeitos) mentais e físicos (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 73).

quatro anos depois, transformou-se em Instituto Defectológico Experimental de Narkompros e, mais tarde, em Instituto Científico de Investigación de Defectología da Academia de Ciências Pedagógicas.

Os escritos defectológicos de Vygotsky são extremamente significativos. Seus estudos tiveram grande importância na educação social dos deficientes: surdos, cegos e mentais.

Muchos autores, incluyéndome a mi, han analizado la enseñanza se los ciegos o de los sordos, desde el punto de vista de los factores condicionados y han llegado a una conclusión importante muy profunda: no existe ninguna diferencia de principio entre la educación del niño vidente y del niño ciego, las nuevas relaciones condicionadas se establecen de la misma manera con cualquier analizador y el efecto de las influencias externas organizadas es la fuerza determinante de la educación (VYGOTSKY, 1989, p. 35).

Na citação acima retirada da obra Fundamentos de Defectologia, Vygotsky deixa bem claro que todas as deficiências corporais, afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico acaba manifestando-se como uma mudança na relação social da criança e as influências externas é a força que determina o tipo de educação que receberá.

Nesse sentido, é necessário ir além do delineamento das questões biológicas e orgânicas, pois a revelação do estudo do sujeito considerado especial tem nos mostrado que os sujeitos especiais são especiais, por questões secundárias, ou seja, questões de vulnerabilidade social. A análise do caráter biológico e social do “defeito” levou Vygotsky a apontar um conceito extremamente importante para organizar e dirigir, de maneira mais correta, o trabalho com esse tipo de escolar, ou seja, os denominados especiais. Sobre isso, diz ele:

Nos referimos al concepto de defecto primario y secundario, el cual postula que el defecto primario es lo que resulta de carácter biológico: la pérdida de la visión, de audición, la lesión en el niño retrasado mental.; y el defecto secundario está referido a las consecuencias que en el desarrollo del niño pueden producir el defecto primario y la falta de una educación desde los primeros momentos. (VYGOTSKY, 1989, p. 3)

Em suas palavras, Vygotsky (1989), define que a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhum momento são fatos sociais, mas o que o educador tem que enfrentar, não é tanto esses fatos biológicos, mas as consequências sociais. Dessa forma, é impossível não considerarmos a teoria sócio-histórica e sua contribuição na educação e desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais.

O que temos observado com a coleta de dados, dessa pesquisa, que muitos dos sujeitos do grupo considerado especial, são assim definidos pela condição social e particular de cada um desses sujeitos.

Assim, são verificados na pesquisa números interessantes quanto à educação pré-escolar do grupo pesquisado e que são trazidos para suscitar o debate sobre a importância desse período escolar na vida das crianças. O intuito com esses números verificados é analisar no aprofundamento da pesquisa, se os que participaram desta etapa, a pré – escolar, demonstraram avanços nas séries seguintes, em relação às áreas do desenvolvimento. Dos 151 alunos atendidos em salas de recursos e retirados os dados dos alunos da educação de adultos foi percebido de um universo de 127 alunos, até novembro de 2007, que 71 deles freqüentaram o período pré-escolar, 49 alunos não freqüentaram e apenas 7 alunos não possuem essa informação em seus documentos. Estes dados revelam que o fator freqüência na educação infantil não teve peso significativo sobre o fato de que os alunos possuem necessidades educativas especiais, assim, as necessidades especiais devem ser analisadas em seu contexto característico e particular.

Quando a história natural se torna biologia, quando a análise das riquezas se torna economia, quando sobretudo a reflexão sobre a linguagem se faz filologia e se desvanece nesse discurso clássico em que o ser e a representação encontravam seu lugar comum, então, no movimento profundo de uma mutação arqueológica, o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece. (FOUCAULT apud PINO, 2005, p. 19).

A história natural nos revela que a reflexão é necessária, pois se ao observarmos pura e simplesmente os dados quantitativos sem uma conexão com o movimento de análise, como se fosse uma mutação arqueológica, esses dados, simplesmente serviriam para apresentarmos “olhares espalhafatosos” diante do absurdo do número de alunos com necessidades especiais, do altíssimo índice de reprovação, enfim. A pesquisa se torna análise quando, o olhar do pesquisador utiliza um olhar criterioso, para além dos dados apresentados, pois falar do humano, sem pensar em como esse humano está inserido e em que contexto se escolariza, é pensar com uma idéia volátil de inclusão e de perspectiva educacional. Assim sendo, analisarei outros dados que mostram o alto índice de reprovação na 1ª série do ensino fundamental e o número de repetências, que esses mesmos sujeitos “especiais” vivenciaram e vivenciam. Pistas para a leitura minuciosa de uma realidade denunciada, uma realidade aparentemente corriqueira, mas com características pictográficas dos sinais da reprodução da mesmice, da repetição, do ato corriqueiro de ensinar.

A reprovação no ensino fundamental denuncia uma realidade “dura e crua” das escolas municipais de Pelotas. Assim, sem a análise neste momento, dos dados dos alunos da educação de adultos, percebemos que dos 127 alunos observados nas salas de recursos, 82 deles reprovaram na 1ª série, com um número de repetências extremamente grande e preocupante, principalmente no início do ensino fundamental, sendo a 1ª série a base de todo o processo. Na análise dos dados foram encontrados, por exemplo, um mesmo aluno com seis repetências na mesma série, outro com cinco repetências, e outros exemplos preocupantes e alarmantes.

Pensando sobre essa realidade, trago Loureiro que aponta para a questão de “lugar-comum” e, observamos que o alto índice de reprovação nas 1ª séries do Ensino Fundamental do grupo pesquisado, mostra que devemos pensar sobre esses dados, não como “lugar-comum”, quer dizer, é “normal” essa reprovação, para esse grupo em questão, pois afinal, a pesquisa revela, em seus dados preliminares, que muitas instituições escolares, previamente entendem que reprovação, para aluno com necessidade educativa especial é realmente “comum” e “normal”.

Por isso, quando descrevi, na metodologia, sobre as “pegadas” me remeto à idéia de que elas são as mais diferentes, nos mais diferentes lugares de tempo-espaco, mas algo em comum: a reprovação surpreendente, logo no “impacto”, quando o sujeito entra na escola e que no transcorrer do tempo, esse sujeito, vai tornando-se cada vez mais especial. Fica a pergunta: A inclusão está acontecendo para eles? O que a escola tem feito em termos de proposta pedagógica? Que processos diagnósticos têm sido propostos para eles? Que metodologias estão sendo usadas?

A nossa preocupação, nesse trabalho é de acordo com o que Baptista e Oliveira (2002), enfatizam de forma bem pertinente, que o trabalho pedagógico, deveria deixar de ser uma decorrência do processo diagnóstico, passando a integrar um movimento de investigação que explora a pergunta: quem é esse sujeito? E mais, acrescentam que, do ponto de vista pedagógico, o quadro diagnóstico, não deve ser o elemento-chave que orienta a ação educativa, conhecendo o sujeito com quem trabalhamos, dando pistas de continuidade.

Assim sendo, a perspectiva de uma das observações dos documentos foi verificar os motivos dos encaminhamentos do sujeito – aluno, para a educação especial e porque ele chegou nesta condição de “especial”. A análise foi direcionada aos *motivos*: Os encaminhamentos ocorreram pelos diagnósticos anteriores ou pela queixa escolar? Ou ambos? Com a análise das respostas foi possível verificar o que seria entendido por diagnósticos e o

que seria entendido como queixa escolar. Verifiquei, pelas respostas dos dados levantados nos encaminhamentos realizados pelas orientadoras e ou coordenadoras das escolas, que as queixas são relativamente às mesmas e que a grande maioria limitam-se a colocar que os *motivos* são as dificuldades de aprendizagem. As maiores queixas são: dificuldades de aprendizagem, não acompanham as atividades escolares, alunos desligados, falta de concentração, dificuldade de memorização, dificuldade de linguagem, dificuldade na fala, sem fala, não domina a escrita e a leitura, dificuldades de relacionamento, impulsividade, agressividade, depressão, reprovações, desmotivação, dificuldade na oralidade, deficiência mental, lentidão, descontrole emocional, baixa visão, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, perda auditiva, não se comunica, não controla os esfíncteres, tentativa de suicídio, fala como bebê e outros. Os números nos mostram de forma objetiva, levando a perceber que a escola tem sido uma das primeiras fontes de informação e que, é nela que muita ou praticamente quase tudo acontece. Cabe lembrar que a família, através dos diagnósticos anteriores, também aponta um dado importante, pois algumas vezes consegue a sua maneira, detectar determinadas situações antes que as escolas as perceba. De 127 alunos atendidos em salas de recursos, no período pesquisado, extraindo os alunos da educação de adultos, 16 deles foram encaminhados por diagnósticos anteriores, ou seja, de outros profissionais da área da saúde, 85 deles foram pela queixa escolar, 24 deles por diagnósticos da área da saúde e conjuntamente com a queixa escolar e apenas 2 por outros motivos que não estes explicitados.

Esse movimento de investigação acrescenta Baptista e Oliveira (2002) provoca e desafia a nossa capacidade de, como nossos predecessores, sermos capazes de conhecer o passado e inserir-nos criticamente no presente. Esse movimento, na concepção da pesquisa é um ponto primordial do (des) velamento dos sujeitos pesquisados: entender quem é o sujeito e como se fez sujeito da parcela denominada especial? Tarefa, inacabada.

4.7.2 Sou sujeito especial e estou dentro de um grupo assim denominado

Registrado, carimbado
avaliado, rotulado
se quiser voar
(Raul Seixas, Carimbador Maluco)

Enquadrado, classificado, rotulado, carimbado. Sou sujeito especial! Um dos papéis da escola é rotular o sujeito dentro de critérios de classificação e diariamente fazemos isso. O que diferencia uma escola de outra é a forma pedagógica como a escola entende a rotulação, ou seja, o rótulo a serviço da busca de alternativas e não o rótulo para encaixotar o sujeito dentro de um sistema tradicional, faltante e classificador. A escola não como um espaço de segregação, mas um espaço de união das diferenças.

As diretrizes existem, as leis surgem, mas o entendimento de cada sujeito a respeito de como agirá perante esses documentos é o que fará a diferença. A Secretaria Municipal da Educação nos anos de 2005, 2006 e 2007, seguiu os critérios definidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que define os alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida em três grupos: Alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (alunos com histórico de multi repetência e/ou alunos com defasagem idade/série, alunos em situações de risco e vulnerabilidade); Alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; Alunos que evidenciam altas habilidades/superdotação e que apresentam uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.

A partir do ano de 2008, a Secretaria Municipal da Educação adotou os critérios definidos pela Política Nacional da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva considerando alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo,

síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (MEC/SEESP, 1994).

Pensando agora no grupo dos alunos da educação de adultos fico a pensar sobre os impedimentos destes à aprendizagem e no quanto podem ter sido eles os sujeitos especiais de uma época distante, mas não tão distante que pudesse ser impedimento de retorno à escola. Educar adultos! A nomenclatura sugere “*educação de adultos*”, mas não seria mais apropriado outro tipo de nomenclatura? Afinal, podemos educar alguém que teve uma vida inteira de experiências vividas e sentidas? Trazer esta discussão neste tópico é interessante, pois justamente neste item ocorre a discussão do que é ser sujeito especial e estar dentro de um grupo assim denominado.

A análise dos dados mostra o número de levantamentos realizados com os alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos e que recebem atendimento educacional especializado em salas de recursos no período pesquisado. De 24 alunos atendidos, 13 são pertencentes do grupo masculino e 11 do grupo feminino, ou seja, o universo masculino é levemente maior que o feminino. Outros dados nos revelam um ponto importante sobre a escolarização dos alunos adultos. Dos 24 analisados, 23 alunos freqüentaram em um determinado período a escola regular. Realizando a análise mais criteriosa dos dados destes alunos, pude verificar que a queixa diz respeito à grande dificuldade que apresentavam na escola, levando-os a desistir de estudar. Por muito tempo, afastados dos bancos escolares, muitos destes alunos, tem a coragem de retornar, pois o tempo não conseguiu aplacar o desejo de ler e escrever. É a palavra escrita, lida e interpretada, recheada de sonhos, desejos, medos, vidas vividas.

Pensando sobre essa realidade e observando a necessidade de construir um trabalho pedagógico mais eficiente para os alunos adultos, no final de 2006, com a autorização da atual Secretária Municipal da Educação, iniciou-se a construção de um projeto piloto de atendimento educacional especializado em salas de recursos para alunos adultos com necessidades educativas especiais, que estudavam no noturno e estavam matriculados nas primeiras séries do ensino fundamental.

Em março de 2007, o projeto foi implantado em três diferentes escolas, de três diferentes bairros; Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariana Eufrásia do bairro Fragata, Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida do bairro Areal, Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Osório do bairro Três Vendas. O projeto foi construído em parceria com as professoras que iriam atuar nestas salas de recursos e contou com todo apoio das equipes diretivas das escolas. Possibilitar aos educandos a vivência de uma ação participativa e democrática efetiva da escola e da sala de aula, em busca da autonomia; garantir aos jovens e adultos a construção de conhecimentos bem como a complementação do processo de alfabetização, propiciando uma formação integral nas diferentes áreas; complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns de PEJA²⁷; criar condições para que os educandos possam construir conhecimentos através da formulação de hipóteses e do confronto destas com outras, resolvendo problemas, num processo ativo de interação sujeito objeto; realizar abordagem interdisciplinar dos conhecimentos acumulados nas diferentes áreas do conhecimento, dando significado ao currículo escolar, a partir do contexto vivido e percebido do aluno; pensar junto e coletivamente com professores da PEJA a reestruturação dos espaços e dos tempos da escola, dando conta do princípio da inclusão dos alunos, foram e ainda são, objetivos primordiais para o atendimento aos alunos adultos com necessidades educativas especiais em salas de recursos, no turno da noite.

Resolvi apontar os objetivos do projeto do atendimento educacional especializado para adultos com necessidades educativas especiais, para relacionar com o que Loureiro (2004) diz a respeito da educação ambiental, que se faz ambiental quando existe a negação da homogeneidade simplificadora, o respeito à diferença de idéias e modos de viver fundamentais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade de mundo.

No meu entendimento, essa visão de ambiente enquanto complexidade é perceber que o meu “eu” é um “eu”, constituído de um “outro” e que as relações não podem ser vistas em uma histórica desconexa, superada e dividida, mas perceber que é possível sim pensar em educação ambiental pelo fio condutor da diversidade humana e que pensar em inclusão, não é apenas pensar o que incluir, mas como incluir, porque incluir, mas acima de tudo, porque devo incluir? E será que falando de educação de adultos conseguiremos diminuir essa dívida social?

²⁷ PEJA: Programa de educação de jovens e adultos adotado pela rede municipal de ensino de Pelotas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não desista do amor, não desista de amar.
Não se entregue à dor porque ela um dia vai passar.
Deixa que a aventura de ser gente te envolva.
Prepara o que será no que és.
Não prenda os teus olhos nos olhares que te acusam
Esquece a voz que te condenou
(Fábio Melo, Não desista do amor).

O atendimento educacional especializado como proposta inclusiva defende o entendimento de uma escola sem igual, atendendo as necessidades específicas de seus alunos, eliminando barreiras arquitetônicas, de comunicação, informação e acima de tudo, preparando-se para receber os alunos, em confronto com os desafios surgidos e sem olhares de julgamento perante os demais.

A partir de minha vivência, no papel de supervisora das salas de recursos de Pelotas, no período pesquisado, concluo que a implantação de uma sala de recursos no cerne de uma escola, não atribui a ela a concepção de uma escola inclusiva. A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos e busca a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas pautadas em projetos políticos pedagógicos consistentes. Essa é uma das maiores dificuldades observadas nas escolas, pois implantar algo que é novo gera inquietações, e se faz necessário a adoção de posturas pautadas em iniciativas que possam compor uma rede educacional, formada por professores, gestores, especialistas, alunos, pais e outros que se fizerem necessários. A investigação da pesquisa sobre a implantação do atendimento educacional especializado, no período de 2005 a 2008 observou que as salas de recursos, espaços físicos dotados de recursos específicos, onde se realiza a modalidade de atendimento para os alunos com necessidades educativas especiais, teve êxito em sua proposta, porém as barreiras no seu processo de execução foram muitas, pois as mudanças na escola dependem de ações de muitas áreas; arquitetura, pedagógico, design, profissionais da saúde e outros e a efetivação do atendimento educacional especializado depende principalmente de decisões coletivas. A concretização da mudança de uma escola “de diferentes” para uma escola “das diferenças” depende da vontade e do desejo de cada um, em participar do processo, com iniciativas, discussões, estudos, grupos de formação, observação de casos e levantamento de dados, enfim, atitudes de professores com olhar de pesquisadores.

Foram vários os resultados positivos observados, um deles foi à grande procura nos cursos de formação continuada na área da educação especial, demonstrando o interesse do

professor, pois é ele o responsável direto pela tarefa fundamental da escola que a execução de ações visando o desenvolvimento do aluno.

Logo, ser uma escola inclusiva ou não depende da forma como se pensa a inclusão. Uma escola inclusiva é aquela que se abre para todos sem discriminação, que entende e parte da idéia de um ensino único, para todos, sem diferenciações. Que oferece o atendimento educacional especializado como complementação e ou suplementação e não como reforço escolar. Uma escola inclusiva é aquela que pensa de forma coletiva, que constrói suas possibilidades através de um processo educativo comum e participativo. Uma escola inclusiva pensa e faz do atendimento educacional especializado uma proposta de atendimento de cada educando com deficiência, eliminando práticas excludentes e permitindo aos deficientes o acesso ao conhecimento e ao mundo em que pertencem.

Concluo também que discutir paradigmas sobre a escola comum e as mudanças necessárias para tornar o sistema educacional em inclusivo é pensar sobre as transformações que se tornam históricas e que apenas acontecem, segundo Gadotti quando são incorporadas ao modo de vida das pessoas e ao cotidiano delas.

E no cotidiano que podemos aprender a nos olhar, aprender a falar, a ouvir, a ver, a viver uma vida banal ou não. A banalidade está em não reconhecer o valor de cada instante, a só atribuímos valor aos grandes momentos, aos momentos 'heróicos' da vida. (GADOTTI, 2003, p.24).

O cotidiano de que fala o autor é o lugar onde moramos, onde habitamos e que nos fornece subsídios para nossas relações com os outros. Nas relações com os outros nos tornamos seres capazes de interagir para realizar as transformações históricas e fazer delas o movimento de mudança nesse lugar denominado de cotidiano. Assim, o movimento da inclusão relaciona-se com o movimento do meio, que se movimenta a partir do meu "eu", e a partir dessa realidade, internaliza para uma organização social vinculada com e nas diferentes mediações e assim, com as diferenças existentes nas diferentes instituições escolares. Uma educação ambiental, não pode preocupar-se com os problemas macro se relega ao segundo plano os problemas micro, desvinculados do cotidiano de quem faz a escola e, que são os alunos sujeitos, com seus reais problemas e vivências, pois são eles, que fazem parte da grande esfera da desigualdade social.

No escopo da conclusão da pesquisa, observei que os dados analisados sob a perspectiva sócio-ambiental, revelaram por si só que a escola, em seu papel não tem dado conta sozinha do sucesso de seus alunos e está buscando alternativas para reavaliar que papel

está executando. No entanto, os “indícios” do fracasso da reprovação escolar principalmente na primeira série do ensino fundamental, devem ser verificados a partir de um contexto social que os sujeitos dessa reprovação estão sendo inseridos. A escola pode levar de forma significativa o aluno ao fracasso escolar, quando reproduz a ideologia dominante da sociedade, pois a “reprovação” é uma pista de que a escola está respondendo de forma insuficiente ao aluno e ao que ele necessita para o seu acesso e permanência na educação, com qualidade em seus direitos, independente das diferenças.

A reprodução da ideologia dominante pela escola foi observada na investigação da pesquisa, quando essa se mantém “estrangeira” à implantação do atendimento educacional especializado em salas de recursos, ou seja, quando aponta seus olhares para este espaço como o único lugar capaz de resolver os problemas dos alunos com necessidades especiais. Com a experiência de supervisão nessa área, foi possível constatar essa realidade, pois muitas das escolas pensam que realizar ensino individualizado, currículos adaptados, métodos especiais para pessoas com deficiência, avaliação diferenciada, formação de turmas buscando a homogeneização dos alunos e que essas seriam as soluções apropriadas e que o professor especializado das salas de recursos deva ser capaz de pôr em prática essas soluções “mirabolantes”. Em contrapartida, outro fator de resultado positivo observado foram os investimentos oferecidos pelo gestor da educação, nas esferas municipal e federal, para erradicar as idéias imediatistas e soluções prontas para o uso e que seriam as perfeitas para a escola.

Inclusão constitui-se de variações. Variações podem ser as possibilidades. Possibilidades são feitas por sujeitos. Sujeitos formam um grupo. Assim, a partir dos vínculos e dos objetivos, um grupo pode pensar em como realizar ações pedagógicas condizentes. Um grupo se modifica conforme as barreiras encontradas. O reconhecimento de que a escola se modifica na sua pluralidade é um ponto altamente positivo observado na implantação do atendimento educacional especializado no município de Pelotas, pois as mudanças não ocorrem somente por práticas diferentes de ensinar, elas dependem também do querer aprender.

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2005, p.141).

Sendo ação e reflexão, uma Educação Ambiental Transformadora não é aquela que apenas busca a reflexão, mas que busca a compreensão da teorização da atividade humana e a consciência das coisas, através de intervenções capazes de transformar o seu quefazer. A teoria para iluminar o quefazer, segundo Freire, serve para que as mudanças não ocorram apenas pela adoção de práticas comumente aceitas e fáceis de ensinar, mas para utilizarmos práticas baseadas e relacionadas com uma teoria que indaga, que questiona, que investiga e permita um quefazer com características de sujeitos transformadores e formadores.

O reconhecimento deste “quefazer” de que fala Freire, foi constatado durante o tempo do desenvolvimento da pesquisa, pois um dos motivos de minha inquietação, quando da atuação de meu papel de supervisora das salas de recursos, era justamente em ter a possibilidade de discutir os “quefazer” da prática exercida. A reprovação escolar, foi uma das inquietações, apontada, analisada e entrelaçada com teorias norteadoras do estudo de caso, pois o caráter da reprovação na escola é mascarado por uma “falsa” aprendizagem. Muitos dos alunos encaminhados para a educação especial eram provas reais da reprovação na escola. Muitos deles freqüentaram o apoio pedagógico da escola, realizando reforço escolar, mas a experiência e a prática me comprovaram que o trabalho nesses espaços, por muitos profissionais, era de reforço, mesmo, mas como reforçar algo que ainda não se apropriou e se vivenciou? E mais, muito do trabalho era realizado por repetição daquilo que se vivenciou em sala de aula. Muitas experiências nestes espaços são significativas e produziram bons frutos, mas chego à conclusão que isso depende exclusivamente da vontade e do querer do professor em “quererfazer”. Outra situação são os encaminhamentos dos alunos, utilizando como queixa escolar situações excludentes; exemplo disso é um aluno que teve seu encaminhamento por dificuldade na fala devido a “problemas relacionados à sua etnia”. Se todos os alunos, das mais distantes regiões, deste imenso Brasil, das mais diversas etnias tivessem que ser encaminhados como alunos com necessidades educativas especiais, com certeza as salas de recursos seriam lotadas de alunos em atendimento e com isso, estaríamos repetindo e acrescentando a isso, situações excludentes e discriminatórias.

Diante disso, a importância de saber por que um aluno é encaminhado e necessita de atendimento educacional especializado deve ser uma prática com uma fundamentação rigorosa, investigatória, buscando a natureza do problema de maneira detalhada. A criança tem que ser analisada sob o ponto de vista de suas potencialidades enquanto sujeito e, não analisada a partir de uma criança deficiente, pois a deficiência deve ser um dos fatores, não o único, mas um dos pontos a ser analisado para definição de estratégias de atendimento pedagógico adequado aos que realmente precisam.

Outro ponto que chego à conclusão é a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, em específico da educação municipal, seja por zoneamento ou por área de necessidade. Com as qualificações nos cursos para toda a comunidade seja de qualquer âmbito, escolar ou não, realizado pelo CAPTA, um número extremamente expressivo, pois entre 2005 a 2008, 1974 profissionais foram capacitados com cursos de educação especial, percebo que se essas capacitações fossem exclusivamente com os profissionais municipais na área educacional, teríamos um percentual de 100% qualificados se os cursos de formação continuassem nesta proporção nestes próximos anos, já que em 2007 tínhamos 3332 profissionais da educação, atuando, seja por concurso público, seja por contratos. Se isso fosse uma realidade, não teríamos tantos embates em relação ao atendimento às pessoas com deficiência. Não teríamos tantas dificuldades em implantar as salas de recursos. Todas as pessoas da escola estariam preparadas em receber os alunos com deficiência de forma tranqüila, mas na prática verificamos que isso acontece de forma diferente. A idéia ainda disseminada é que incluir tem que partir de “dentro” do outro, do sujeito que tem o poder de incluir aquele com deficiência, que depende do “ato” voluntarioso, do “olhar” diferenciado, do “ato” de amor, do “ato” de aceitar, enfim, da vontade de quem tem o poder do conhecimento, mas que quer fazer acontecer a inclusão, por motivos ou características pessoais. Essas atitudes são parte de uma idéia de educação demagoga, sem propósitos reais de entender que o sujeito com deficiência precisa de atendimento qualificado, que ele é um sujeito que tem vontades, desejos próprios, para tanto deve ser respeitado, na sua integralidade, sem “atos de espiritualidade”, mas com “atos pedagógicos sérios” de quem entende a educação como caminho para a autonomia e participação social.

Com alguns pontos importantes apresentados na análise dos dados dessa dissertação, gostaria de considerar alguns fatos relevantes em relação ao número de alunos reprovados na 1ª série do ensino fundamental. Todas as escolas da rede municipal de ensino de Pelotas possuem espaços de apoio pedagógico para desenvolverem atividades de recuperação em defasagem escolar. Nesses espaços, são disponibilizados dois professores, um em cada turno. Algumas escolas foram contempladas com recursos e materiais pedagógicos, para melhor ficarem instrumentalizadas. Pela experiência e pelos dados levantados, grande parte dos alunos das salas de recursos já foram atendidos nos apoios pedagógicos destas escolas. Sendo assim, não poderíamos melhor instrumentalizar estes espaços com recursos e cursos específicos para esses professores?

Com essas questões, creio que alguns pontos merecem discussão e aprofundamento, para quem sabe, uma posterior pesquisa, pois como podemos definir

critérios de seleção dos sujeitos para selecionar aonde serão atendidos? Salas de Apoio Pedagógico ou Salas de Recursos? Ou melhor, práticas pedagógicas na sala de aula comum?

E como poderemos definir os sujeitos que serão atendidos em cada um desses espaços? Voltaremos para a época das testagens e medidas dos sujeitos e que tanto “condenamos”? Para que servem essas testagens? Para o crescimento do sujeito testado ou para uma rotulação?

Com referência a esse assunto, percebi que os encaminhamentos descritos nos levantamentos de dados, na sua grande maioria, se referem à queixa escolar, como já descrevi anteriormente e se limitam a descrever “dificuldades de aprendizagem”. Em relação a essa questão, percebi também que essa resposta não define praticamente nada, ou nada mesmo, pois se o professor tivesse o real entendimento da dificuldade de seu aluno, ele apontaria qual a dificuldade que este aluno tem. Será que é uma falha do professor ou uma falha dos processos de formação? Voltamos para um ponto primeiro, o quê qualificar, como qualificar e porque qualificar?

O que percebi durante todo o meu trabalho neste setor e na pesquisa dessa dissertação é que muitos dos casos de alunos encaminhados poderiam ser resolvidos durante a participação dele na sala de aula comum e o que falta a alguns professores é organização metodológica eficiente, planejamento de estratégias para que os alunos se desenvolvam e aprendam e não acabem sendo rotulados como deficientes; pois a reprovação contínua deixa para a criança a idéia de incapacidade e, assim se forma a produção da deficiência social e escolar dentro e a partir da escola.

Para entender um pouco mais de meu próprio processo de entender o “processo de ser aluno especial”, tenho que revelar o meu próprio processo de aprendizagem no transcorrer dessa pesquisa e que jamais poderia ser deixada a margem, pois fazem parte de mim, sujeito de minha própria história. Processos por ora dolorosos, mas processos que demandam paciência, tolerância, medos, tempo, uma história entrelaçada com a própria pesquisa de implantação do atendimento educacional especializado em Pelotas.

Ano de 2009. Ano de perdas com o falecimento de meu pai, que entendia o processo de viver como um movimento simples, sem grandes complexidades, mas um viver verdadeiro, no sentido de viver a vida. Um verdadeiro educador ambiental, desde suas origens de agricultor, até seus últimos dias de existência terrena. Quando perdemos determinadas coisas importantes, entendemos que o movimento das coisas devem ser movimentos simples, vagarosos, pois somos sujeitos em construção histórica. Achamos que sabemos, mas percebemos que em determinados momentos não achamos mais nada e nem sabemos o que

achar. O emaranhado da teia da vida é tão grande que o processo de emaranhar-se é tão rápido que o desemaranhar-se se torna mais difícil, pois o emaranhado foi constituído de histórias e a separação delas, se constitui um ato de revelação daquilo que se conseguiu, daquilo que se pensou em conseguir, daquilo que jamais se conseguiria. Sabendo que determinadas coisas jamais serão alcançadas, o momento se torna tão latente que é hora de decidir. Decidir o que se quer, decidir o que não se quer, decidir novos caminhos. Assim, foi a minha saída da Secretaria Municipal da Educação.

Novos caminhos a serem trilhados, mas que caminhos são esses e onde encontrá-los? Caminhar, segundo o dicionário significa *andar, percorrer, marchar*. Assim me senti. Andei, percorri e novamente me encontrei no mesmo lugar, a mesma escola que iniciei meu processo de viver a educação, a escola que atende apenas meninas, o Instituto São Benedito de Pelotas. Brincando sempre usei uma frase, “*O mundo é redondo e não tem canto*”. Deparei-me com o mesmo mundo, de novo, na mesma escola, na sala de aula novamente. Fico pensando: que lição tenho que aprender com isso? A cada dia me pergunto e me questiono, pois no pensamento de muitos e não nego em meu próprio, às vezes, fico pensando, como posso ter alcançado determinados pontos e retornado no mesmo lugar? O sentimento que se tem com isso é que não aprendemos a lição de casa, parece que temos que voltar no emaranhado da teia da vida e descobrir em qual ponto estive ofuscada, parada, sem entender ou perdida no meu próprio processo. Hoje, passado um pequeno tempo, percebo que o “*olhar*” da criança é o sentido da teia, pois quando nos afastamos delas, perdemos o sentido da essência do ser professor e nos sentimos cada vez mais emaranhados na teia que é o processo de querer fazer a educação de forma diferente. Tem uma hora que a hora chega e é neste momento que é necessário a parada e a retomada das origens, é como “abrir” nosso armário de livros e voltar a lê-los, devagar, sentindo, percebendo e se percebendo novamente em que ponto se deve recomeçar, em que ponto se errou, em que ponto a nossa essência ficou distante de nossa ação.

Concluo que não existe sentido de nada que se quer fazer em educação se não escutarmos as “vozes” das crianças que fazem dessa educação um ato de viver a escola em seu emaranhado de vidas e de histórias táteis e oculto aos sentimentos.

Às vezes, o percurso é assim mesmo, íngreme, lento, rápido, sorrateiro, silencioso, ventoso, mas eu continuo a murmurar a inclusão, pois ela está na minha essência de educadora e de minha história. Sobre isso contarei um pequeno fato verdadeiro e que explica um pouco o meu momento e da minha pesquisa.

Uma cidadezinha local, nos arredores de Pelotas, uma escola municipal de ensino fundamental incompleto. Primeira semana de setembro de 2009, dia muito chuvoso, a escola praticamente vazia e sem alunos, os poucos que vieram estavam praticamente molhados, cada professor se dirigiu a sua sala, com seus materiais a serem aplicados. Neste dia estava substituindo a professora titular. O único aluno que chegará estava atrasado, afoito. Olhinhos brilhantes, escondido por baixo de seu guarda – chuva enorme, mal conseguindo o segurar. Mochila nas costas, preparado para algo que nem ele mesmo sabia direito. Olhei-o e pensei que tipo de atividade, naquele momento eu poderia proporcionar a ele de forma que eu pudesse conhecê-lo melhor? Meu “sintoma com armários” aparece novamente, como uma espécie de lembrança que vai e vem. Fui à sala dos professores, abri o armário de aço, que estava sem chaves, retirei lá de dentro uma caixa azul com inúmeras pecinhas de madeira representando o alfabeto individual e silábico. Juntei três mesas e solicitei que ele sentasse na cadeira do meio. Entreguei a caixa e disse que naquela manhã especial, com chuva, estaríamos construindo palavras mágicas e que cada palavra fazia parte de um mundo de histórias reais e que o ajudariam a aprender mais, conhecer mais as coisas e querer aprender mais e mais...

Paradinho, sentadinho na cadeira, pezinhos balançando ao ar, ele abriu a caixa e tirou pecinha por pecinha, curioso em saber o que teria que construir. Fui perguntando a ele o que gostava de fazer. A partir das respostas ele foi construindo palavrinha por palavrinha e, depois frases, pequenas, mas frases. Aos poucos, ele já não estava sentado, estava de pé, circulando ao redor das mesas, buscando, procurando, investigando as peças, a curiosidade de construir e perceber o mundo das letras e da escrita.

A cada conquista, o sorriso era visível em seu rostinho. Olhei-o e resolvi fazer uma pergunta: - Sua professora faz esse tipo de jogo? Prontamente respondeu:

- *Não! Ela acha que é fácil, mas não é nada fácil não.* A resposta ficou no ar, no silêncio absoluto. Fiquei me perguntando sobre a profundidade desse desabafo, que sob meu ponto de vista resume muitas investigações que são feitas e pesquisas que são realizadas. “*Ela acha que é fácil, mas não é fácil*”. Isso demonstra a ansiedade e que o universo infantil está longe de ser infantil, pois estamos acelerando um processo de descoberta natural e que deveria ser respeitado. Acelerando quando utilizamos o pensamento puramente abstrato, quando deveríamos utilizar o concreto, o manuseio, o toque, o sentir. Na resposta “*não é nada fácil não*”, ele responde de maneira simples a complexidade de todo o processo de alfabetização das escolas, pois no seu período, no seu tempo, é difícil sim, mas essa dificuldade não está sendo valorizada e muito menos sequer observada.

Se os livrinhos infantis, fossem retirados dos armários e prateleiras, com certeza teríamos mais crianças, com olhinhos brilhantes, achando que ler é um acontecimento infantil sem medo de sentir. Se a escola percebesse o rico universo infantil não estaríamos discutindo a inclusão, mas fazendo dela um fato tão corriqueiro que nem mesmo seria percebida. Se a escola fosse um lugar de prazer não demoraria tanto para encher e nem tão rapidamente para esvaziar quando o sinal da campainha apita. Se as pessoas que estão no poder e nas gestões escolares percebessem que o poder é um fio tão tênue e tão frágil, não fariam tantas varreduras nas pessoas.

Sinto-me fortalecida, novamente, porém, devagar, mas acima de tudo, sinto-me fortalecida com meus ideais, pois minhas idéias, meus pensamentos e minhas crenças fazem parte de minha essência e jamais poderão ser retiradas de mim. Incluir é incluir-se também!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARISTÓTELES. *Política*. Livro VIII, parte III. São Paulo: Escala, 2006.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto, BOSA, Cleonice. *Autismo e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto, OLIVEIRA, Anié Coutinho de. Lobos e Médicos: Primórdios na Educação dos “Diferentes”. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos*. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico, 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>> Acesso em: 02 ago. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692*, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Lei Nº 10.048*, de 08 de novembro de 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N° 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.296* de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Agenda Social, 2007c*. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/agenda_social.asp Acesso em 03/10/2007.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007b.

CARVALHO, Isabel C. de M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CASCINO, Fabio. *Educação Ambiental: Princípios, história, formação de professores*. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2003.

CAVALHEIRO, Felisberto; SAN SOLO, Davis Gruber. Geografia e Educação Ambiental. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michele. *A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora*. Rima: São Carlos, 2ª edição, 2003.

EDUCAÇÃO. Porto Alegre/RS, ano XXIX, n. 1(58), Jan / Abr. PUCRS, 2006.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luísa de Marillac, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FREIRE, Madalena. *Educador, Educador, Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 22ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da Conscientização: Um Legado de Paulo Freire à formação de professores*. 3 edição. Porto Alegre, 2004, Edipucrs.

GADOTTI, M. *Dialética do amor paterno*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GALIAZZI, Maria do Carmo (Org.); FREITAS, José Vicente de (Org.) *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODE e HATT, K. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

GUIMARÃES, Mauro. *A formação dos educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004. Ijuí: Unijuí, 2005.

KOHAN, Walter O. (org) *Lugares da Infância – Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha*. In: EDUCAÇÃO. Porto Alegre/RS, ano XXIX, n. 1(58), Jan / Abr. PUCRS, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

MOLON, Inês Susana. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLON, Susana I. Contribuições epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a educação ambiental. In: GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J.V. (orgs.) *Metodologias emergentes em pesquisa em educação ambiental*.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, *Classificação Internacional de Funcionalidade*, 2003. Disponível em: <http://www.cepde.rj.gov.br/cif.doc> . Acesso em 03/10/2007.

PINO, Angel. *As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Rideel, 2005.

PROJETO. Revista de Educação: Inclusão. Porto Alegre, v.5, n.7, 2003.

PRONEA. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 3ª edição, 2005.

QUINTAS, J.S. *Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Edições Ibama, 2000.

REVISTA DE EDUCAÇÃO POPULAR. *Sonho Possível*. Centro Universitário La Salle; NUPEP – v.2. n.3 (dez/2001). Canoas: Centro editorial La Salle/NUPEP, 2001.

SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michele. *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. 2. ed. São Carlos, SP: Editora Rima, 2001, 2003.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, ano 24, n.1, p.15 – 32, jul./dez.1999.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo, Exclusão Social – Um problema de 500 anos. In SAWAIA, Bader (org). *Artimanhas da Exclusão – Uma análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionvich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Fundamentos de defectologia* Madrid: Visor, 1989.