

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – STRICTO SENSU

IONI WOLFF HAMANN

**DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À PEDAGOGIA DA INCLUSÃO EM SANTA
CATARINA:** Uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor
no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages - SC

Lages

2010

IONI WOLFF HAMANN

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À PEDAGOGIA DA INCLUSÃO EM SANTA CATARINA: Uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages SC.

Dissertação apresentada na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – ao programa de Pós-Graduação em Educação “*stricto sensu*”, na linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

Lages

2010

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Amilton, pelo incentivo, apoio, respeito e companheirismo e paixão da minha vida nesta existencia.

Aos meus filhos Alexandre e George que souberam compreender minhas horas de ausência no desenvolvimento deste trabalho acadêmico.

A minha filha Cristiane, a qual foi minha interlocutora nas horas difíceis de escrita e reescrita.

Ao meu neto João Victor, pela alegria do encanto de seu talento artístico, pelo tempo de sua infância que me proporcionou saudades em todos os momentos destes dois anos de estudo.

As minhas noras, e meu genro, sempre presentes mesmo de forma indireta.

A vocês deixo meu legado.

AGRADECIMENTOS

À Deus, porque sem Ele, nada seria possível, pois, nos permite estar desfrutando destes momentos tão importantes na construção pessoal e intelectual.

À UNIPLAC, coordenação, professores do Curso Mestrado em Educação - Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, gratidão especial à Orientadora Prof^a. Dra Maria de Lourdes Pinto Almeida que me ajudou no processo de construção pessoal e intelectual na trajetória desta pesquisa com dedicação e partilha de conhecimento de sua área, o que muito contribuiu para o desenvolvimento desta investigação acadêmica.

À banca de avaliação formada por: Prof.Dr.Lindomar Wessler Boneti e Profa Dra Marilane Wolff Paim, que trouxeram contribuições impares na análise rigorosa e pontual do texto desta pesquisa. Fica aqui registrado o meu muito obrigado.

Aos alunos (as) com necessidades educacionais especiais que participaram neste processo freqüentam e (ou) freqüentaram as Instituições Congêneres - APAE, AMA e APAS pela inspiração de construir este estudo sobre eles, pois no eco de suas vozes dizem “Nada de nós sem nós”.

Aos segmentos da- SMEL de Lages, ao PAPs, Diretores (a) das Unidades Escolares Municipais. À Gestão do Sistema Estadual de Ensino na região 27^a GERED.

Um especial agradecimento aos profissionais denominados de “Segundo Professor” de Lages, pela atenção e protagonismo como sujeitos da pesquisa, pela

solidariedade demonstrada ao responderem o questionário contribuindo e muito para o desenvolvimento desta investigação.

Às minhas colegas de equipe; Dani, Giedre, Ivana e Silvia; pelos momentos de aprendizagem constante e pela amizade solidificada, ao longo destes dois anos de convivência acadêmica.

A mestra, amiga e companheira de caminhada intelectual Mailza Maria Rosa Goulart pela paciência e carinho nas horas de angústia e incertezas.

Ao meu avô paterno, o meu primeiro modelo de professor. “Por sua *culpa*, vovô, vislumbrei um ideal nesta profissão de educadora, mas... muito poucos foram como você, um professor com deficiência física, mas com uma intelectualidade invejável.”

Aos meus pais Amadeu (in memorian) e Ilca; pelo esforço, dedicação e compreensão, em todos os momentos desta e de outras caminhadas, fica aqui a minha gratidão eterna.

À todas as pessoas que marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção de nosso cotidiano, outras porque nos apresentam projetos de sonho e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.

À totalidade do mundo pertence o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber. (KAREL KOSIK, 1976, p. 227).

LISTA DE SIGLAS

A/C – Atendimento em classe

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente

ABBR - Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

ACTs – Admitidos em caráter temporários

ADEVIPS - Associação dos Deficientes Visuais do Planalto Serrano

AMA - Associação dos Amigos dos Autistas

AMURES - Associação dos Municípios da Região Serrana

AMURES – Associação dos Municípios da Região Serrana

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APAS - Associação dos Pais e Amigos dos Surdos de Lages

ASDEF - Associação dos Deficientes Físicos

ASL - Associação dos Surdos de Lages

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes

CAESPs – Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial

CAESPs - Centro de Atendimento Especializado

CAV – Centro de Ciências Agro Veterinárias

CBE – Conselho de Educação Básica

CEDIPOD - Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência

CEDUPs - Centro de Educação Profissional

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEE/SC - Conselho Estadual de educação de Santa Catarina (SC)

CEIM - Centros de educação Infantil

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESBE - Campanha para a educação do Surdo Brasileiro

CFN – Currículo Funcional Natural

CLUMÃE – Clube de Mães

CMAS - Conselho Municipal de Assistência Social

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CNBB - Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos

CONADE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONEDE - Coordenadoria Estadual para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE - Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

CVI - Brasil - Centro de Vida Independente do Brasil

D.A - Deficiente Auditivo

D.M – Deficiente Mental

DPI - Disabled Peoples Internacional

D.V - Deficiente Visual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEB - Escola Municipais de Educação Básica

EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEF - Escolas Municipais de Educação Fundamental

FACVEST – Faculdades Integradas Facvest

FCEE - FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FENAPES - Federação Nacional das Apaes

FENEIS - Federação Nacional de Educação dos Surdos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de valorização do Magistério da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GERED – Gerencia Regional de Educação

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBDD – Instituto Brasileiro de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INES - Instituto Nacional de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério de Educação e Cultura

NARC - National Association for Retardet Children

NEEs – Necessidades Educativas Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência

PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional

PAPS - (Programa de Atenção Psicossocial

PAPS - Programa de Atenção Psicossocial

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI - Programa de Ensino Individualizado

PML - Prefeitura Municipal de Lages

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEs - Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPD - Pessoas Portadoras de Deficiência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPP/SC - Programa Pedagógico Proposta Preliminar Curricular de Santa Catarina

PPPP/SC - Programa Pedagógico Proposta Preliminar de Santa Catarina

SAA - Serviço Atendimento Alternativo

SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SAEDE/DA – Serviço de atendimento Educacional Especializado para deficientes auditivo

SAEDE/DM – Serviço de atendimento Educacional Especializado para direcionado para o aluno deficiente mental

SAEDE/DV – Serviço de atendimento Educacional Especializado para deficientes para o aluno com deficiência visual

SC - Santa Catarina

SEC – Secretaria da Educação e Cultura

SED - Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

SED - Secretaria de Estado da Educação/SED

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SM - SALA DE MULTIMEIOS – Prefeitura Municipal de Lages

SMEL - Secretaria Municipal de Educação de Lages

SPE – Serviço Pedagógico Específico

SURESP - Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial

SUS - Sistema Único de Saúde

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

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

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

RESUMO

Esta dissertação é o resultado do trabalho da pesquisa desenvolvida sobre o tema: Da Educação Especial à Pedagogia da Inclusão em Santa Catarina: Uma análise reflexiva sobre a prática do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages, que ocorreu no período de março/2008 a abril/2010. O resgate histórico da Educação Especial justifica o que está implícito nas ações, pressupostos históricos, com embasamento teórico, aprofundado em bibliografia científica, que evoluem com o aporte temporal da pesquisa que são os profissionais denominados de segundo professor que atuam no ensino regular. Tem como objetivo descrever a prática do segundo professor dos Sistemas de Ensino Público, Municipal e Estadual em Lages-SC. Para tanto, buscou reflexões e prospecções nas referências literárias e nas ações elencadas destes professores que atuam nas escolas, que são fundamentadas em novos paradigmas, com práticas pedagógicas que se ancoram no movimento coletivo, dos sujeitos buscando a formulação, legitimidade e legalização das Políticas Públicas de Educação Inclusiva para todos, especialmente através da articulação das pessoas com necessidades educacionais especiais nas manifestações das várias deficiências, sejam estas: intelectuais, mentais, físicas, auditivas, visuais e/ou múltiplas. O objeto da pesquisa é a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo da construção do conhecimento, com a mediação do segundo professor, inseridos nas classes do ensino regular dos sistemas de ensino. A pesquisa foi construída no enfoque do método da “Práxis da Dialética”, e apresenta a base epistemológica da mesma. A tipologia é de uma pesquisa empírica, com aplicação da técnica da pesquisa de campo, e o uso de instrumento do questionário, respondido pelos sujeitos que nesta pesquisa foram denominados de “segundo professor” que atuam nos sistemas de ensino público estadual e municipal de Lages – S/C. A investigação trouxe dados e análise dos resultados aferidos, que contribuíram na leitura e (re) leitura, interpretação da realidade pesquisada.

Palavras-chave: Educação, educação especial, pedagogia da inclusão, mediação do conhecimento, segundo professor.

ABSTRACT

This research dissertation is a result from a study developed on the subject: Educação Especial e Pedagogia da Inclusão em Santa Catarina: Uma análise reflexiva sobre a prática do segundo professor no Sistema de Educação Público e Estadual de Lages (Special Education and Pedagogy of Inclusion in Santa Catarina – Brazil: a reflexive analysis on the teacher assistant's practices in the Public and State Teaching System in Lages), during the period from March, 2008 to April, 2010. The historical research on Special Education justifies which is implicit in actions, historical presuppositions with theoretical basis, those ones evolving with the temporal support of the research who is the professional team denominated teacher assistant, working in regular teaching schools. It has as objective to describe teacher assistant's practices in the Municipal and State Teaching System in Lages, Santa Catarina. So, prospectings and reflections were made, in literary referential and in actions of those teachers, based on new paradigms, with pedagogical practices which have their support in the collective movement, that is, people who are searching for formulation, legitimacy and legalization of the Public Politics in Inclusive Education for everybody, mainly through the mobilization of people with special educational needs (intellectual, mental, physical, auditive, visual and/or multiple ones). The object of the research is the inclusion of students with special educational needs in the process of knowledge construction inserted in the regular teaching system, mediated by the teacher assistant. The research was made focusing the dialectical practices and showing its epistemological basis. Its typology is an empirical research (applied research), and the use of a questionnaire answered by the subjects who, in this study, were denominated "teacher auxiliary", working in the Municipal and State Teaching System in Lages, Santa Catarina. Data from the research context and the results from the analysis are showed here, which contributed in interpreting the researched reality.

Key-words: Education, special education, pedagogy of inclusion, knowledge mediation, teacher assistant.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	22
CAPÍTULO II - HISTORIANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	40
2.1 A Educação Especial na História da Humanidade	41
2.2 Historiando a Educação Especial no Brasil.....	45
2.3 Políticas Públicas de Educação Especial em Santa Catarina:	
História, Autores e Legislação	56
2.3.1 A FCEE e as suas intervenções na educação especial	56
CAPÍTULO III - A PEDAGOGIA DA INCLUSÃO E O PAPEL DO	
SEGUNDO PROFESSOR NO SISTEMA ESTADUAL E MUNICIPAL	
DE EDUCAÇÃO EM LAGES	86
3.1 O Sistema de Municipal de Educação e o Projeto Segundo Professor	
para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – PNES	93
3.2 As Instituições Educacionais no Município de Lages: história e dados	101
3.3 APAE - Associação dos Amigos dos Excepcionais.....	106
3.4 APAS – Associação de Pais e Amigos de Surdos de Lages	109
3.5 AMA – Associação de Pais e Amigos dos Autistas- SC	111
3.6 PAPS – Programa de Atenção Psicossocial	112
3.7 O Sistema Estadual de Educação e a Pedagogia Inclusiva na atuação	
do Professor: historicização e legislação.....	115
CAPÍTULO IV - PROBLEMA DE PESQUISA, PASSOS METODOLÓGICOS	

E ANÁLISE DOS DADOS	130
4.1 O método aplicado	130
4.2 Caracterização do universo da pesquisa	131
4.3 Resultados e discussão do questionário aplicado no Sistema Municipal de Educação do Município de Lages	131
4.3.1 Gráficos	131
4.3.2 Análise das respostas subjetivas dos sujeitos	137
4.4 Resultados e discussão do questionário aplicado no Sistema Estadual de Educação do Município de Lages	141
4.4.1 Olhares e respostas subjetivas do segundo professor do sistema estadual	146
4.5 Tecendo o contraponto na análise entre: O segundo professor do sistema municipal de Lages e do sistema estadual de ensino de Lages-SC	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXOS	182

INTRODUÇÃO

O compromisso da pesquisadora com a Educação, a Educação Especial e a prática da pedagogia Inclusiva, remete a referenciar os educadores nas escolas a partir de novos paradigmas cujas práticas pedagógicas estão ancoradas num movimento coletivo que buscam formular e legalizar as Políticas Públicas de Educação para todos, através das articulações que venham ao encontro das pessoas com necessidades educacionais especiais nas suas várias deficiências, sejam estas intelectuais, mentais, físicas, auditivas, visuais ou múltiplas.

Assim, esta Dissertação discorre sobre: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À PEDAGOGIA DA INCLUSÃO EM SANTA CATARINA: Uma análise reflexiva sobre a prática do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages SC.

Pesquisar sobre este assunto requer ousadia, conhecimento conceitual e compromisso com o tema. Ter os argumentos conceituais com o que se escreve e relacioná-los a vida pessoal é tecer fios da vivência, da formação, das leituras e (re) leituras por onde se constrói parte da existência desta pesquisadora, que, á com meio século, vem conciliando os diversos papéis como educadora, formadora, mãe, esposa, avó, filha, irmã, amiga e colega, num movimento de proteção e protegida, de partilhas, de ganhos e perdas que a existência terrena nos impõe.

Formada numa família serrana, a pesquisadora trilhou vários caminhos de formação espiritualista, com hábitos, saberes e fazeres com os quais ao se apropriar, compreender, discutir, estudar e vivenciar o que prosseguiu insistentemente, nas funções que desempenhou como profissional na área da educação, exercendo várias funções como: professora de Educação Integrada no Movimento Brasileiro de Alfabetização, professora alfabetizadora no Sistema Público Municipal e Estadual de Lages, professora de Educação Especial, professora de Artes, professora de Língua Portuguesa, Diretora Adjunta de Escola Pública Estadual Colégio Estadual Godolfino Nunes de Souza, Coordenadora Pedagógica de Educação Especial na Escola Raio de Sol – APAE - Lages SC, professora de Educação Especial em sala de aula, Integradora de Educação Especial na 7ª CRE (atual nomenclatura 27ª GERED) e Diretora de Escola Especial Raio de Sol, com a experiência de 33 anos de magistério. Sentindo a necessidade da continuidade da formação acadêmica é que comecei a cursar o Mestrado em Educação.

Advindas dessas funções e com o olhar voltado à Educação e à Pedagogia da Inclusão, assumiu-se o desafio de pesquisar, o que é um trabalho em processo, uma vez que é de descoberta e de investigação, onde estão presentes os autores (as), os amigos teóricos, os elementos de criatividade, do lúdico, e, sobretudo, da investigação científica, que dará forma ao pensamento que vai se construindo sobre a realidade e o seu contexto.

Não se atribui na pesquisa apenas o compromisso de seguir regras teórico-metodológicas, mas antes de tudo, de se ter o impulso para despertar a auto-estima, a visão, o propósito e o compromisso na contribuição que se poderá deixar para a comunidade acadêmica e científica.

A temática da presente pesquisa: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À PEDAGOGIA DA INCLUSÃO EM SANTA CATARINA: Uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal Estadual de Lages SC, vem reportar-se as significações dos termos específicos neste estudo, que seguem detalhados no desenvolvimento bibliográfico.

Refletir sobre a Educação nos indica compreender o que preconiza a Carta Magna, ao trazer o art. 28, inciso III, o seguinte teor: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em consonância com outras legislações, este vem confirmar o direito da Educação para Todos, numa proposta que atenda por direito e com direito indistintamente o cidadão(ã).

Entende-se deste postulado que a Educação é um fenômeno observado na sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsáveis pela manutenção e perpetuação, a partir da transposição, e das gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento social. Do grupo de pessoas, com necessidades educacionais especiais, incluído - os no espaço de direitos da condição humana.

Desta forma, a educação enquanto processo, procura entender que os elementos subjetivos (professor e aluno) são essenciais, ou seja, é o respeito que cada um deve a si mesmo e ao outro, de modo a viabilizar a educação com qualidade.

No desenvolvimento do trabalho, utilizar-se-á de várias leis, que embase a legislação educacional nacional, estadual e municipal.

Entende-se, neste estudo, que a educação especial é uma ação organizada, conforme o documento da Política de Educação Especial de SC. (2006):

A Educação Especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades educacionais especiais. Um processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e a reabilitação da pessoa com deficiência. (PPE-S/C, 2006)

Ao discutir a educação especial, a Pedagogia da Inclusão e os impactos das Políticas Públicas, na ótica do referencial teórico, implica destacar o direito fundamental à educação para além da dimensão biológica do ser vivo, e salientar as conquistas históricas destes seres humanos que conseguiram através de suas caminhadas e de outros que por eles batalham.

Considerando a dimensão desta pesquisa e o embasamento teórico que se ancora nas fontes literárias e se sustenta no teor do trabalho científico, destaca-se a alteridade do ser humano com necessidades educacionais especiais e do profissional que trabalha nesse universo do campo educacional, situa-se a modalidade da Educação Especial que se define como sendo o que autor Mazzotta (2005, p. 88):

Modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais

especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Essa modalidade de educação é considerada um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que deve estar à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

O autor baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata, especificamente no capítulo V, da Educação Especial como modalidade.

Para a autora Alves (2006) a “concepção epistemológica da educação especial fundamenta-se no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos e não na imposição de rituais pedagógicos que acabam por legitimar as desigualdades sociais”.

Refletir a educação especial e a sua prática vai além do entendimento da estrutura dos sistemas educacionais preconizados em lei, pois se efetiva quando vem ao encontro das pessoas com necessidades especiais.

Cumpra-se, nesta pesquisa, esclarecer o sentido dado ao termo da Pedagogia Inclusiva, aprofundada nas bases teórico-metodológica na Educação Especial e na clarificação do que constitui a práxis dos procedimentos metodológicos nas salas de aula das escolas de ensino regular na ação de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no meio escolar do Sistema Escolar Público. Ao definir-se a Pedagogia da Inclusão, esta conserva a prática de interação entre as Instituições Congêneres e trabalham com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e as escolas do ensino regular, fornecendo a articulação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica no atendimento a este aluno.

Embasados nas legislações das Políticas Públicas Nacional, Estadual e Municipal, este estudo apresenta como foco investigar a práxis do segundo professor junto aos alunos que freqüentam as salas de aula nas escolas do ensino regular, competindo, assim, esclarecer a denominação atribuída ao profissional como “segundo professor”.

O segundo professor (a) tem como função correger a classe em parceria com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de estratégias diferenciadas para qualificar a prática pedagógica segundo o

documento Programa Pedagógico da Secretaria do Estado da Educação e da FCEE do ano 2009, nas esferas estaduais e municipais.

Este professor tem uma responsabilidade que vai muito além do cumprimento de normativas legais, ou conteúdos curriculares, pois influencia diretamente na mediação de conhecimentos, nas relações e trocas entre as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo nas atividades com os alunos com necessidades educacionais especiais. O segundo professor poderá ter que lidar com várias mudanças na rotina pedagógica escolar, com pesquisas, diálogos, participação em capacitações que darão suporte na efetivação das políticas públicas de educação inclusiva.

No esclarecimento sobre o tema educação inclusiva, neste estudo assume o conceito de concepção teórico-metodológico, com procedimentos pedagógicos com olhar na diversidade desde a formalização de leis até a construção de currículos flexibilizados e adaptados para os alunos com necessidades educacionais diagnosticados e matriculados regularmente nos sistemas de ensino.

De acordo com a autora Almeida (2004), as Políticas Públicas precisam ser efetivadas e adaptadas às novas exigências, assim como a capacidade solidária entre as pessoas. Para Almeida (2004, p. 33) ao afirmar que: “Nesse início de terceiro milênio percebemos que o ser humano mudou consideravelmente a sua história, seus rumos, seu eco-sistema, muitas foram as modificações ocorridas pelos avanços da ciência.”

A autora reafirma: “Contudo, há muitas pessoas em grave sofrimento, quer seja por exclusão intelectual, fome, desamparo, injustiça social, preconceito, perseguição política, tragédias dentre outros fatos sociais.” Concorda-se com a autora, pois as transformações nestes itens elencados, comprova-se constantemente no rumo da vida de cada ser humano, rápida e reconhecida tanto pelos meios de comunicação como na constatação diária da existência.

Para Gohn apud Almeida (2007, p. 39-40) “As associações de desamparado, injustiça social, preconceito, perseguição política, tragédias dentre outros fatos sociais (2004, p. 33), pais e amigos das pessoas com necessidades educacionais especiais encontram-se reconhecidas como movimento social, nos eixos temáticos da saúde e da educação informal.”

Ancorando-se nestas autoras, reflete-se que, um dos maiores desafios políticos e pedagógicos, particularmente no Brasil, é fortalecer uma sociedade civil ativa que nasce das aspirações populares, e dos grupos segregados da sociedade que numa

organização transformando-se em ONGs como as APAES - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, que surgiram em 1954 no Brasil, com a meta de mudar o rumo da história exigindo políticas públicas de educação especial, na área da educação, saúde e acessibilidade das pessoas com a necessidade especial, e que desde 1964 anualmente trabalham com slogans.

O slogan do ano de 2009 da Federação Nacional da APAES foi: **“Quebre a resistência e tome uma atitude: construa acessibilidade para a pessoa com deficiência intelectual”**. (FENAPES, 2009).

Este slogan buscou sensibilizar a sociedade para construção da acessibilidade do deficiente intelectual, sendo necessária uma mudança de atitude e a incorporação de valores indispensáveis para o convívio social do deficiente.

A pesquisa ancora-se nos pressupostos do método dialético, pois esta investigação será uma reflexão contextualizada com os conhecimentos e saberes à luz da ciência e do mundo acadêmico, bem como na técnica de pesquisa de campo com embasamento teórico, aprofundado em bibliografia científica como suporte. O resgatar histórico da educação especial justifica a subjetividade implícita nas ações dos pressupostos históricos que evoluem com aporte temporal da pesquisa.

O texto desta dissertação está trabalhado nos seguintes capítulos:

No Capítulo I, Contextualização da Problemática, aborda-se as questões fundantes, deste trabalho, que estão centradas no desafio do papel segundo professor, sua práxis pedagógica concernente as legislações que sustentam políticas públicas da educação especial a compreender o processo nas discussões acadêmicas e no acesso e construção de literatura específica da educação especial e inclusiva voltada aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apresenta-se no Capítulo - II Historiando a Educação Especial no Brasil e em Santa Catarina e Lages aborda-se o conceito e o contexto da globalização dos avanços das novas tecnologias e da ciência, no que se refere às novas formas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, impondo desafios aos docentes que administram a educação nos níveis de ensino e, tratando a educação especial de acordo com Vygotsky (1988, p. 71) “Esta forneceu uma base de abordagem relevante, para a compreensão das questões relacionadas às pessoas com deficiências, sendo que o segundo professor faz a mediação e proporciona as bases interativas dos alunos com necessidades educacionais especiais junto aos seus pares mais hábeis.”

Nesta ótica e de acordo com a concepção vigotskiana, otimiza-se a idéia de que os alunos com necessidades educacionais especiais pelo processo da inclusão encontram maior possibilidade de aprendizagem ao participarem nas turmas dos alunos de ensino regular “normais”. Apresenta também dados sobre o número de professores do sistema estadual e municipal. Faz uma panorâmica das ONGs congêneres: APAE, APAS, AMA e do PAPS.

No Capítulo III, trata-se sobre as políticas públicas de educação catarinense e a inserção do segundo professor nas escolas do Sistema Municipal e Estadual. A Pedagogia da Inclusão e o papel do segundo professor no Sistema Municipal de Lages e o Sistema de Educação Estadual constituem-se no foco central da pesquisa.

No Capítulo IV - apresenta-se a coleta de dados demonstrados, tratados, analisados e sistematizados da pesquisa. O método utilizado foi a abordagem do método dialético que procura na contradição inerente ao fenômeno e à mudança dialético que ocorre na sociedade.

Trata-se de uma pesquisa empírica e de uma técnica comparativa entre os dois grupos de professores municipais e estaduais que atuam como segundo professor (a) junto às turmas de alunos regularmente matriculados nos sistemas públicos de ensino.

O objeto da pesquisa é a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de construção do conhecimento com a mediação do segundo professor.

A questão central da pesquisa é: Qual é o desafio encontrado pelo segundo professor que atua nas escolas: municipal e estadual de ensino de Lages-SC, na prática pedagógica da pedagogia da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular?

Na tipologia da Pesquisa, apresenta-se como uma pesquisa descritiva, em que se buscou descrever, registrar, analisar, interpretar fatos ou fenômenos, se constituindo numa pesquisa de campo com embasamento teórico-metodológico aprofundada nas bibliografias científicas.

Os Instrumentos utilizados foram registros das informações e o questionário elaborado especificamente pela pesquisadora neste espaço/tempo. Elenca-se um quadro demonstrativo do perfil dos sujeitos, levando-se em conta alguns critérios que contribuem na interpretação da realidade pesquisada. Os gráficos demonstrativos da coleta de dados compilam e ilustram o que favoreceu a análise quantitativa e

qualitativa, comentários e sistematização desta análise.

Teceu-se um contraponto entre as respostas elaboradas pelo segundo professor do Sistema Municipal e do Sistema Estadual de Ensino de Lages-SC, este gerou dados para a interpretação da amostra proposta na pesquisa sendo que a estimativa foi em relação à população pesquisada ou sujeitos, ou seja, 90 sujeitos pesquisados, sendo que os resultados ficaram aproximadamente 83%.

Apresentando-se as considerações finais, fica a certeza de que o caminho destinado a esta pesquisa será uma fonte inevitável aos pesquisadores, estudiosos, acadêmicos, gestores educacionais, educadores, pais e profissionais que atuam na área da educação, mais especialmente na Educação Especial e na Pedagogia da Inclusão.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

[...] não parte dos fatos, mas dos materiais históricos, das fontes, no sentido mais extensos deste termo, com a ajuda dos quais constrói o que chamamos de fatos históricos. Constrói-as na medida em que seleciona os materiais disponíveis em função de certo critério de valor, como na medida em que os articula, conferindo-lhe a forma de acontecimentos históricos. Assim, o despeito das aparências e das convicções correntes, os fatos históricos, não são um trabalho com ponto de partida, mas um resultado. (SHAFF, 1978, p. 307).

Esta dissertação tem como foco o desafio profissional do segundo professor do Sistema Estadual e Municipal de Ensino no município de Lages, a sua formação, diante da obrigatoriedade legal da inclusão de pessoas com necessidades educacionais no ensino regular. Passa-se, então, a exigir do profissional da educação denominado de segundo professor um trabalho de qualidade visando à Educação Inclusiva do aluno especial, além de outros conhecimentos e saberes específicos, como também aqueles recebidos na graduação, e nos cursos de formação continuada.

Torna-se necessário, por parte dos governantes, disponibilizarem um grande investimento na formação inicial e permanente dos profissionais da educação, pois estes precisam ter a capacidade de trabalhar e conviver com o aluno diferente e superar os preconceitos em relação à minoria. Esse profissional precisa estar preparado para atuar junto às novas situações que surgirão em sua sala de aula, colocando em teste sua prática pedagógica, que adquiriram durante a graduação, nos cursos de formação continuada e de nas experiências vivenciadas.

A formação docente destaca-se como tema principal e um dos mais importantes na definição de políticas públicas para a educação especial, pois os crescentes desafios colocados à escola exigem um trabalho educativo e um posicionamento profissional muito superior ao existente no ambiente escolar. O professor ao ser graduado e/ou sair de uma formação continuada torna-se um disseminador de novas idéias, relembra algumas práticas pedagógicas, revê metodologias que deverá aplicar no seu cotidiano.

A palavra “escola” pode indicar diferentes espaços para diferentes aprendizagens, espaços esses trilhados por segmentos específicos da humanidade: educadores e alunos.

A escola, como espaço educacional, desenvolve a educação escolar prevista na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é onde se desenvolvem os níveis, as etapas e modalidades de educação escolar. Há escolas de música, escolas de línguas, escolas-parque, escolas de circo e escolas especiais.

Com a política de inclusão escolar, a escola e os espaços educacionais comuns devem adaptar-se para que todas as crianças, jovens e adultos possam aprender juntos independentemente da necessidade de utilizar diferentes alternativas metodológicas, linguagens e códigos específicos.

A educação especial como modalidade educacional organizada atende específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade (aluno com deficiência visual), enquanto outras dedicam-se a vários tipos de necessidades (CAESPs – Centro de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial para alunos com deficiência mental e outras deficiências diagnosticada na mesma pessoa – escola especial mantida pela APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). O ensino especial tem sido alvo de inúmeras críticas por parte daqueles que defendem o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores

que procuram estar capacitados para exercer estas atividades pedagógicas mais desafiantes. O sistema regular de ensino precisa estar adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva, trazendo alternativas pedagógicas, sugestões de profissionais da educação e de outras áreas como por exemplo: da psicologia, para serem realizados procedimentos didáticos que alcancem os objetivos previstos e vençam as dificuldades encontradas no dia a dia escolar e mais especificamente com os alunos PNNEs.

O princípio fundamental da educação inclusiva é de que a educação é um direito de todos, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 208.

As pesquisas registram que historicamente, a escola de ensino regular vem sendo marcada pela repetição, preconceito, olhar cristalizado para o negativo, fracasso, exclusão etc. em Bianchetii e Freire (1998, p. 14) [...] “No processo de produção da existência dos diversos povos e nos diferentes lugares e momentos da história encontra-se a chave para compreender a aceitação e a integração de uns e a estigmatização e exclusão de outros.” Concorda-se com os autores, pois estamos em tempos de Pedagogia da Inclusão, estamos nos movimentando dos estágios da exclusão, integração para o momento do processo educativo inclusivo.

Considerando as questões que interferem no processo educativo, fica claro que essas, muitas vezes, vêm ocorrendo de forma ingênua em função da formação de alguns profissionais pela acomodação, medo e resistência ao novo. Fala-se muito em inclusão na sociedade, e no contexto escolar.

A legislação educacional, ao garantir que os alunos com deficiência intelectual sejam inseridos no sistema regular de ensino, faz apenas de direito e não de fato.

Há vários marcos legais, embasando os caminhos para a legislação educacional nacional e estadual. Segundo Dermeval Saviani, em sua palestra “Uma palavra sobre a educação especial”, proferida na 31ª da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) ressalta que:

Não se pode dizer que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor. A LDB a definiu como uma modalidade de ensino e lhe dedicou um capítulo específico (Cap. V). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, após efetuar o diagnóstico e apresentar as diretrizes, fixa 28 objetivos e metas a serem atingidos nos dez anos de vigência do plano. E o Conselho

Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 no qual tratou, com razoável minúcia, das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, definindo-as na Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. No entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na educação especial, a questão permanece em aberto. Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de pedagogia. Entretanto, a Resolução que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia toca na questão da educação especial de passagem e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso X: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” e do artigo 8º, inciso III: “atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas. (SAVIANI, 2008).

Saviani faz um recorte da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), salientando que, nos dois dispositivos, a referência à educação especial é claramente secundária. No primeiro caso, a menção não chega a ser a modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade. E, no segundo caso, limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos. Portanto, o quadro atual representa um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946, com a Lei Orgânica do ensino normal. Essa legislação previa que os Institutos de Educação, além do ensino normal, seriam os responsáveis pelos cursos de especialização para formar, entre outros, professores de educação especial.

Na complexidade do problema inerente à educação especial, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do CNE (Conselho Nacional de Educação), ao fixar as diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica, torna-se necessário instituir um espaço específico que contemple a formação de professores para essa modalidade de ensino. Caso contrário, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional

A partir da Conferência ocorrida em Jomtien na Tailândia em 1990, chamada de Conferência Mundial da Educação para Todos – resulta em posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Por meio da Conferência Mundial sobre Educação Especial- Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca na Espanha em 1994 e pela Constituição Federal de 1988, art. 205, a educação torna-se oficialmente direito de todos dever do estado e da família e será promovida com o incentivo e com a colaboração da sociedade. Em seu artigo 208, ela assegura o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino.

Mazzotta (1996), em sua obra “Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas faz a seguinte referência:

A Constituição Federal de 1988 estabelece, explicitamente algumas garantias aos portadores de deficiência. Além dos direitos assegurados a todos, há alguns dispositivos especificamente dirigidos a este segmento da população brasileira. Tais dispositivos distribuem-se em três capítulos: II Da Seguridade Social, III Da Educação, da cultura e do Desporto e VIII Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso; todos incluídos no Título VIII, Da Ordem Social.” (MAZZOTTA, 1996, p. 134 apud OLIVEIRA, R Portela de & CATANI, A. M. Constituições Estaduais e Educação, São Paulo. Cortez, 1993) [...] Art. 23. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto desta Lei, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: [...] II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidades de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. (MAZZOTTA, 1996, p. 134 apud OLIVEIRA; CATANI, 1993).

Pode-se afirmar que essas discussões legais influíram muito no conceito da palavra inclusão, provocando mudanças na perspectiva educacional, por não limitar o trabalho junto ao aluno com deficiência intelectual, interferindo substancialmente na construção de saberes que o profissional da educação necessitará para trabalhar com o

mesmo. O educador não pode pensar numa perspectiva dos meados de 1900, quando o conceito em relação ao aluno com alguma deficiência era:

Uma investigação sobre as medidas educacionais mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões ainda hoje, são utilizadas, a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista. (MAZZOTTA, 1996, p.17).

Com este pensamento Mazzotta demonstrava, em 1996, sua preocupação como os educadores que consideravam seus alunos especiais.

Na construção do caminho da pesquisa foram elencadas, em nível de reflexão, as várias questões norteadoras, que contribuíram no processo de seleção das mesmas, para se chegar ao foco da questão, ou seja, ao objeto da pesquisa. Entre estas, estão as seguintes:

Qual é o desafio profissional do segundo professor do Sistema Municipal e Estadual de Ensino de Lages, na sua prática docente, na escola pública tanto estadual e municipal de Lages?

- Como os profissionais da educação envolvidos com o processo da pedagogia inclusiva, dominam os conhecimentos e fundamentos históricos da educação especial, para fomentar a Política de Inclusão no Sistema Municipal e Sistema Estadual de Ensino?

- Como as escolas municipais e estaduais de Lages SC incluem no PPP (Plano Político Pedagógico) a pedagogia da inclusão?

- Qual o posicionamento do professor sem habilitação específica em educação especial, diante do aluno com necessidades educacionais especiais?

- Que embasamentos teórico-metodológicos possuem os profissionais (gestores, orientadores, formadores) que orientam o segundo professor?

- Nos cursos de formação continuada para educadores em geral do Sistema Municipal e no Sistema Estadual de Ensino coloca-se na pauta a educação especial, adequada à prática pedagógica do educador?

- Como se caracteriza a atuação do segundo professor?

Formuladas estas questões norteadoras, selecionou-se entre as mesmas e buscou-se centrar uma que passou a ser a seguinte: Qual é o desafio encontrado pelo segundo professor que atua nas escolas municipais e estaduais de ensino de Lages-SC, na prática pedagógica da pedagogia da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no regular?

Por isso, para os professores do Sistema Estadual e Municipal de Ensino é necessário o conhecimento de conceitos básicos para uma completa inserção no processo educacional inclusivo tais como: aspectos históricos da educação especial; política educacional para a educação especial numa perspectiva inclusiva; sujeitos da educação especial, diagnóstico e intervenção pedagógica no espaço escolar; questões curriculares; estratégias educacionais promotoras de aprendizagens escolares; recursos e ajudas técnicas; conceitos fundamentais da educação especial na educação básica; concepções teóricas acerca da deficiência; inclusão escolar e organização do trabalho pedagógico; avaliação da aprendizagem e inclusão escolar; concepções acerca da inclusão escolar.

A qualificação do professor e seu conhecimento em relação às políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva, bem como as mudanças emergentes do processo educacional historicamente constituído, devem contribuir para uma efetiva atuação de todos os segmentos que formam o ambiente escolar, pais, educador, alunos e corpo administrativo. Esse processo formal deve acontecer de alguma forma, conforme afirma Mazzotta (1996) “De um modo ou de outro, a concretização de uma educação de melhor qualidade para tais alunos depende, em grande parte, de seu devido equacionamento nas políticas públicas (1996, p. 183).”

O artigo 206 da Constituição Federal é claro quando registra: “As instituições e congêres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades por prazo igual ou superior a um ano, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional.”

O impacto que a inclusão tem causado no meio escolar, nas instituições especializadas e entre os pais de alunos com e sem deficiências provocou o

aparecimento de muitas dúvidas e vieses de compreensão que acabam por retardar a implementação de ações em favor da abertura das escolas para todos os alunos.

Para Gramsci (1987, p. 37) “o elemento popular sente, mas nem sempre compreende ou sabe: o elemento intelectual sabe, mas nem sempre compreende e especialmente sente.”

Segundo o autor a tendência de permanecer com compreensões já sistematizadas é mais fácil que aderir a novas informações e no caso específico do professor, pensa-se que ele vai modificando-se nos processos que advêm da legislação, da formação e do sistema que ele está inserido.

Os preconceitos, antigos valores, velhas verdades, atitudes e paradigmas conservadores da educação ainda ocultam o verdadeiro sentido dessa inovação.

O tema “Desafios do Segundo Professor no Sistema Estadual e Municipal de Educação em Lages no terceiro milênio”, servirá como parâmetro investigativo e de aplicação da pesquisa, pois representa no momento histórico a classe profissional de educadores, que trabalham com os alunos com necessidades educacionais especiais, enquadrando-se na aplicabilidade da legislação vigente no país e no estado de Santa Catarina com uma formatação específica no município de Lages.

Para as normativas educacionais nesse momento histórico de 2009, o segundo professor de turma atuará nas séries iniciais do ensino fundamental, preferencialmente habilitado em educação especial e tem por função correger a classe em parceria com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de estratégias diferenciadas para qualificar a prática pedagógica. Trabalhará com educandos de 04 a 16 anos, com diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos, associada ou não a outras deficiências. A função do segundo professor que vai muito além do cumprimento de normativas legais, ou conteúdos curriculares, pois influencia diretamente a constituição de identidades sociais por meio da mediação de conhecimentos, relações e trocas entre as diferentes áreas que compõem o currículo com os alunos com necessidades educacionais especiais.

É necessário romper com alguns paradigmas, desconstruir conceitos cristalizados e, principalmente, rever procedimentos e formas de avaliação, objetivando a inclusão desses educandos e garantindo o seu direito de continuar a ser aluno e viver

a sua escolaridade inicial e gradual, de forma qualitativa. Pois conforme enfatiza Benjamin:

O saber docente se constrói na relação teoria e prática, resultado de um longo processo histórico de organização, elaboração e síntese, constituindo, assim, sua práxis pedagógica. O trabalho pedagógico, espaço de produção de saberes, possibilita o avanço no processo de ensino e aprendizagem, tornando o professor co-autor de conhecimentos, o que só é possível com uma reflexão crítica sobre as próprias práticas e uma aprendizagem continuada. (BENJAMIN, 1984, p. 60).

Através das ponderações de Walter Benjamin (1984) percebe-se que o problema a ser investigado requer uma concepção de que é no devir das experiências que o educador descobre que as práticas pedagógicas não se excluem. Ao estudar a história, ela se apresenta como uma experiência de destruição ao ser excludora, introduzindo na educação a violência simbólica que sufoca ou apaga as diferenças e as alteridades. Mas por outro caminho, ela produz a possibilidade de se transformar em uma experiência reconstrutiva, que é aquela na qual se busca incluir a prática docente, abdicando da arrogância do saber e da noção de que a acumulação de experiência é que legitima o sujeito educador. Em todas as épocas de acordo com Benjamin (1984, p. 109) o confronto do presente com o passado está sempre envolto em polêmica, como se estabelece na trajetória da educação especial, educação integradora e nesse momento histórico educação inclusiva e a inclusão do papel do segundo professor nas unidades escolares. Nesse momento (2009), é senso comum ouvir dizer que o papel da escola é levar o aluno a construir o seu conhecimento, a mediar o conhecimento do aluno em relação ao objeto e propiciar meios para que ele construa significados e integre-se entre os demais sujeitos. E o segundo professor, qual será seu papel?

O segundo professor exercerá papel fundamental como mediador no processo educativo, e o seu grande desafio é trabalhar os conteúdos, usando criatividade e intencionalidade, tornando-os mais significativos e prazerosos para as crianças. O educador deve elaborar "atividades planejadas a partir da problematização de situações, que envolvam os conteúdos propostos para a apropriação do conhecimento científico. (SEC/FCEE, 2005).

Estas propostas de trabalho devem criar no aluno especial a necessidade de participar de brincadeiras, assim como de jogos, com regras que possibilitam o espaço da investigação e da elaboração e reelaboração do conhecimento científico. Em relação a alunos especiais, o professor não só ensina; aprende, experimenta e vive com eles esse momento de conhecimento compreendido como produção histórica próprio das relações sociais. Pinto (1979, p. 75) afirma que o conhecimento sistematizado é entendido como processo sócio-cultural e oferece uma concepção de que as pesquisas são sínteses produzidas nos diferentes momentos históricos da sociedade.

Assim o objetivo geral nesta pesquisa foi o de analisar a práxis do segundo professor do Sistema Estadual e Municipal de Ensino de Lages- SC.

Tomaram-se na pesquisa, os seguintes objetivos específicos:

- a) Buscar e refletir sobre as fundamentações teórico-metodológicas da problemática relacionada à Pedagogia da Inclusão.
- b) Dialogar com o segundo professor inserido/comprometido com o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas turmas do ensino regular dos Sistemas Estadual e Municipal de Ensino, no município de Lages-SC.
- c) Investigar sobre os procedimentos metodológicos adotados pelo segundo professor, nas unidades escolares que participam do processo da Pedagogia da Inclusão.

Ao estudar sobre os conceitos de Educação Especial, Pedagogia da Inclusão, Políticas Públicas de Inclusão, Prática docente do Segundo Professor, pode-se compreender a evolução que ocorreu no processo construído historicamente, e que estão presentes nas discussões dos estudiosos, intelectuais, pesquisadores na academia. Nas literaturas específicas da Educação Especial, buscou-se compreender os avanços das novas tecnologias, e das ciências como: Medicina, Biometria, Fisiologia Humana, História, Psicologia, Ciências da Cognição, Neurolinguística, Psicopedagogia e outras que colaboram no processo de construção humana de aprendizagem, de crianças, jovens e adultos. Avanços estes, que impõem desafios aos educadores, que atuam na educação tanto nos níveis de ensino, como na modalidade da educação especial, que alavanca o desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais e que está diretamente ligado ao acesso e apropriação de conhecimentos a serem aplicados na resolução de problemas do cotidiano da vida pessoal e profissional. Esta possibilidade requer das pessoas o

desenvolvimento de suas habilidades e posturas condizentes com o saber conviver, isto é, com o ato de se relacionar com o mundo profissional e não apenas ser um sujeito anônimo no espaço educacional.

Portanto, o desafio para os professores da educação especial é realizar um trabalho de qualidade com aporte pedagógico específico para os alunos especiais.

A educação especial no Brasil, em Santa Catarina e em, Lages não foge da história da humanidade quando trata dos estigmas. Para que o indivíduo portador de necessidades especiais possa ter acesso à exclusão na sociedade, necessitam de diversos tipos de atendimento e cuidados especiais. Sendo que, no entanto, estes atendimentos lhes são negados por falta de recursos, profissionais especializados e até mesmo por não serem priorizados estes atendimentos.

Segundo Goffman (1963, p. 18) “o estigma é uma marca, um atributo profundamente depreciativo que faz com que o indivíduo assuma que sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente”. Portanto, para este autor, um estigma é imediatamente perceptível quando é muito visível o fato de que ele entre em contato com outros, levando o estigma passando a ser conhecido.

Pesquisas demonstram que a aparência física é um aspecto relevante nas relações interpessoais de pessoas portadoras de deficiências. No estudo feito por Costa (2000), foi comprovado por meio de depoimentos, de pais de crianças portadoras de necessidades especiais com a aparência física comprometida, que até os familiares e amigos demonstraram dificuldades ao aproximar-se da criança. O relato dos pais revelou também que se a deficiência dos filhos não fosse visível, a reação deles próprios em relação à criança seria diferente, assim como a reação dos familiares, amigos e pessoas estranhas, facilitando o convívio da criança deficiente com as pessoas ao seu redor.

Estes depoimentos revelam que a aparência física da criança deficiente é uma porta de entrada fechada, no tocante às suas relações interpessoais. Outro aspecto relevante, na integração social da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais é a inclusão desta pessoa na escola, seja na escola especial ou na escola de ensino regular.

Para resgatar a implantação dos marcos históricos da Educação Especial até 2009 fazem-se necessários rever com objetivos que fundamentam os conceitos históricos, filosóficos, epistemológicos e hermenêuticos. Estes conceitos sustentam o

princípio da inclusão da pessoa com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades e, legalmente alicerçando as Políticas Públicas da educação especial.

Estudando as políticas educacionais que contemplam o aluno com necessidade especial em Santa Catarina, pretende-se resgatar a história das Políticas Públicas neste estado a fim de abordar os contextos e seus aportes históricos que vão ao encontro do envolvimento dos movimentos sociais (pais e amigos dos excepcionais) e de todos os esforços que foram empreendidos, pois possibilitaram traçar a trajetória da educação especial e o olhar das políticas públicas para os seres humanos portadores de deficiência mental, destacando-se a educação, inclusão, saúde, lazer, acessibilidade, etc. Surge assim o conceito de:

Educação Especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que aparentemente sentem necessidades educacionais. (LDB- Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394/96, 1997, p. 93).

Como se vê os educandos, também denominados de “excepcionais” são justamente aqueles que nesse momento são chamados de alunos com necessidades educacionais “especiais”, esta nomenclatura a em termos pedagógicos é mais humanizada, porém na lei, ainda persiste o termo “excepcionais.”

A autora Prestes (1996, p. 100) afirma que “A teorização de Habermas, ao recuperar a possibilidade de uma vida informada pela razão desde que descolonizado o mundo da vida, traz para a educação uma reinterpretação de seu papel.”

Para Prestes (1996), no princípio da subjetividade, a modernidade expressa sua fé no sujeito com capacidade de reflexão, e que conquista sua autonomia e liberdade. A modernidade atribui à escola a função de reprodutora dos conteúdos construídos historicamente pela humanidade.

O resgatar histórico da educação especial justifica a subjetividade implícita nas ações dos pressupostos históricos que evoluem com aporte temporal desta pesquisa. Portanto, precisa-se entender que os educadores inteirem-se das dimensões das políticas de formação docente, por meio de reflexões sobre a Pedagogia da Ex-Inclusão

e a figura do segundo professor. Neste momento que é histórico, estão sendo contratados os professores no sistema municipal e estadual de ensino, para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais oriundas dos serviços educacionais especializados.

A prática dos professores nos levou a pesquisar as ações pedagógicas e a realizar uma produção científica que se fundamenta nas teorias, a fim de acontecerem conexões e possibilidades de razões comunicativas na escola.

Para Paulo Freire (1997) “O diálogo não existirá sem uma profunda relação amorosa com o mundo e os homens [...] senão amo o mundo, senão amo a vida, senão o homem não me é possível o diálogo”. Nesta reflexão, cada vez mais nos convencemos de que os educadores e educandos se reconhecem por um ato criador e libertador, ato de amor.

Nesta perspectiva, entende-se que na formação do docente, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio de saberes múltiplo e heterogêneos, da integração práxis (teoria/prática) versus prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, da interação, do trabalho cooperativo e colaborativo, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros.

A docência como “gestão” e “transformação pedagógico-ética” da matéria procede, portanto, através de uma racionalidade complexa, interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação.

As indagações formuladas permitem identificar um dos pontos obscuros do campo profissional da pedagogia e da busca de sua identidade.

Por essa razão, esta pesquisa registra estudos sobre as Políticas Públicas na Formação dos Docentes num enfoque da Pedagogia da Inclusão a partir de suas atuações docentes especialmente do segundo professor no Sistema Estadual e Municipal de Ensino de Lages com alunos com deficiência intelectual.

O que nos leva a refletir e pesquisar sobre a Pedagogia da Inclusão e o espaço de atuação do segundo professor são impactos das Políticas Públicas que a Secretaria da Educação do Município de Lages, acatou as orientações do documento PPPP/SC (Programa Pedagógico Proposta Preliminar Curricular de Santa Catarina). Este documento apresenta várias sugestões de práticas pedagógicas organizadas, sendo que uma delas refere-se ao trabalho do segundo professor de turma.

Entendemos que a Política Pública é formalizada a partir das ações de diferentes sujeitos coletivos, cujo percurso segue a lógica constituída em contextos mais abrangentes do que aqueles concebidos só no campo da educação. Portanto, a compreensão sobre Políticas Públicas deveria, nesta concepção, levar em conta o processo histórico e o panorama sócio-político-geográfico-cultural. Consideram-se as Políticas Públicas de formação de professores na Pedagogia Inclusiva, os que atuam para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Para o autor Mendes (1988, p. 122) “a ação educativa há de prover e fundamentar a sua intervenção no mundo, a construção de sua autonomia, sua interdependência e sua emancipação.”

Ancorando-se no autor, entende-se que atingir os objetivos de formação ética dos profissionais da Educação, o conhecimento sobre as teorias e os pressupostos das fontes e tendências do pensamento educacional deveria ser construído sobre novos paradigmas, como os paradigmas centrados nas formas de linguagem e, que possibilite uma ampla discussão das questões éticas, morais e sociais de todos os envolvidos na ação educativa.

Concorda o autor Japiassú (1996) ao referir que “Os sujeitos deveriam desenvolver relações intersubjetivas e apoiarem-se na relação que se estabelece como sujeitos que constituem o sentido cultural da experiência humana”.

Compreender sobre a formação dos docentes num enfoque da Pedagogia da Inclusão, em um momento que a docência com qualidade, poderia tornar um trabalho planejado e posicionado historicamente, exigindo do docente enfrentar o trabalho educativo com objetivos estabelecidos frente ao sistema escolar de ensino e adaptá-los às necessidades especiais dos alunos no processo de inclusão.

Esta discussão foi iniciada com a movimentação histórica decorrente da luta pelos direitos humanos, levando-se em consideração os princípios que vem sendo

veiculados nas Declarações e Diretrizes Políticas desde 1948, quando da aprovação da Declaração dos Direitos Humanos, que persistem ainda, no séc.XXI, como conquista dos grupos desassistidos.

Ao resgatar a história das Políticas Públicas em SC, encontramos na escalada de grupos como as ONGs – APAE e outros movimentos, esforços que foram empreendidos e que possibilitaram traçar a trajetória da Educação Especial e a afirmação das Políticas Públicas para as pessoas portadoras de deficiência mental, destacando-se a: educação, inclusão, saúde, lazer e acessibilidade. Confirma-se o conceito de: Políticas Públicas, no autor Oliveira (2008) que “Há a necessidade de melhor precisão conceitual acerca do termo “Políticas Públicas”, a partir do qual busca considerar sua ‘recontextualização’ e ‘performatividade’, com o intuito de compreender como o papel do Estado se desenvolve e reflete na práxis e no cotidiano dos processos escolares.”

Reafirma o autor Oliveira (2008, p. 39) que a “Política Pública é concebida em duas grandes perspectivas: ‘aquilo que é negociado e realizado por membros de partidos políticos e governantes’ e ‘algo fora de alguns campos e espaços de atuação da educação’, e que somos submetidos a ela de forma linear e direta.”

Ao tabular, analisar, os dados coletados à luz de teorias, estas mostraram o enfoque quantitativo e qualitativo, a importância da pesquisa em sua essencialidade, a seriedade de análises para no momento em que se constroem algumas quebras de paradigmas referentes, ao movimento de inclusão, que formará uma nova trajetória marcada por diferentes concepções de aprendizagem.

Entende-se que nesta reflexão o novo paradigma da comunicação passaria pela ética do discurso, que possibilitaria uma intencionalidade que não exclui as contradições, transformando-se em prática, portanto será necessário pensar e formar um perfil profissional do segundo professor. O momento contemporâneo da construção das Políticas Públicas da Pedagogia Inclusão coloca os profissionais da educação numa encruzilhada, ou seja, aponta para os intelectuais aos novos paradigmas. Por outra direção, apontam para construções, que se inquietam com a realidade atual e realizam um esforço, no sentido de retomar os grandes temas de emancipação na modernidade.

A reconstrução de um mundo ético passa pela educação, que, por sua vez, pressupõe uma mudança de paradigma e é essa mudança que nos orientam na construção da intelectualidade.

Para Mendes (1988):

A educação talvez seja uma das instituições que, de forma mais característica, explicita os ideais da modernidade e da ilustração. [...] concentra sua possibilidade pedagógica na convicção e no pressuposto de que há sujeitos sociais históricos e, na sua finalidade educativa, há de prover e fundamentar a sua intervenção no mundo, a construção de sua autonomia, sua interdependência e sua emancipação. (MENDES, 1988, p. 122).

O autor possibilita a reflexão sobre a criação de uma comunidade argumentativa que constrói as respostas pelo dever fazer de todos, por meio da participação de todos os concernidos na discussão das questões de validade, e nos processos que demandam decisões e avaliações críticas. Essa ética do discurso somente atinge suas metas por meio de um processo cognitivo em que a formação se dá dentro de uma constante reflexão sobre as normas, os valores e os princípios que guiam as relações humanas, as relações políticas e econômicas e os meios e fins da aplicação do conhecimento nas ciências. Essas normas, valores e princípios devem ser construídos coletivamente, dentro de uma universalidade radical.

Nesta primeira década do terceiro milênio, observa-se o movimento da Pedagogia da Inclusão no Brasil. A sociedade está sofrendo mudanças fundamentais, e com ela toda a formatação da educação especial, que até pouco tempo tinha um caráter segregacionista e integracionista. As Políticas Públicas precisam ser legalizadas e adaptadas às novas exigências, uma vez que estas reflexões nos remetem a pensar que o ser humano mudou consideravelmente a sua história, seus rumos, seu eco-sistema. Muitas foram às modificações ocorridas pelos avanços da ciência, quando há muitas pessoas em sofrimento, quer seja por fome, desamparo, injustiça social, preconceito, perseguição política, tragédias estes outros fatos sociais.

Ancorando-nos em Foucault (1987, p. 45) que afirma:

O poder é algo que circula pelo social, não permanece em lugar único na sociedade. É relacional, ou seja, está numa relação de forças constante, com diferença de potencial. É dinâmico, pode ser invertido a qualquer momento. Se for uma relação, é preciso haver uma cumplicidade. Assim onde há saber, há poder. Mas é importante acrescentar: onde há poder, há resistência. (FOUCAULT, 1987, p. 45).

O autor fala do poder da norma, do controle sobre as pessoas e de

todos os lugares por onde perpassam, assim como um lugar de predominância nas unidades escolares, como uma hierarquia tradicional. Percebe-se que enquanto numa sociedade do saber e poder há análise, na escola há questionamentos.

Já na visão da autora afirma Almeida (2004, p. 32),

[...] que por um lado novos saberes e novas tecnologias ampliam e aprofundam os poderes na sociedade disciplinar em que vivemos, pensamos no alcance dos meios de comunicação de massa como possíveis formas de controle e manipulação, por outro lado os sujeitos, cada vez mais conscientes, lutam contra as forças que tentam reduzi-los a objetos, contra toda hegemonia, contra as múltiplas formas de dominação sempre criativas e renovadas, e buscam sua construção nas realidades que se apresentam.

Das reflexões acima, percebe-se que enquanto Foucault (1987) pensou numa sociedade de saber e poder, a autora seguinte refere-se aos avanços dos saberes, mas com o controle hegemônico do poder. Para ambos é tácito a questão de poder e saber na sociedade que sempre está em processo de evolução.

O início do século XXI marca o movimento e a organização dos deficientes enquanto reivindicação de direitos e deveres como cidadãos de atividades físicas e esportivas adaptadas para eles, bem como lugar no mercado de trabalho, oportunidade de estudo e lazer. Os profissionais de diversas áreas do conhecimento demonstram a preocupação em organizar espaços para discussão sobre a temática com metas de alcançar melhora na qualidade de vida das pessoas como deficientes.

A história da educação especial já percorreu um longo caminho, tramado por discriminação, abandono, ignorâncias expressivas, exclusão educacional e social, onde as pessoas com necessidades educacionais especiais lutam por integração e inclusão, reavaliação teórica e metodológica nos espaços da política, da educação, da acessibilidade e da saúde em respeito à dignidade da condição humana.

Ao longo de nossa História, a educação do aluno especial vem se desenvolvendo em nossa sociedade civil e política por meio de um movimento a “contra-pêlo”. A evolução da educação especial brasileira está muito ligada às instituições de natureza privada e de caráter assistencialista que acabam por assumir um caráter substitutivo de responsabilidade do Estado na prestação de serviços

educacionais; assim como a uma forte influência das necessidades de políticas públicas. Ou, ainda, como analisa Jannuzzi (1985, p. 47) que a presença das instituições assistenciais nos serviços de atendimento à Educação Especial caracteriza-se por uma verdadeira simbiose entre o setor público (entendido aqui como público-estatal) e o setor privado.

Para Gohn apud Almeida (2007, p. 39-40) “As associações de pais e amigos das pessoas com necessidades educacionais especiais encontram-se reconhecidas como movimento social, nos eixos temáticos da saúde e da educação informal.”

Percebe-se que um dos maiores desafios políticos e pedagógicos que batem à porta do século XXI, particularmente para o Brasil, é superar a condição de massa e fortalecer uma sociedade civil criativa que nasce das aspirações populares e busca autodeterminação, cidadania e participação ativa na gestão democrática do poder, exigindo políticas públicas principalmente nas áreas da educação, saúde, acessibilidade; dignas de direitos humanos com alguma necessidade especial.

Enfim, concordamos com Gramsci (1991, p. 86) quando afirma “A concepção original de sociedade civil delineada é uma fonte de inspiração fundamental para enfrentar os impasses atuais e construir uma sociedade livre e democrática”; mesmo que essa sociedade seja organizada por pessoas com algumas necessidades educacionais especiais.

Toda essa fundamentação histórica teve início e finaliza-se com a ratificação do conceito de que a:

Educação Especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Educandos também denominados de “excepcionais” são justamente aqueles que hoje são chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais. (MAZZOTTA, 1996, p. 11).

Na construção da história da humanidade, percebe-se que as coisas são diferentes, as pessoas são diferentes, as realidades são diferentes, e os alunos diferentes aí estão para escrever a sua história com relevância a alteridade.

A Lógica da Exclusão apóia-se na lógica das classes. Classificar é uma forma de conhecimento que nos possibilita definir a extensão dos termos, que possuem um critério comum, e que são equivalentes entre si. “Todos devem aprender igualmente da mesma maneira, com as mesmas metodologias?” (MACEDO, 2001, p. 11).

Essa lógica nos traz o aparecimento da palavra inclusão. Inclusão remete-nos a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. Integração, por sua vez, dá a idéia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa portadora de deficiência, e que estas podem ser incorporadas no ensino regular sempre que suas características permitirem. Dito de outra forma, a inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino como nos relata o autor em seu livro ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva Werneck (1997). A noção de inclusão, por essa razão, não estabelece parâmetros (como faz o conceito de integração) em relação a tipos particulares de deficiências. Sasaki (1998) faz outra distinção, conceituando a integração enquanto inserção do deficiente preparado para conviver na sociedade, e a inclusão como uma mudança *sine qua non* (*sine qua non* ou condição *sine qua non* originou-se do termo legal em latim para “em o qual não pode ser”). Sasaki ao escrever essa frase, refere-se a uma ação na sociedade, para que a pessoa portadora de deficiência possa se desenvolver e exercer a cidadania, como estamos acompanhando em todos os movimentos sociais e jurídicos, que no momento histórico, fazem parte da vida das pessoas com necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO II

HISTORIANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. (MÉSZAROS, 2005, p. 25).

O contexto da globalização e os avanços das novas tecnologias e da ciência, no que se refere às novas formas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, impõe desafios aos docentes que administram a educação em qualquer nível de ensino. A educação especial é uma modalidade da educação e, assim, como a educação de maneira geral, faz com que o desenvolvimento de pessoas esteja

diretamente ligado ao acesso e à apropriação de informações que se transformam em conhecimento a ser aplicado na resolução de problemas surgidos no cotidiano da vida pessoal e profissional do ser humano. Essa condição requer, de todos os sujeitos, o desenvolvimento de habilidades e posturas condizentes com o saber-conviver, isto é, com o ato de se relacionar com o mundo evitando ser apenas um ícone híbrido no espaço terrestre. Nesse contexto, o maior desafio dos educadores da educação especial é realizar um trabalho relevante, diante de paradigmas pedagógicos com seus alunos especiais. A educação especial no Brasil, em Santa Catarina e Lages não foge do estigma histórico que a humanidade presenciou e sacramentou por séculos.

Quando examinamos a história, observamos a hegemonia mundial nas formas de organização das civilizações antigas, e por meio desse estudo de tempos passados, compreendemos a forma como os seres humanos se organizavam para produzir sua vida material e sua existência. Isto vale também para o estudo da Educação do Especial.

2.1 A Educação Especial na História da Humanidade

Desde a Antiguidade o tratamento dispensado aos deficientes era de eliminação e abandono. Eles eram considerados subumanos e os mais fortes (governantes, guerreiros) fisicamente tinham medo de que essa “raça inferior” fosse se perpetuar.

Os gregos criaram o termo estigma para se referirem aos sinais corporais com os quais se procuravam evidenciar algo de bom ou de ruim sobre o status moral de quem os apresentava (cortes ou fogo). Na língua portuguesa, segundo o dicionário Aurélio (2009), a palavra estigma é definida como "cicatriz, sinal". Com o passar dos anos e o desenvolvimento dos estudos, a palavra estigma começou a ser relacionada com degradação e muitos pesquisadores começaram a estudá-la.

Goffman (1963) foi quem introduziu o conceito de estigma, mais usado até hoje. Segundo ele, o estigma é definido como referência a um atributo depreciativo, fraqueza ou desvantagem. Em outras palavras, a pessoa estigmatizada é considerada como tendo uma característica diferente da aceita pela sociedade e é tratada de maneira diferente pela comunidade, que mostra

conceitos errados e preconceituosos sobre o indivíduo. O mesmo autor ainda destaca "Existem três tipos de estigma: 1. Anormalidades do corpo (deformidades físicas), 2. Culpas de caráter individual (crenças falsas e rígidas, alcoolismo, homossexualidade, desemprego, vícios), 3. Estigmas tribais de raça nação e religião. (GOFFMAN, 1999, p. 21)."

Segundo Goffman (1999) ao classificar os tipos de estigma faz uma relação dos indivíduos com deformações físicas, psíquicas ou de caráter, ou com qualquer outra característica que os torne aos olhos dos outros diferentes e até inferiores e que lutam diária e constantemente para fortalecer e até construir uma identidade social. Goffman analisa os sentimentos da pessoa estigmatizada sobre si própria e a sua relação com os outros ditos "normais.

O termo "Distúrbios físicos" ainda é usado como constructo social que permeia as relações que se refletem nos indivíduos e são por ele internalizadas. Vygotsky (1988, p. 71) forneceu uma base de abordagem relevante para a compreensão dessas questões quando relacionadas às pessoas com deficiências ou com necessidades especiais ao afirmar que as deficiências corporais afetam antes de tudo as relações sociais dos indivíduos e não suas interações diretas com o ambiente físico.

Segundo os autores, Januzzi (1985) e Bueno (1999) que estudam a educação especial, foi somente no século XVI que se iniciou a educação dos deficientes, por meio da educação da criança surda, em regime de atendimento individual com preceptores, fazendo com que somente as crianças da aristocracia tivessem esse tipo de atendimento. Os filhos dos excluídos do modo de produção com deficiências eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então viviam como mendigos nas ruas, sobrevivendo à custa da caridade pública. Segundo Bueno (1999, p. 58) foi atribuído ao monge beneditino Pedro Ponce o papel de iniciador da educação especial que utilizava as técnicas de desmutização ou de substituição de fala por gestos e leitura labial em crianças da aristocracia espanhola.

Para Assumpção Jr. (2000, p. 25) há referências sobre preceptores também na Inglaterra, Itália, França, Holanda e Alemanha. Em Paris, devido ao número grande de cegos nas ruas, tomaram-se providências no sentido de protegê-los em asilos, o que acabaria com a mendicância. No século XIII, nasce uma colônia agrícola na Bélgica a primeira instituição para abrigar deficientes mentais. Em 1325, fica pronta a primeira legislação sobre os

cuidados dos bens dos deficientes (loucos) que colocava a coroa como herdeira quando esses sujeitos viessem a morrer.

Quanto aos deficientes mentais, no século XVI e XVII, ainda não havia diferença alguma entre eles e os doentes mentais (insanos). Os deficientes mentais eram enviados aos asilos, juntamente com os rotulados de “desajustados” – grupo este que incluía as mulheres de conduta extravagante, agiotas e visionários. Na verdade, esse ato era para, de forma determinante e cruel, isolar aqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da suposta “nova” forma de organização social que despontava baseada na homogeneização e na racionalização da classe social emergente rotulada como burguesia. (FOUCAULT, 1987, p. 82 apud BUENO, 1999, p. 62).

Porém, com o advento da Reforma Protestante e conseqüentemente da Contra Reforma Católica, a igreja reconhece o deficiente como ser humano possuidor de alma, digno de receber o batismo; ou seja, filho de “Deus” e com direito de ser acolhido em asilos e conventos.

Ainda comenta o autor:

A Revolução Francesa, no século XVIII, caracterizou o movimento de massa manipulada pela burguesia, que buscava uma nova forma de se organizar exigindo participação no governo. Essa revolução de idéias possibilitou uma nova forma de pensar que influenciou a Europa e o mundo. Conseqüentemente, uma nova visão sobre a deficiência surge nessa época que exigia um determinado tipo de indivíduo capaz de satisfazer os propósitos da produção industrial. Aparecem, assim, os institutos especializados, ampliando, em um primeiro momento, a oportunidade educacional de cegos e surdos. Propagavam que estas instituições eram gratuitas, capazes de evitar o isolamento e também lhes dar emprego. Na verdade, sua função era qualificar mão-de-obra barata e retirar os desocupados das ruas encaminhando-os ao trabalho obrigatório. (BUENO, 1999, p. 69).

Em acordo com o autor, a situação dos deficientes mentais continuou praticamente a mesma do período dos asilos, incluindo também, aqueles que tinham condições econômicas mínimas obrigadas a se adequar às exigências do processo produtivo. Vale ressaltar que os institutos localizavam-se fora dos povoados, contribuindo mais uma vez para inserir a anormalidade no rol da excepcionalidade.

A criação e ampliação dos Institutos Especializados ofereceram, por um lado, acesso à educação de quadros patológicos anteriormente não

identificados, como por exemplo, os de fundo neurológico; por outro, a ampliação passou a englobar argumento de que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre, tranquilizando, dessa forma, a consciência coletiva. Teoricamente as instituições estavam proporcionando cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade civil e política, mas na realidade o que se fazia era evitar que as sociedades suportassem o contato e o convívio com ele. Reforça o mesmo autor que: “Com efeito, esses institutos se transformaram em asilos, preenchendo basicamente a função de organizadores de mão-de-obra barata, que retirava os desocupados da rua e os encaminhava para o trabalho obrigatório, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de um prato de comida e um café no maravilhoso espaço de asilo - escola – oficina”. (BUENO, 1999, p. 167).

Percebe-se que segundo o autor o trabalho com os alunos era organizado conforme a condição social, ou seja, meio período para os filhos da elite e período integral para aqueles que não tinham condições de voltar para suas casas, essa situação era uma segregação conformada, a ponto de não se acharem capazes de viver no meio social. Um exemplo claro desse confinamento é o de Louis Braille, que viveu na instituição até sua morte e não conseguiu reunir condições para tornar-se independente e nem para tornar os cegos independentes.

Salienta-se que em nenhum momento da história ocorreu polêmica em relação ao funcionamento dos internatos, o que demonstra que a escola residencial correspondia às exigências da época, pois bastava que os surdos se tornassem minimamente eficientes em relação à habilidade manual para se adaptarem à mão-de-obra requisitada por um processo ainda incipiente de produção industrial.

Era também necessária a aquisição de um mínimo de linguagem para que se pudesse incorporá-los a um processo produtivo. Quanto à deficiência mental, segundo Mazzota (1996):

Foram feitas descobertas que podemos salientar como iniciativas importantes para encontrar métodos de tratamento médico dos ditos “atrasados mentais”. Iniciaram-se as conquistas científicas e tecnológicas, os primeiros tratados sobre essa especialidade, a exemplo dos escritos de Philippe Pinel. Já Esquirol estabeleceu a

diferença entre idiotismo e demência. Itard foi um médico que trabalhou durante seis anos no famoso caso do selvagem de Aveyron, desenvolvendo o primeiro processo de ensinamento para deficientes mentais. Voisin, por sua vez, dedicou-se ao estudo desse processo e ao tipo de educação necessária para crianças com atraso mental. (MAZZOTTA, 1996, p. 20).

O autor Marcos Mazzotta contribuiu ao trazer a biografia dos médicos, estudiosos e educadores que se dedicaram as pessoas com deficiências em determinadas épocas. Basaglia, (1986, p. 74) argumenta que, “em cada uma de suas áreas, a ciência declara estar buscando instrumentos constantemente novos para a libertação do homem de suas próprias contradições e das da natureza”.

Para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias, planejar o objetivo da ação, refletir acerca de seus propósitos e repensar, realizar uma reflexão permanente, para então passar para a ação, isto é, o que o diferencia das demais espécies existentes.

A educação como formação humana, calcada na ética, na valorização do sujeito, no compromisso da solidariedade e na construção coletiva dos saberes, suscita o respeito à heterogeneidade de classes, o respeito pela diversidade cultural, ou seja, sugere a valorização do homem como ser cada vez mais humano.

Alicerçando-se nessa premissa, a tecnologia avançou no sentido de: investigações de síndromes (trazendo medicação e vacinas); prevenção às mães gestantes, intervenções cirúrgicas quando detectadas anomalias no feto ainda em desenvolvimento intra-uterino; preocupação com acessibilidade – cadeiras de rodas, carrinhos adaptados, andadores, elevadores adaptados, rampas, móveis ergonomicamente planejados para escolas, clínicas e hospitais e locais de trabalho para as pessoas com necessidades especiais.

2.2 Historiando a Educação Especial no Brasil

Houve também avanços na visão dos grupos sociais em relação aos deficientes. Um exemplo aconteceu, em 2006, quando a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) procurou sensibilizar a sociedade com a Campanha da Fraternidade apresentando o tema: “Fraternidade e as pessoas com deficiências” e o lema: “Levanta-te e vem para o meio”. O resultado foi um

aumento do potencial mobilizador da sociedade civil religiosa e ecumênica, o que foi veiculado pela mídia em doses homeopáticas. E, para lançar o tema “Fraternidade e as pessoas com deficiências, em Lages, o Bispo Dom Oneres Marchiori lançava a Campanha, dizendo:

Com este ato queremos alertar para o Tema da Campanha, “Fraternidade e Pessoas com Deficiência”, valorizar todos os trabalhos que já estão sendo realizados em nossa diocese, pelas APAEs e por outros organismos que se dedicam aos deficientes. A sociedade deve assumir sua responsabilidade com a deficiência por meio de políticas públicas adequadas, as mesmas precisam definir o que entendem por deficiência, cobrou o Bispo, acrescentando que o processo de inclusão deve levar em conta as causas e não só as conseqüências da exclusão. (CORREIO LAGEANO, 2006, p. 03).

Esse ato aconteceu no espaço físico da APAE de Lages com o objetivo de sensibilizar as pessoas para o ato ecumênico em tempos de quaresma.

A função do Estado democrático e das políticas públicas começa a registrarem-se quando a história da educação especial no Brasil, apresenta como marco fundamental, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant – IBC) e do Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Surdos – INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

O Instituto dos Meninos Cegos foi criado por influência do cego José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto de Paris e cultivou amizade com o médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud – médico da família imperial – ao alfabetizar sua filha cega (Adèle Marie Louise Sigaud). Por meio de seus contatos com a Corte, o médico influenciou o Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz, que, por sua vez, influenciou D. Pedro II a criar o Instituto, no dia 17 de setembro de 1854. Tal Instituto destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais, e funcionava em regime de internato. (JANNUZZI, 2006, p. 12). Em 24 de janeiro de 1891, por decreto, a escola passou a denominar-se (IBC) - Benjamin Constant em homenagem o seu ilustre e atuante professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constante Botelho de Magalhães. (MAZZOTTA, 1996, p. 28).

Foi ainda D. Pedro II que, em 26 de setembro de 1857, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A criação desse Instituto ocorreu graças ao professor Edouard Hüet e seu irmão. Edouard era

cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França à Corte Imperial Brasileira, por intermediação do Marquês de Abrantes e foi levado ao Imperador, que acolheu com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil. O imperador ordenou que lhe fosse facilitado a importante tarefa, ficando o Instituto oficialmente instalado em 26 de setembro de 1857. Assim, em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

A história da educação especial no Brasil pouco difere dos países europeus – caracteriza-se apenas por um atraso em relação à adoção de práticas inovadoras – e parece acompanhar o momento marcante da criação de institutos de internação como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo imperial.

O surgimento desses internatos parece que se referem mais a uma política da Lei do Favor do que a uma necessidade real. Como consequência dessas atitudes, o que se percebe é a desadequação entre idéia européia e realidade brasileira. As instituições surgem no Brasil no início da segunda metade do século XIX, e assim, como nos institutos franceses, que sofreram o mesmo processo de deteriorização transformando-se em asilos para inválidos; enquanto os seus pares fundados na França transformaram-se em oficinas de trabalho, atendendo à demanda do mercado capitalista. Essa diferença reflete a economia da época que afirmava que não precisávamos de mão-de-obra, uma vez que nossa economia era baseada na monocultura. Com isso a educação especial no Brasil adquire o caráter assistencialista que irá se refletir até os dias de hoje, ou seja, a primeira década do século XXI, mesmo com mudanças relevantes após exigências legais de políticas trabalhistas tentando esquivar-se da história cristalizada.

Conforme Lemos (1981) No período Imperial, além desses institutos, iniciou-se no Brasil o tratamento de deficientes mentais, no Hospital Psiquiátrico da Bahia (Hospital Juliano Moreira), em 1874. Além do ato de

criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, que, entretanto, só entraria em funcionamento no início do séc. XX.

A criação dessas primeiras instituições não passou do que podemos chamar de pequenas iniciativas isoladas. Assim, como as escolas comuns, as escolas especiais não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra nem como fator de ideologização. Após a proclamação da república, a educação especial foi se expandindo de forma extremamente lenta por todo o Brasil.

Para Jannuzzi (1985, p. 39) “Em 1903, foi criado o Pavilhão Bourneville, cujo ato de criação data do Segundo Império (LEMOS, 1981, p. 50) e foi implantado o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri, em 1923 (PESSOTTI, 1975, p. 51), e trabalhos específicos para a área da deficiência mental, na cidade de Recife, do Dr. Ulisses Pernambucano, em 1929.”

Em acordo também o autor Mazzotta (1996, p. 31-33) “Afirma que na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, um federal e os demais estaduais que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais.”

Em São Paulo, destaca-se o Instituto Padre Chico – uma “escola residencial” que atendia crianças deficientes visuais em idade escolar, no ano de 1928; e, por iniciativa do Bispo Francisco de Campos Barreto, o Instituto Santa Terezinha foi fundado em 15 de abril de 1929 na cidade de Campinas (SP). Em março de 1933, esse instituto foi transferido para a cidade de São Paulo e funcionou até 1970 em regime de internato para meninas portadoras de deficiência auditiva.

E acrescenta Bueno (1999):

A preocupação da medicina com a saúde escolar, a eugenia da raça – expressa na criação de serviços de higiene escolar e na educação –, a preocupação com o fracasso escolar e a inserção da psicologia como instrumento fundamental para a elaboração de processos pedagógicos compatíveis com as potencialidades individuais eram vistos como prioridade no Brasil. (BUENO, 1999, p. 89).

Refletia-se, no âmbito da educação especial nascente, a idéia de que:

Reforça-se, ainda o autor que: [...] “A educação do povo deveria ser colocada sob o signo “neutro da ciência”, alcançando-se as dimensões

universais na medida em que se pregava a separação de bom escolar daqueles que possuíam anormalidades intelectuais, morais e ou pedagógicas.” (MONARCHA, 1989, p. 55).

Nesta afirmação, o autor não concorda com a educação excludente, pois a educação deveria encontrar-se como mediadora no processo de transformação do ser humano, contribuindo significativamente para o acesso ao conhecimento historicamente produzido e alcança as dimensões a que se propõe no seu ciclo evolutivo. Pensamos que ao aproveitar o conhecimento tácito que aparece e influencia o aparecimento e o funcionamento dos espaços para trabalhar com as pessoas com necessidades especiais, há também o aparecimento gradativo da Pedagogia da Inclusão e seus procedimentos inclusivos.

Esse aspecto traz a argumentação de Boneti (2003, p.16) ao afirmar que “A educação torna-se práxis ética, porque visa a reproduzir e garantir essa vida em constante construção e reconstrução.”

Na reflexão, percebe-se que o papel dos movimentos sociais e instituições da sociedade civil, tornou-se cada vez mais reconhecido como fundamental para o desenvolvimento da área educacional, quando o discurso contemporâneo da entidade Estado deixou de ter estabelecer a idealização e utopia e passou a estabelecer historicamente as intervenções das demandas sociais.

O mesmo autor, ainda, apresenta:

Entende-se que cada momento histórico, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, a cultura e os interesses dos grupos dominantes, produz ideologias, a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. As verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada momento histórico, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e a operacionalização das políticas públicas. (BONETI, 2003, p. 16).

Reflete-se que a educação passa a ser reconhecida como propulsora de qualquer processo de desenvolvimento de uma nação, sendo que a consciência sobre os direitos individuais, em relação aos deveres, a forma de “ler o mundo”, mudam, conforme o nível de esclarecimento individual de cada pessoa.

Para Bueno (1999, p. 89) “Nas décadas de 1930 e 1940, a educação especial foi se expandindo com o surgimento de entidades privado-assistenciais e por meio do poder público, de uma forma bem lenta.”

Contribui a autora Jannuzzi (1985):

A sociedade Pestalozzi foi implantada em 1932 pela pedagoga Helena Antipoff, que reuniu suas alunas e o pessoal interessado no excepcional, deslocando-se a equipe para atender casos na periferia de Belo Horizonte. A quantidade maior de instituições privadas de atendimento a deficientes incidiu nas áreas da deficiência mental e visual. (JANNUZZI, 1985, p. 90).

Neste relato histórico, a autora trouxe a Sociedade Pestalozzi. Considerando que a primeira metade do século, o atendimento à criança deficiente se restringiu aos deficientes mentais, auditivos e visuais (e residualmente ao deficiente físico), uma das características do terceiro momento foi a inclusão de outros sujeitos, cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Uma das análises feitas por Chaves apud Bueno (1990, p. 218) mostra a realidade da educação especial no Brasil não como um sistema de ensino, mas sim com um caráter assistencialista, e que perdura até os nossos dias, no terceiro milênio, com reflexo de uma política social que negou/ nega a cidadania para a classe trabalhadora e impede que os pobres tenham direito a uma educação de qualidade. Nesta visão, a educação do aluno com NEE, é vista apenas, como uma oportunidade de ensino, sem na verdade ocorrer; sendo apenas um instrumento de segregação e de reforço da deficiência.

Nas décadas de 1950/60, aconteceu, segundo Mazzotta (1996, p. 46):

A criação da primeira APAE no Brasil do Rio de Janeiro 1954. Como uma iniciativa da sociedade civil inspirada na NARC (Nacional Association for Retardet Children) organização fundada em 1950 nos Estados Unidos. “A NARC exerceu influência em vários países e foi a inspiradora da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais trazendo como objetivo a educação como um potencial mobilizador de significância para os sujeitos historicamente ativos.” (MAZZOTTA, 1996, p. 46).

Ainda encontramos na história que a partir da criação da primeira APAE, no Rio de Janeiro, expandiu-se em todas as capitais do Brasil.

Neste início de Século XXI, a Federação Nacional das APAEs (FENAPES) conta com mais de duas mil APAEs em funcionamento, entidades associadas e presentes nos dois mil municípios do Brasil.

Conforme Bueno (1999, p. 95), surgiu novas entidades de atendimento ao deficiente físico, de cunho filantrópico, como a AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa – fundada em 1950, em São Paulo; e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR, fundada em 1954; entre outras no Brasil. Mazzotta, (1996, p. 49) argumenta que “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal com a criação de “Campanhas” especificamente voltadas para esse fim.”

A importância da participação da sociedade civil se faz nesse contexto, não apenas para ocupar espaços dominados por representantes de interesses econômicos, existentes no Estado e seus aparelhos, mas para democratizar a gestão das políticas públicas que atendam não apenas as questões emergenciais da sociedade, mas de todos os segmentos que são considerados do grupo de exclusão social e dos reflexos recebidos pelos mesmos, em destaque os alunos com necessidades educacionais especiais.

Além dos movimentos sociais já instituídos, muitos grupos se reúnem em conferências, congressos, seminários para discutir propostas de políticas públicas para deficientes. Um dos eventos mais importantes é a Conferência Ibero-Americana realizada a cada dois anos. A Conferência de Chefes de Estado e de Governo Ibero-americano foi lançada em 1991 no marco da comemoração dos quinhentos anos do “encontro de dois mundos”, com o objetivo de identificar espaços comuns para maior coordenação e cooperação entre os países ibero-americanos. As temáticas fundamentais foram estabelecidas na Cúpula de Guadalajara e, em linhas gerais, incluem: o respeito à vigência do Direito Internacional, o desenvolvimento econômico e social e a educação e cultura. O país sede propõe um tema central para deliberações dos mandatários e no final da reunião tradicionalmente se adota uma Declaração Política, e declarações sobre temas de interesse particular. A conferência é sediada em um país para discutir propostas de políticas públicas. Na conferência, dois delegados de cada país, a representar deficientes, definirão estratégias de trabalho para serem implementados em dois anos. A XVIII Conferência ocorrida na cidade de São Salvador, e tratou do

tema: “Juventude e Desenvolvimento”. Em 2009, a Ministra da Educação de Portugal, Maria de Lurdes Rodrigues, destacou o aumento da escolaridade nos países envolvidos com políticas públicas inclusivas, e maior tempo de permanência nas escolas como metas a atingir. Na abertura da XIX Conferência Ibero-Americana de Educação, Sob o lema "Educação e Inovação", conforme o Jornal Correio da Manhã (2009, p. 02), a ministra lembrou que os novos tempos colocam 'três desafios essenciais' aos Governos na área da Educação, nomeadamente, 'a necessidade de lidar com a diversidade', 'a exigência de qualidade' e 'o desafio da globalização'. A governante defendeu que 'a crise veio criar oportunidades de investimento na Educação'. Já ao final da manhã, a ministra revelou que estava em estudo a 'criação de um fundo para dispor de recursos adicionais'. Participaram da conferência, em nível governamental ministros da Educação, embaixadores, representantes de Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Porto Rico, este com estatuto de observador.

Outra Conferência de destaque foi a de Jomtien que declarou a Educação para Todos, e a partir daí a idéia da Educação para Todos estava lançada, principalmente, para os alunos com deficiência intelectual.

O surgimento da discussão da inclusão na educação ocorreu na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento assinado por todos os países membros da ONU em 1948, através do Artigo XXVI que afirma que “toda pessoa tem direito à instrução”, constituindo, assim, o status de direito humano universal, ou seja, transformou-a em parte dos “direitos que definem o campo da cidadania” conforme define a (UNICEF, 1999). Também cabe referir diante deste processo à criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, agência da ONU com responsabilidade específica pela educação, em 16 de novembro de 1945.

Coube a UNESCO a iniciativa pioneira de realizar quatro conferências regionais durante a década de 1960, em Karachi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966), que produziram o primeiro retrato estatístico a mostrar com clareza os níveis mundiais de educação, (UNICEF, 1999). Em 1994, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais, o Brasil. Desse evento, redundou a elaboração da “Declaração de Salamanca” que preconizou: o princípio da inclusão e o

conseqüente reconhecimento da necessidade dos “sujeitos especiais” serem aceitos, em escolas regulares; a recomendação de uma gestão eficiente, que atenda aos princípios de eficácia e de eficiência.

As conferências da UNESCO estabeleceram metas claras e definidas. Até 1980, todas as crianças em idade escolar deveriam estar matriculadas na escola primária; e, na América Latina, onde as condições já existentes eram mais favoráveis, até 1970. O resultado foi espantoso. Até 1980, na Ásia e na América Latina, as taxas de matrícula na escola primária mais do que dobraram; na África, triplicaram. (UNICEF, 1999, p. 13).

Esses movimentos contribuíram para que os países membros de convenções e conferências internacionais, redefiniram diretrizes políticas de educação inclusiva. Assim, o Brasil, a partir do final do século XX, redefine a política educacional na perspectiva da inclusão das minorias lançando, no âmbito da educação especial, o documento: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação).

Segundo Mazzotta (1999, p. 55), em 1973, o Presidente Emílio Garrastazu Médici, pelo Decreto nº. 72.425 de 03 de julho de 1973, cuja finalidade era “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Este último praticava, na época, uma política segregacionista, dando início ao atendimento especializado dentro de instituições.

A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança (Lei 80691/90) estipularam os Direitos dos Portadores de Necessidades Especiais que passam a ser considerados, não mais como objetos de assistência social, mas como sujeitos de direitos, inclusive à educação.

Em seu artigo 208, essa Lei Maior Brasileira determinou ser dever do Estado, o atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino.

Com o evento da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, o Brasil despertou para o evento da inclusão e o conseqüente reconhecimento da necessidade dos “sujeitos especiais” serem aceitos, em escolas regulares; passando a uma cobrança das gestões com relação às posturas políticas eficientes.

A partir de então, segundo os gestores das políticas públicas, começavam a vivenciar um momento de transição, no qual se procurava romper com uma tradição seletiva e excludente no campo educacional.

Observamos que após a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Especial passa a ser objeto de muitas discussões, especialmente, no que se refere ao seu artigo 58, quando afirma que “essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos portadores de necessidades especiais.”

A Lei de Diretrizes e Bases se traduz em documento importante ao ensino especial, por estabelecer os rumos e fundamentos da educação brasileira. Ela atribui ao poder público a responsabilidade de um ensino universal com qualidade, inclusive aos que não tiveram acesso a ele na idade própria. Tendo como premissa básica à educação em caráter primordial e necessário ao desenvolvimento humano, e considerando a educação especial como parte integrante da educação geral, sendo diferenciada apenas pelo contexto do educando e por apresentar métodos e medidas especiais para atendimento, é que a LDB contempla em seu artigo 4º item III “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996).

Vamos percebendo que após o aporte temporal de 1990, ampliaram-se as discussões e ações acerca de uma reestruturação educacional, as quais foram normatizadas em âmbito nacional, através da LDB, Lei nº 9394/96, do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01 e da Resolução nº 2/01 do Conselho Nacional de Educação. Culminando que o direito à educação é garantido a todos pela Constituição da República Federativa do Brasil, que afirma “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDB, 2006, p. 148).

Vale salientar que no PNE -Plano Nacional de Educação, segundo Didonet (2000, p. 67) “Preende-se garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na

escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário.”

Reforça-se ainda, nos documentos dos PCNs (1999), ao trazer:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCNs, 1999 p. 5).

Esse programa tem como princípio, valorizar a diversidade aos elencar aos programas específicos, e conta a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios que prevê observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão. Em síntese, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 08) tem como objetivos e prioridades a educação de todos os cidadãos.

No tocante à educação especial, o PCN (BRASIL, 2001, p. 53) reitera o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, como estabelece a Constituição Federal, no seu artigo 208, e que ressalta duas questões: “o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.”

Vale salientar que no PNE -Plano Nacional de Educação, segundo Didonet (2000, p. 67), pretende-se garantir “o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de

conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1999 p. 5).

Esse princípio valoriza a diversidade, aos elencar aos programas específicos, e conta a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios que prevê observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão. Em síntese, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 08) tem como objetivos e prioridades a educação de todos os cidadãos.

No tocante à educação especial, o PCN (BRASIL, 2001, p. 53) reitera o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, como estabelece a Constituição Federal, no seu artigo 208, e que ressalta duas questões: “o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.”

A [Lei nº 7.853/89](#) e o [Decreto nº 3.298/99](#) balizam a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. A CORDE tem a função de implementar essa política e para isso, orienta a sua atuação em dois sentidos: primeiro é o exercício de sua atribuição normativa e reguladora das ações desta área no âmbito federal e, o segundo é desempenho da função articuladora de políticas públicas existentes, tanto na esfera federal como em outras esferas governamentais. (SICORDE, 2009. Disponível em: www.mj.gov.br/corde/lei7.853.asp. Acesso em: maio. 2009).

Ao referenciar a CORDE, o CONADE e o CONEDE e os outros órgãos parceiros nessa caminhada, percebe-se que o objetivo de cada um é estabelecer mediações das PNDEs com todos os setores que trabalham com o cidadão. Essa citação justifica-se nessa Pesquisa porque se sentiu a necessidade de conhecer a intencionalidade das ações presentes em quase todos os discursos e políticas relacionadas às PNDEs. Uma vez que há contribuição da CORDE para a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que é o órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, e

responsável pela gestão de políticas voltadas para integração da pessoa portadora de deficiência, tendo como eixo focal a defesa de direitos e a promoção da cidadania, já que a CORDE, o CONADE e o CONEDE são órgãos nacionais, que acompanham e avaliam as políticas públicas, os estatutos e as evoluções nos cenários (nacional, estadual e municipal), por onde transitam as pessoas com necessidades especiais educacionais ou não assim como articulam diálogos pertinentes aos mesmos.

2.3 Políticas Públicas de Educação Especial em Santa Catarina: História, Autores e Legislação

No estado de Santa Catarina a primeira instituição de ensino especializada no estado, data do ano 1990, no Colégio dos Santos Anjos, no município de Joinville que iniciaram atendimentos aos deficientes mentais. As primeiras ideias de educação especial surgiram no ano de 1954, quando o professor João Barroso Júnior, um funcionário do Ministério de Educação e Cultura-MEC, visitou Florianópolis com a finalidade de divulgar o INES do Rio de Janeiro.

No ano de 1956, foi criada a APAE de Brusque, que trouxe a implantação das salas de multimeios para deficientes auditivos no Instituto Santa Inês.

Em Florianópolis, no ano de 1957, inicia-se oficialmente o atendimento ao público, na área de educação especial numa classe especial, de alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de conduta e deficientes mentais no Grupo Escolar Dias Velho (posteriormente foi denominado Grupo Escolar Barreiros Filho) com esta clientela, criou-se a Escola Especial Caminho Suave, no ano de 1962, originando a FCEE, que ocorreu no dia 06 de maio de 1968 pela Lei Nº. 4.156 e pelo decreto Nº. 7.443 em 02 de dezembro de 1968.

2.3.1 A FCEE e as intervenções na educação especial

A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Está

localizada no município de São José/SC e ocupa uma área de 52.018 m². Sua estrutura organizacional é constituída por um Conselho Deliberativo, um Conselho Curador, uma Diretoria e por Centros de Atendimento e de Avaliação, permeando as ações das equipes técnicas dos Centros. Existem também os programas de educação especial: Programa Pedagógico; Programa Profissionalizante; Programa Reabilitatório; e Programa de Assistência Social.

No que se refere à captação de recursos, a Fundação Catarinense De Educação Especial busca parcerias com órgãos federais, estaduais e municipais e encaminha projetos para fontes alternativas que permitam a realização de atividades de cunho técnico-pedagógico, inclusas no plano de expansão de serviços e na implantação de suas metas. Essas atividades estão em consonância com o Planejamento Plurianual da instituição e sustentam-se nas ações de governo.

Como órgão coordenador e executor da política de educação especial do Estado, suas estratégias de sustentabilidade estão, portanto, fundamentadas nos seus objetivos sociais e na responsabilidade que tem em nível governamental, de definir os rumos da educação especial em Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2005, p. 04-05).

Em 1977, a FCEE elaborou e executou o projeto-piloto “Montagem de currículo para a educação especial: criação de classes especiais”, com vistas à implantação dessas classes nas escolas de ensino regular, em parceria com o CENESP. Esse projeto foi aprovado no Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer nº 139, de 29 de agosto de 1978, seguido pelo “Programa de Ação Integrada para o atendimento do excepcional em Santa Catarina”. Após a aprovação, fixaram novas diretrizes para a implantação de classes especiais em estabelecimentos do ensino regular, definindo como objetivo geral: “[...] atender alunos deficientes mentais educáveis em classes especiais nos estabelecimentos da rede oficial de ensino.” (SANTA CATARINA, 2002, p. 35).

Nesse mesmo período (1978), foi criada a sala de multimeios, posteriormente denominada sala de recursos para deficientes sensoriais. Com nova proposta metodológica, essas ações demandaram a criação, em 1979, do Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial – SURESP, cuja finalidade era descentralizar e dinamizar as atividades da educação especial

nas demais regiões do Estado. O SURESP foi extinto em 1991 devido à reorganização administrativa do Estado.

Foi instituída no Estado de Santa Catarina, em 1996, a Resolução nº 01 do Conselho Estadual de Educação – CEE, que fixou normas para a educação especial no sistema regular de ensino. No ano de 2001, o Estado elaborou o documento intitulado “Política de Educação inclusiva”, fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos. (SANTA CATARINA, 2005, p. 08).

Segundo a Federação das APAES de Santa Catarina (2008, p. 03) o Estado conta com duzentas APAES, regularizadas e federadas, em duzentos municípios, dando suporte técnico com suas equipes multifuncionais, administrativa, financeira; e mantendo os duzentos CAESPs - Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial – que atendem aproximadamente um total de dezesseis mil alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo principal da Federação das APAES é promover e articular a defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços, apoio à família, direcionados à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária. Toda essa trajetória de crescimento e de sucesso das APAEs foi desenvolvida e sustentada graças ao trabalho voluntário e de profissionais que diariamente doam o seu tempo à causa apaeana. Os alunos recebem atendimento nas mais diversas áreas como: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Odontologia, Ecoterapia e outras. Fazendo sua, cada uma dessas quase dezesseis mil vozes, a atual diretoria da Federação trabalha para coibir os preconceitos e discriminações, promovendo iniciativas que façam avançar políticas públicas e ações privadas voltadas para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência. Para o sucesso dessa luta, vários são os eventos realizados pela Federação das APAEs de Santa Catarina, tais como: o Congresso Estadual das APAEs; a Olimpíada Estadual; o Festival Nossa Arte – sempre propiciando a integração e valorização dos trabalhos desenvolvidos em cada APAE, além de ser suporte de outros eventos regionais. O slogan da Federação Estadual em 2009 foi “Talentos unidos em prol de um mundo especial.”

Em 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração das P.P.D. (Pessoas Portadoras de Deficiência) – CORDE. Seu objetivo era normatizar, articular e coordenar as ações em nível federal. Santa Catarina precisava “enquadrar-se” e começou a política integracionista com a implantação das salas de apoio pedagógico (1996), a implantação das salas de recursos (D.A. e D.V.), a implantação de Serviço Atendimento Alternativo (DM). Já nas cidades onde não existiam as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais acontece a dimensão subjetiva da educação especial no ensino regular com a nomenclatura – SAED/DM consolidando o momento ético-político-legal para as pessoas com necessidades especiais e/ou educacionais.

A Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, criada em 06/05/1968 pela Lei nº 4.156 e regulamentada pelo decreto nº 7.443 de 02 de dezembro de 1968, tem a missão de difundir, fomentar, pesquisar e articular as políticas públicas, pesquisas e materiais didáticos relacionados à Educação Especial em Santa Catarina.

Em sua trajetória, a Fundação Catarinense Educação Especial vem modificando sua estrutura organizacional em função de diferentes contextos históricos e pelos encaminhamentos definidos nas diversas reformas administrativas do Estado e na legislação que precisa adaptar-se para a sustentabilidade que se propôs desenvolver. No atual momento histórico deste início de novo milênio, a Fundação dá suporte à política de educação especial das instituições catarinenses elaborando uma política integrante das diferentes ações nesta área. O documento “A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” foi aprovado pelo Conselho Deliberativo da FCEE no dia 24 de abril de 2005, referendado pela Resolução do CEE nº 112, de 12 de dezembro de 2006, e homologado pelo Decreto nº 4.490, de 15 de dezembro de 2006, da Secretaria de Estado da Educação/SED. Por meio desse documento, a FCEE/SED implanta diferentes programas de atendimento às pessoas com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades, articulando-os com as diferentes Secretarias Setoriais de Estado, assim denominados: Programa de Proteção Social, Reabilitação, Profissionalizante e o Pedagógico; sendo este último tratado no documento “Programa Pedagógico: uma proposta preliminar e orientações.” (PPPP/SC, 2006, p. 01).

O Programa Pedagógico, dinamizado por ações e projetos, estabelece diretrizes para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de educação especial matriculados na rede regular de ensino ou em Centros de Atendimento Educacional especializados em Educação Especial, mantidos pelas APAES.

Ao analisar o documento PPPP/SC (2006, p. 01) constatamos que o “Programa Pedagógico” é dividido em vários capítulos e tem objetivos específicos fundamentados nos pressupostos históricos, filosóficos, epistemológicos e hermenêuticos que estão sustentados no princípio da inclusão da pessoa com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades, e legalmente se alicerçam nos marcos legais.

No documento dos PPPP/SC constam ações organizadas como:

- a) Atendimento em classe – AC;
- b) Tipos de atendimentos em classe;
- c) Segundo professor de turma;
- d) Professor guia-intérprete;
- e) Professor bilíngüe;
- f) Professor intérprete;
- g) Instrutor de LIBRAS;
- g) Como contratar o profissional;
- i) Atribuições dos professores;
- j) Elaboração e encaminhamentos de processos para elegibilidade do aluno para esses serviços;
- l) Ajudas técnicas;
- m) Especificidade dos conceitos das deficiências;
- n) Referências;
- o) Roteiro para subsidiar o processo de avaliação educacional;
- p) Reflexões para os professores.

Em relação ao subitem Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE –, o programa apresenta Diretrizes do SAEDE, critérios de implantação, atuação, estruturação, disposições complementares, contratação de profissionais, atribuições e funcionamento das diversas áreas da educação especial para atender aos alunos matriculados na rede regular de ensino do Estado.

O SAEDE é a renomeação para os termos conhecidos por Salas de Recursos e os Serviços de Apoio Pedagógico, nomenclatura essa conhecida nos últimos anos de 1999 até 2007 (PPPP/SC, 2006, p. 14). Os SAEDES são nomeados conforme explicitação a seguir:

Na cidade de Lages há os SAEDES:

- a) SAEDE/DA – para trabalho com o aluno deficiente auditivo;
- b) SAEDE/DM – direcionado para o aluno deficiente mental;
- c) SAEDE/DV – para o aluno com deficiência visual;
- d) O Serviço Pedagógico Específico está voltado aos educandos de 04 a 16 anos, com diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos, associada ou não a outras deficiências ou a transtorno invasivo do desenvolvimento (autismo), com baixo funcionamento, matriculados em Centros de Atendimento Especializados/APAE na área da deficiência mental;
- e) O SAA-Serviço de Atendimento Alternativo-é disponibilizado na rede regular de ensino nos municípios onde não haja CAESP/APAE para atender os alunos com diagnóstico de deficiência mental que, por razões relacionadas à idade e aos comprometimentos mentais severos, não estão na rede regular de ensino.

Para que o município tenha o SAA é necessário possuir uma clientela de até 30 alunos diagnosticados por uma equipe multidisciplinar, ou seja, devem apresentar necessidades educacionais especiais. A partir desse número, o município poderá implantar uma APAE que manterá um CAESP.

As políticas públicas, em seu sentido estrito, são os programas de ação governamental voltados à concretização de direitos, mas não são restritas à esfera estatal. As políticas públicas consubstanciam-se em ferramentas de conversão de interesses na direção do atendimento de objetivos comuns, que servirão de pilar à edificação de uma coletividade de interesses. Segundo Bucci (2006, p. 33), numa definição estipulativa:

Toda política pública é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular, argumenta, ainda, dizendo que os elementos das políticas públicas são o fim da ação governamental, as metas nas quais se desdobra esse fim, os meios alocados para a

realização das metas e, finalmente, os processos de sua realização. (BUCCI, 2006, p. 33).

Na disseminação das políticas públicas, há várias organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência que atuam, tanto no sentido de divulgar a realidade deste grupo social quanto no de exigir o respeito a seus direitos. Destacamos o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (1997, p. 18) da ONU, que tratou do tema igualdade, afirmando que o princípio da igualdade de direitos entre pessoas com ou sem deficiência significa que as necessidades de todo indivíduo são da mesma importância. Continua, afirmando que essas necessidades devem constituir a base do planejamento social e que todos os recursos devem ser empregados de maneira que garantam igual oportunidade de participação a todo indivíduo. Todas as políticas relativas à deficiência devem assegurar o acesso das pessoas com necessidades especiais a todos os serviços da comunidade.

Vários movimentos sociais se destacam em nível internacional, nacional, estadual e municipal para falar em nome das pessoas com necessidades especiais: Entre eles estão a Rede Intergovernamental Ibero-americana de Cooperação Técnica, o IBDD – Instituto Brasileiro de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, a CVI-Brasil - Centro de Vida Independente do Brasil, a AACD- Associação de Assistência à Criança Deficiente é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que trabalha desde 1958 anos pelo bem-estar de pessoas portadoras de deficiência física. – a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), o CEDIPOD - Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência-, o INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, além dos já citados em nível municipal na página 42, entre tantos outros grupos sociais que batalham e levam avante a luta diária incansável das pessoas com necessidades especiais.

Santa Catarina, na mesma esteira da Resolução 02/2001 do CNE, redefine a política de educação especial do Estado e, mediante a Resolução 112/2006 do Conselho Estadual de Educação, estabelece:

A Educação Especial integra o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, caracterizada como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa

com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. (Artigo 1º do CEE, 2006).

Mesmo com a ressalva de que esta consolidação não necessariamente consistiu na concretização prática e universal destes, aqui consiste o grande emblema da sociedade burguesa, onde a consolidação de direitos não significa de fato a sua concretização destes, o que faz concordarmos com Gentili (2003, p. 18) quando afirma que “a cidadania não é algo meramente formal e legal, mas sim construída,” mesmo com esta constatação.

Como registramos, a contribuição dos órgãos legais passa a ser fundamental para que ocorra a efetivação do real acontecer da efetivação das políticas públicas. Constata-se que as leis aí estão para dar o respaldo que cada segmento necessita para embasar suas reivindicações. Nos documentos legais vigentes nesse momento histórico, encontramos a Lei 7853/1989, em seu art. 2º, inciso V, alínea “a, dispõe que ao poder público cabe assegurar, às pessoas com deficiência, o pleno exercício de seus direitos.”

Ao disseminar as políticas educacionais e dar lugar às políticas democráticas aprovadas pelos meios legais (ações, projetos, propostas, diretrizes, decretos leis, documentos específicos), observamos que vários trabalhos vão sendo concretizados ao longo do tempo, mas morosamente.

Os documentos que fundamentaram as políticas educacionais especificamente ao Estado de Santa Catarina são a Resolução Nº 01/96/CEE/SC e Lei Complementar Nº 170/CEE/SC de 1998 e no ano de 2001, o Estado elaborou o documento intitulado “Política de Educação inclusiva”, fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos (SANTA CATARINA, 2005, p. 08). Todos esses textos conceituam a Educação Especial como: “(...) o processo interativo de educação escolar que visa à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração social de educandos portadores de necessidades especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos.” (Lei Complementar Nº 170, Cap. IX, Art. 63).

O trabalho de implantação das propostas educacionais é colocado a todos os envolvidos como a educação pública. Em Santa Catarina, especificamente em Lages, não foi diferente e as adaptações legais foram acolhidas, como testemunhamos no documento a seguir:

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PPPP/SC) foi aprovada pelo Conselho Deliberativo da FCEE no dia 24 de abril de 2005, referendado pela Resolução do CEE nº. 112, de 12 de dezembro de 2006, e homologado pelo Decreto nº. 4.490, de 15 de dezembro de 2006, da Secretaria de Estado da Educação/SED. Por meio desse documento, a FCEE/SED implanta diferentes programas de atendimento às pessoas com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades, articulando-os com as diferentes Secretarias Setoriais de Estado, assim denominados: Programa de Proteção Social, Reabilitação, Profissionalizante e o Pedagógico; sendo este último tratado no documento "Programa Pedagógico: uma proposta preliminar e orientações. (PPPP/SC, 2006, p. 01).

Nesse sentido, a efetivação de uma proposta educacional, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo, concebe a educação como direito universal básico e como um bem social público, sendo, pois, a condição para a emancipação. Tal compreensão converge com as contribuições de Oliveira (2008, p. 38), para quem:

As políticas educacionais precisam, pois, serem pensadas, implementadas e avaliadas, tendo por base a ação de um estado moderno que desenvolve um projeto nacional em consonância com os interesses da maioria da população. A inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição de um estado social que atua por meio de políticas públicas, sociais e educacionais que favoreçam os processos de emancipação desejados. Os sistemas de ensino, as escolas, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar, em geral, são agentes fundamentais desse processo e, portanto, precisam ser envolvidos no estabelecimento de programas, projetos e ações que afetam produção do trabalho escolar, uma vez que devem ser concebidos como agentes transformadores da própria realidade em que atuam. (OLIVEIRA, 2008, p. 38).

A efetivação das políticas educacionais direcionadas para a execução dos projetos governamentais são medidas que convêm necessárias a adaptações com as legislações aprovadas pelo poder executivo. As medidas necessitam ser concretizadas para atender as demandas, por isso, no processo de implantação de propostas não se pode perder de vista as reformas educacionais, uma vez que elas ocorrem na sociedade brasileira, desde a década de 1990. Essas reformas definem o papel que deveria ser assumido pela educação, isto é, o de preparar para um mundo

globalizado, voltando à formação para o atendimento às demandas específicas e imediatas do capital. Portanto, pretendia-se formar e qualificar o cidadão capaz de atuar no mercado, ajustando-o à realidade dada. É imprescindível, entretanto, a superação de políticas educacionais de caráter funcional e excludentes, embora se compreenda que reformas com essa matriz teórica possam levar algum tempo para serem superadas, além da possibilidade de serem encontrados grandes focos de resistência ao novo ideário. Não obstante, postula-se uma política educacional capaz de superar os impasses de planejamentos das ações governamentais que todo staff político necessita.

Um projeto educacional emancipador só se efetiva por meio da participação efetiva dos sujeitos envolvidos com a comunidade escolar, no que seja, segundo as contribuições de Dourado (2008, p. 34) na elaboração e construção dos projetos escolares, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania. Vamos perceber o compromisso com as políticas educacionais na evolução da gestão e de organização do trabalho pedagógico que devem se orientar pela necessidade de garantir a qualidade social da educação.

O produto da educação — o ser humano educado — não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. O muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada àquela que procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo. (PARO, 1998, p. 25).

Deste modo, o produto educacional será um permanente exercício de cidadania e a escola se constituirá em espaço de construção de relações democratizantes, onde a atuação dos agentes educativos – pais, discentes, docentes, comunidade de um modo geral – faz-se presente em todas as etapas da organização e estruturação do fazer educacional. Ao relacionarmos às reflexões de Paro para quem a convivência democrática se faz na prática, fruto das relações que se estabelecem independentemente de quem esteja no poder ou do amparo legal que a constitua.

As diretrizes, defendidas neste Programa, são, portanto, produto das ações e das vontades de seus agentes, estando diretamente ligada à função social da escola,

tendo como objetivo uma política pedagógica e administrativa voltada para a orientação de processos de participação e autonomia da comunidade local escolar, devendo ser encaminhada para uma ação pública e construída no coletivo.

A participação democrática não se dá espontaneamente; sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas dentro da escola pública. “Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão nas discussões e decisões. (PARO, 1998, p. 28).

Entendemos por mecanismos institucionais os poderes específicos competentes que o Estado conduz através das políticas educacionais direcionadas pelas medidas que convêm necessárias a adaptações com as legislações aprovadas pelo poderes. A legislação educacional está contemplada nas: (Constituições brasileiras, decretos, resoluções, pareceres, leis ordinárias e complementares, leis que aprovam os planos nacional, estaduais e municipais (Lei Orgânica) entre outros), além dos documentos que registram as atas, as emendas oferecidas em plenário, os projetos originais, os projetos substitutivos, enfim, a sua elaboração (Diários da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, Diários das Assembléias Legislativas e das Câmaras Municipais) constitui-se fontes históricas imprescindíveis de pesquisa. A opção por essas fontes implica selecioná-las adequadamente, debruçar criteriosamente sobre elas, buscando compreender os seus conteúdos, expor as informações, interpretar os conflitos, apontar saídas, enfim, tratá-las e interpretá-las, sob determinado ponto de vista.

Como nos destaca Hobsbawn (1997, p. 13) o historiador, “tem de ser mais que simples cronista, memorialista e compilador”. O autor com essas palavras justifica o trabalho dos alunos historiadores/ pesquisadores em políticas públicas, pois são tantos os escritos considerados marcos legais e que, a arguição de cada um precisa ser pericial como um jurista profissional. Estudamos que o Estado e de modo específico o governo brasileiro formula e programa ações com relação à educação do país. Essas medidas estão expressas em leis, resoluções, decretos, planos e programas que podem estar situados no âmbito da área social.

Saviani (1998) nos esclarece sobre a condução da Política Educacional para o Estado:

O Estado conduz as políticas educacionais direcionadas para as das medidas que convem necessárias a adaptações com as legislações aprovadas pelo poder executivo. Diz respeito, pois, à medida que o Estado, no caso, o governo brasileiro, relativamente decide os rumos que se deve imprimir à educação no país. “No âmbito do organograma governamental, essas medidas se situam na chamada ‘área social’, configurando, pois uma modalidade da ‘política social’”. (SAVIANI, 1998, p.11).

O autor ao se referir ao Estado aponta o sentido moderno, pois se constitui em organização da sociedade para a produção capitalista, abarcando, em uma dimensão ampla, o conjunto dos organismos públicos e privados de dominação burguesa (órgãos legislativo, judiciário, executivo, exército, etc.). Para completar essas ponderações encontramos nas citações do autor Boneti o seguinte:

O Estado trata as diferenças, não as considerando como tais, mas no sentido de homogeneizá-las a partir de um modo padrão referencial no momento, pode expurgar de vez os sujeitos sociais do contexto social constituído, como é o caso do direito à participação na esfera produtiva e dos direitos sociais básicos. Em outras palavras, trata-se de um processo de exclusão. (BONETI, 2003, p. 26).

É importante dizer que a partir da análise e reflexão a respeito destes conceitos de Estado poderemos identificar avanços, tendências e as implicações práticas do conhecimento produzido, tanto para o cotidiano das escolas e instituições, quanto para a vida das pessoas envolvidas nesses processos. Parafraseando Boneti, o Estado cumpre o papel de fomentar o progresso técnico na produção tradicional, pois estudar a exclusão social implica, necessariamente, examinar a relação entre exclusão social e o Estado.

As inquietações em torno do envolvimento das elites políticas, nessa pesquisa voltada para as políticas públicas catarinenses e da interferência das políticas federais na educação do Estado de Santa Catarina começaram a despertar interesses.

A inclusão escolar tem exigido que a discussão teórica em pedagogia venha ultrapassar os muros disciplinares específicos, ampliando o diálogo entre conhecimento produzidos no âmbito da antropologia, da medicina, da psicologia, da sociologia, etc. Baptista, (2006, p. 91) aponta a transdisciplinariedade “uma das perspectivas para a investigação em educação especial, a qual tem como insistente prioridade sua relação com a educação, em sentido amplo, e com o conhecimento pedagógico em sua dimensão específica.”

Ao ressaltar que a transdisciplinaridade nas narrativas dos estudiosos educacionais está em aceitação nos aportes científicos, deixa evidente que ela vem completar o caminho no sistema educacional. Vamos encontrar registros também sobre a transversalidade na Resolução 112/2006 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece: Quanto ao Sistema de Ensino e aos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, a mesma Resolução define:

A Educação Especial, no âmbito do sistema de ensino, deve ser compreendida como uma modalidade transversalizada nos níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata essa Resolução. (RESOLUÇÃO, 112/06/Artigo 4º).

Tanto o agir, como também o saber e as práticas do conhecimento não podem se dar na fragmentação; precisam, sim, acontecer sob a perspectiva da totalidade. As instituições sociais estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidades de serem aceitas, situamos a instituição escolar enquanto agência de cristalização dos estigmas que apresentam dificuldades de acolher a diversidade. Partindo da análise sobre o processo histórico da educação no Brasil, percebemos que ele evolui conforme vários valores no aporte de cada ciclo temporal.

A Educação Especial, no âmbito dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial – CAESP/APAE, deve ser compreendida como (diretriz inerente aos Centros, desenvolvida mediante) programas educacionais e/ou reabilitatórios [pedagógico, reabilitatório, profissionalizante e de assistência social] voltados ao atendimento das necessidades dos educandos de que trata a Resolução (Resolução 112/06/Artigo 7º). Esta caracterização traz a menção do que lhe é peculiar, conforme Paro, (1998) fundamenta,

A peculiaridade da educação, em sua ligação orgânica com a personalidade e a vida de cada um, não permite a mesma abordagem avaliativa da maioria dos bens e serviços normalmente produzidos na sociedade. O produto da educação — o ser humano educado — não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. O muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada àquela que procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo. (PARO, 1998, p. 38).

Concorda-se com o autor sobre a peculiaridade da educação que preconiza o ser humano educado, hominizado, evoluído, pois durante muitos anos o processo das práticas para aperfeiçoar o produto da educação busca promover a apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, tornando-se necessários determinados tipos de interações sociais.

O paradigma da dualidade da educação: educação especial e educação comum (regular), já tão diferenciada entre si, trazem consigo o famoso stigma, a integração e a inclusão estabelecidas com uma forma de inserção escolar, na qual se recebe o aluno com deficiência, desde que ele seja capaz de acompanhar os padrões escolares tradicionais. Portanto, quando o aluno com deficiência, o diferente, adentra o espaço escolar comum a todos, a estrutura escolar busca o seu ajustamento ao padrão tido como uniforme, o qual constitui a teórica homogeneidade dos alunos iguais.

Geralmente os trabalhos publicados, fazem referência à educação especial ou à educação de modo geral (ignorando que a educação especial faz parte dela). Na maioria dos textos produzidos na área de educação especial encontramos discursos que se propõem a uma integração. Esta é outra mostra da existência de duas caracterizações de educação. Caso não fosse assim, não haveria grande preocupação nesse sentido. (KASSAR, 1995, p. 15).

Essa contribuição de Kassar nos remete ao embate que a literatura específica nos traz como o paradigma da dualidade sobre a educação especial e educação comum (regular), do aluno normal e do aluno especial, e vários conceitos e preconceitos amplamente agregados a essas duas nomenclaturas que são eles: stigma, excepcional, deficientes, louco, retardado, portadores de retardo, exclusão,

integração, classes e oficinas especiais, salas de recursos, salas multifuncionais, Sala de Apoio Pedagógico, Sala de Atendimento Alternativo, Sala de Estimulação Essencial, inserção escolar, inclusão, enturmação, classes comuns, classes especiais, os serviços de apoio serviço educacional, educação inclusiva, serviço educacional especializado, Serviço Pedagógico, Serviço Pedagógico Específico, Serviço de Atendimento Alternativo, alunos normais e diferentes, alunos comuns e alunos com necessidades educativas especiais (NEE's), alunos problemas, atendimento as escolas da rede comum de ensino, currículo normal e específico APAE, congêneres, alunos com necessidades educacionais especiais, primeiro professor. A subjetividade desse estudo é o desafio profissional do segundo professor de classe, tudo isso para justificar propostas do produto da educação e ter o (aluno) ser humano educado, sala de multimeios e contemporaneamente o termo deficiente intelectual incluso nas políticas públicas.

A Deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e conseqüências se modificam, como um fator natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas. (UNESCO, 1997, p. 14 citado por VIEIRA, 1996 apud FIGUEIREDO. Disponível em: www.esenviseu.net/principal/nucleosprojectos/nucleosprojectos. Acesso: jul. 2009).

Ao se estabelecer a distinção entre alunos normais e diferentes, pressupõe a dicotomia do sistema de ensino, ou seja, não há um sistema geral, mas sistemas paralelos de ensino. Portanto, o sistema comum de ensino é voltado para os alunos normais e para aqueles que estiverem aptos a se moldarem para se adequar a esse sistema tal como ele se apresenta. Concomitantemente ao sistema comum, prevê-se a existência do sistema especial de ensino, voltado para a educação dos diferentes, dos não capacitados a estar no sistema comum, dos considerados o lixo da escola.

Mas que sujeito é este, cuja diferença perfaz a qualidade daquilo que pensa, tornando-se mais humano na relação com o outro e na transformação da natureza em benefício próprio e da coletividade?

Segundo Gramsci (2001, p. 245) o homem “deve” transformar-se continuamente com as transformações das relações sociais. Para este autor o conceito orgânico do homem está sempre presente, é o único ser que historicamente conjuga corpo e espírito, com características individuais cujos estandartes defendem

sua qualidade de ser incomparável, mas que fixa relações que ora o negam como sujeito de sua própria existência e, ora entrelaçam ideais que superam as adversidades e categoricamente dão significado a uma unidade na perspectiva da busca da transformação social. As necessidades educacionais especiais são construídas socialmente no ambiente de aprendizagem, não sendo, portanto, consequências inevitáveis da deficiência ou do quadro orgânico apresentado pelo indivíduo. São condições de natureza interativa e relativa.

O paradigma da inclusão surge como um “novo” olhar sobre as questões educacionais. Não mais o aluno tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que pode estar causando algum empecilho de aprendizagem para os alunos com NEE's, já que à escola tem que se adaptar para receber todos os alunos.

A Educação Especial deixa de ocupar o lugar determinado do sistema geral de educação, para se consolidar, juntamente com o ensino comum, na própria constituição da educação inclusiva. Nesse sentido, o paradigma da inclusão veio transformar a dicotomia educacional existente na escola tradicional, a qual consistia numa visão de estruturas paralelas de ensino, o comum e o especial, assumindo o compromisso com um todo unificado, o sistema geral de educação.

Parafraseando Bueno (1999) o paradigma da inclusão, ao assumir o alunado como um todo diferente entre si, delega à escola sua própria responsabilidade outrora erroneamente projetada no aluno. Consequentemente, não mais o aluno precisa mudar, mas a escola, entendida como a unificação dos sistemas regular e especial, deve se adaptar para atender a todos os alunos que apresentem ou estejam apresentando uma NEE, no sentido de remover os empecilhos que possam estar dificultando a construção da aprendizagem pelo aluno.

As normas complementares estudadas apesar de serem proclamadas como a favor da inclusão, ainda respondem parcialmente a essa proposta educacional, consolidando-se muito mais como documentos de transição do paradigma da integração para o da inclusão, do que propriamente voltados, especificadamente, ao paradigma da inclusão.

Ao mesmo tempo, é preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma de encaminhar, de fato o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, em razão de uma política que embora sustentada por essas

instituições trabalham com aproximadamente hum mil, cento e trinta e sete alunos com necessidades educacionais especiais. Discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares, quer sejam eles normais ou excepcionais. (BUENO, 1999, p. 141).

As políticas educacionais são constituídas acerca de aspectos socialmente problematizados é, portanto, o universo cultural e simbólico de determinada sociedade que decide porque é escolhida uma solução e não outra para a questão problematizada. Portanto, a rede de significações é complexa e não se desmantela pelo simples desejo de corresponder a tratados internacionais, de incorporar uma nova postura. Nesse sentido, ainda que movidos tanto pela vontade de acertar, quanto pelo embasamento científico, as normas complementares estudadas não respondem a um modelo único voltado para aspectos inclusivos, pois tais documentos são produto e processo das condições em que se revelam as expectativas de determinados grupos sociais em torno das práticas educacionais estabelecidas.

O ensino especial tem sido alvo de críticas, por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados.

Assim, concebe-se como verdadeira a frase transformada em jargão educacional a escola inclusiva não é algo que se crie por meio de decreto, pois nem mesmo o próprio decreto e as normas complementares, enquanto atribuições oriundas de determinada sociedade são capazes de retratar fielmente um modelo de ações, desconexo das práticas, valores, representações que vigoram nessa realidade educacional da qual emergiram. “A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência.” (SAVIANI, 1996, p.13).

Ao se assumir que as normas complementares estudadas são produtos das relações sociais, por serem definidas, implementadas e avaliadas em relação aos discursos e as práticas educacionais estabelecidas, não se desconsidera o seu viés de transformadoras dessas relações, pois, enquanto balizadoras da educação ultrapassam as práticas educacionais estabelecidas. Uma vez que determinam formas de conceber e de se relacionar, no caso específico, com o aluno com deficiência e, portanto, retornam à sociedade, projetando sutilmente suas representações acerca desse fenômeno, sobre a prática pedagógica.

Com efeito, não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos é a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Para Saviani as fontes estão na origem, assim, considerando a dicotomia das representações sociais de deficiência expressas nas normas complementares estudadas, compreendemos a necessidade de reestruturação dos nortes educacionais, redefinindo concepções e vislumbrando novos significados para os propósitos educacionais. No entanto, a mudança de atitude frente ao fenômeno da deficiência constitui-se como uma barreira complexa, pois se trata de uma ação que não pode ser considerada de forma isolada, à pena de correr o risco de se maquiar o preconceito, a exclusão de determinados alunos do contexto escolar. Portanto, este estudo se constitui apenas como uma parte do contexto onde o processo representacional se evidencia, sendo necessário uma disposição entre políticas educacionais, escola e sociedade na busca da transformação, da representação acerca do fenômeno da deficiência, assim como na luta para que, gradativamente, a integração venha sucumbir à inclusão, efetivando mudanças de atitudes no contexto escolar, evoluindo para um efetivo entendimento da educação para todos.

O paradigma da inclusão não tem um início em si mesmo, mas é decorrente de um processo que é político, social e histórico. Esse processo, conforme constatado, não se constitui de forma linear e, portanto, por mais que se deseje uma proposta educacional inclusiva, o paradigma da integração ainda exerce influência na estruturação de práticas e pensamentos, favorecendo até mesmo a existência do objeto de estudo desta dissertação, ou seja, de normas (legislações ou marcos legais) complementares específicas à Educação Especial.

A legislação deve reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de crianças [...] na medida do possível em centros

integrados. Deveriam ser adotadas medidas [...]. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, ESPANHA, 1994).

Mas, para que tal processo se efetive, é preciso que sejam identificadas as demandas que o aluno apresenta em sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhe as condições necessárias para sua aprendizagem. A Declaração de Salamanca deixa claro esse aspecto quando afirma que “todas as crianças (...) têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos.” (UNESCO, 1994, p. 10). No caso dos alunos com deficiência, a presença de suportes pedagógicos especializados no ensino comum tem se mostrado uma experiência favorável, senão fundamental, para que a inclusão se efetue.

Neste contexto, a Educação Especial encontra-se em processo de re-significação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem.

A existência dessas normas confirma o entendimento de que a normatização existente para a Educação Básica não corresponde aos alunos com NEE's, pois, para eles, existe uma normatização especial. Sob essa ótica, elucida-se a dicotomia entre educação comum e Educação Especial, imposta pelo paradigma da integração e evidenciada em outros aspectos analisados no decorrer deste estudo. Assim, corre-se um duplo risco: como são normas específicas à Educação Especial, muitos educadores se eximem em conhecê-las e discuti-las por não serem da área, ou ainda, acabam sendo deixadas de lado pelo próprio grupo de profissionais que respondem pela Educação Especial. Assim sendo, a Educação Especial pode permanecer como um debate à parte, mantido apenas por especialistas, bem como ser/permanecer excluída das reflexões em torno da educação geral.

Difícil é definir educação quando o imperativo é o respeito às diversidades de culturas e de conhecimentos gestados na humanidade. Entretanto, aqui é necessário dizer ao mesmo o mínimo

acerca do que entendemos por educação. Educação é a forma que os diferentes povos encontraram para significar o seu mundo, entendê-lo e adaptar-se a ele ou então transformá-lo. Através de um processo de interação entre educadores e educandos reproduz-se o modo de ser a concepção de mundo que esses povos foram construindo ao longo de sua história. (BONETI, 2003, p. 57).

A transformação e o compromisso da Educação Especial com a educação regular necessitam buscar o apoio especializado na escola que pode assumir a conotação de eliminar as condições necessárias para que alguns alunos possam ser efetivamente incluídos; no entanto, essas práticas precisam ter o seu papel redefinido em relação ao paradigma da inclusão. Assim, a significação do paradigma educacional da integração para o da inclusão envolve um novo olhar, uma mudança de representação que contemple a valorização e o respeito à diversidade, sem segregar alunos, professores, espaços e políticas.

O paradigma da inclusão pressupõe rupturas, crises e incertezas, implica compreender a inclusão não apenas como sendo oriunda de um processo, mas também como sendo um processo em si e não um destino. Porém, essa transposição de paradigmas, conforme anteriormente referenciado, não é fácil, pois existe uma complexa rede de desafios a serem enfrentados. A caminhada é longa e não pode ser traçada isoladamente, uma vez que a incorporação do paradigma da inclusão não depende simplesmente da mudança da política educacional ou da mudança organizacional das escolas, visto que a assimilação desse paradigma depende da transformação do processo representacional, através do qual se desencadearão essas mudanças, já que a representação orienta comportamentos, comunicações e, propriamente, as relações sociais de determinado grupo.

Faz-se necessário traçar estratégias que contribuam para novas relações teórico-práticas e não práticas- teóricas, as quais favoreçam a construção de concepções alicerçadas na aceitação, no respeito e no atendimento da diversidade e das potencialidades humanas. Mas, acima de tudo, é preciso estabelecer parcerias, confraternizar idéias, sentimentos, experiências, enfim, dar voz e ouvido à experiência dos sujeitos envolvidos neste processo, pois, ao falarem sobre as suas experiências, dificuldades e percepções em relação ao processo de inclusão, os sujeitos estão revelando o seu ser subjetivo, no qual residem as origens da rejeição, dos seus preconceitos, dos obstáculos de uma prática voltada para a inclusão. (BUENO, 2001,

De acordo com Bueno, a partir da análise nas normas vigentes estaduais e no Brasil específicas à Educação Especial, constataram-se visões antagônicas e dicotômicas presentes na atual política educacional, evidenciando a existência de representações sociais extremas de deficiência.

Segundo Mazzotta (1999, p. 55) em 1973, o Presidente Emílio Garrastazu Médici, pelo Decreto nº. 72.425 de 03 de julho de 1973, cuja finalidade era “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Este último praticava, na época, uma política segregacionista, dando início ao atendimento especializado dentro de instituições.

Em 1977, a FCEE elaborou e executou o projeto-piloto “Montagem de currículo para a educação especial: criação de classes especiais”, com vistas à implantação dessas classes nas escolas de ensino regular, em parceria com o CENESP. Esse projeto foi aprovado no Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer nº 139, de 29 de agosto de 1978, seguido pelo “Programa de Ação Integrada para o atendimento do excepcional em Santa Catarina”. Após a aprovação, fixou novas diretrizes para a implantação de classes especiais em estabelecimentos do ensino regular, definindo como objetivo geral: “[...] atender alunos deficientes mentais educáveis em classes especiais nos estabelecimentos da rede oficial de ensino.” (SANTA CATARINA, 2002, p. 35).

Nesse mesmo período, foi criada a sala de multimeios, posteriormente denominada sala de recursos para deficientes sensoriais. Com nova proposta metodológica, essas ações demandaram a criação, em 1979, do Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial – SURESP, cuja finalidade era descentralizar e dinamizar as atividades da educação especial nas demais regiões do Estado. O SURESP foi extinto em 1991 devido à reorganização administrativa do Estado.

Foi instituída no Estado de Santa Catarina, em 1996, a Resolução nº 01 do Conselho Estadual de Educação, que fixou normas para a educação especial no sistema regular de ensino. No ano de 2001, o Estado elaborou o documento intitulado “Política de Educação inclusiva”, fundamentado nos

princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos. (SANTA CATARINA, 2005, p. 08).

Em Santa Catarina ganhou legitimidade a Resolução nº 01/96 do Conselho Estadual de Educação que normatizou as diretrizes para a educação especial e impactando sua aplicabilidade, adaptando-a aos marcos legais já homologados.

A Resolução nº 01/96 (SC) escrita no ano de 1996, retrata o discurso educacional vigente neste período histórico, vale lembrar que a mesma foi homologada paralelamente a Lei 5692/96, portanto precisava rapidamente de novos complementos, que surgiram a partir desta data.

Nesse momento histórico (1996), a Resolução 01/96 CEE/SC define a população alvo da Educação Especial em seu artigo segundo especificamente:

Art. 2º: As pessoas com necessidades educativas especiais são aquelas que necessitam de recursos didáticos e equipamentos especiais para sua aprendizagem e/ou desenvolvimento.

§ 1º - As pessoas com necessidades educativas especiais classificam-se em portadoras de: I - deficiência visual; II – deficiência auditiva; III – deficiência física; IV – deficiência mental; V – deficiência múltipla; VI – condutas típicas; VII – altas habilidades (01/96 CEE/SC).

Esse inciso considera e classifica o alunado específico para a Educação Especial. A Resolução nº 01/96 (SC) vem limitar o conceito de alunos com NEE's apenas na categorização de deficiências, e deixa de contemplar as dificuldades de aprendizagem que não são decorrentes dessa condição, as quais acabam, muitas vezes, sendo erroneamente associadas à categoria de deficiência mental. Enquanto a Resolução nº 01/96 (SC) classifica um alunado para a escola especial, estão, mais uma vez, corroborando para o entendimento de que esses alunos não apresentam capacidade para as aprendizagens requeridas pelo ensino comum, sendo necessário receberem uma Educação Especial.

Portanto, esse foi o cenário que serviu de fundo para o contexto educacional catarinense, conseqüentemente para o nascimento de suas normas complementares, específicas à Educação Especial.

Os documentos visitados e revisitados possibilitaram uma leitura precisa referente ao acesso dos alunos com NEEs no ensino comum que ao restringirem tal acesso contribuem para a conservação de serviços especializados e segregados na escola, tais como as classes e oficinas especiais, bem como ao estabelecer o acesso negado no ensino comum em função das condições específicas de determinados alunos. Favorece, ainda, manutenção dos atendimentos realizados nas escolas especiais.

A Resolução Nº 01/96/CEE/SC destaca que as ações no estado serão de responsabilidade conjunta da Secretaria de Estado da Educação e Desporto e da Fundação Catarinense de Educação Especial. A Fundação, segundo os termos da referida Resolução, desempenha um papel de órgão gestor, pois compartilha com a Secretaria de Educação a responsabilidade de promover as ações relativas à Educação Especial.

A Resolução nº 01/96 (SC) estabelece uma autorização da Secretaria de Estado da Educação e Desporto através de proposição da Fundação Catarinense de Educação Especial -FCEE- para o funcionamento das modalidades alternativas de dessa Educação, apesar de não constar essa figura do credenciamento específico para a oferta dessa Educação Especial. Subentende-se que essa poderá ou não ser ofertada e, portanto, o ensino comum tem sua existência independente dessa modalidade. Cabe ressaltar, ainda, que a conceituação da Educação Especial como modalidade, bem como a terminologia “especial” encontra-se em muitos documentos que vieram contribuir para reforçar a visão de duplicidade de educações: regular e especial, as quais possuem objetivos diferentes em função do alunado específico a que cada uma responde.

É importante salientar que algumas revelações se tornaram temas dos serviços especializados, pois é na Resolução nº 01/96 (SC) que estabelecem a criação e a manutenção de atendimentos especializados segregados em substituição ao ensino comum, tais como: classes, escolas e oficinas especiais, sala de atendimento alternativo e centro multidisciplinar de atendimento especializado.

Em 1998, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina indica por meio da Lei Complementar nº 170/98, que:

O Poder público assegurará (...) educação especial para o trabalho visando à efetiva integração do educando na vida em sociedade, inclusive para os que não revelarem condições de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora. (Art. 64).

E, ainda, segundo a Lei Complementar Nº 170/98/CEE/SC no capítulo IX da Educação Especial outorga que:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Art. 63, § 2).

Em 1999, a Resolução Nº 17/99/CEE/SC do Conselho Estadual de Educação que Estabelece diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Neste aporte, todas as Escolas Especiais (escolas mantidas pelas APAES) também organizaram seus PPPs, conforme as diretrizes estabelecidas pela secretaria da Educação. Para Demo (1997, p. 19) “A competência humana do sujeito em termos de se fazer história, diante da sociedade humana”. Nesta citação, o autor nos posiciona a pensar construir, e reconstruir o Projeto Político Pedagógico com visão histórico-cultural e transformar o projeto pedagógico em plano pedagógico, legitimando as ações sempre que estas venham contribuir para o processo da educação voltada à cidadania plena. Em 2004 o Plano Político-Pedagógico de uma Instituição está regulamentado pela resolução Nº. 076/2004, que estabelece diretrizes para sua elaboração e aponta sua existência de forma articulada entre a escola e seus segmentos, sua história, seus objetivos, projetos, planos e suas ações. As escolas especiais passam obrigatoriamente anexar seu PPP em projetos de captação de recursos para sua subsistência, e, com essa prerrogativa, as passam a ter igualdade de direitos com toda a comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico terá a questão da educação e do ensino como a baliza norteadora do processo e as questões tecnoburocráticas e administrativas deverão estar em função desta. A Escola deverá, na definição de sua concepção filosófica, garantir os direitos e os deveres preconizados pela Constituição da República Federativa do Brasil nos artigos 5º, 6º e 14, bem como os estabelecidos no

Estatuto da Criança e do Adolescente. Da organização do processo de ensino-aprendizagem deverá explicitar:

I – o número de alunos por séries e ou turmas em cada nível de ensino e sua justificativa dentro da filosofia proposta; II – as normas de organização e convivência da comunidade escolar; III – a função social e pública de cada integrante da comunidade escolar, quais sejam: alunos, pais, professores e especialistas, direção da escola, secretaria da escola, pessoal de apoio, APP, grêmios estudantil e outros; IV – o processo de capacitação de recursos humanos intra e extra-escolar; V – as funções dos Conselhos de Classe e Deliberativo, enquanto instâncias de decisões coletivas, sociais e públicas; VI – o calendário escolar para a materialização do planejamento anual/quinqüenal; VII – a função social e pública da biblioteca escolar e dos materiais didático-pedagógicos; VIII – as referências bibliográficas que fundamentaram a proposta filosófica e aquelas que darão suporte na materialização do processo de ensino-aprendizagem; IX – as datas e semanas comemorativas como atividades suplementares e convergentes com a proposta formulada; X – o programa de formação de cidadania nas diversas áreas do conhecimento; XI – o currículo, seus objetivos, metas, referências bibliográficas e, principalmente, como ocorrerá à materialização do mesmo; XII – o processo de avaliação como forma de constatar a apropriação real de conhecimento, nas suas formas cotidiana, bimestral ou semestral e anual e em decorrência destas, o processo de recuperação. (CCE, art.7º. Res. Nº 17/99).

A Resolução Nº 17/99/CEE/SC estabelece em seu Artigo 8º o prazo final para as escolas, inclusive as escolas especiais e congêneres, que deveriam aprovar o seu Projeto Político-Pedagógico até é o dia 31 de dezembro de 1999 e encaminharem uma cópia a Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Com essa tomada de posição observamos que a educação especial está sendo considerada como parte integrante da política educacional catarinense.

Em 2001, encontramos referenciais importantes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (Resolução do Conselho Nacional de Educação, n.º 2, 2001) que representou um progresso na definição das Políticas para a Educação Inclusiva e nas propostas para a sua operacionalização. Com essas diretrizes, Santa Catarina procurou dinamizar a implementação de suas políticas públicas para os alunos com deficiência intelectual. Essa Lei foi importantíssima para aquele momento

histórico, pois esclareceu e legalizou a Política Estadual para a Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais e fez-nos compreender o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de necessidades especiais.

No ano de 2004, foi promulgada a Lei Estadual Nº 12.870/2004, que dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. Ela nos determina em seu artigo 1º que A Política Estadual para a Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de necessidades especiais. No artigo 2º, cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público do Estado de Santa Catarina assegurar à pessoa portadora de necessidades especiais o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu “bem-estar pessoal,” social e econômico.

No artigo 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

I - necessidade especial - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - necessidade especial permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo insuficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos. (LEI ESTADUAL Nº 12.870/jan/2004 SC).

Outro aporte temporal ocorreu em 12 de dezembro de 2006, quando recebeu a nomenclatura de Resolução n.º 112 em seu artigo n.º. 17, em que fixou a revogação da Resolução n.º 01/96/CEE e demais disposições em contrário.

O Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, de acordo com o inciso XII do artigo 10, do Regimento Interno deste Conselho, considerando o disposto no Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001, na Resolução CNE/CEB

n. 02, de 11 de setembro de 2001 e na [Lei n. 12.870/SC](#) de 12 de janeiro de 2004. Art. 17 Fica revogada a Resolução n. 01/96/CEE e demais disposições em contrário. (FLORIANÓPOLIS, 12 de dezembro de 2006).

Essa atribuição do Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina integra o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina; fundamenta-se no princípio básico da inclusão das pessoas com deficiência que deve ser compreendida como uma modalidade transversalizada nos níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica. Essa lei vem organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata essa Resolução.

A Resolução n.º 112/2006 do CEE/SC deixa claro quando diz em seu artigo Art. 4º Parágrafo Único que A rede pública de ensino disponibilizará, quando necessário inciso IV diz:

IV. A rede pública de ensino disponibilizará, quando necessário: Segundo Professor em Turma - professor com habilitação em Educação Especial - área 5 (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma.¹

Com essa resolução, o panorama da política de educação especial caminha para a efetividade da educação inclusiva. Pois o inciso IV explicita a necessidade desse profissional nos sistema público seja ele estadual ou municipal de ensino.

Penso que qualquer formatação de políticas públicas precisa estar amparada com a renovação de conceitos para não ficarem à margem de novas nomenclaturas que faz o círculo de negociações e tramitações das propostas evoluírem. Para a Organização das Nações Unidas, o conceito de pessoas com deficiência é:

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. (ONU, 2006, p. 39).

¹ Educação Especial, no âmbito do sistema de ensino, deve ser compreendida como uma modalidade transversalizada nos níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata essa Resolução. (Artigo 4º).

Com esse conceito sobre deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU), ampliou os horizontes dos técnicos e profissionais que pensam para os sistemas governamentais e que trabalham com as políticas públicas, pois todos precisam estar inteirados e incluídos nos planos de ações governamentais. Conforme Santos (1977) no seu conceito sobre universalismo incluem o momento de políticas públicas que estudamos e fundamentamos até a narrativa.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1977, p. 31).

De acordo com o autor esse universalismo chega ao sistema educacional estadual e municipal demonstrando preocupação com o embasamento legal para a contratação do profissional “Segundo Professor em Turma”, porém este professor deve ter habilitação em Educação Especial específica para atuar como professor regente nas turmas em que exista matrícula de educandos com necessidades de atendimento especial. A atuação desses profissionais vem resgatar o caráter educacional que os alunos com necessidades educacionais especiais priorizam, libertando-se, desse modo, da herança assistencialista e ou médico-pedagógica-psicológica, também denominada de clínica por alguns autores visitados como Mazzotta (2005, p. 74) e Januzzi (2006, p. 36) que persistentemente tem acompanhado o fazer pedagógico de profissionais que atuam na educação especial. Esses docentes passam a ser responsáveis por difundir a práxis pedagógica para esse momento histórico de Ser o Segundo Professor nos sistemas estadual e municipal de ensino, conforme comprovamos com planilhas fornecidas pelas diretorias em anexo².

Outro inciso interessante nessa resolução é o IX que trata do assessoramento sistemático às escolas, independente da esfera administrativa com previsão e provisão de recursos para deslocamento do profissional entre as unidades escolares.

² Educação Especial, no âmbito do sistema de ensino, deve ser compreendida como uma modalidade transversalizada nos níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata essa Resolução. (Artigo 4º).

Vale lembrar Boneti (2003, p. 16) quando afirma que “as lutas de classes hoje é intermediada por agentes individuais, motivada por interesses específicos.” Interesses esses que aparentemente tem afinidade com os interesses dos grupos. Os integrantes desses grupos em última instância legitimam os discursos e os atos individuais exteriorizados por alguns, na perspectiva de fortalecimento social e para realização de suas necessidades.

A Resolução n.º 112 oferece ao Poder Público as diretrizes para efetivar suas ações na área da educação especial, através da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial que promoverá a articulação com as demais Secretarias de Estado, órgãos municipais, federais e empresas ou organismos nacionais e internacionais.

Há, também, as deliberações interessantes para a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e Fundação Catarinense de Educação Especial que promoverão, na forma da legislação vigente, inclusive com outras instituições, a capacitação dos recursos humanos para a educação especial. É específica quanto aos profissionais que atuam na educação especial que deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados.

As políticas públicas, segundo Boneti (2006), são em geral construídas mediante aos interesses das classes dominantes, originados no contexto social e nos segmentos que compõem a sociedade civil. Essas relações se imbricam para a determinação de ações que o Estado deverá tomar e/ou (re) direcionar para os rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade.

Partindo deste pressuposto, entende-se que para a formulação de uma política educacional abrangente e eficiente, faz-se necessário a participação de todos os cidadãos para que se consiga uma melhor e maior qualidade de ensino e conseqüentemente de aprendizagem. Pois, no Brasil, em pleno século XXI, a desigualdade econômico-social estabelece um nível de desequilíbrio entre os seres humanos que habitam o mesmo espaço e que legalmente possuem os mesmos direitos.

Sabe-se, portanto, que é utópico pensar que a igualdade se evidencia entre as pessoas apenas por serem todas tratadas de forma igual perante a lei.

Boneti (2006, p. 31) reconhece em seu texto “que existem parâmetros diferentes para se instituir a noção de desigualdade. Na escola, esta problemática aparece, sobretudo, no estabelecimento do certo e do errado e a consequente adoção das regras.” Para o autor, o espaço escolar se constitui, portanto, de um lugar onde se exterioriza, com extrema clareza e precisão, a razão da escola, de caráter alheio ao interesse da classe mais fragilizada economicamente, originada no contexto das relações de poder social, constituída, basicamente, de uma concepção classista de saber científico e de regras de controle social. “Inibir esta prática que institui mais direitos à classe dominante, significa alavancar o processo de igualdade e liberdade para todos.” (2006, p. 35).

Uma política pública educacional de inclusão necessita priorizar o provimento às pessoas que apresentam deficiências e necessidades educacionais especiais acesso as informações e serviços de saúde, educação e bem estar social, inclusive com a interferência de tecnologias assistivas desenvolvidas especialmente para atuarem como recurso pedagógico e funcional no cotidiano da vida dos sujeitos. E, desta forma, garantir o recebimento dos serviços necessários à otimização do seu bem estar físico, mental e funcional, objetivando oportunizar aos sujeitos e suas famílias uma vida condizente com seus direitos de cidadão, buscando uma forma de independência e autonomia. Pois a sociedade não pode e não deve selecionar seus cidadãos.

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina foi aprovada pelo Conselho Deliberativo da FCEE, no dia 24 de abril de 2005, referendada pela Resolução Nº 112, de 12 de dezembro de 2006, do Conselho Estadual de Educação e homologada pelo Decreto Nº 4.490, de 15 de dezembro de 2006, da Secretaria de Estado da Educação/SED. Através desta, a FCEE/SED implanta diferentes programas de atendimento às pessoas com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades, articulando assim diferentes programas de atendimento às pessoas com deficiências, com condutas típicas e com altas habilidades. Articulando, também, com as diferentes Secretarias Setoriais de Estado, assim denominados: Programa de Proteção Social, Reabilitação, Profissionalizante e o Pedagógico, sendo este último, tratado no documento “Programa Pedagógico uma proposta preliminar e orientações.”

O Estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Estado da Educação e a Fundação Catarinense de Educação Especial, dispõem dos serviços:

A/C – atendimento em classe, SAEDE – Serviço DE Atendimento Educacional especializado, SAEDE DA – Deficiente auditivo SAEDE DM – Deficiente mental, SAEDE DV – Deficiente visual e SAEDE MISTO – atende a mais de uma deficiência.

Nessa direção, Silva (2003, p. 74) afirma “A educação especial está sendo considerada como parte integrante da política educacional brasileira, constituindo conteúdo de ações e intenções que compõem uma política social e pública.” Deve visar, portanto, à formação da pessoa a partir da ótica da cidadania.

Para Boneti (2006) é necessário considerar a importância dos movimentos sociais, sejam eles negros, gays, ambientalista ou de pessoas com necessidades especiais. “Nos dias de hoje, os movimentos transnacionais, em especial, têm se colocado como importantes agentes definidores de políticas públicas, rompendo até mesmo os limites de fronteiras de Estados e Nações.”

[...] o cidadão para ser cidadão precisa ser incluído no contexto social através de alguns direitos sociais básicos, como é o caso do trabalho, do saber escolarizado, do atendimento igualitário à saúde e educação, ser reconhecido como diferente etc. O não atendimento a um desses direitos supõe trazer implicações ao direito da cidadania, o que poderia significar um processo de exclusão. (BONETI, 2006, p. 217).

O conceito de cidadania está sendo utilizado como a expressão de vida digna e de identificação de uma pessoa com seu povo, mas também como um indicador da qualidade de vida coletiva entre pessoas, no sentido de que ser cidadão está diretamente relacionado a que os demais homens estejam tendo acesso aos mesmos bens culturais econômicos de forma igualitária e não apenas equitativa.

As leituras realizadas nas legislações internacionais, nacionais, estaduais que necessitam ter relações de contexto global para o local permitem checar os movimentos mais dinâmicos, admitindo-se inclusive que, no plano dos governos locais, pode haver adesão de valores e as propostas difundidas em documentos internacionais, mas também é fato que por termos representantes do próprio governo ou da sociedade civil nos organismos

multilaterais, particularmente do Banco Mundial, pois a implantação de políticas públicas locais depende muitas vezes da aprovação de projetos para captação de recursos para que os mesmos se realizem, mesmo que os órgãos locais entrem com uma contra partida monetária, pessoal ou física a fim de concretizar tais projetos. Na Educação Especial e na Educação Inclusiva, vamos encontrar embasamento legal para fundamento de origem e contratação dos profissionais para atuarem na Educação Especial e na Educação Inclusiva como Segundo Professor de turma um aliado.

Ancorando-se em Garcia (2007) “Pode-se concluir que em relação as possíveis apropriações em âmbito local de recomendações internacionais, é de que, ao serem explicitadas as fontes de ‘inspiração’ das políticas de educação.” De acordo com a autora, as decisões e rumos das ações internas seguem, muitas vezes, uma lógica externa (quais razões no âmbito da nação explicam ‘o abandono de algumas diretrizes?’), fica a impressão de maior autonomia entre os ditames das agências multilaterais na definição de políticas locais. E de acordo com o jurista Mello (2009) “Não precisamos de mais leis ou emendas constitucionais o que precisamos é de homens ,especialmente de homens públicos, que observem as leis já existentes.”

Considera-se, neste trabalho que as leis estejam postas, mas o que é relevante são as demandas dos sujeitos que se beneficiem destas públicas da educação no exercício dos seus direitos.

CAPITULO III

A PEDAGOGIA DA INCLUSÃO E O PAPEL DO SEGUNDO PROFESSOR NO SISTEMA ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM LAGES

Nosso objetivo de estudo, nesse capítulo, é focar os fundamentos legais que dão suporte à figura do Segundo Professor perante a lei, para alunos com necessidades especiais no Sistema: Estadual e Municipal de Educação na cidade catarinense de Lages, já que nosso “locuo” de pesquisa foi o município de Lages. Para tanto será feita uma reflexão desta questão mais especificamente situada na pedagogia da Inclusão. Uma vez que o processo de inclusão escolar vem proporcionado em diferentes espaços principalmente nos acadêmicos e escolares, na argüição sobre este processo, deparamos com a problemática do impacto da figura do Segundo professor e sua práxis pedagógica, e percebermos que ele vem se acelerando, sobretudo, conforme declarações da UNESCO (1994) “a partir dos anos 1990 com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil.”

No discurso da UNESCO (1994), fica claro que o princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independente de suas condições sócio-econômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (PLETSCH & FONTES, 2006; GLAT & BLANCO, 2007).

Segundo essas argumentações teóricas, a escola, para tornar-se um espaço com educação inclusiva, precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e repensar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Ao pensarmos que o estabelecimento escolar virá a ser palco da Educação Inclusiva como política educacional, implica como já discutida, em uma reorganização da estrutura e cultura da escola para oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais e que serão matriculados a partir da nova legislação.

A escola, por ter como objetivo um resultado homogêneo, ao ressaltar as diferenças, segrega e discrimina, ocultando conceitos constituídos na perspectiva da neutralidade, preconceitos enraizados social e escolarmente que conduzem e justificam a exclusão. (ESTEBAN, 2007, p. 11).

O processo da educação inclusiva tem exigido uma reestruturação para as escolas comuns e especiais, e o conceito ampliado de educação inclusiva nos leva a pensar no mesmo como movimento, processo, e, especialmente, com a retomada das políticas públicas quase que obrigatoriamente para respaldar os princípios legais. Para Baptista (2006, p. 85) “A inclusão escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou totalidade do tempo de permanência na escola.”

O autor Batista (2006, p. 91) ainda afirma que:

A inclusão escolar tem exigido que a discussão teórica em pedagogia ultrapasse os muros disciplinares específicos, ampliando o diálogo entre conhecimentos produzidos no âmbito da antropologia, da medicina, da psicologia etc. a transdisciplinariedade é mais uma das perspectivas para a investigação em educação especial, a qual tem como insistentemente prioritária sua relação com a educação, em sentido amplo, e com o conhecimento pedagógico em sua dimensão específica. (BAPTISTA, 2006, p. 91).

É importante dizer que a partir da análise e reflexão a respeito desta produção poderemos identificar avanços, tendências e as implicações práticas do conhecimento produzido, tanto para o cotidiano das escolas e instituições, quanto para a vida das pessoas envolvidas nesses processos, e o compromisso com as políticas públicas que precisam ser estabelecidas pelo Estado.

A função de educador denominado Segundo Professor para alunos com necessidades educacionais especiais é, fundamentalmente, baseado segundo a legislação vigente e principalmente na Resolução nº. 112/2006 CEE, que está toda amparada pelos marcos legais elencados na página (87). Segundo o documento, Fundamentos norteadores organizado pela Diretoria e Educação Básica e Profissional da Secretaria de Educação de Santa Catarina em 2007, voltados à educação escolar e à formação dos professores e gestores, deve haver uma relação de práticas pedagógicas em que a aprendizagem e a formação sejam fruto dos sujeitos que nelas se envolvem, onde a práxis pedagógica é um tornar-se, uma busca, um intercâmbio de relações e de comunicação com seus pares, em cuja interação, as identidades se entrelaçam e se fortalecem, se autonomizam.

Para a autora Jodelet (2002), assumir a perspectiva de construção humana e social requer que as pessoas, os educadores e educandos façam de suas relações uma ação comunicativa como se, diante do espelho, vissem e se comunicassem com o "outro eu" que cada um está se tornando, mas ainda não é. Sob essa perspectiva, "o outro é uma extensão do eu; o outro é intrínseco ao eu. Assim é com as pessoas, com a natureza, com as coisas, com os ambientes. A pessoa torna-se ser humano à medida de sua capacidade de ser alteridade". A autora argumenta ainda que,

Alteridade, diversidade, identidade, solidariedade são características indissociáveis da mesma pessoa, do mesmo vir-a-ser humano e,

como tal, intrínsecas à educação e ao ato pedagógico. Sem essa concepção de alteridade, não há ação pedagógica nem construção humana e social sustentáveis. Sob essa ótica, educação e aprendizagem são intrínsecas ao sujeito instituinte e constituem o vir-a-ser político, social e ecológico da formação humana. (JODELET, 2002, p. 23).

Dentro do princípio de inclusão, podemos dizer que escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro da sala de aula regular. Nos diversos conceitos de inclusão encontrados na literatura, existem os que defendem que a inclusão do aluno com necessidades especiais deve ser feita, sempre que necessário, com a ajuda e o suporte pedagógico para o atendimento das especificidades de cada aluno, especificamente no momento histórico quando os dois sistemas de ensino: Estadual e Municipal referendam o Segundo Professor de turma para alunos com necessidades especiais. Conforme o exposto, reportamos a Correia (1999, p. 33) quando afirma que:

Inclusão significa atender o aluno com necessidades educacionais especiais, incluindo aquele com necessidades especiais severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (BOATWRIGHT, 1993; ALPER & RYNDAK, 1992). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de os serviços educacionais apropriados para toda criança com necessidades educacionais especiais, incluindo as severas, na classe regular. (CORREIA, 1999, p. 33).

Nesse entendimento, o que precisa ser feito é em relação ao tipo de suporte que a escola pode oferecer, devendo ser de caráter eminentemente pedagógico, relacionando-se apenas às respostas educacionais que a escola tem como dever de oferecer a toda e qualquer criança. Podemos dizer que se encontra, nesse aspecto, a grande diferença entre os conceitos de inclusão e de integração, quando, ao incluir um aluno com deficiência na sala de aula regular, a escola deve criar todas as condições e estruturas pedagógicas possíveis para atender as necessidades, também pedagógicas, desses alunos, enquanto que na integração o atendimento ao aluno poderá ser feito no meio menos restritivo possível, incluindo os alunos

matriculados com diagnóstico criterioso que denominados alunos com deficiência intelectual ou alunos com necessidades especiais.

Ao legitimar a presença do segundo professor de turma, acreditamos que, as práticas pedagógicas diferenciadas serão significativas, onde o aluno ampliará suas chances de se apropriar com mais qualidade do saber sistematizado. Sobre esse assunto, concordamos com Boneti (1999) quando diz que:

A pedagogia da inclusão não só aceita, mas valoriza a diferença porque entende que é na diferença que crescemos nos afirmamos e nos constituímos como sujeitos. Na pedagogia da inclusão, a aprendizagem cooperativa emerge em detrimento a competição, porque se privilegia o espaço coletivo da aprendizagem. (BONETI, 1999, p. 2).

Essa argumentação do autor, afirma que a inclusão está relacionada à aquisição de um direito, ou seja, a inclusão é direito de todo aluno, de qualquer criança diagnosticada ou não de deficiente intelectual.

Vale lembrar que em 1948, com a “Declaração dos Direitos Universais do Homem”, aprovada pela ONU, vários países puderam reconhecer que todos, homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, pobres e ricos, negros e brancos, deficientes e não-deficientes e tantas outras identidades culturais têm os mesmos direitos garantidos. Pensamos que a partir dessa Declaração, foi possível refletir na isonomia dos indivíduos e no exercício de sua cidadania numa perspectiva do gozo de direitos civis, políticos, sociais e culturais. Esse documento, publicado pela ONU em 10 de dezembro de 1948, referendava a universalização desses direitos humanos, “considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.” (ONU, 1948, p. 6).

Para nós que escrevemos sobre educação e inclusão, o item que mais nos sensibiliza é: “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]” (ONU, p. 12).

Esse movimento de inclusão tem no âmbito educacional uma significância extrema para tornar reais os direitos inalienáveis prescritos pelos documentos nacionais e internacionais em prol dos sujeitos historicamente excluídos.

Nas questões de ter direitos, a ONU enfatiza que todo ser humano é igual quando da aquisição de direitos. E que por conta disso, a inclusão veio enfatizar ainda mais essa formatação de políticas públicas.

Nesse momento histórico e de acordo com vários teóricos especialistas nesta temática, a inclusão é uma responsabilidade coletiva e discutida democraticamente. Para Carvalho (2004, p. 158) a “inclusão é processo, não ocorre por decreto ou por modismo.” Uma mudança de mentalidade se faz necessária, pois uma educação com o princípio da inclusão social demanda um esforço coletivo de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para Carvalho (2004) o novo assusta e a mudança é um processo lento e sofrido. Programar políticas públicas educacionais voltadas para o processo de inclusão de pessoas com NEES é uma iniciativa que envolve uma série de mudanças organizacionais em todos os setores ligados à escola. É um processo que não ocorre por decreto ou por modismo. Na visão de Carvalho (2004, p. 158), a proposta inclusiva deve ser entendida como processo interminável, que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino regular (muitas vezes à revelia do professor!). Inclusão contempla inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática.

Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível! (CARVALHO, 2004, p. 158).

Dessa forma, para que os sistemas de ensino programem, com responsabilidade, uma educação inclusiva com qualidade, faz-se necessário que os sistemas educacionais repensem suas políticas de acesso ao conhecimento escolar. As linhas de ação precisam estar direcionadas tanto para a construção de estratégias

de atendimento escolar com qualidade para todos os alunos, quanto para aspectos psicossociais da vida familiar do aluno.

Segundo os estudos de Beyer (2006, p. 40) a pedagogia inclusiva não deve se preocupar apenas com a construção de estratégias de atendimento escolar para os alunos, mas considerar com atenção os fatores sociais, uma vez que as pesquisas apontam para a existência de correlações significativas entre dificuldades na aprendizagem e condições sociais adversas. Estas podem se constituir através de moradias precárias (espaço insuficiente, condições higiênicas inadequadas, etc.), e diante ausência de estímulos familiares para a aprendizagem escolar, relações familiares conturbadas, etc. Diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens do ponto de vista do acesso aos direitos sociais básicos, a ênfase dos discursos em torno de uma educação que seja inclusiva, aponta para a necessidade de se implementar com mais força em políticas públicas para a educação básica, e que não mais sejam tratadas como um assunto secundário das grandes políticas públicas da educação brasileira. O que se deseja e discute-se em termos de inclusão é que a melhoria do atendimento educacional dado nas escolas públicas seja uma realidade a ser contemplada por todas as crianças, jovens e adultos que a procurarem.

A autora Mantoan (2003, p. 92) nos alerta para pensarmos que “ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude estudantil”, ou seja, para ela, o processo de inclusão educacional por ser uma nova perspectiva no cenário das escolas públicas brasileiras acaba por revelar o quanto a nossa educação precisa melhorar em relação ao atendimento que é dado aos nossos estudantes, principalmente, àqueles que vivem em situação de exclusão, que é de domínio público, para Gilberto Dimenstein (1998, p. 40) os chamados excluídos, são: por classe social (os sem teto, os sem terra, os sem computador, os sem salários, os pobres), por raça, por valores e crenças, por religião, por repetência escolar, e as pessoas com necessidades educacionais especiais ao qual desejamos que a inclusão não fosse uma farsa. Para Boneti (2005, p. 95) entende-se que o verdadeiro sentido da noção “inclusão” não se encontra nela própria, mas na sua expressão geradora, a “exclusão”.

A noção de exclusão tornou-se genérica, misturando-se ao conceito de pobreza, incorporando novas noções que perpassam esse debate, como é o caso da desfiliação, desqualificação, etc. Dessa forma confusa e genérica e ambígua, essa expressão adentra as portas da

academia provocando mal-estar entre os próprios pesquisadores que lidam com tal temática. (BONETI, 2005, p. 96).

Vários são os conceitos de exclusão elencados por diversos autores já referenciados, mas esse conceito comentado por Boneti nos remete a contextualizar com a temática de nossa pesquisa que busca refletir sobre as Políticas Públicas na Formação dos Docentes num enfoque inclusivista, a partir de suas atuações docentes (especialmente do segundo professor) no sistema estadual e municipal de Ensino de Lages com alunos com deficiência intelectual e ex-incluídos no ambiente escolar.

A reflexão sobre a Pedagogia da Ex-Inclusão e a figura do segundo professor são as aplicações e impactações de políticas públicas que a Secretaria da Educação do Município de Lages e a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina planejadas e disseminadas pelo documento PPP/SC (Programa Pedagógico Proposta Curricular de Santa Catarina) tem várias ações pedagógicas organizadas, sendo umas delas especificamente para a inclusão do segundo professor de turma como uma ação governamental de Estado.

Há necessidade de aprimorar a implementação de políticas que viabilizem esse processo educacional, pois as ações explicitadas no Projeto de Segundo Professor de Turma tanto do Sistema Estadual como do Sistema Municipal merecem uma devida atenção pedagógica necessária às suas práticas em sala de aula.

3.1 O Sistema Municipal de Educação e o Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES

Nesse momento histórico que se estabelece a necessidade de se adaptar as normativas legais para garantir a presença do profissional chamado segundo professor de turma, a Secretaria Municipal de Educação de Lages começou a trabalhar no Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES. Para isso coube a ela providenciar as tratativas do junto aos órgãos competentes o Conselho Municipal de Educação e a Procuradoria Geral do Município para legalizar os trâmites legais e mais tarde seguir a Câmara Municipal com o

objetivo de vigorar como uma lei e, concomitantemente, passar a ser uma política pública.

O Projeto Segundo Professor voltado as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages para PNES apresenta-se com objetivos inclusivos muito claros quando expõe seu Projeto Segundo Professor para PNES (Pessoas com necessidades educacionais especiais). Esse projeto foi apresentado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação teve como propósito regulamentar a política educacional com perspectivas inclusivas.

A Secretaria Municipal propõe objetivos inclusivos transparentes quando exhibe o Documento: Projeto Segundo Professor Para PNES (Pessoas com necessidades educacionais especiais) ao Conselho Municipal de Educação. Esse projeto foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 11 de novembro de 2009 com o nº 132/08 sendo denominado de Parecer nº 132/08, ele serve para regulamentar a política educacional com perspectivas inclusivas na Secretaria de Educação Municipal de Lages e no espaço geográfico municipal. O projeto traz alguns itens específicos como: apresentação, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, público alvo: perfil profissional, período de atuação desse profissional, contratação do segundo professor quando houver em turma, alunos com necessidades educacionais especiais, atribuições do segundo professor, referências bibliográficas com embasamento legal e constitucional. (LAGES, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages, procura mostrar-se com uma linguagem adaptada ao sistema educacional municipal em conformidade com o conjunto de leis e políticas públicas já existentes que afirmam: só pode ser considerado inclusivo quando reconhece que todas as crianças podem aprender, quando respeita as diferenças e permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todos.

Nessa perspectiva, a Secretaria da Educação do Município de Lages propõe o projeto Segundo Professor para alunos com necessidades especiais, com vista a sua inclusão no sistema regular de ensino, como preconiza a Carta Magna do País em seu Artigo 208 inciso III - "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". O mesmo também segue as orientações da LDB, que determina no Artigo 58 § 3º - "a oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil."

O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages apresentado firma-se nestes princípios legais para justificar sua articulação na Educação Inclusiva do município. Ele faz parte de um movimento coletivo que avança para superar o preconceito e a discriminação, afirmando-se nas políticas públicas vigentes e já aprovadas em outras instâncias, comprometendo-se a cumprir a legislação vigente, e passando a ser um compromisso assegurado pela Secretaria Municipal de educação.

Por esse motivo uma equipe formada por profissionais da Secretaria da Educação do Município de Lages (SOUZA, 2009) organizou e fundamentou o Projeto. Basearam-se em marcos legais da esfera federal como: Constituição Federal da República do Brasil de 1988 e seu Artigo 208, inciso III, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96; Artigo 58; § 1º; 3º; Artigo 59; inciso I e III; o Decreto 3298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853 que trata da Política para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, utilizada pela equipe especificamente o Artigo 24§ 4º. O mesmo estabelece que: a educação especial contará com equipe multiprofissional; a Lei 10845/04; com o artigo 1º e inciso II trata do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional (PAED), conforme informações de Souza (2009). A equipe também baseou-se no Plano Decenal de Educação (Estadual e Municipal), na Política de Educação Inclusiva de Santa Catarina (2001), no Programa Pedagógico Proposta Preliminar de Santa Catarina (PPPP/SC 2005) que orienta a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e que a equipe utiliza como formatação inspiradora para seu Projeto Municipal. (PPPP/SC, 2006, p. 11).

O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages pretende garantir a permanência do Segundo Professor nas Unidades Escolares da Rede Municipal, viabilizando a inclusão do aluno com Necessidades Especiais no contexto escolar. Pretende também, articular, no processo pedagógico, uma mediação que permita a inclusão. Também quer programar o trabalho realizado em sala de aula com Segundo Professor junto ao professor titular. Este documento orienta a seleção, através de entrevista do profissional chamado de Segundo Professor priorizando encaminhar às Unidades Escolares, os que realmente estão qualificados para exercer esta função, pois acreditam que estes vão colaborar para que o aluno com

Necessidades Especiais seja o protagonista da sua história. O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages consiste ainda em disponibilizar nas turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos que trabalham com alunos Portadores de Deficiências, o Segundo Professor para subsidiar no processo de inclusão.

Ao elencar os objetivos específicos, percebemos a preocupação em articular um discurso claro para a fundamentação da práxis docente no processo pedagógico em que haja uma mediação que permita a inclusão. Há uma preocupação com o trabalho que esse profissional realizará em sala de aula como Segundo Professor. O Projeto municipal demonstra uma seriedade de compromisso ao selecionar através de entrevista o Segundo Professor priorizando encaminhar as Unidades Escolares, os que realmente estão qualificados para exercer esta função. O mesmo preconiza a inclusão quando traz para si que quer “colaborar para que o aluno com Necessidades Especiais seja o protagonista da sua história.” (Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages, 2008, p.03), não podemos deixar de lembrar Mittler (2003) quando ele nos coloca:

A rua de acesso à inclusão não tem fim porque ela é, em sua essência, mais processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo... (MITTLER, 2003, p. 36).

Nesse sentido, a escola inclusiva pretendida pela Secretaria municipal de Educação terá por função promover a convivência entre as pessoas consideradas normais e os que apresentam necessidades educacionais especiais. O Sistema Municipal, já apresenta uma caminhada nessa política de inclusão com o Programa do PAPS – Programa de Atenção Psicossocial, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento global das crianças e adolescentes visando à superação de dificuldades apresentadas na área emocional, social, pedagógica, fonoaudiológica e fisioterápica, com a contratação do estagiário, do professor auxiliar desde 2005 e agora com a normalização da contratação do segundo professor de turma.

Percebemos uma relação de gestão e adaptação de políticas educacionais à Secretaria da Educação do Município de Lages que dispõe de um Programa desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, onde que atende a crianças e adolescentes (0 a 14 anos) que estão matriculados na rede municipal de ensino e apresentam transtornos biopsicossociais que interfiram no processo ensino-aprendizagem.

Um fato importante ao sistema é a aprovação do projeto conforme os pareceres favoráveis do Conselho Municipal de Educação e da Procuradoria Geral do município que reforçam a necessidade de manter o apoio ao mesmo e a política que está sacramentada na Lei Orgânica do Município de Lages pelo decreto no Capítulo IV - da Educação, da Cultura, dos Esportes e Lazer. Informa-nos que o dever do município com a educação será efetivado mediante à garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E quando a lei nos diz: “garantir atendimento ao educando, no ensino fundamental através de programas suplementares, de material didático-escolar, transporte e alimentação”, deve-se ver com certeza, se esse atendimento pode ser relacionado ao trabalho pedagógico do profissional denominado segundo professor de turma e como atuarão na “Rede” Municipal de Lages, nas turmas que tenham alunos Portadores de Deficiências, através do Segundo Professor. Para Saviani, (1983, p. 34) “A escola é entendida como redentora dos problemas sociais, dadas as possibilidades interativas que oferece sua capacidade de ser modificada para acolher toda a diversidade humana.”

Esse Projeto “Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages” tem em vista a escola inclusiva e essa política implicará altos investimentos desde equipamentos adequados e suficientes até a formação do docente. Segundo os historiadores chamados “inclusionistas”, os alunos com necessidades educacionais especiais terão muito a ganhar com essa proposta de inclusão. Se, por outro lado, considerarmos que muitos deles alunos com necessidades especiais que frequentam a rede pública de ensino procedem das camadas sociais mais carentes.

A partir das argumentações legais do Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages, evidencia-se a necessidade de regulamentar a garantia de permanência do segundo professor, tal como já vem ocorrendo atualmente na

Secretaria Municipal de Educação para viabilizar na prática cotidiana das Unidades Escolares do Município.

O discurso da Secretaria Municipal de Educação de Lages deixa claro que terá o compromisso com a Educação Inclusiva, uma vez que é um novo paradigma no contexto escolar, ampliando a consciência coletiva dos direitos garantidos na Constituição Federal pertinentes aos fundamentos da República, a cidadania e a dignidade humana.

Neste sentido, compartilhando das orientações da Lei 10845/04* quando estabelece em seu Artigo 1º inciso II a necessidade de: “garantir, progressivamente, a inserção dos educandos Portadores de Deficiência nas classes comuns de ensino regular”, faz-se mister buscar alternativas pedagógicas que não só insiram os alunos com necessidades especiais no ensino regular, mas, acima de tudo, garanta que sua inclusão possibilite o seu desenvolvimento global e isso só será possível quando se fizer valer as orientações preconizadas no decreto 3298/99 em seu Artigo 24 § 4º quando estabelece: “a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas”. O Sistema Municipal de Educação começou a contratar profissionais inicialmente denominados Professor Dois ou Professor Auxiliar no ano de 2006, 2007 e 2008, legalmente para a contratação via recursos humanos esses profissionais eram chamados de professor e na planilha da Secretaria de Educação recebiam a denominação acima, no ano de 2009 após aprovação do Projeto Segundo Professor, a planilha traz a nomenclatura Segundo Professor de Turma. (Anexo II)

Percebemos a sensibilidade da equipe quando se envolve nesse movimento das escolas inclusivas e exige uma reestruturação para as escolas comuns e especiais, e especialmente uma retomada em nível de políticas públicas que priorizem o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem em uma escola de qualidade independente da modalidade que vier a desempenhar.

Ao justificar a necessidade legal do Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages, procura-se fundamentar sua continuidade, pois há práticas educacionais inclusivas no Sistema Educacional Municipal com o segundo profissional presente nas turmas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais matriculados nas unidades escolares e diagnosticados pelos profissionais credenciados, as práticas educacionais como aconteceram com estagiários dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Terapia Educacional. Num outro momento, os profissionais

recebem a denominação de professor auxiliar ou professor segundo, e acontece contratação dos mesmos como professores. Do ponto de vista organizacional, é extremamente necessário legalizar o Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages para que esse ato educativo torne-se uma política pública e não venha se extinguir conforme a vontade política do gestor que assuma o cargo de Secretário Municipal de Educação independente de concepções partidárias, o que não é o caso nesse momento histórico, fundamentando a articulação e a continuidade da caminhada já existente. Este Projeto ainda reforça a necessidade de manter o apoio aos Professores da Rede Municipal de Lages, nas turmas que tenham alunos Portadores de Deficiências, através do Segundo Professor.

O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages busca sua fundamentação na Lei 9394/96 onde ressalta, através do Artigo 58 § 1º, que “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” com essa referência.

Este projeto encontra fundamento legal na,

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira defende que o sistema de ensino deve incluir toda e qualquer criança em idade escolar, não importando sua constituição física, mental ou psicológica. Dessa forma, a escola deve estar preparada para receber em suas salas de aula, sem diferenciação ou discriminação, os meninos e as meninas que enfrentem ou não dificuldades para aprender, bem como as crianças com dificuldades visuais ou auditivas, as disléxicas, as com problemas mentais, entre outras, enfim *Inclusão* - ação de incluir. (QUEIROZ, 2003, p.148).

As referências bibliográficas que a equipe utilizou-se para o projeto foram Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96; Artigo 58; § 1º; 3º; Artigo 59; inciso I e III; Decreto 3298/99; Artigo 24; § 4º; Lei 10845/04; Artigo 1º inciso II; Constituição Federal da República de 1988, Artigo 208 inciso III. Não podemos esquecer que o Município de LAGES – SC possui sua Lei Orgânica Municipal de 05 de abril de 1990. Essa Lei no Capítulo IV - da Educação, da Cultura, dos Esportes e

Lazer informa-nos que o dever do município com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente, na rede regular de ensino. A organização do Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages reforça o compromisso que os marcos legais exercem na rotina de uma Secretaria. A LDB (Lei 9.394/96) complementou os princípios estabelecidos na Constituição de 1988, (Lei 10845/04/PAED) que deu maior organicidade e transparência aos investimentos em educação, repartindo responsabilidades dos Municípios e suas ações governamentais com as Esferas Estaduais e Federais.

A equipe ainda utiliza o Artigo n^o 59 da LDB /96 para complementar sua argumentação justificando a necessidade de ter no Sistema Municipal o trabalho do segundo professor, pois o artigo n^o 59 enfatiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns. (ART.59 LDB, Lei 9.394/96).

A partir destas determinações legais, evidencia-se a necessidade de regulamentar a garantia de permanência do segundo professor, tal como já vem ocorrendo nesse momento histórico (2009), na Secretaria Municipal de Educação ao viabilizar, na prática cotidiana das Unidades Escolares do Município, a presença do segundo professor nas turmas de ensino regular que possuem alunos com necessidades especiais.

Para a Secretaria Municipal de Lages, gestão 2008, “O compromisso com a Educação Inclusiva é um novo paradigma no contexto escolar, ampliando a consciência coletiva dos direitos garantidos na Constituição Federal pertinentes aos fundamentos da República, a cidadania e a dignidade humana” (SMEL, 2008). Esse é o discurso que a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Lages, que trabalha nesse momento histórico, prega que os fatos reais em relação à implementação das

políticas públicas ainda precisam passar pelo processo legal e instrumental. O discurso do município é ter o compromisso com a Educação Inclusiva que é um novo paradigma no contexto escolar, ampliando a consciência coletiva dos direitos garantidos na Constituição Federal pertinente aos fundamentos da República, a cidadania e da dignidade humana.

O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages continua buscando fundamentação no sentido de compartilhar as orientações da Lei 10845/04 para que ao passar por análise Jurídica tenha endossamento constitutivo. A LEI Nº 10.845, de 5 de março de 2004-Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

Art. 1º: Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. (LEI nº 10.845, de 05/03/2004).

Perante a essas argumentações de legalidade, o Projeto tende a buscar alternativas pedagógicas que não só insiram os alunos com necessidades especiais no ensino regular, mas, acima de tudo, que garanta sua inclusão e possibilite o seu desenvolvimento global. Mas isso só será possível quando se fizer valer as orientações preconizadas no Decreto nº 3298/99 em seu Artigo 24 § 4º que regulamenta a Lei nº 7.853 trata da Política Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; o § 4º estabelece: “a educação especial que contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.” De acordo com essa afirmativa a Secretaria da Educação do Município de Lages já dispõe de uma ação governamental chamado PAPS.

O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages nos conduz a pensar na afirmação de que “... releva de importância o desenvolvimento de uma preocupação intencional e coletiva com a geração, manutenção, organização, disponibilização e preservação das múltiplas formas de fontes da história da educação brasileira.” (SAVIANI, 2004, p. 9-10). Percebemos nesse caso, que a legislação educacional produzida em determinado período histórico tem sua importância não só como fonte histórica, mas também como amparo legal para a aprovação do projeto nas várias instâncias por onde o mesmo transitará.

Na perspectiva de buscar a legalidade para, esse documento, a Secretaria da Educação do Município de Lages propõe o projeto Segundo Professor para alunos com necessidades especiais, com vista a sua inclusão no sistema regular de ensino e para que aconteça mais uma política pública oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Lages em cumprimento de legislação vigente, sendo assegurado pela Lei Orgânica Municipal de Lages.

3.2 As Instituições Educacionais no Município de Lages: história e dados

Historicizando sobre a cidade de Lages-SC procurou-se contextualizar o espaço/tempo, contexto e o recorte historiográfico.

Segundo Tamanini (2001)

Neste início de século XXI, conceitos como territorialidade, participação, globalização, sustentabilidade são guias nas reflexões e no delinear de políticas públicas. O Estado de Santa Catarina é reconhecido no Brasil pela agricultura familiar e pelo mito da homogeneidade étnica européia colonizadora. Dessa forma, os registros em museus e livros didáticos mostram a cultura material da imigração de modo linear, nostálgico e cristalizado. (TAMANINI, 2001, p. 22).

Baseando-se nesta citação da autora, escreve-se que Lages conta com uma estrutura organizada para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas estadual e municipal de ensino, além de entidades privadas

sem fins lucrativos, sendo as principais: APAE (Associação dos Amigos dos Excepcionais), APAS (Associação de Pais e Amigos dos Surdos), AMA (Associação de Pais e Amigos dos Autistas), ASDEF (Associação dos Deficientes Físicos), ASL (Associação dos Surdos de Lages), ADEVIPS (Associação dos Deficientes Visuais do Planalto Serrano), SALA DE MULTIMEIOS – Prefeitura Municipal de Lages, PAPS (Programa de Atenção Psicossocial – PMLages), SAEDE/DM/DA (Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior), entre outras. As associações procuram seguir as orientações da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE/SED e do Conselho Estadual de Educação – CEE/SC, conforme informações anteriores.

Assim, há um consenso de visão de mundo, há um imaginário de colonização bem sucedida sem nenhuma contradição, de ocupações perenes, que se pulveriza entre os grupos locais, regionais, entre as instituições públicas e privadas, especialmente as escolas, por mais variados que sejam os seus temas, sendo um deles a educação especial. Idealizam-se lugares, regiões, e inventam-se cidades e “tradições”. (HOBBSAWAM, 1997). A configuração que pretendemos destacar neste texto é a historiografia da Região da Serra Catarinense, que tem uma unicidade especialmente em decorrência da AMURES – Associação dos Municípios da Região Serrana, entidade criada em 1968, com objetivo de articular os municípios da região e que nos últimos anos tem se fortalecido. A Serra Catarinense foi delimitando o seu espaço geográfico distribuídos nos 18 municípios: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema, sendo que o município de Lages configura-se como pólo regional.

Lages tem sua criação datada do início do século XVIII com a chegada dos primeiros europeus que se fixaram no município. O povoamento dos “Campos de Lajens” decorreu da necessidade de abrir caminhos para atingir as campinas do Rio Grande do Sul, ricas em gado, o que despertava nos paulistas e mineiros a ambição de estabelecer intenso comércio com os estancieiros gaúchos. (COSTA, 1982, p. 19).

Nos registros da história oficial de Lages marcam o início da ocupação da região no séc.XVIII em 22/11/1766. Quando chegou na região à expedição comandada por Antonio Correia Pinto de Macedo, que foi nomeado Capitão- Mor pelo Morgado de Matheus com a incumbência de iniciar a povoação na região, como sendo uma estratégia promovida pela Capitania de São Paulo, para defender o território dos espanhóis, conforme o documento do Tratado de Tordesilhas.

Menciona-se na história que a paragem (pouso) chamada “Lajens” – um pouso de tropeiros que se deslocavam desde Viamão-RS, até Sorocaba-SP (conhecida desde 1661, local em que se realizavam as grandes feiras) muares, bovinos e porcos.

Segundo o autor Costa (1982, p. 714, v. 2) “Os primeiros tropeiros, não eram lageanos, na maioria, portugueses. Somente mais tarde foi que tropeiros, nascidos em Lajes, exerceram essa tradicional profissão.”

Ainda há relatos de que a vila tinha funções bem definidas de entreposto comercial, religioso e político-militar, de ocupação e defesa das fronteiras. Esse processo de colonização, ocupação e imigração apresentou enorme violência física e simbólica com diversos grupos étnicos que habitavam a região, e segundo o autor Santos (1977 apud PEIXER, 2002) “eram formados por tribos indígenas das nações Xoklêng e Kaingang.”

A história mostra que, de fato, os registros revelam muito mais o romantismo que traz a historiografia da colonização desta terra.

Em 1820, a “Vila das Lajens” foi “desanexada” da província do estado de São Paulo, para fazer parte de Santa Catarina, sendo que em 25 de maio de 1860 é elevada à categoria de cidade. Em 1960, ficou estabelecido o topônimo de Lages com a letra “G” “G”. (COSTA, 1982, p. 714, v. 2).

O município possui três distritos: Índios, Coxilha Rica e Santa Terezinha do Salto. Tem uma área de 2.644.313 Km², uma população de 161.583 habitantes (censo 2007), altitude de 916 m, e PIB de 1.378.574,369, 00, conforme dados do Guia Lages (2008).

Economicamente, Lages ficou conhecida inicialmente pelas suas tradições na pecuária. Seus primeiros ciclos econômicos, no princípio do século, foram os do couro, da carne e da erva-mate. No mês de julho de dois mil e oito, o município tem o maior rebanho bovino do Estado, com cerca de 76.000 cabeças, (o que remete aos “Tempos de Fazenda”). Num segundo momento, com a exploração intensiva das matas araucárias, a região, de fornecedora de gado, passa ao fornecimento da madeira (“Tempos de Serrarias”).

Segundo os autores Tamanini, Peixer, Grün (2007 apud GOULART, 2008)

Territórios são categorias sociais construídas onde história, espaço geográfico, cultura, economia criam dimensões nesse processo constitutivo das relações entre grupos. [...] Compreende-se assim, território como um Conjunto de representações sociais, culturais, econômicas e políticas. A dimensão do território transcende o conceito de região e fronteira. São as relações construídas historicamente e politicamente que passam a definir e assumir. Essas instituições trabalham com aproximadamente um mil, cento e trinta e sete alunos com necessidades educacionais especiais. Papel estratégico de apropriação e reapropriação destas categorias sociais de modo dialético.

Vivemos, nesse início de século, os “Tempos de Território”, em que o crescimento econômico prevê o incentivo aos reflorestamentos de pinus e eucalipto; à produção de celulose (que é matéria-prima do papel), pois a cidade e região possuem indústrias papelarias de grande porte. Há, também, incentivos para monoculturas de soja, milho, serrarias, fábricas de móveis, indústrias metais-mecânica, uma grande cervejaria, comércio e turismo rural; sendo, por isso, considerada uma cidade de porte médio. (TAMANINI, PEIXER, GRÜN, 2007, p. 9).

No âmbito da Educação Superior, destacam-se: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); O CAV – Centro de Ciências Agro veterinárias que tem excelência reconhecida nos cursos de graduação em medicina veterinária, agronomia e engenharia florestal. Por sua vez, a UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense – oferece um grande rol de cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, sendo três delas Mestrados nas áreas de Educação, Medicina e Administração. A universidade possui alguns campi em cidades vizinhas, promovendo o desenvolvimento não só da cidade, mas também da região. A FACVEST – Faculdades Integradas Facvest – é uma faculdade que reúne vários cursos de graduação em um leque bastante abrangente. Recebe alunos de várias cidades circunvizinhas, contribuindo para a profissionalização e melhoria de vida da região.

No âmbito da Educação Básica -o Sistema Municipal possui em 32 escolas de Educação Básica (EMEB) localizadas na zona urbana, 40 escolas Municipais de Educação fundamental (EMEF) localizadas na zona rural (Educação Rural), 01 escola itinerante, 39 Centros de educação Infantil (CEIM- somente creche), 05 Centros de educação Infantil (CEIM- somente com pré-escolar), 25 Centros de educação Infantil (CEIM- creche com pré-escolar, 08 núcleos de educação de jovens e adultos (EJA)

(isolados) e 01 núcleo no campo (educação rural), totalizando 149 estabelecimentos de ensino, em um total de 761 turmas com 14.520 alunos. Os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos no sistema de inclusão são em número de 278 e possui 79 profissionais denominados 2º professor. Constatamos que estes estão incluídos em todos os níveis de ensino, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Lages. Planilha 29/04/2009. (Ver planilha em anexo IV e V).

O sistema estadual no município de Lages registra 26 escolas de Educação Básica, 02 CEDUPs- 1-Centro de Educação Profissional Renato Ramos da Silva e o Centro de Educação Profissional de Lages (ex- Colégio Industrial), 03 escolas de Educação Especial (CAESPs-Centro de atendimento especializado mantidos pela: (APAE-260 alunos, AMA-33alunos e APAS- 88 alunos), 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) totalizando 32 estabelecimentos de ensino, em um total de 22.933 alunos até 30 de julho de 2009. (Dados do Censo Escolar Interno 2009 da GERED). Possui três turmas específicas de SAEDE/DM – Serviço de Atendimento Educacional Especializado: para crianças, adolescentes e adultos com deficiência mental em grau moderado uma turma na Escola de Educação Básica Zulmira Auta da Silva com 08 alunos e um professor, na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior com 01 professor 1 titular com 18 alunos em dois turnos. Há alunos com diagnóstico de deficiência mental inseridos também nas escolas da rede comum de ensino e conforme a idade, atendidos em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos atendendo a 90 alunos, com 45 segundos professores, 13 professores intérpretes para o Serviço de Atendimento Educacional Especializado para deficientes auditivos SAEDE/DA e 06 professores o Serviço de Atendimento Educacional Especializado para deficientes visuais SAEDE/DV.

Na região serrana, destacam-se movimentos sociais que trabalham Atendimento Educacional Especializado são: A APAE a APAS a AMA.

3.3 APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

O movimento social apaeano de Lages surgiu com a Associação de Pais e Amigos Dos Excepcionais – APAE – de Lages, fundada em 26/06/1965. A entidade é mantenedora da Escola de Excepcionais -Raio de Sol – agora CAESP/Lages, a qual iniciou suas atividades em 08/05/1963.

A APAE de Lages se constituiu, na época, na primeira entidade de atendimento à pessoa com deficiência mental da região serrana de Santa Catarina e contou com grande esforço da comunidade lageana e, de modo particular, de Hannelor Probst Couto. O nome “Raio de Sol” foi sugestão de sua filha, Clarice Helena. (ESTATUTO DA APAE/LAGES, 2003, Art. 2º. p. 5)³.

Na época de sua fundação, a Escola Especial Raio de Sol se restringia a uma sala de aula e o número de matriculados era de 07 alunos. Em 2009 atende uma demanda de 260 alunos, formada por bebês e crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e por crianças, adolescentes e adultos portadores de retardo significativo no desenvolvimento. Está situada na Rua Joaçaba nº 280 – Centro. Sua instalação física foi concebida em 1963, com a doação de terreno com área de 400 m² pela Prefeitura Municipal de Lages, na gestão do então prefeito Wolny Della Rocca. A APAE foi autorizada a funcionar a partir de 08 de maio daquele mesmo ano. Em 2007, a área total é de 4.185,82 m². (DADOS DO P.P.P. 2007, p. 151).

A Escola trabalha com projetos e tem como proposta pedagógica promover a apropriação e produção de conhecimento prestando serviços a 260 educandos com deficiência mental e ou múltipla. Para o desenvolvimento de suas atividades, a Escola conta com 1 diretora, 40 professores, 1 secretária executiva, 1 auxiliar administrativo, 2 motoristas, 1 merendeira, 1 auxiliar de merendeira, 3 auxiliares de serviços gerais e uma equipe multidisciplinar formada por: 1 médico, 2 psicólogas, 1 assistente social, 1 fonoaudióloga, 1 fisioterapeuta, 1 terapeuta ocupacional e 2 coordenadoras pedagógicas. (P.P.P. 2007, p. 32).

Os programas e atividades desenvolvidos pela entidade/escola são os seguintes:

1. Avaliação, orientação e atendimento a alunos da escola especial, em nível de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia.
2. Estruturas pedagógicas (turmas) – aulas (conteúdos pedagógicos/projetos)
3. Orientação e acompanhamento psicológico e social às famílias dos alunos.
4. Atendimento em hidroterapia.
5. Atendimento em equoterapia.

³ Conforme o art. 2º do estatuto da (2003), a APAE/LAGES “é uma sociedade civil, filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudo e pesquisa, desportivo e outros, sem fins lucrativos”.

6. Atendimento em informática educativa.
7. Educação Física.
8. Treinamento Desportivo.
9. Artes (teatro, coral, dança artes visuais, flauta, banda rítmica).
10. Assessoramento às escolas da rede comum de ensino nas quais existam alunos que freqüentam paralelamente a escola especial da APAE
11. Encaminhamento, avaliação e acompanhamento a pensionistas do estado de Santa Catarina que residem em Lages (Pensão Vitalícia para Excepcionais). (P.P.P. 2007, p. 32).

Segundo o Plano Político-Pedagógico da Instituição (2007, p. 33) “o atendimento pedagógico acontece nos seguintes níveis: a) Educação Infantil, b) Ensino Fundamental e c) Educação de Jovens e Adultos.”

a) Serviço de Estimulação Essencial: para crianças de até 03 anos e 11 meses de idade que apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou em situação de risco de desenvolverem deficiência mental.

b) SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado: para crianças, adolescentes e adultos com deficiência mental em grau moderado, inseridos também nas escolas da rede comum de ensino e conforme a idade, atendidos em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

c) SPE – Serviço Pedagógico Específico: para crianças e adolescentes de 04 a 14 anos de idade, com deficiência mental severa e profunda, que freqüentam somente o ensino especial.

d) Ocupacional: para adolescentes e adultos com deficiência mental em grau severo, visando maior independência pessoal/social.

e) Oficinas Pedagógicas de Vimeria e Reciclagem, Culinária e Educação Ambiental: para adolescentes e adultos com deficiência em grau moderado, visando ao treinamento de habilidades para o trabalho.

O horário de funcionamento no período matutino é das 08h às 11h50min, e no período vespertino, das 13h15min às 17h15min.

As legislações pelas quais a APAE⁴ permeia suas ações são:

⁴ Dados retirados do (P.P.P de 2007). O Plano Político-Pedagógico de uma Instituição está regulamentado pela resolução N. 076/2004, que estabelece diretrizes para sua elaboração que

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB;
- b) Estatuto da Pessoa Deficiente;
- c) Federação Nacional das APAEs;
- d) ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente;
- e) Lei Orgânica da Assistência Social;
- f) Princípios, diretrizes, competências e filosofia de atendimento da Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE.
- g) Plano Nacional de Educação Especial

Como entidade filantrópica, a entidade/escola Raio de Sol não possui capital social e sua fonte de recursos se origina de convênios celebrados com as esferas públicas em nível federal, estadual e municipal; além do auxílio da comunidade – que contribui quando da promoção de algum evento para reforçar a receita, como rifas, bingos, jantares etc.; além do pagamento do carnê de sócio-contribuinte da APAE, entre outros.

A estrutura física requer continuamente adequações e ampliações para receber a demanda de pessoas com deficiência mental que procuram pelo atendimento que a entidade/escola oferece principalmente a população com idade superior aos 14 anos. (P.P.P de 2007)⁴.

A escola Raio de Sol conta também com o apoio do CLUMÃE – Clube de Mães que tem a participação de pessoas (senhoras da comunidade e mães de alunos) que oferecem seu trabalho voluntário confeccionando artesanatos e oferecendo-os ao público em forma de chá beneficente, com bingos cuja verba arrecadada colabora com a compra de cadeiras de rodas adaptadas, materiais pedagógicos, entre outros.

Nesse início de terceiro milênio, a região serrana catarinense possui APAES em quase todos os municípios de sua abrangência. Essas instituições trabalham com aproximadamente um mil, cento e trinta e sete alunos com necessidades educacionais especiais. Na região serrana, há ainda uma APAS – Lages, uma AMA – Lages, e um SAA – Cerro Negro.

aponta sua existência articulada entre a escola e seus segmentos, sua história, seus objetivos, projetos, suas ações.

3.4 APAS, a Associação de Pais e Amigos de Surdos de Lages

Segundo o Plano Político-Pedagógico da Instituição (2008, p. 01- 77) em 01 de Abril de 1976 foi criada, em Lages, sob a denominação de APAS, a Associação de Pais e Amigos de Surdos de Lages – sociedade civil, filantrópica, sem fins lucrativos, regularmente constituída e organizada, dedicada às atividades do Magistério ligadas à Educação Especial, com a finalidade de amparar os surdos, bem como desenvolver um amplo programa de reabilitação dos mesmos. Em 1958 deu-se início ao funcionamento de uma Classe Especial para atendimento a alunos surdos.

A APAS é a entidade mantenedora da Escola de Surdo Bem-Me-Quer, que tem caráter educacional, cultural e assistencial. São atendidos por esta escola oitenta e oito surdos, com o apoio de familiares, instituições governamentais e não-governamentais, professores, fonoaudiólogos, comunidade e profissionais da área. (P.P.P. 2008, p. 01- 77).

A Instituição “não remunera de qualquer forma os cargos de sua diretoria, conselhos fiscais, deliberativos ou consultivos e não distribui bonificações ou vantagens a dirigentes, mantenedores, sob nenhuma forma ou pretexto”; conforme art. 6º de seu Estatuto – registrado no Cartório de Registro Civil, Títulos, Documentos e Papéis fls.64, sob nº 51001, registrado no Livro A-7, sob nº 1570 de Pessoa Jurídica de Lages - SC.

O caráter filantrópico ultrapassa o assistencialismo e a caridade, fornece condições reais para o desenvolvimento do surdo tentando igualá-lo em nossa sociedade e dando suporte educacional para esse desenvolvimento; além de defender os direitos para garantir essas condições de igualdade por meio de sua autonomia.

A APAS orienta-se pela Lei nº 10.436 de 24/04/2002 e Decreto Lei 28 de nº 5.628 de 22/12/05 (LIBRAS - Língua Brasileira De Sinais), que garante à comunidade surda uma educação especial que respeite a LIBRAS e dê atendimento especializado.

O objetivo final da APAS é o reconhecimento do surdo pela sociedade como pertencente a uma cultura própria, mas igualmente capaz de realizar os deveres e reivindicar os direitos de cidadão.

A APAS visa à filantropia e é reconhecida como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal. Por isso tem isenção de tributos e encargos sociais. É registrada

no Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS; no Ministério da Previdência Social; na FENEIS; na Secretaria de Educação e Cultura; no Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS; LOAS. Possui Estatuto, Livro de Atas, Regimento Interno e Projeto Político-Pedagógico – PPP.

Anualmente é enviado um relatório ao Ministério da Justiça e ao MEC, bem como um Planejamento de Atividades e um Relatório à Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, para que sejam conferidas as ações executadas pela Escola de Surdos Bem-Me-Quer/ APAS, (P.P.P. 2008, p. 07- 77).

Mensalmente é enviado à 27ª GERED e Integradora de Educação Especial, documentos como Mapa de Pessoal, Controle de Efetivos do Concurso da Educação Especial, Efetivos cedidos da FCEE (concessão de afastamento), ACTs, e Controle de Faltas.

A execução e a fiscalização das atividades tanto administrativas quanto financeiras são de responsabilidade de todos os membros da Diretoria e do Conselho Fiscal. A parte educacional (conveniada com a FCEE, SEI, Integradora de Educação Especial, GERED e corpo docente da escola) é feita por meio da cessão de professores, assessorias, cursos de capacitação de profissionais e acompanhamento didático-pedagógico.

No ano de 2009, por meio de convênio com a Secretaria de Educação do Município, a Escola Bem-me-quer conta com 03 (três) professores de 20 (vinte) horas semanais e 01 (uma) servente/merendeira de 40(quarenta) horas semanais.

Pela Secretaria de Administração do Município, conta com a doação de 125 (cento e vinte e cinco) litros semanais de combustível para o transporte de alunos surdos carentes, oriundos dos mais diversos bairros da cidade.

Junto à Promotoria, Justiça Federal e Fórum foi estabelecido convênio para prestação de serviços comunitários, doação de cestas básicas, materiais de limpeza e didático-pedagógicos e doação em dinheiro, conforme o caso.

A APAS não possui uma renda fixa. Sobrevive de convênios e doações para manter a instituição em funcionamento e dar um melhor atendimento aos surdos da região. A instituição possui um corpo docente especializado, todos em fase de preparação para serem professores bilíngües (LIBRAS e português), tendo em vista que a língua pela qual o surdo expressa e compreende melhor a mensagem é a Língua Brasileira de Sinais. (P.P.P. 2008, p. 08 - 77).

De acordo com o Plano Político-Pedagógico (2008, p. 23), a APAS possui como metas:

1-Desenvolver com as crianças surdas uma proposta curricular à semelhança da programação do Ensino Regular, sendo seus conteúdos e atividades inspirados nas teorias do desenvolvimento.

2-Capacitar recursos humanos para a educação dos surdos mediante conhecimentos teóricos e práticos visando: preparar surdos para o ensino da língua de sinais (aquisição).

3-Capacitar professores e comunidade em geral para o aprendizado de LIBRAS.

4-Promover a Educação Infantil, Fundamental e de Jovens e Adultos, através de parcerias (Escola regular) e Atividades complementares.

5-Qualificar os professores e a comunidade para o atendimento a alunos surdos incluídos em sala de aula no sistema regular de ensino.

6-Qualificar professores e outros profissionais da educação para a interpretação da Língua de Sinais.

7-Formar Grupos de Estudo sobre LIBRAS (família, comunidade).

8-Orientar e encaminhar para o mercado de trabalho. (PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008, p.23).

A APAS quer prestar auxílio a essa comunidade não como assistencialismo, mas sim minimizar a carência com relação ao acesso, inclusão e inseri-los na sociedade como seres produtivos, qualificados e capazes.

3.5 AMA - Associação de Pais e Amigos dos Autistas-SC

Segundo o Plano Político-Pedagógico (2008, p. 01-38) a AMA- Associação de Pais e Amigos dos Autistas- SC foi fundada em 19/05/2002 com o propósito de atender os autistas de Lages e Região, bem como seus familiares, em suas necessidades específicas, seguindo seus objetivos estatutários. A instituição localiza-se em Lages e é resultado de um movimento social advindo da união de pais e

familiares de autistas, que inicialmente eram atendidos na APAE-Lages. Atualmente, o Centro de Atendimento Especializado mantido pela AMA está sediado na Rua Mélvyn Jones nº 30, bairro Vila Nova.

Iniciou-se o processo de convênio em junho de 2006 com a FCEE e, em 11/09/2006, foi oficialmente inaugurado o estabelecimento. Atualmente o centro de atendimento atende a 33 alunos, divididos em dois turnos (matutino e vespertino), com turmas denominadas de TID/Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. O centro possui seu Plano Político-Pedagógico estruturado conforme diretrizes da FCEE, que preconiza a utilização dos programas TEACCH - "*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children.*"

Os programas TEACCH - "*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*"; CFN – Currículo Funcional Natural e PEI – Programa de Ensino Individualizado, como os mais adequados para as especificidades dessas crianças e adolescentes. Ainda no contexto de ensino-aprendizagem, seis pesquisas abordaram os benefícios da mediação tecnológica. (FEUERSTEIN, 1983, p. 32).

O papel da escola junto aos alunos autistas, segundo Feuerstein (1983, p. 32) “é desenvolver processos de aprendizagens no contexto educacional específico de acordo com o Método TEACH.”

A escola possui um corpo docente (sete educadores, um professor de Educação Física), serviços de: psicologia, assistência social, merendeira, motorista, monitora escolar. A AMA-SC mantém o Centro Educacional Especializado buscando recursos e fazendo convênios com o governo do Estado de SC via FCEE, com a Prefeitura Municipal de Lages, com empresas da região e também por meio de doações e promoções realizadas na comunidade lageana.

3.6 PAPS – Programa de Atenção Psicossocial

A Secretaria da Educação do Município de Lages dispõe de um Programa desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, que atende A

crianças e adolescentes (0 a 14 anos) que estão matriculados na rede municipal de ensino e apresentam transtornos biopsicossociais que interfiram no processo ensino-aprendizagem. Trata-se do PAPS – Programa de Atenção Psicossocial, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento global das crianças e adolescentes visando à superação de dificuldades apresentadas na área emocional, social, pedagógica, fonoaudiológica e fisioterápica. Os atendimentos realizados são vinculados à: Terapia Psicológica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Serviço de Assistência Social, Orientações a Professores, Orientação aos Pais, Terapia Ocupacional, Atendimento Odonto-Pediátrico e Neurologia.

Esse Programa surgiu dentro da Secretaria da Saúde, em 1993, para atender a enorme demanda dos “problemas” encaminhados pela área médica – inicialmente à Psicologia e ao Serviço Social do município. Aconteceu a partir da parceria com a Secretaria Municipal de Educação e hoje atende aproximadamente dois mil alunos/mês sempre priorizando a classe de baixo poder aquisitivo. (SOUSA, 2008, p. 03).

Com base neste programa, visando articular a Educação Inclusiva, o Sistema Municipal de Lages propõe o projeto Segundo Professor para alunos com necessidades especiais, com vista a sua inclusão no sistema regular de ensino, como preconiza a Constituição Brasileira. O Segundo Professor atuará nas turmas que tenham alunos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados na Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos da rede Municipal de Ensino que através da avaliação do Programa de Atenção Psicossocial, sejam constatados a necessidade de um acompanhante profissional mais específico.

A evolução da educação especial, tanto quanto a educação regular, tem caminhado historicamente no sentido de garantir o seu papel no processo de transformação da sociedade. Mais especialmente, em relação à educação especial, esta busca tem se pautado em diferentes concepções de homem e de mundo que, conseqüentemente, conduzem a diferentes abordagens do ponto de vista da metodologia, pesquisa, produção tecnológica, terminologia entre outros. O processo histórico revela momentos distintos em relação ao papel e ao lugar ocupado pela pessoa com deficiência na sociedade.

O início do século XXI marca a organização dos próprios deficientes pela reivindicação de direitos e deveres como cidadãos – inclusive a solicitação de atividades físicas e esportivas adaptadas para eles, lugar no mercado de trabalho, oportunidade de estudo com qualidade e possibilidades de lazer. Os profissionais de diversas áreas do conhecimento passaram a se preocupar e organizar espaços sobre a temática com metas de alcançar melhora na qualidade de vida das pessoas consideradas como deficientes. Fica evidente a necessidade de mudança ao percebermos que da história de ontem para a história de hoje percorremos um longo caminho tramado por discriminação, abandono, ignorância expressiva, exclusão educacional e social, lutas por integração e inclusão, reavaliação teórica e metodológica nos espaços da política, da educação e da saúde em respeito à dignidade da condição humana.

Ao longo do capítulo, percebemos que a história da educação especial vem se desenvolvendo em nossa sociedade por meio de um movimento a “contra-pêlo”. A evolução da educação especial brasileira está muito ligada às instituições de natureza privada e de caráter assistencialista que acabam por assumir uma especificidade substitutiva de responsabilidade do Estado na prestação de serviços educacionais; assim como a uma forte influência das necessidades de políticas públicas. Ou, ainda, como analisa Jannuzzi (1996, p. 47) a presença das instituições assistenciais nos serviços de atendimento à Educação Especial caracteriza-se por uma verdadeira simbiose entre setor público (entendido aqui como público-estatal) e o setor privado. Para Gohn (2007, p. 39-40) “as associações de pais e amigos das pessoas com necessidades educacionais especiais encontram-se reconhecidas como movimento social, nos eixos temáticos da saúde e da educação informal.”

Percebe-se que um dos maiores desafios políticos e pedagógicos que batem à porta do século XXI, particularmente para o Brasil, é superar a condição de massa e fortalecer uma sociedade civil criativa que nasce das aspirações populares e busca autodeterminação, cidadania e participação ativa na gestão democrática do poder, exigindo políticas públicas principalmente nas áreas da educação, saúde, acessibilidade; dignas de direitos humanos com alguma necessidade especial. Enfim, concordamos com Gramsci (1991, p. 86) quando afirma que “a concepção original de sociedade civil delineada é uma fonte de inspiração fundamental para enfrentar os impasses atuais e construir uma sociedade livre e democrática”; mesmo que essa sociedade seja organizada por pessoas com algumas necessidades educacionais especiais.

Toda essa fundamentação histórica teve início e finaliza-se com a ratificação do conceito de que a:

Educação Especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Educandos também denominados de “excepcionais” são justamente aqueles que hoje são chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais.” (MAZZOTTA, 1996, p. 11).

Esse conceito de educação especial trazido pelo Mazzotta transcende uma visão individualista, isolada e corporativa de educação e de relações nos mais variados âmbitos sociais, o ser humano sendo ele especial ou normal, necessita ver-se, interagir e sentir-se para além de si próprio. Os fatos históricos que relatamos até aqui realçam a alteridade e requerem que ele se veja e compartilhe por meio das diferentes formas e relações de ser e de fazer que se encontre ao seu alcance. Assumir esse conceito de construção humana e social requer que as pessoas, os educadores-educandos façam de suas relações uma ação comunicativa como se vissem e se comunicassem com o "outro eu" que cada um está se tornando, mas ainda não é.

Os processos de aprendizagens realçam e valorizam a alteridade, diversidade, identidade, solidariedade que são características indissociáveis da mesma pessoa, do mesmo vir-a-ser humano e, como tal, intrínsecas à educação e ao ato pedagógico. Sem essa concepção de alteridade, não há ação pedagógica nem construção humana e social sustentáveis. Sob essa ótica, educação e aprendizagem são intrínsecas ao sujeito instituinte e constituem o vir-a-ser político, social, jurídico e ecológico da formação humana.

3.7 O Sistema Estadual de Educação e a Pedagogia Inclusiva na atuação do Professor: historicização e legislação

A fundamentação desse texto sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e a questão do segundo professor no território catarinense está voltada nessa pesquisa, especificamente para o município de Lages, uma vez que se apresenta com objetivos inclusivos muito claros quando aponta a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, assim como por constar o Programa Pedagógico da Proposta Curricular de SC, onde aparecem aportes teóricos com objetivos, atribuições e ações do Segundo Professor para atuar com PNEs (Pessoas com necessidades educacionais especiais), (alunos) que estão regularmente matriculados e enturmados nas unidades de ensino do sistema estadual. Esses aportes servem para regulamentar a práxis educacional com perspectivas inclusivas. Há, no Estado de SC, vários órgãos que participam na colaboração da política de inclusão educacional estadual, os principais são: a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação, a Fundação Catarinense de Educação Especial, a Federação Estadual das APAES, a CORDE, o CONADE e o CONEDE e o Ministério Público Estadual de SC. Esses órgãos se amparam em órgãos federais para desenvolver e articular as legislações estaduais, pois servirão como base e suporte para as leis municipais.

O Ministério Público Estadual editou em seu site a Resolução Estadual nº112/2006/CEE/SC que discorre sobre as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e informa- nos no inciso IV do artigo 4º que o:

IV- Segundo professor de turma- professor com habilitação Educação Especial – área 5 (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores de turma. (CEE/SC 2006, p. 02. Disponível em: www.mp.sc.gov.br/site/portal).

Na cidade de Lages, o Segundo professor de turma que atuará pelo sistema estadual, será contratado pela GERED- Gerência Regional de Educação, da Secretaria de Desenvolvimento Regional através da Integradora de Educação Especial e Diversidade. Esse profissional deve montar o processo de contratação e encaminhá-lo a FCEE com o estudo de caso dos alunos com deficiência intelectual, dois alunos (PNEs) por turma. O professor receberá orientações técnicas dos professores do SAED e SAESP (PPP/SC, 2008, p.

06). O Programa traz alguns itens específicos como: apresentação, instituições gestoras que dão suporte ao Programa, objetivos do Programa, ações do Programa, ajudas técnicas, conceitos e deficiência mental, auditiva, visual, física, múltipla, surdo cegueira, conduta típica e altas habilidades. Esses conceitos defendidos pela argumentação da CORDE em 1994, referenciados pelo Censo Escolar 2005, pela ONU 2006.

O Programa Pedagógico editados em: (2005), (2006), (2009) elenca diretrizes ao público alvo: perfil profissional, período de atuação, contratação do segundo professor para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais, atribuições do segundo professor, traz um roteiro para subsidiar o processo de avaliação educacional dos alunos na perspectiva de uma educação inclusiva, as referências bibliográficas com embasamento legal e constitucional.

No ano de 2001, o Estado elaborou o documento intitulado “Política de Educação inclusiva”, fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos. (SANTA CATARINA, 2005, p. 08).

O Programa Pedagógico de 2005 é todo formatado pelos trâmites da Política de Educação Inclusiva e está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96; Artigo 58; § 1º; 3º; Artigo 59; inciso I, pela Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, pelo Sistema Estadual de Educação que busca fundamentar-se na Lei Complementar Nº 170/98 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, na Resolução Nº 01/96/CEE/SC, o Parecer 414 aprovado em 12/12/ 2006, na Constituição de 1988 e artigo 208, no Estatuto da Criança (Lei 80691/90), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (Resolução do C.N. E, Nº2/ 2001), na Lei Complementar Nº 381, de 07 de maio de 2007 no Art. 68.

À Secretaria de Estado da Educação compete:

O atendimento educacional que será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função de condições específicas dos alunos, quando não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular (Art. 63, § 2). O Parecer 414 aprovado em 12/12/ 2006, traz em seu histórico a informação da

Comissão de Legislação e Normas proposta de resolução que fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Educação de Santa Catarina, em substituição a Resolução nº 01/96/CEE/SC, pois essa resolução era acatada como diretriz para as políticas de educação especial no sistema estadual.

A aferição do Conselho Estadual de Educação sacramenta o parecer aprovado por unanimidade na Comissão de Legislação e Normas em 07/11/2006. Especifica: no parágrafo único do artigo 4º, a determinação que, quando necessário, a rede de ensino disponibilizará vários profissionais: (professor intérprete, professor bilíngüe, instrutor de língua de sinais, acompanhante terapêutico, técnico da área da saúde) ainda, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço de Atendimento Especializado – SAESP. (CEE/SC, 2006, p. 02).

Mas há muitas questões que necessitam de apreciação do CEE/SC para o órgão mantenedor da rede pública de ensino que é a Secretaria de Estado da Educação. O Conselho Estadual de Educação, reunido em Sessão Plena, no dia 12 de dezembro de 2006, deliberou, por unanimidade dos presentes, o teor referencial na íntegra do Parecer 414 que em nossa opinião adapta e deixa mais contemporâneo o discurso legalizado de nosso estado.

A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança (Lei 80691/90) estipularam os Direitos dos Portadores de Necessidades Especiais que passam a ser considerados, não mais como objetos de assistência social, mas como sujeitos de direitos, inclusive, à educação. Em seu artigo 208, a Lei Maior Brasileira determinou ser dever do Estado, o atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino.

Em 1994, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais, o Brasil. Desse evento, redundou a elaboração da “Declaração de Salamanca” que preconizou: o princípio da inclusão e o conseqüente reconhecimento da necessidade dos “sujeitos especiais” serem aceitos, em escolas regulares; a recomendação de uma gestão eficiente, que atenda aos princípios de eficácia e de eficiência. (UNESCO, 1994).

A partir de então, segundo os gestores das políticas públicas, começava-se a vivenciar um momento de transição, no qual se procurava romper com uma tradição seletiva e excludente no campo educacional.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (Resolução do C.N. E, nº. 2 2001) representam um progresso na definição das Políticas para a Educação Inclusiva.

É preciso considerar a complexidade da realidade e agir a partir da perspectiva das pessoas. O modelo de gestão da Administração Pública Estadual está assentado na introdução de novas práticas gerenciais, elegendo a gestão por projetos, baseada em resultados como a grande matriz da mudança, associando sistematicamente os órgãos e entidades públicos a objetivos e resultados. (THIESEN, 2008, p.14).

O Estado de Santa Catarina nesse aporte temporal (2003-2010) passou e passa por transição política partidária e com ela uma reforma administrativa para todas as Secretarias, por isso implanta a Lei Complementar Nº 381, de 07 de maio de 2007 que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Nesse ínterim foi sancionada a Lei e dispõe atribuições para a: Secretaria de Estado da Educação que no Art. 68 da Lei Nº 381 dispõe de XV incisos. Vou elencar três para poder articular uma dialética com as mudanças que ocorreram em todos os segmentos dessa gestão, o dispositivo legal a Secretaria de Estado da Educação constitui-se em órgão formulador e normativo de políticas de sua área de atuação a ela compete:

I - formular as políticas educacionais da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina, observadas as normas regulamentares de ensino emanadas do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; XI - sistematizar e emitir relatórios periódicos de acompanhamento e controle de alunos, escolas, profissionais do magistério, de construção e reforma de prédios escolares e aplicação de recursos financeiros destinados à educação, de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional; XV - promover, de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos para garantir a unidade da

proposta curricular no Estado de Santa Catarina, articuladamente com o órgão central do Sistema de Gestão de Recursos Humanos. (SC-Art. 68 da Lei nº 38, 2007).

De acordo com a Seção V, Artigo 68, parágrafo I, cabe à instituição formular políticas da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina, observando as normas regulamentares do Conselho Estadual de Educação. Nos demais artigos, a Secretaria da Educação tem como metas garantir o acesso e a permanência dos alunos na educação básica de qualidade no Estado; coordenar a elaboração de programas de educação superior para o desenvolvimento regional; definir a política educacional; estimular a realização de pesquisas científicas em parceria com outras instituições; fomentar a utilização de metodologias e técnicas estatísticas do banco de dados da educação, objetivando a divulgação das informações aos gestores escolares; formular, de forma articulada com as Secretarias de Estado do Desenvolvimento Regional, a elaboração de programa de pesquisa na rede pública do Estado, na área educacional; formular e implementar a Proposta Curricular em Santa Catarina; estabelecer políticas e diretrizes para a expansão de novas estruturas físicas, reformas e manutenção das escolas da rede pública estadual; firmar acordos de cooperação e convênios com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento de projetos e programas educacionais; sistematizar e emitir relatórios periódicos de acompanhamento e controle de alunos, escolas, profissionais do Magistério, de construção e reforma de prédios escolares e aplicação de recursos financeiros destinados à educação, de forma articulada com as Secretárias de Desenvolvimento Regionais.

Os relatos de alguns dados históricos da Secretaria de Estado da Educação é o órgão responsável pela administração e orientação do ensino público no Estado, compartilhando essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor. O Ato Adicional de 1834, de âmbito nacional, marcou o começo de uma nova fase para o ensino público de SC, quando se instalou em cada uma das Províncias uma Assembléia Provincial que, entre outras atribuições, tinha a de legislar sobre a instituição pública do ensino primário e secundário. A Lei nº 35, de 14 de maio de 1836, primeiro ato de Assembléia Provincial de Santa Catarina, outorgava ao Presidente da Província todo o poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas. Em 1848, a Lei nº 268, de 1º de

maio, apresentou uma estrutura hierárquica, onde o Presidente da Província era quem exercia, efetivamente, as funções de diretor geral do ensino, passando a ser auxiliado pelos Diretores Municipais e Diretores Paroquiais, responsáveis pela inspeção do ensino. Porém ainda não estava institucionalizado um órgão ou uma repartição responsável pela administração e orientação do ensino. Com o Ato Adicional de 21 de fevereiro de 1881, a Diretoria da Instrução Pública, tornou-se responsável pelo ensino público no Estado. Em 5 de janeiro de 1935, através do Decreto nº 713, foi extinta e criado o Departamento de Educação. Em 1901, a Lei nº 518 de 4 de setembro criou a Secretaria Geral dos Negócios do Estado, posteriormente Secretaria dos Negócios do Interior e Justiça, cessando a subordinação da Instrução Pública, aos presidentes da Província e mais tarde aos governadores, visto que a expansão dos serviços educacionais se tornava difícil e trabalhosa ao chefe do Poder Executivo. Em 1942, com o Decreto-lei nº 658, de 4 de julho, a palavra “educação” foi expressa na denominação da Secretaria. Com o crescente desenvolvimento dos serviços de educação e saúde, o Governo resolveu mudar a denominação da Secretaria do Interior e Justiça para Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Por força da Lei nº 308, de 24 de setembro de 1949, essa Pasta passou a ser chamada de Secretaria do Interior e Justiça, Educação e Saúde. Em 1952, sancionada a Lei 785 de 27 de outubro, criou a Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Social, desvinculando-a, da Secretaria do Interior e Justiça. Novamente essa Pasta foi desmembrada, em 30 de abril de 1956, pela lei 1663, com a criação da Secretaria de Educação e Cultura, adquirindo mais autonomia e liberdade para administrar e orientar o ensino público. Quatro diretorias passaram a constituir a estrutura da Secretaria: a de Administração, a de Estudos e Planejamento, a de Ensino e a de Cultura. Foram criadas as Delegacias de Ensino em várias regiões do Estado, para administração, orientação e fiscalização do ensino. Os delegados ficaram subordinados diretamente ao Secretário de Estado. (www.sed.sc.gov).

Em 1970, com a Lei nº 4.547, foi concentrada, numa só pasta, a Secretaria, passando a denominar-se Secretaria da Educação, ficando os serviços de cultura, afetos à Secretaria do Governo. Em decorrência do Plano Estadual de Educação, implantado pela Lei 4.394, de 20 de novembro de 1969, Santa Catarina foi o primeiro Estado a adotar uma nova filosofia e sistemática educacional: o “Avanço Progressivo”, consagrada na Lei 5692, de 11 de agosto de 1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau). Em 1978, em conformidade com o Regimento Interno, aprovado pelo Decreto 5.039, de 7 de junho de 1978, foi implantada a estrutura organizacional da Secretaria da Educação e Cultura.

No quadriênio 1975-1978 houve preocupação no cumprimento de metas de expansão e melhoria do potencial humano envolvido no campo educacional, fixando atenção no atendimento ao “excepcional”, através da Fundação Catarinense de Educação Especial e ao ensino de pré-escolar e de 1º e 2º graus, assim como a criação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina– UDESC e o fortalecimento das Fundações Educacionais. (www.sed.sc.gov, 2009).

No período de 1980-1983, o Plano Estadual de Educação previa uma política educacional voltada para a democracia e reforçou as diretrizes de democratização da educação, que atenderam reivindicações do magistério. A Lei nº 7.375, de 20 de julho de 1988, dispoendo sobre a estrutura organizacional básica do poder Executivo, denominou como Órgão Central a Secretaria de Estado da Educação.

O quadriênio 1987-1990 foi marcado, principalmente, pela produção da Proposta Curricular de Santa Catarina, contando com a dinâmica de discussão de vários educadores de todo o Estado, publicado definitivamente em 1991. Pela Lei 8.240, de 12 de abril de 1991, o Órgão Central passou a denominar-se Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Em 17 de fevereiro de 1995, a Lei 9.831 definiu-o como Secretaria de Estado da Educação e do Desporto - SED. A Cultura passou a integrar a Fundação Catarinense de Cultura. A gestão 1995-1998 concentrou esforços na Proposta Curricular de SC, no Programa de Qualidade Total e no processo de nucleação de escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental. A gestão 1999-2002 teve como referencial a Proposta Curricular de SC, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a implementação da gestão democrática das escolas públicas, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e a elevação dos níveis de qualidade. (www.sed.sc.gov, 2009).

Na gestão - 2003-2006, a Lei Complementar Nº 243/03, de 30/01/03, estabelece a nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo. A Secretaria passa a ser denominada Secretaria de Estado da Educação e Inovação. A segunda reforma administrativa, Lei Complementar Nº 284/05, de 28/02/05, estabelece o modelo de gestão para a Administração Pública e dispõe sobre a estrutura organizacional do poder executivo, objetivando a desburocratização, a descentralização e a desconcentração dos circuitos de decisão para uma eficiente, eficaz e efetiva gestão dos serviços públicos, associando sistematicamente aos órgãos e entidades públicos a objetivos e resultados. (www.sed.sc.gov, 2009).

A execução das atividades da Administração Pública Estadual de forma descentralizada e desconcentrada dar-se-á por intermédio das Secretarias de Estado

de Desenvolvimento Regional – Mesoregional (8) ou Microregional (22) e dos órgãos e entidades públicos estaduais, com atuação regional, ligados às Secretarias de Estado Setoriais, que são órgãos normativos, formuladores de políticas em suas áreas de atuação, coordenadores dos programas e ações inter-regionais. Nessa Lei, a sua denominação altera-se para Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, ocupando-se da missão de “Garantir uma educação de qualidade para todos os catarinenses.” Em 2007, através da Lei Complementar de número 381, de 7 de maio de 2007, A nomenclatura da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia muda e passa a chamar-se somente Secretaria da Educação-SED. (www.sed.sc.gov, 2009).

Com a reforma administrativa, a Fundação Catarinense de Educação Especial também fica amparada pela Lei Complementar de número 381, de 7 de maio de 2007, pois em sua trajetória, vem modificando sua estrutura organizacional, em função dos diferentes contextos históricos e pelos encaminhamentos definidos nas diversas reformas administrativas do Estado. (www.sed.sc.gov, 2009).

Desta forma, o Estado de Santa Catarina, no ano de 2005, através da SED e FCEE, com base nos fundamentos legais, instituiu o documento que define a Política de Educação Especial tendo como base à cidadania e a dignidade da pessoa humana conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989. No ano de 2006 o Conselho Estadual de Educação dá sustentação legal a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina aprovando a Resolução nº. 112. (SANTA CATARINA, 2005, p. 11).

A referência da Educação Especial em Santa Catarina é a Fundação Catarinense de Educação Especial que é uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Como órgão coordenador e executor da política de educação especial do Estado, suas estratégias de sustentabilidade estão, portanto, fundamentadas nos seus objetivos sociais e na responsabilidade que tem em nível governamental, definir os rumos da educação especial em Santa Catarina.

Apresentamos o novo Portal da Fundação Catarinense de Educação Especial no ano do seu 40º aniversário. Ao longo destas quatro décadas a Fundação Catarinense de Educação Especial, consolidou-se como órgão coordenador e executor da política de educação especial do Estado e suas estratégias de sustentabilidade estão fundamentadas nos seus objetivos sociais e na responsabilidade que tem em nível governamental, de definir os rumos da educação especial em Santa Catarina. (VAILATTI, 2009. Disponível em: www.fcee.sc.gov.br, 2009).

A Fundação Catarinense de Educação Especial está vinculada à Secretaria de Estado da Educação que procura sistematizar e emitir relatórios periódicos de acompanhamento e controle de alunos, escolas, profissionais do magistério, a aplicação de recursos financeiros destinados à educação, estatísticas e censo escolar, que ao realizar esse trabalho gera os indicadores para fomentar recursos para as políticas públicas.

No campo da educação pública, embora Santa Catarina atualmente esteja colocada com uma das unidades da federação mais bem pontuadas no aspecto da qualidade da aprendizagem, da infraestrutura e do capital intelectual, ainda há um grande caminho a percorrer, sobretudo, no aspecto do planejamento de médio e longo prazo. Afinal, em tempos de novo século, tanto na educação como em qualquer outra atividade humana, é preciso pensar grande, como bem destacou. (BERGER, 2004, p.12).

O Censo Escolar de 2005 nos diz que 87% das crianças com deficiência intelectual só serão um pouco mais lentas do que a maioria das outras crianças na aprendizagem e aquisição de novas competências. Para Barbosa (2009, p. 02) “muitas vezes é mesmo difícil distingui-las de outras crianças com problemas de aprendizagem sem deficiência intelectual, sobretudo nos primeiros anos de escola.” E o autor continua argumentando,

O que distingue umas das outras é o fato de que o deficiente intelectual não deixa de realizar e consolidar aprendizagens, mesmo quando ainda não possui as competências adequadas para integrá-las harmoniosamente no conjunto dos seus conhecimentos. Daqui resulta não um atraso simples que o tempo e a experiência ajudarão

a compensar, mas um processo diferente de compreender o mundo. Essa diferente compreensão do mundo não deixa, por isso, de ser inteligente e mesmo muito adequada à resolução de inúmeros problemas do cotidiano. É possível que as suas limitações não sejam muito visíveis nos primeiros anos da infância. Mais tarde, na vida adulta, pode também acontecer que consigam levar uma vida bastante independente e responsável, na verdade, as limitações serão visíveis em função das tarefas que lhes sejam pedidas. (BARBOSA, 2009, p. 05. Disponível em: [homepage. mac.com](http://homepage.mac.com), 2009).

A ONU (2006) nos conceitua deficiência intelectual ou atraso mental como um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Na argumentação de pesquisadores, todas as pessoas com deficiência intelectual são capazes de crescer, aprender e desenvolver-se. Com a ajuda adequada, todas elas podem viver de forma satisfatória na sua vida adulta, e conforme os dados censitários, "os restantes 13% terão muito mais dificuldades na escola, na sua vida familiar e comunitária. (CENSO ESCOLAR DE 2005)." E de acordo com Almeida (2004, p. 03),

Uma criança com deficiência intelectual pode obter resultados escolares muito interessantes. Mas nem sempre a adequação do currículo funcional ou individual às necessidades da criança exige meios adicionais muito distintos dos que devem ser provido de nova visão para avançarmos.

Para analistas do Censo Escolar de 2005, os resultados escolares só têm sentido quando os alunos possam aprender o que é diferente do currículo comum e que se revele necessário para que os alunos possam ultrapassar as barreiras que lhes são impostas pela deficiência.

O atendimento em classe deve decorrer como uma nova visão da educação especial e inclusiva, e nesse momento histórico conta com a atuação do segundo professor de turma contratado para trabalhar com os alunos já diagnosticados e enturmadados nas classes do ensino regular.

As barreiras na deficiência intelectual diferem muito das barreiras encontradas nas outras deficiências. Consistem essencialmente em obstáculos relativos à maneira

de lidar com o saber em geral e que se refletem preponderantemente na construção do conhecimento escolar, resultando daqui uma dificuldade acrescida em distinguir aquilo que precisam aprender que seja diferente do currículo comum.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade em construir os seus conhecimentos como os outros e em demonstrar as suas capacidades cognitivas, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de actuação e uma gestão autoritária e centralizadora. As dificuldades dos alunos com deficiência mental são um dos indicadores mais rigorosos da falta de qualidade da escola para todos os restantes. (BARBOSA, 2005, p. 09. Disponível em: homepage.mac.com, 2009).

Para este autor, o serviço especializado, realizado de acordo com as modalidades de treino repetitivo e de adaptação, reforça ainda mais a condição de deficiente do aluno. Estas formas tradicionais de intervenção (repetitivas e adaptativas) mantêm o aluno num nível de compreensão muito primitivo que as pessoas com deficiência intelectual têm, pois apresentam dificuldade em ultrapassar, isto é, inibem os processos de auto-regulação do conhecimento.

E segundo Almeida (2004, p. 39) os alunos com deficiência intelectual necessitam de serviços especializados que visem a sua aprendizagem,

A pessoa com deficiência intelectual depara com inúmeras barreiras nas interações que realiza com o meio para apreender ou assimilar, desde logo, os componentes físicos do objeto do conhecimento: o reconhecimento e a identificação da cor, forma, textura, tamanho e outras características que deveria retirar diretamente do objeto. As pessoas com deficiência intelectual apresentam precisamente limitações no funcionamento, na estruturação e na reelaboração do conhecimento. É através da aprendizagem que o aluno consegue dominar as noções e as propriedades físicas dos objetos, e ainda consiga transpô-las para outros contextos. (ALMEIDA, 2004, p. 39).

Para trabalhar com crianças deficientes intelectual há necessidade de serviço especializado, principalmente quando esse aluno está enturmado no ensino regular, como preconiza a lei. Ele necessita de que alguém o ajude nesse processo de exercitar a sua atividade cognitiva, sua interação social, de modo a conseguir uma

aproximação com seus colegas não deficientes, penso que insere-se aqui a figura do segundo professor de turma.

A agência europeia para o desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, em 2003, a partir de estudos em 15 países, de visitas de estudo a sete e do debate entre especialistas, preconiza como práticas eficazes para uma educação inclusiva, no primeiro ciclo do ensino básico, o ensino e aprendizagem cooperativos, a resolução cooperativa dos problemas, grupos heterogêneos e ensino efectivo. (SANCHES e ANTONIO apud MEIJER, 2003, p. 143).

Para esses autores os indicadores que aparecem no censo e pesquisas são importantes, pois o investimento nas políticas públicas reverte nesse caso para aplicar em orçamentos para as pessoas com deficiência intelectual, deve no caso contratar profissionais especializados que se dediquem à aprendizagem para que tenha acesso e se aproprie ativamente do saber.

O trabalho do segundo professor traz mais uma estratégia educacional para as crianças com deficiência intelectual, portanto, deve centrar-se na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico individual e o ensino coletivo que caracterizam a escola regular. Segundo Almeida (2005, p. 19) “o conhecimento acadêmico implica no domínio de um determinado conteúdo curricular;” e com a contribuição de Barbosa (2004, p. 18) “o apoio educativo, por seu turno, refere-se à forma através da qual o aluno consegue tratar qualquer conteúdo curricular que lhe seja apresentado e ao modo como consegue aceder ao seu significado, ou seja, compreendê-lo.” Em algumas referências vamos encontrar essas práticas pedagógicas, na política educacional que vigora em Lages SC (2009). Esse serviço denomina-se serviço de atendimento especializado, que ora funciona em duas unidades escolares da cidade como SAEDE/DM – Serviço de Atendimento Educacional Especializado: para crianças, adolescentes e adultos com deficiência mental em grau moderado uma turma na Escola de Educação Básica Zulmira Auta da Silva e, na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior.

Para Almeida (2001) “essa estratégia educacional não é apoio, nem reforço escolar, é ensino individual. Pode e deve ser realizado em grupo, desde que se tenha em conta as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. (www.bengalabranca.com. 2009).

Concordamos, pois o aluno com deficiência intelectual, como qualquer outro aluno, que precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e de se conhecer a si mesmo, e não apenas superficialmente ou através do que pensam os outros.

Para a autora, os alunos com deficiência intelectual se apropriam do conhecimento que não resulta necessariamente à conveniência de serem retirados das situações que a escola associa à aquisição de conteúdos tipicamente acadêmicos. Essas situações, ou são suficientemente ricas para todos e, por conseguinte também para alunos com deficiência intelectual, ou são uma estratégia eficaz de promoção do insucesso escolar para todos, e que alguns alunos, por mérito próprio, conseguem escapar.

Nestas condições, paradoxalmente, os alunos com deficiência intelectual podem conquistar importantes aquisições escolares. Para o trabalho pedagógico adequado as professoras sentem necessidade de buscar soluções fora da sala de aula e em outros profissionais, como também do desejo de se apropriarem de métodos e técnicas que elas acreditam que sejam diferenciados para essa prática. A esse respeito, Giné e Ruiz (in COLL, PALÁCIOS E MARCHESI, 1995, p. 304) nos dizem que o professor que trabalha com crianças com necessidades educacionais especiais deve:

Preparar diferentes materiais; organizar a classe de forma que seja possível aprender com diferentes ritmos e de diferentes maneiras, predispondo-se a flexibilizar seu tratamento com os alunos e a captar a melhor maneira de comunicar-se com cada um deles, para ajustar e modificar sua intervenção facilitadora da aprendizagem e do crescimento pessoal.

Após essa fundamentação teórica sobre o papel do segundo professor, verificamos que esse movimento constitui em um dos possíveis caminhos no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. No entanto, muito ainda há por se fazer. É necessário e urgente transformações na organização e nas condições de trabalho na escola, começando especialmente pela efetivação de programas de trabalho conjunto entre o professor da sala de aula, o segundo professor e equipes de apoio (gestor, coordenador pedagógico, demais

professores e todos os profissionais da escola), onde as necessidades e especificidades dos alunos possam ser contempladas.

As dificuldades constatadas se apresentam muito mais pela forma como o professor organiza sua sala de aula e pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados do que em necessidades concretas. Sendo assim, a inclusão com sucesso só será possível quando a escola for capaz de se adequar com recursos e metodologias que respondam competentemente às necessidades educacionais de todos os alunos. (www.inclusaobrasil.com/blogpostcom/Almeida, 2009).

Partindo dessa premissa, o papel do segundo professor, deve, na medida do possível, mudar o foco de atendimento a um pequeno grupo de alunos para ser o daquele professor voltado para a sala de aula regular, junto ao professor regente e a todos os alunos que dele necessite. Nesse sentido, o seu trabalho estaria muito mais voltado para mudanças de estratégias pedagógicas e organização de recursos necessários para uma boa intervenção pedagógica dentro da sala de aula do que para atendimentos vistos como especializados para apenas alguns alunos.

Mesmo valorizando o papel do segundo professor que ora chega, não podemos perder de vista o professor regente como figura central no processo ensino-aprendizagem, que devem apresentar um trabalho cooperativo. Contudo as mudanças ocorridas no sistema, nas escolas, nos projetos educacionais ainda não contribuíram o suficiente para o verdadeiro processo de inclusão escolar. Para Ramos (2008, p. 50) “a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo, em países em que haja diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos. Na idéia de “todos” incluem-se também os portadores de necessidades especiais...”

Todo processo exige uma mudança de paradigma e é esse processo, que passa pela construção do projeto pedagógico da escola, a reformulação da prática pedagógica, bem como pela formação e envolvimento de todos os segmentos que fazem da instituição escolar e da adaptação das políticas públicas a que estamos sendo impactados e submetidos.

CAPÍTULO IV

PROBLEMA DE PESQUISA, PASSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa que foi realizada junto aos profissionais denominados pela legislação vigente por segundo professor que atua no sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages- SC, bem como a análise dos resultados, dados, informações, observações e narrativas.

Foi utilizado na pesquisa, como instrumento, o questionário sistematizado especificamente para a entrevista semi-estruturada na coleta dos dados, informações, observações e narrativas, obtidos durante as reuniões junto aos sujeitos da pesquisa com a adesão e previamente agendadas junto aos responsáveis oficiais pelas Redes Públicas de Ensino Estadual e Municipal.

Após a coleta dos dados, estes foram selecionados, tabulados, classificados e sistematizados nos gráficos demonstrativos, depois se realizou a análise para a redação do relatório analítico.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os impactos da Pedagogia da Inclusão, na práxis do segundo professor nas escolas do Sistema Municipal e Estadual de Lages. Partiu-se de uma reflexão sobre a necessidade da formação dos

professores de educação especial, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais mentais, que estão em processo de inclusão no ensino regular das escolas públicas.

No sistema estadual, a pesquisa de campo teve início no mês de novembro de 2009 e encerrou dia 20 de dezembro de 2009, com a visita a 27ª GERED. Após apresentação do objetivo da pesquisa e feita a exposição, foi entregue ofício solicitando a autorização para a aplicação da mesma nas escolas do sistema estadual em que atua o segundo professor, que na ocasião, foi autorizada pela Gerente Regional de Educação e pela Integradora de Educação Especial.

No Sistema Municipal houve encontros com a Secretária Municipal de Educação, Diretora de Ensino e responsável pelo PAPS (Programa de Atenção Psicossocial) junto a estes responsáveis e com o grupo de professores na atividade de tarde de estudos, explicitou-se aos professores os objetivos da pesquisa, procurando dissipar dúvidas relativas ao procedimento da pesquisa. Na aplicação do questionário que ocorreu simultaneamente, os professores que responderam foram cognominados por letras do alfabeto brasileiro por: “a”, “b”, “c”, “d”, “e”. Na análise as escolas foram identificadas como “X”.

4.1 O método aplicado

A pesquisa se construiu no enfoque dialético, que segundo Freire (1997) “A práxis da dialética, tem uma radicalidade no tratamento da questão social”. Ancorando-se neste autor concorda-se que muitos são os caminhos adequados para superarmos o processo de exclusão social e educacional.

Busca-se, nesta pesquisa, encontrar uma concepção que possa esclarecer sobre a subservação da ordem pela Pedagogia da Inclusão, como uma práxis que se impõe para uma transformação na sociedade das classes excluídas, por isso apresenta-se com uma base epistemológica fundamentada na dialética. Constitui-se numa tipologia de pesquisa empírica, com a aplicação da técnica da pesquisa de campo, e ancorou-se, ainda nas categorias de e “quantidade e qualidade”.

Nesse sentido, o autor Gamboa afirma:

Essas categorias modicam-se, completam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador; de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra. (GAMBOA, 1995, p.105).

Conforme o autor, a investigação considerou o contexto histórico, político, econômico e social que legitimaram os resultados obtidos. Ao analisar as Políticas Públicas da Educação Especial verifica-se que são resultados de ações e movimentos dos educadores e dos co-responsáveis no contexto educacional.

4.2 Caracterização do universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em 20 escolas de Educação Básica Estadual e 33 escolas de Educação Básica Municipal do Sistema de Ensino Público de Lages.

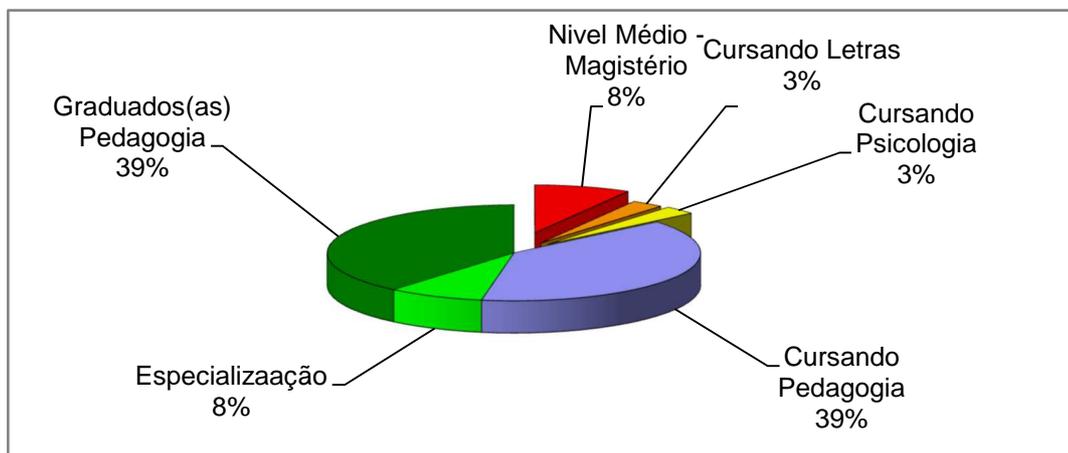
A escolha da realidade da pesquisa nestas instituições ocorreu paralela no tempo/espaço da implantação das Políticas Públicas de Educação Especial no que se refere à Pedagogia Inclusiva, conforme as diretrizes do Programa Pedagógico de Santa Catarina e do Projeto SEGUNDO PROFESSOR PARA PNEEs-Pessoas com necessidades educacionais especiais do Sistema de Educação Municipal de Lages. Dos 45 instrumentos (questionários) aplicados no Sistema Estadual retornaram 39 respondentes. No Sistema Municipal foram distribuídos 45 questionários sendo que destes retornaram 36 respondentes.

4.3 Resultados e discussão do questionário aplicado no Sistema Municipal de Educação do Município de Lages

Os gráficos demonstrativos que seguem apresentam as respostas elaboradas pelos sujeitos que são denominados de segundo professor, do sistema municipal de ensino, no questionário. A seguir de cada gráfico apresenta-se um breve comentário analítico.

4.3.1 Gráficos

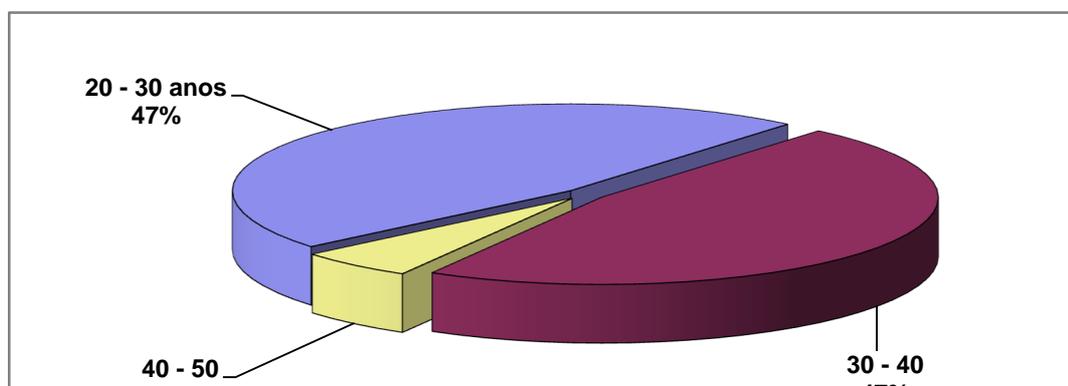
Gráfico 01 - Qual sua formação?



Nesse gráfico constatou-se que 47% dos educadores que atuam como Segundo professor possuem formação em nível superior (Pedagogia), 39% estão cursando Pedagogia, 8% concluíram ou cursam especialização em educação especial e séries iniciais, 3% cursam a graduação de Psicologia e 8% tem o curso de magistério (nível médio. Portanto chama a atenção o nível de formação dos professores, constatando-se que 53 % dos profissionais ainda não estão graduados para atuarem no campo do ensino, já que a legislação apresenta no seu teor “o profissional preferencialmente habilitados.”

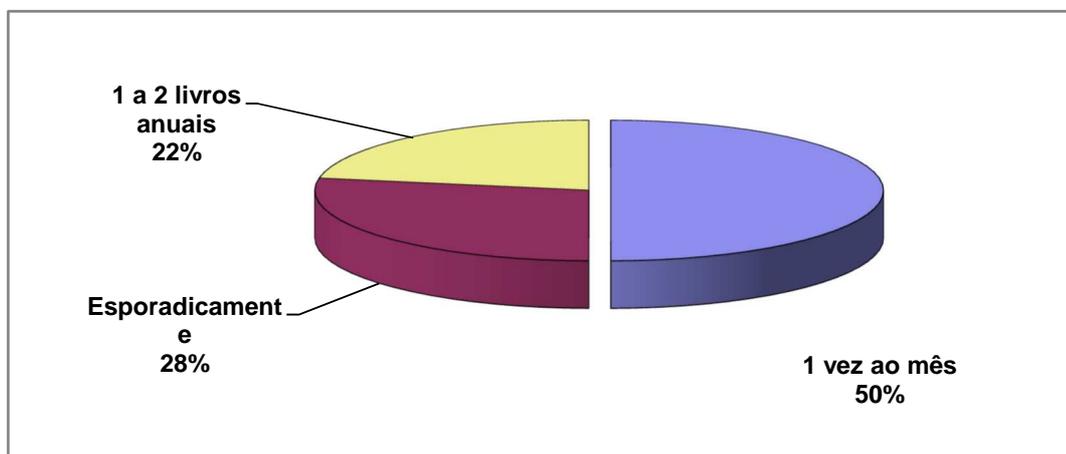
Conforme determina a Lei Nº 9394/96 no artigo 59 inciso III: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.” (PML-SMELS, 2008, p. 4).

Gráfico 02 - Qual sua faixa etária?



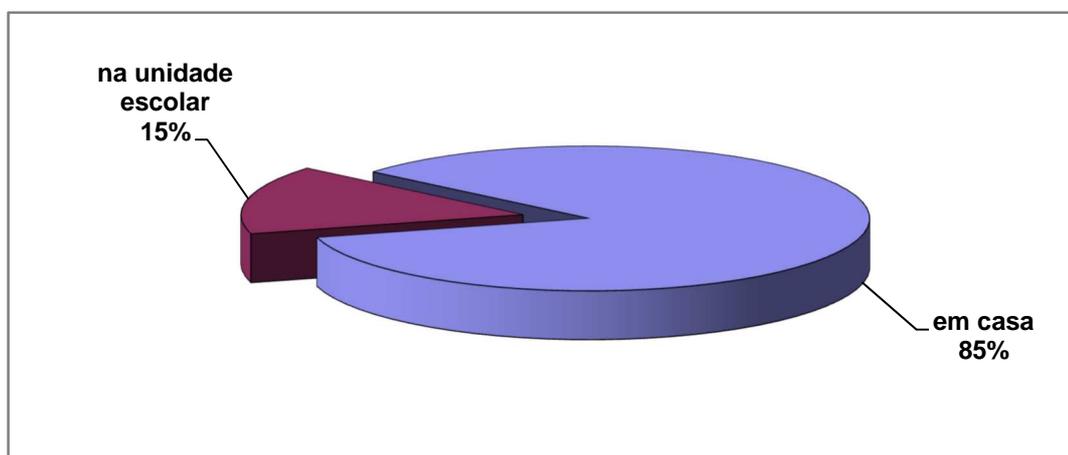
No que se refere a faixa etária dos professores verifica-se que os profissionais de 20-30 anos, apresentam um percentual de 47%, de 30-40 anos 47%%. Destes a faixa de 40-50 anos correspondem a 6%. Estes indicadores nos reportam a necessidade de investimentos na formação e valorização destes profissionais, ressaltando que são jovens e atuam com alunos com necessidades educacionais especiais mentais.

Gráfico 03 - Qual é a possibilidade de acesso encontrada para as leituras específicas de educação especial?



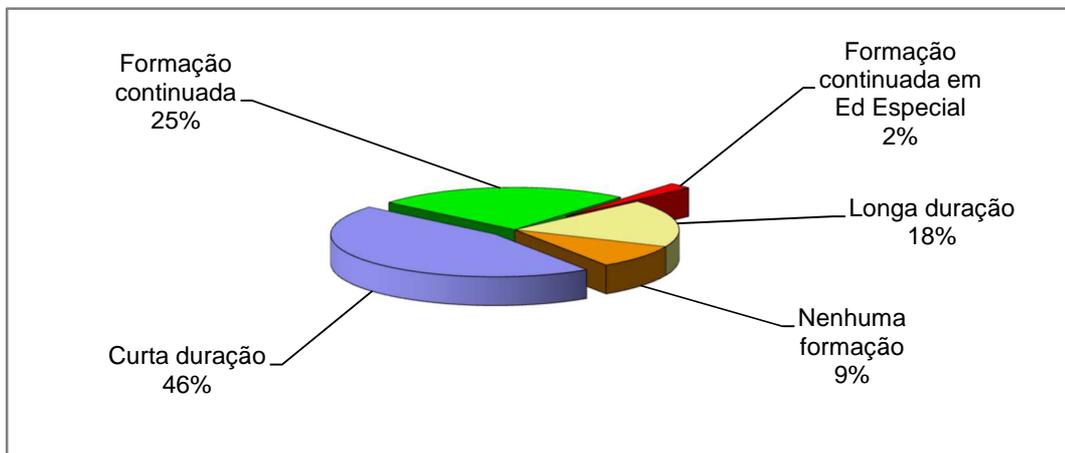
Observou-se nesse gráfico que o acesso a literatura específica para a educação especial dos educadores 50% considera-se que lêem uma vez por mês, no item esporadicamente 28%. E 22% lêem um a dois livros anuais. Percebe-se nos dados um déficit de leitura específica entre estes professores.

Gráfico 04 - Como o professor acessa ao computador?



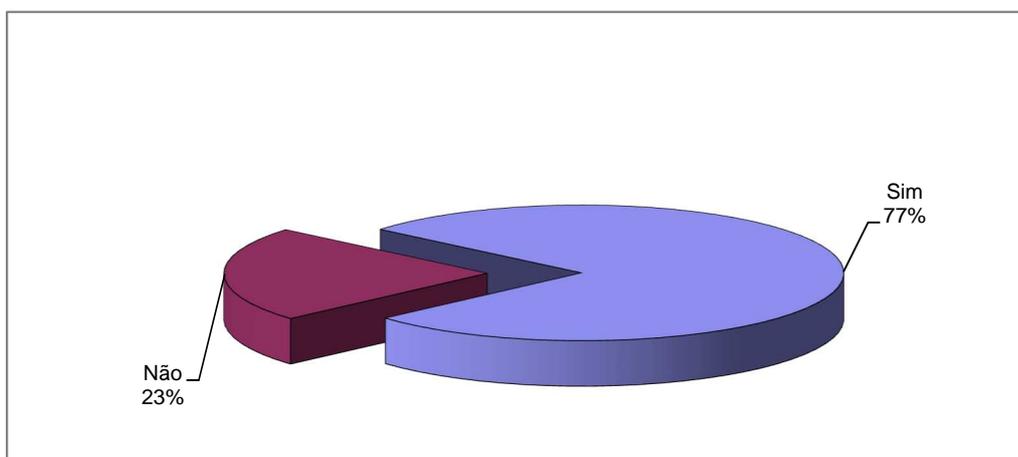
Verificou-se que 85% dos educadores tem acesso à informática em sua própria residência e 15% tem acesso na unidade escolar. Neste contexto, é importante ressaltar o acesso também à Internet para buscas específicas em educação inclusiva e pesquisas no assunto

Gráfico 05 - Qual é a sua formação para trabalhar com crianças portadoras de Necessidades Educacionais Especiais?



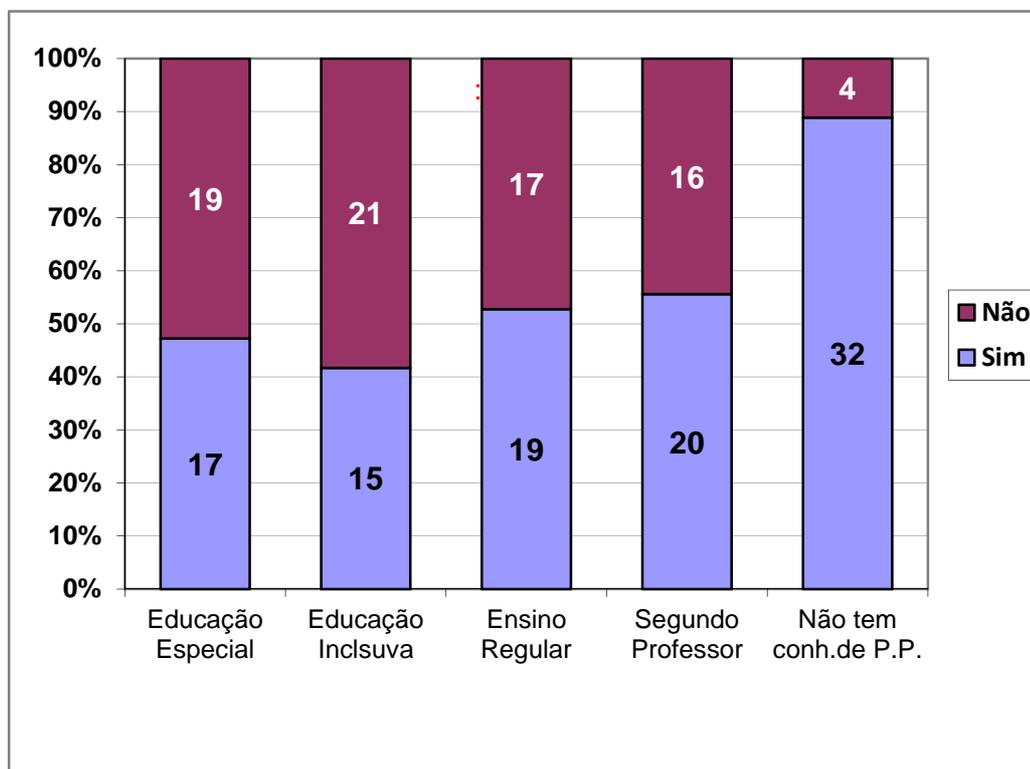
Quanto ao tempo de formação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, percebeu-se que 46% dos educadores possuem formação de curta duração, ou seja, de 40 a 80 horas de cursos, 25% possuem formação continuada de mais de 90 horas de curso, 9% não tem nenhuma formação e apenas 2% possuem formação continuada em Educação Especial. Salienta-se a partir destes dados que é ainda carente a estrutura para o trabalho específico com as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Gráfico 06 - Qual é a sua experiência de docência com Alunos Especiais?



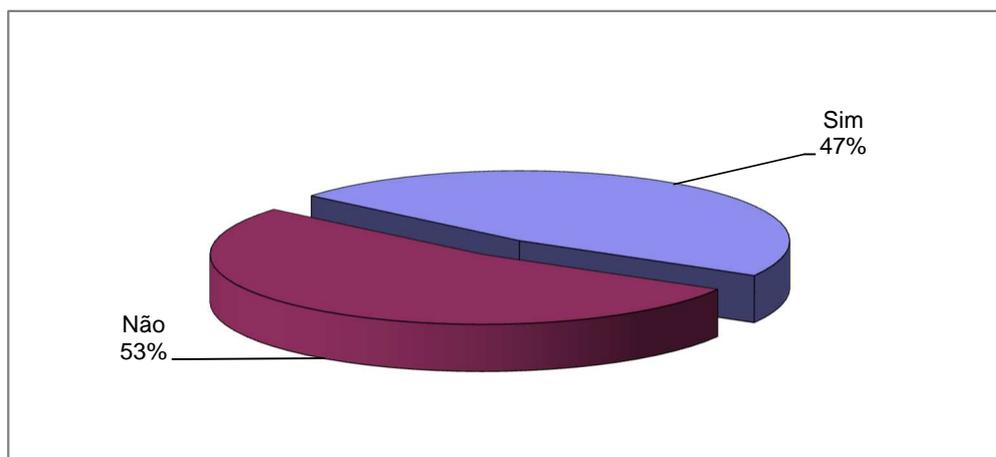
Quanto ao tempo de experiência em docência com alunos especiais, observou-se, nos resultados mais relevantes, que 77% possuem entre 0 a 5 anos, e que 23% não apresentam um ano ainda de experiência pedagógica. Os dados revelam na pesquisa que prevalece o número de professores com experiência.

Gráfico 07 – O Professor(a) tem conhecimento sobre as Políticas Públicas em relação a:



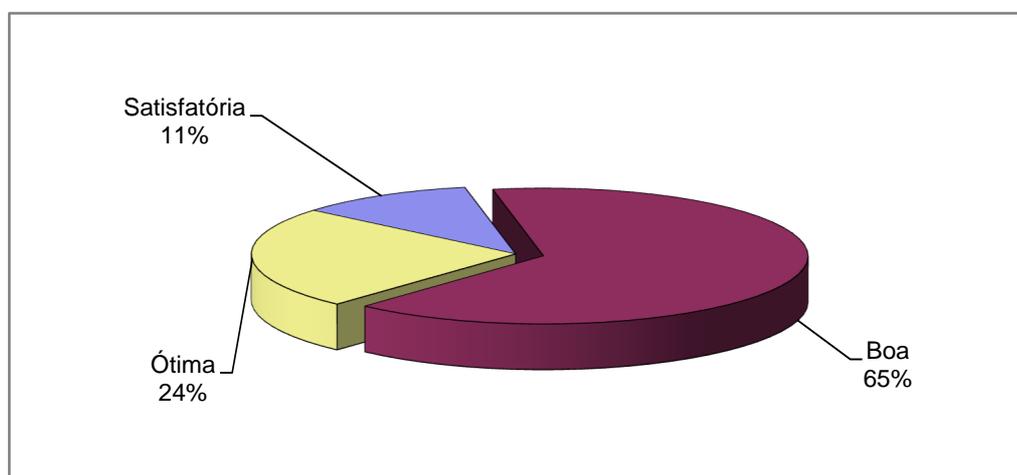
Constatou-se que dos 36 professores respondentes, 47% deles possuem conhecimento das Políticas Públicas em relação à Educação Especial, 42 % possuem conhecimento das Políticas Públicas em relação à Educação Inclusiva, 53% possuem conhecimento das Políticas Públicas em relação ao Ensino regular e 56% possuem conhecimentos das políticas públicas em relação ao Segundo Professor. Percebe-se que em torno de 50% dos professores pesquisados não possuem domínio destes conhecimentos e 11% não possuem conhecimento sobre os itens perguntados. Analisa-se, portanto que o processo da Pedagogia da Inclusão está em evolução de domínio conceitual.

Gráfico 08 – Possui conhecimentos sobre o documento a Declaração de Salamanca?



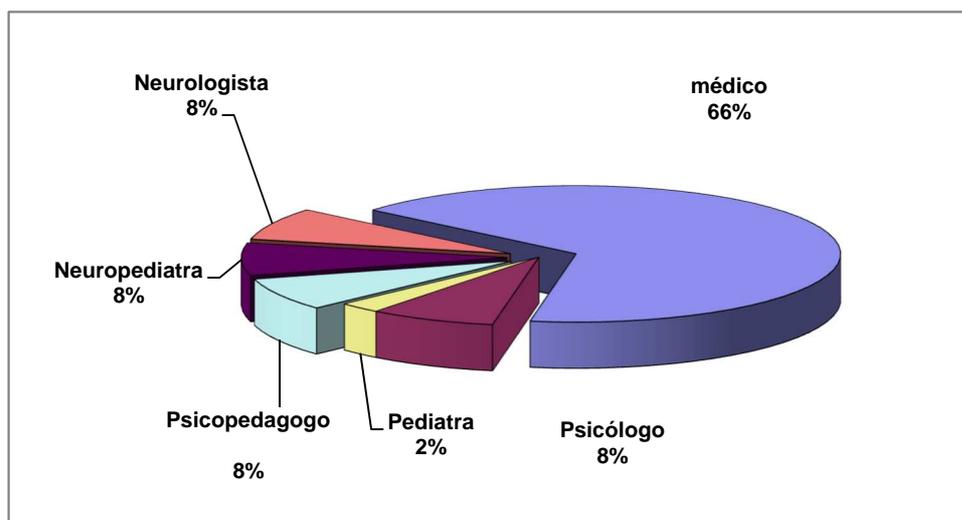
No que se refere ao conhecimento sobre o Documento Declaração de Salamanca, constatou-se que 53% desconhece, e 47% dos professores tem conhecimento da mesma. Os dados revelam que ainda há uma margem significativa de professores que não tiveram acesso a este conhecimento que é de grande relevância para o seu campo de atuação.

Gráfico 09 - Avalie a sua práxis pedagógica com Alunos Especiais



Quanto à prática pedagógica observou-se que 11% dos professores opinaram que a mesma é satisfatória, já 65% consideraram sua práxis boa e 24% consideraram sua práxis ótima. Denota-se aí que os 65% dos professores se reconhecem numa busca de melhoria na prática, numa reação positiva.

Gráfico 10 - Ao avaliar o aluno (a) com NEEs quais são os profissionais que assinam o diagnóstico?



Confere-se que há diversos profissionais trabalhando com os alunos com NEEs, fornecendo diagnóstico para o estudo de caso e para a enturmação dos mesmos no processo da Pedagogia da Inclusão.

4.3.2 Análise das respostas subjetivas dos sujeitos

O ato da pesquisadora de distribuir o instrumento, recolher, olhar, ler, analisar, tabular e comparar o que escreveram nas questões da pesquisa de campo culminou num trabalho de em um considerado de quantidade e qualidade relevante para a mesma. Ao colocar-se em frente aos colegas professores que contribuíram neste estudo e pesquisa tornando-se protagonistas e construtores, numa demonstração de compromisso ético – profissional. Identifica-se com o autor;

Todas as coisas que vejo e faço ganham sentido num espaço da mente em que reina a mesma calma que existe aqui, a mesma penumbra, o mesmo silêncio percorrido pelo farfalhar das folhas. No momento em que me encontro neste jardim, neste mesmo horário, em sua augusta, apesar de prosseguir sem instante de pausa a subir... (CALVINO, 1990, p. 99).

Refletindo nesta ótica do autor pensa-se que é complexo, porém é extremamente valioso poder registrar o pensamento, sentimento e vivência dos professores que se colocaram como sujeitos a partir das questões elaboradas com o objetivo de dar o espaço para que cada sujeito se manifesta como pensa.

Em seguida aparecem as questões postuladas e as respectivas respostas emitidas pelos cognominados professores pelas letras “a”, “b”, “c”, “d”, “e”.

11. Entre os seus alunos (as) que deficiência é apresentada?

Entre as respostas encontrou-se: alunos com deficiência intelectual, deficiência mental, síndromes (Down, studer weber, paralisados cerebrais, hidrocefalia, condutas típicas.)

12. O professor (a) se reconhece que poderia melhorar na sua práxis? Descreva:

- a) "Sim. Aprimorando meus conhecimentos."
- b) "Sim. Tendo colaboração da família."
- c) Sim. Com materiais pedagógicos específicos.
- d) Sim. Melhorar o P.P.P., das escolas, incluírem a inclusão.
- e) Sim. Através de novas formações específicas em educação especial.

13. Quais desafios foram encontrados na sua atuação como segundo professor?

Situe e descreva:

- a) "Não oferecem cursos palestras, formações para que possamos melhorar nosso trabalho."
- b) "Gostaria de adquirir mais conhecimento e experiência nas práticas com o aluno especial (estágio)."
- c) "Sim. através de novas formações específicas na área de educação especial."
- d) "Falta recursos pedagógicos e maiores esclarecimentos a priori da deficiência do aluno."
- e) "Incluí-lo no dia a dia."

14. Comente na sua escrita o seu relacionamento com o 1º professor ou titular /regente da turma em que atua.

- a) "Complicado, muito complicado???"
- b) "De respeito, companheirismo, muito bom" "Há respeito mútuo e uma troca de conhecimentos e experiências".
- c) "Mudanças de alunos, perguntas".
- d) "Bom, vale as experiências adquiridas. sinto que às vezes sou a professora auxiliar." "Auxilio bastante ela".
- e) "Alguns são compreensivos, mas outros não entendem as dificuldades do aluno e não colaboram com os esforços do 2º professor."

15. Professor responda nos espaços abaixo.

- a) Cursou habilitação em Pedagogia DM?
 - No Sistema municipal os resultados foram 13 respostas positivas e 23 respostas negativas

- b) Na sua formação pretende cursar Pedagogia com habilitação em DM?
- Respostas negativas 19, e positivas 17.
- c) Descreva: na sua avaliação quais são as possibilidades para cursar esta habilitação DM?
- Na grande maioria obteve-se a resposta: “Cursos de formação de educadores e pós-graduação”.

16 – Professor (a) emita o seu parecer sobre Política de Inclusão na Educação em Lages?

- a) “Ótima a Inclusão de Lages alcança todas as dificuldades.”
- b) “Já avançou, mas pode melhorar.”
- c) “A inclusão tem que existir se houver condições favoráveis ao professor e ao aluno. Falta melhorar espaço físico.”
- d) “Acredito que é interessante e está dando certo.”
- e) “Acho ótimo, pois ajuda as crianças a conviverem com outras respeitando todos mostrando que todos são capazes de aprender no seu tempo.”

17. No seu espaço escolar são encontradas as condições pedagógicas para os alunos com necessidade educacionais especiais?

Registrou-se os resultados 15 respostas afirmativas e 21 respostas negativas.

18 – Na sua escola quais são as condições arquitetônicas adequadas aos alunos com alunos com necessidades especiais?

- a) “Várias, pois muitas escolas recebem os alunos especiais e não tem nem um estímulo, para as crianças especiais (jogos educativos).”
- b) “Falta de rampas, corrimão, salas com a mobília ainda em adaptações.”
- c) “Falta banheiros adaptados, rampas, etc.”
- d) “Todas.”
- e) “Acessibilidades em geral” (escola, ônibus, calçadas)”.

19 – Na sua opinião, quais são os fatores impeditivos no processo de educação inclusiva dos alunos do município de Lages?

- a) “Em minha opinião os professores precisam de mais capacitação para adquirir informações sobre cada deficiência.”
- b) “O preconceito e até mesmo a vergonha.” “A ignorância das pessoas.”
- c) “Adaptação dos espaços físicos nas escolas, formação para professor regente.”
- d) “Não há nada que impeça é lei”.
- e) “A família porque na maioria das vezes acham que estão se prejudicando a expor o seu filho (a).”

20 a - Descreva de acordo com sua opinião no atual contexto como os professores (as) do ensino regular demonstram estar preparados para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais?

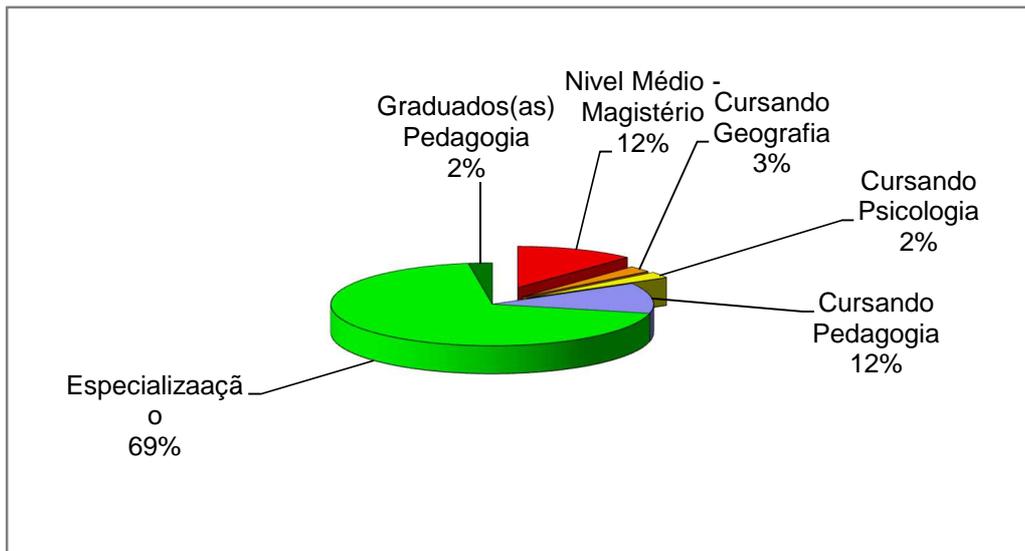
- a) “Os professores precisam de mais capacitação para adquirir informações sobre cada deficiência
- b) “Não, por que todos deveriam ter aperfeiçoamento nesta área.”
- c) “Acredito que a convivência faz aprender, mas precisa de formação e cursos para os professores do ensino regular.”
- d) “A família porque na maioria das vezes acham que estão se prejudicando a expor o seu filho (a).”
- e) “Sim e não. falta apenas esclarecimentos sobre o que é a educação inclusiva, pois não é igual a educação especial.”

(20- b) O que o sistema Educacional de Lages necessita modificar (se é que necessita) para que ocorra a Pedagogia da Inclusão?

- a) “O sistema educacional de Lages está muito bom sobre a inclusão escolar, procura atender todos os alunos em suas necessidades.”
- b) “A secretaria da Educação e outras entidades poderiam promover gratuita e mensalmente cursos de aprendizado e aperfeiçoamento para profissionais da educação da rede pública.”
- c) “Cursos de formação inclusive para os professores e melhorias nos espaços físicos.”
- d) “Acredito que uma forma de mostrar como se trabalha com portadores de deficiência.”
- e) “Precisa modificar os espaços escolares como rampas banheiros adequados para que ocorra a comodidade dessas crianças.”

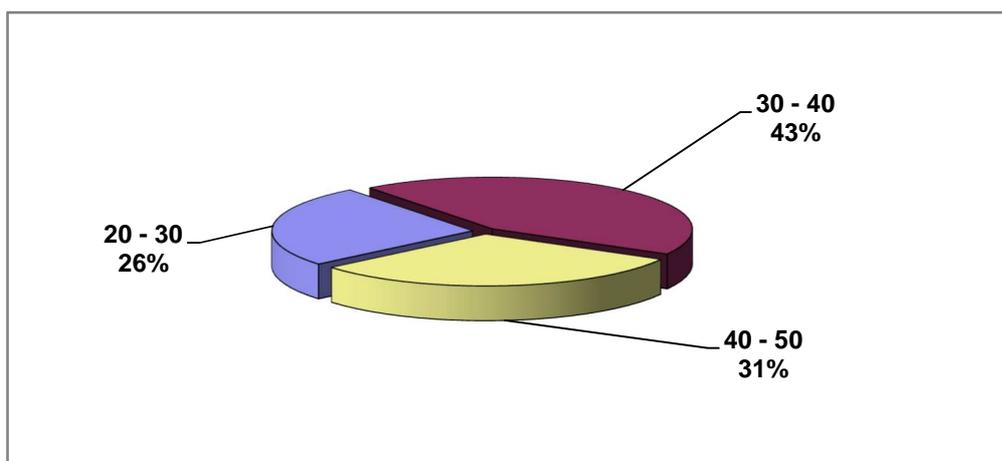
4.4 Resultados e discussão do questionário aplicado no Sistema Estadual de Educação do Município de Lages

Gráfico 01 - Qual sua formação?



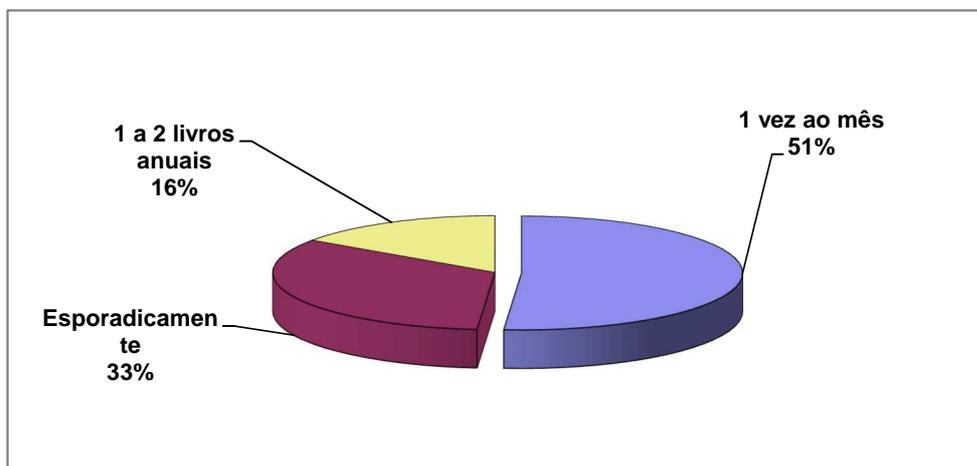
Neste gráfico constatou-se que 70% dos educadores que atuam como segundo professor possui especialização em Pedagogia, 2% possuem graduação em pedagogia, 2% tem curso de Psicologia, 12% tem nível médio (magistério e contabilidade e cursam graduação de Pedagogia) e 12% tem o curso de magistério (nível médio), 2% dos educadores são habilitados em Geografia, 2% são habilitados em Ciências Sociais, 12% estão cursando a graduação em Pedagogia e 2% estão cursando psicologia. Observa-se que há uma multiplicidade de nível de formação dos professores, bem como uma diferença nos resultados dos percentuais se compararmos a formação dos pedagogos em relação aos demais.

Gráfico 02 - Qual sua faixa etária?



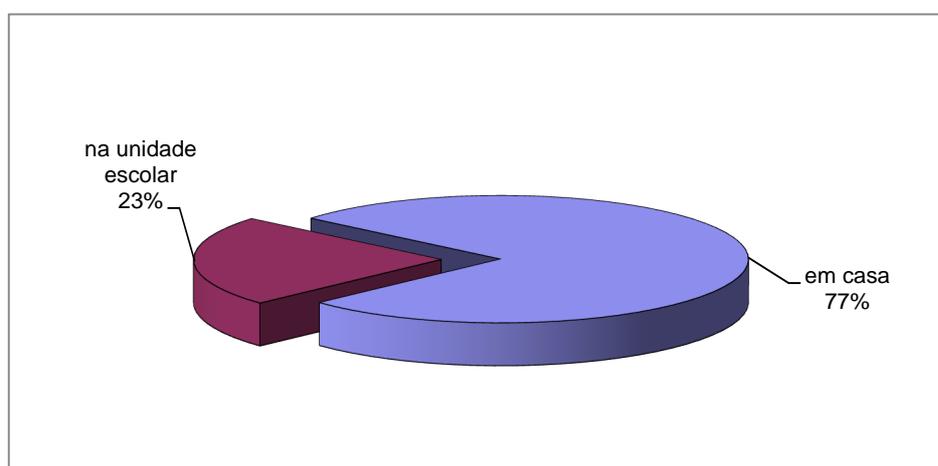
No que se refere à faixa etária, os educadores de 20-30 anos apresentam um percentual de 26%, de 30-40 anos 43% e de 40 – 50 anos são 31% dos educadores. Verifica-se que o maior índice de professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais mentais estão na faixa de 30 a 50 anos.

Gráfico 03 - Qual é a possibilidade de acesso encontrada para a leituras específicas de Educação Especial?



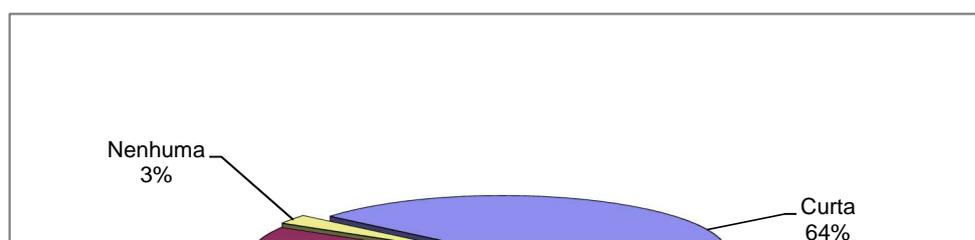
Observou-se nesse gráfico que o acesso a literatura específica para a educação especial 51% dos educadores lêem uma vez ao mês, esporadicamente 33% e 16% lêem um a dois livros anuais, denota-se nos dados que prevalece o número de professores que lêem, podendo revelar uma possibilidade maior que qualifica a sua atuação.

Gráfico 04 - Como o professor (a) acessa ao computador?



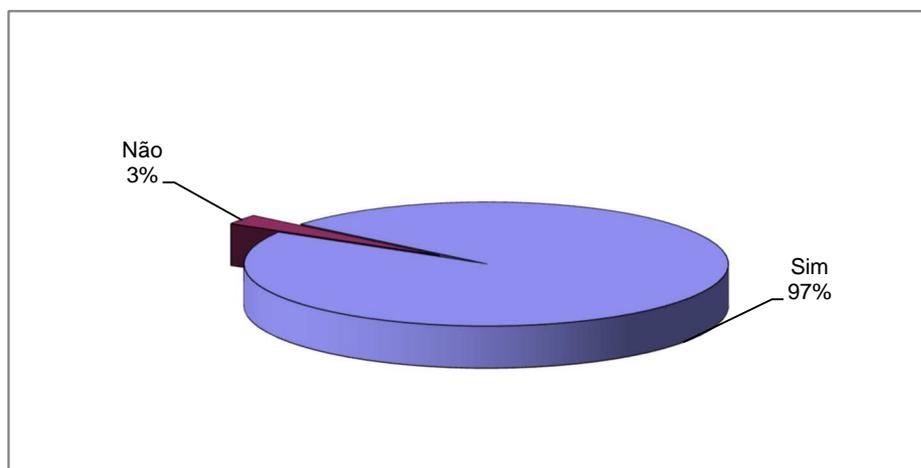
Verificou-se que 77% dos educadores têm acesso a informática em sua própria residência e 23% tem acesso na unidade escolar. Contrapondo os dados certifica-se de que a maioria dispõe desta ferramenta importante na sua formação/atuação.

Gráfico 05 - Qual é a sua formação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais?



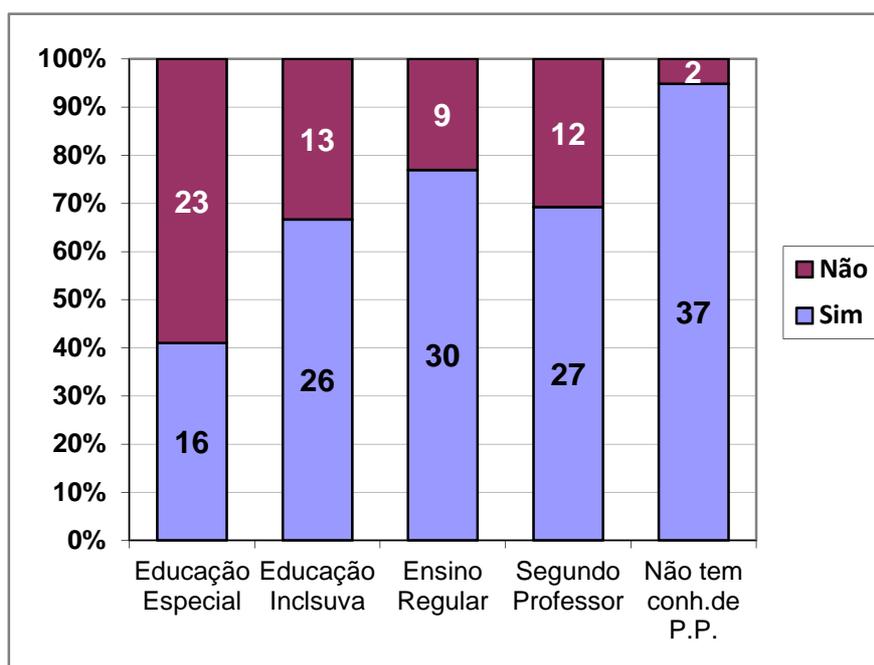
Quanto ao tempo de formação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, percebeu-se que 64% dos educadores possuem formação de curta duração, ou seja, de 40 a 80 horas de cursos, 33% têm formação de mais de 90 horas de curso, ou seja, longa duração e 3% não tem nenhuma formação continuada específica. Os dados apresentados são positivos ao analisar-se que nos cursos de graduação de pedagogia não são contemplados a formação em Educação Especial. Resultando na grande procura nos cursos de curta duração e de formação complementar.

Gráfico 06 - Qual é a sua experiência de docência com alunos PNEEs?



Quanto ao tempo de experiência em docência com alunos especiais observou-se, nos resultados mais relevantes, que 97% possuem entre 0 a 5 anos de experiência, e que 3% não apresentam sequer um ano. Certifica-se de que há um excelente resultado no que se refere à experiência de docência que atuam no ensino regular como segundo professor. Este dado positivo agrega qualitativamente na implementação das políticas públicas da Pedagogia da Inclusão.

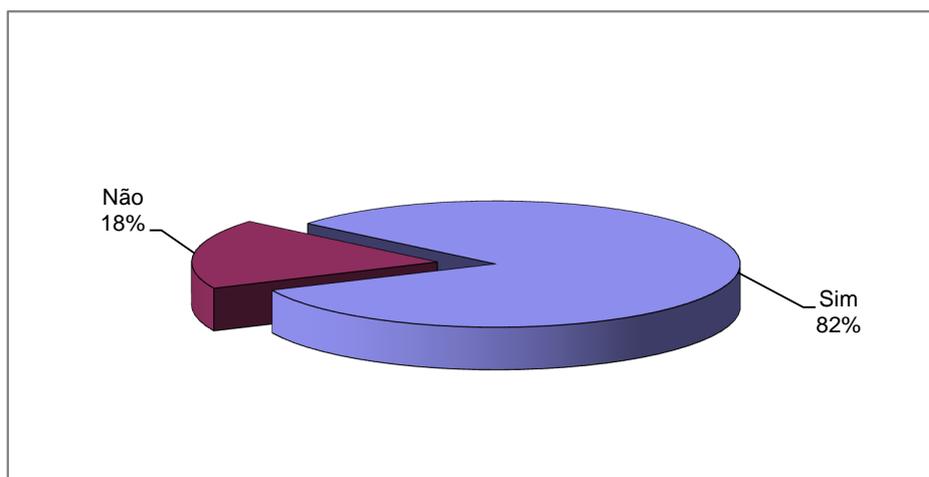
Gráfico 07 - Tem conhecimento das políticas públicas em relação a:



Constatou-se que 41% tem conhecimento das políticas públicas em relação a

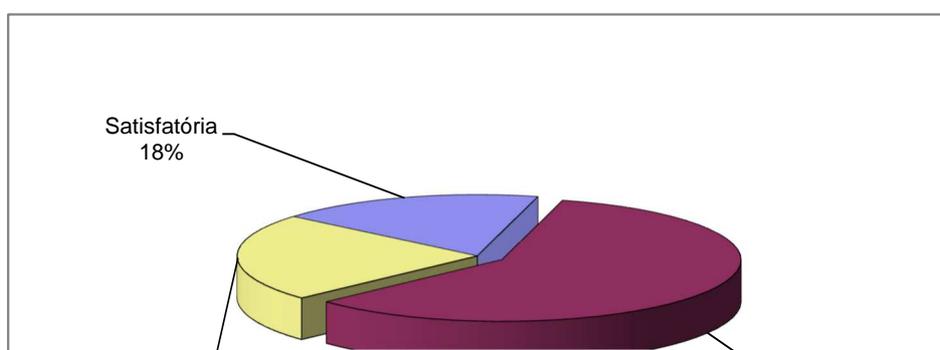
Educação Especial, 67% tem conhecimento das políticas públicas em relação a Educação Inclusiva, 77 % tem conhecimento das políticas públicas em relação ao Ensino regular e 69% tem conhecimentos das políticas públicas em relação ao Segundo Professor. É relevante o conhecimento dos mesmos, pois o índice demonstra que são oriundos do ensino regular.

Gráfico 08 - Possui conhecimento sobre o Documento sobre Declaração de Salamanca?



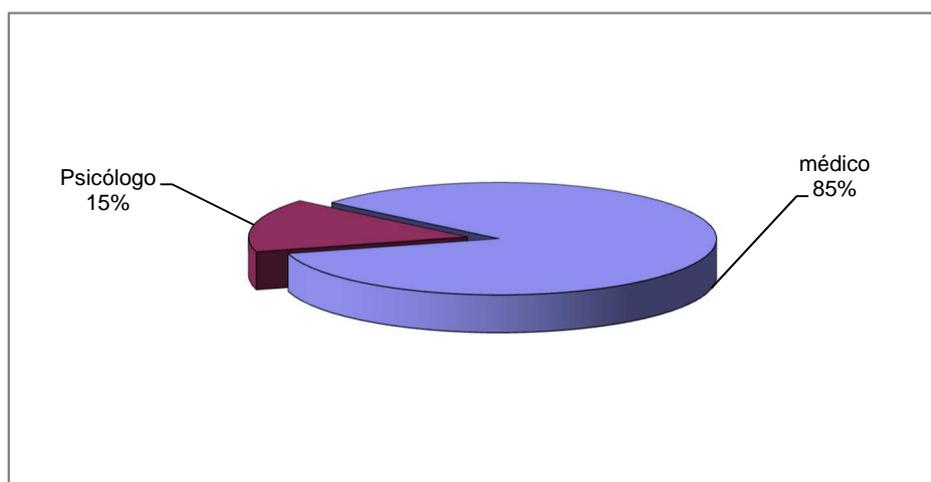
No que se refere ao conhecimento do documento Declaração de Salamanca constatou-se que 18% a desconhece e 82% dos educadores conhecem. Esta análise revela positivamente no encaminhamento para a prática pedagógica do segundo professor.

Gráfico 09 - Avalie a sua práxis pedagógica com os alunos especiais?



Quanto às práticas pedagógicas observou-se que 18% opinou que a mesma é satisfatória, 59% considera sua prática boa e 23% considera sua prática ótima. É importante perceber que os professores mostram possibilidades de crescimento na sua formação nos 59% apresentados.

Gráfico 10 - Ao avaliar o aluno (a) com necessidades educacionais especiais, Quais são os profissionais que assinam o diagnóstico?



Neste gráfico, constatamos que 85% dos diagnósticos são assinados por médicos e 15% são atestados por psicólogos. Os dados mostram compromisso ético profissional preconizado na legislação referente a este procedimento.

4.4.1 Olhares e respostas subjetivas do segundo professor do sistema estadual

Os colegas professores que se tornaram protagonistas ao contribuírem nesta pesquisa, fizeram valer o seu compromisso ético – profissional, fundamentando na sua linguagem a sua prática pedagógica.

Os autores Dockrell e Mcshane (2000), afirmam que:

[...] A palavra é considerada o elemento fundamental da linguagem, por designar as coisas e individualizá-las. O significado das palavras irá mudando de acordo com o desenvolvimento do indivíduo, e as relações com as palavras e seus significados revelam-se diferentes nos sujeitos ditos normais e nos portadores de deficiência mental. (DOCKRELL E MCSHANE, 2000, p. 77).

Refletindo nesta ótica dos autores quando reafirmam sobre os significados revelados através das palavras, enquanto mensagem formal, e que neste trabalho da escrita dos sujeitos, estes abriram espaço para manifestarem a sua subjetividade, compreensão, vivência, e compromisso ao se colocaram como sujeitos interagindo com as questões elaboradas nas suas interpretações e respostas das questões que seguem: a identificação dos respondentes está nas letras “a”, “b”, “c”, “d”, “e”. “f” “g”.

11. Entre os seus alunos (a) que deficiência são apresentada?

Alunos com deficiência intelectual, deficiência mental, síndromes (Down, síndrome de Duchenne ou Distrofia muscular, paralisados cerebrais, hidrocefalia, condutas típicas, autismo.

12. O professor (a) se reconhece que poderia melhorar na sua práxis?

- a) Sim. Participando de cursos de formação continuada.
- b) Sim. Com mais cursos de capacitação.
- c) Sim. Fazendo cursos de capacitação e especialização.
- d) Sim. Aperfeiçoando-me melhor na área.
- e) Sim. Buscando sempre novos conhecimentos.
- f) Sim. Através de complementação, livros, pesquisas e troca de experiências.

13. Quais desafios profissionais foram encontrados na sua atuação como segundo professor? Situe e descreva:

- a) “Interação (falta) com os outros alunos.”
- b) “Resistência em aceitar o aluno e o 2º professor.”
- c) “Mais de um aluno em sala necessitando de atenção individual.”
- d) “Encontrar situações inesperadas com seu aluno, onde deveria ter ajuda psicológica para o aluno, para uma melhor interação 2º professor/aluno.”
- e) “Trabalhar com a diversidade do aluno.”

14. Comente na sua escrita o seu relacionamento com o 1º professor ou titular /regente:

- a) “É uma pessoa que está sempre presente em tudo o que a gente precisa.”
- b) “Apoio todos professores das séries finais.”
- c) “Nem sempre é tranqüila, mas tenho sorte de ter uma profissional comprometida e ótima professora.”
- d) “Muito boa, procuro estar sempre envolvendo-o com os demais colegas, e nas atividades proposta pelos professores.”
- e) “Ótimo, nós nos damos muito bem, respeitamos e aceitamos a maneira de trabalho de cada um.”

15. Professor responda nos espaços abaixo:

a) Cursou habilitação em Pedagogia DM?

Os respondentes foram unânimes ao responderem “não”.

b) Na sua formação pretende cursar Pedagogia na habilitação DM?

Os resultados mostraram 30 respostas positivas, 7 respostas negativas e duas em branco.

c) Na sua avaliação quais são as possibilidades de cursar esta habilitação descreva:

“Através de cursos de formação continuada”

“Plataforma Freire”.

16- Professor (a) emita o seu parecer sobre a política de inclusão em Lages.

a) “O Estado de Santa Catarina é o único que utiliza o Sistema de 2º professor. Fazendo assim a política de inclusão histórica.”

b) “Regular”.

c) “Estou tranqüila, pois comecei o processo de inclusão quando eu era professora em sala sozinha e sem experiência. Hoje estamos quase lá.”

d) “Obteve alguns avanços nos últimos anos, mas tem muito há melhorar.”

e) “Ainda está longe da ideal, pois muitos são os discursos da inclusão e poucas são as ações.”

17 - No seu espaço escolar são encontradas as condições pedagógicas para os alunos com necessidades educacionais especiais?

Os dados mostraram 21 respostas afirmativas e 18 negativas.

18 - Na sua escola quais são condições arquitetônicas adequadas espaço escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais?

a) “Construção de mais rampas e banheiro adaptado” para os cadeirantes.”

b) “Estamos em reforma e a escola está se preparando.” “As escolas estão se adaptando para atender os alunos especiais.”

c) “Rampa de acesso a quadra de esportes, nas salas de aula e nos portões de saídas.”

- d) “Todas as necessárias para a acessibilidade.”
- e) “Possibilidade de acesso em todos os ambientes (espaços) da escola.”

19 - Na sua opinião quais são os fatores impeditivos no processo de educação inclusiva dos alunos no município de Lages?

- a) “Que todos, políticos, escolas, comunidades e a própria família, tenham interesse e lutem por essa causa.”
- b) “O tabu dos alunos serem especiais, o novo assusta, mas terá que ter aceitação, a inclusão é um direito legal.”
- c) “Clareza no processo de inclusão. Políticas e ações inclusivas para que as escolas atendam com eficiência
- d) “A falta de profissionais qualificados na área”.
- e) “Precisamos de pessoas comprometidas”.

20- a) Descreva de acordo com sua opinião como é que os professores do ensino regular demonstram estar preparados para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais.

- a) “Sim, acho que qualquer. pode basta se esforçar”.
- b) “Não. Pois deveriam receber muitas informações antes de trabalhar com estas crianças.”
- c) “Não! Pois não há cursos especializados nas diversas deficiências para os mesmos”.
- d) “Não, pois não possuem formação ou preparação adequada para atendê-los ou ensiná-los.”
- e) “Não; percebo que há insegurança por parte dos educadores, estou me incluindo nesse pensamento muitas vezes não sabemos como agir diante de uma dificuldade do nosso educando, a primeira reação é fazermos a atividade por eles ou facilitar ao máximo.”

20-b) O que o sistema Educacional de Lages necessita modificar (se é que necessita) para que ocorra a Pedagogia Inclusão?

- a) “Educação continuada aos educadores, adaptações adequadas nas escolas, materiais diversificados e acreditar na capacidade de cada educando.”

- b) “Formar professores que tenham conhecimento na área, promover capacitações para se trabalhar com a diferença.”
- c) “Lages necessita de uma reestruturação e conscientização; a aceitação e capacitação dos profissionais da educação. Uma nova forma de educar onde a escola seja para todos.”
- d) “Preparar melhor os seus profissionais, lhes oferecendo vários cursos preparatórios nas diferentes áreas durante o ano.”
- e) “Estamos quase lá, é um processo demorado podemos com certeza efetivar situações bem construtivas. No entanto há casos que devem ser repensados. (Alunos que não tem condições para estar nas salas de ensino regular)”.

4.5 Tecendo o contraponto na análise entre: O segundo professor do sistema municipal de Lages e do sistema estadual de ensino de Lages-SC

A pesquisa foi realizada com base nas análises quantitativa e qualitativa dos dados, onde aplicamos um questionário com questões objetivas e subjetivas, cujas respostas indicaram resultados que evidenciam os dados referenciados e vão dar suporte a esta análise numa aproximação entre estes dados que se convergem e se contrapõe. Para tanto foram levantados pontos que convergem e divergem nas respostas dos sujeitos que são o professores do Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages. Em seguida, mostra-se uma comparação entre as respostas. Neste ponto do tratamento dos dados, passa-se a comentar as respostas objetivas seguindo a mesma numeração das perguntas contidas no questionário, a saber:

Para a questão nº 1 encontra-se: uma divergência dos profissionais contratados atuando como segundo professor, acentuada entre o nível de formação dos professores do sistema municipal e a multiplicidade de nível dos professores do sistema estadual. Os profissionais do Sistema Estadual somam o alto percentual (75%) de pedagogos e pós-graduados, já no sistema municipal apresenta um percentual de (8%) de pedagogos com especialização e 44% de pedagogos. Destes dados verifica-se que 48%, deles estão em formação sendo elas: pedagogia, letras e psicologia, constatando uma contradição quanto à legalidade, pois há por parte do

CEE/SC e do Projeto Municipal que os professores devem ser graduados em Pedagogia com habilitação em Educação Especial.

De acordo com MEC (2006):

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos. (MEC, 2006, p. 55).

Com base nesta referência do MEC e também da resolução nº 112 Artigo 4º no inciso IV do CEE/SC já mencionado anteriormente neste trabalho fez uma comparação destes dados levantados no município de Lages.

Na questão nº 02 relativo à faixa etária dos professores, percebe-se o nº de jovens atuando no Sistema de Ensino Municipal em oposição à faixa que fica na média de 30 a 50 anos do Sistema Estadual. Considera que esta diferença referente ao percentual tratando que o Sistema Estadual possui alguns critérios de pontuação para contratação dos mesmos os que nos leve a analisar que professores com mais idade já realizaram mais cursos de formação continuada, e terminaram sua graduação e especialização, tanto que alguns citaram três pós – graduação no item outros da questão, elevando sua pontuação no concurso para admiti-los, uma vez que no Sistema Municipal a contratação é por entrevistas pessoais.

A questão nº 03 apresenta o acesso à literatura de Educação Especial, enquanto verifica-se que a média percentual dos 50 % nos dois sistemas que lêem por uma vez ao mês algo relacionado à educação especial, é considerado pouco, pensa-se que estes profissionais detêm conhecimentos em relação ao seu fazer pedagógico. E quanto ao alto índice dos que lêem esporadicamente ou uma vez ao ano é preocupante, pois a leitura específica é uma das ferramentas pedagógicas do profissional da educação, e eles somam 50% de professores que não têm essa prática. Provavelmente esse fato ocorre pela falta de recursos para adquirir livros específicos, e no caso do Município de Lages devido ao difícil acesso aos mesmos, uma vez que as livrarias não dispõem de títulos destinados aos segmentos da

Pedagogia da Inclusão ou da Educação Especial, e quando precisa-se destes Títulos, encomenda-se ao livreiro.

Analisando a **questão nº 04** percebe-se que os professores do Sistema Municipal e Estadual declaram alto percentual de acesso ao computador o que é um fator positivo, pois a leitura/pesquisa precisa acontecer seja qual for o meio.

Neste contexto, é importante ressaltar o acesso também a Internet para buscas específicas no trinômio: educação inclusiva/educação/educação especial e pesquisas no assunto, há sites com links confiáveis para adquirir-se este conhecimento específico. Contrapondo os dados, certifica-se de que a maioria significativa dispõe desta ferramenta importante na sua formação/atuação.

Em resposta a questão nº 05 no que se refere à Formação dos Professores, evidencia, ainda, a carência nesta formação entre os professores do Sistema Municipal que atuam junto ao alunos com NEEs. Os percentuais revelam que 42% dos educadores possuem formação de curta duração, 25% tem de longa duração e 8% não tem nenhuma formação.

No Sistema Estadual quanto ao tempo de formação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais percebeu-se que 64% dos professores possuem formação por meio de cursos, de curta duração, 33% tem formação de longa duração e 3% não tem nenhuma formação continuada específica. Os dados revelam o contexto de formação de que na região da serra catarinense o curso de graduação de Pedagogia não se constitui graduação com habilitação na Educação Especial. Em SC, esse curso só é oferecido nos municípios maiores, por isso a revelação do grande número de profissionais que procuram nos cursos de curta duração para complementar a formação, mesmo que considerados cursos pouco consistentes e superficiais, não atendendo de maneira concreta a realidade e a necessidade dos profissionais que vivem em tempos de inclusão. Por outro lado, os dados apontam positivamente a busca pelos professores do Sistema Estadual nos cursos de formação continuada para poder trabalhar seus alunos com NEEs. Salienta-se, a partir destes dados, que está carente a estrutura pedagógica para o trabalho específico com as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

O perfil do profissional “Segundo Professor”, delinea-se como pedagogo sem habilitação específica em Educação Especial, se apresentado com várias horas de cursos, de curta duração, reforçando o interesse de fazer mais alguns de curta

duração. Quando se questiona na questão nº 15 sobre a pretensão de cursar Pedagogia com habilitação em DM 64% dos professores do sistema municipal foi enfático e respondeu “Não” no contraponto do sistema Estadual responderam 81% - (30) professores sim. E as respostas negativas totalizaram 19 do sistema estadual e 13 do sistema municipal.

Após essa análise concorda-se com a autora Pimenta (2000):

O professor é um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal significa pensá-la como continuum de formação inicial e contínua. Entende também que a formação inicial e contínua é na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas. (PIMENTA, 2000, p. 29).

Conforme a autora a partir desta análise e colocações dos respondentes, o professor necessita estar em formação contínua, e o desafio do profissional é manter-se atualizado no que se refere às novas metodologias de ensino e criar práticas pedagógicas eficientes.

A questão 06 trouxe respostas, que mostraram o grande número dos professores que atuam no sistema estadual e que já possuem uma trajetória no ensino regular, atuando como segundo professor nas turmas onde estão inseridos os alunos (a). Confere-se, portanto um dado que otimiza as propostas de atuação qualificada destes professores. A prevalência de professores do Sistema Municipal sem experiência.

Na questão 07 relacionado ao conhecimento das políticas públicas, revela-se que os professores do Sistema Municipal não se atinge 50% do número total que já conhecem as mesmas, ressalvando que o processo da pedagogia da inclusão é recente e somente 2% não conhecem as mesmas. Já no Sistema Estadual é significativo o nº de professores que detêm esse conhecimento.

Diante da questão 08 do conhecimento sobre a Declaração de Salamanca os professores do Sistema Municipal mostraram uma margem discreta em contraponto os professores do sistema estadual que apresentaram uma margem altamente significativa. Ressalte-se que estes últimos participam de capacitações com conteúdos

programados anualmente pela SED/FCEE/GERED com um conteúdo programático contextualizado para o segmento profissional específico “segundo professor” “professor do SAEDE/DA/DM/DV”, profissionais que atuam nos CAESPs, sempre evidenciando os enfoques de políticas Públicas e os marcos legais referentes à Educação Especial.

Referente à **questão 09**, a práxis pedagógica com alunos especiais entre os professores do Sistema Municipal encontra-se na faixa de 50% dos professores que se reconhecem numa busca de melhorias de sua práxis, apesar de 48% do total dos mesmos estarem em processo de graduação. Os dados se confirmam também com os professores do Sistema Estadual, que demonstram interesse da formação continuada, sugestionado o interesse de realizar estágios em entidades e ONGs que possuam alunos PNEEs.

Na questão 10, conferiu-se que a gama de profissionais que trabalham com os alunos PNEEs em outros espaços que não o escolar fornecendo (consultas e posteriormente o diagnóstico exigido pelos órgãos competentes), ex: psicólogo, médicos, pediatras, neurologistas, psicopedagogo. O resultado apontado nos dois sistemas converge e mostra o compromisso ético preconizado na legislação sobre esses procedimentos, ressaltando que só após diagnóstico fechado e o estudo de caso do aluno PNEEs é que acontece a contratação do segundo professor de turma quando o mesmo precisa ser enturmado.

Ainda, nesta análise, procura-se sintetizar as respostas elaboradas pelos professores sujeitos desta pesquisa na busca de uma interpretação que seja a mais próxima possível e, portanto, com fidedignidade às subjetividades destes profissionais. As questões seguem na ordem numérica elaboradas no questionário, portanto passa-se a elencá-las.

Na questão 11 sobre a melhoria da práxis do professor, obtiveram-se as seguintes respostas dos respondentes que neste trabalho foram chamados de: “a”, “b”, “c”, “d”, “e”: que correspondem aos professores do Sistema Municipal. Quanto aos professores da rede estadual receberam a identificação pelas letras “f”, “g”, “h”, “i”, “j”, “l”, “m”, “n”.

- a) “Sim. Aprimorando meus conhecimentos.”
- b) “Sim. Tendo colaboração da família.”
- c) “Sim. Com materiais pedagógicos específicos.”
- d) “Sim. Melhorar o P.P.P., das escolas, incluírem a inclusão.”

- e) “Sim. Através de novas formações específicas em educação especial.”
- f) “Sim. Cursos urgentes de formação continuada.”
- g) Sim. Cursos de aperfeiçoamento.
- h) Sim. Participando de cursos de formação continuada.
- i) Sim. Com mais cursos de capacitação.
- j) Sim. Fazendo cursos de capacitação e especialização.
- k) Sim. Aperfeiçoando-me melhor na área.
- l) Sim. Buscando sempre novos conhecimentos.
- m) Sim. Através de complementação, livros, pesquisas e troca de experiências.

Evidenciou-se nas respostas dos sujeitos “a”, “e”, “f”, “g”, “h”, “i” o interesse demonstrado em cursos de capacitação para favorecer a sua prática pedagógica. Já os sujeitos “b” destaca a colaboração da família para a melhoria do seu trabalho pedagógico. Os sujeitos “c” e o “j” especificam mais claramente a necessidade de materiais pedagógicos específicos, livros e ainda destacam a necessidade mais pesquisas científicas no que se refere à pedagogia da inclusão.

Na questão 12 sobre as deficiências dos alunos diagnosticadas, os professores do Sistema Municipal e do Sistema Estadual relacionaram seguintes: deficiência intelectual, deficiência mental, síndrome de Down, hidrocefalia e condutas típicas, que são comuns entre os alunos dos dois sistemas. Sendo ainda apontadas pelos professores do Sistema Municipal study weber, paralisados cerebrais, já os professores do Sistema Estadual apareceu a síndrome de Duchenne, condutas típicas e autismo.

Na questão 13, sobre os desafios profissionais encontrados como segundo professor surpreendeu-se com as respostas quando apontam para alguns focos da questão que são relevantes neste estudo e encaminhamento na assertiva, fomento, formulação e legalização das Políticas Públicas de educação especial mais especificamente da pedagogia da inclusão.

Os pontos em comum foram encontrados nas respostas tanto dos professores municipais e estaduais ao se referirem: a falta de formação (estágio nas instituições congeres da educação especial), a falta de recursos pedagógicos. Referem-se também ao processo de interação entre os alunos e professores, família e comunidade externa. Ficou ainda que subliminarmente colocada a questão da resistência que ainda perdura para a aceitação do aluno e do 2º professor.

A questão 14 revela o relacionamento do 2º professor com o titular/regente trazendo respostas positivas tanto dos professores do Sistema Municipal e do Sistema Estadual destacadas:

“Há respeito mútuo e uma troca de conhecimentos e experiências”. “É tranqüilo, pois com sua experiência ela me auxilia bastante e trabalhamos unidas.” “Apoio a todos os professores das séries finais.” “Uma resposta remete-se a reflexões como esta: “Complicado, muito complicado???”.

Assim, neste capítulo objetivou descrever a prática do segundo professor dos Sistemas de Ensino Público, Municipal e Estadual em Lages-SC. Buscou reflexões e prospecções e contraponto nos questionamentos através dos profissionais dos dois sistemas, baseou-se nas referências literárias e nas ações elencadas, destes professores que atuam nas escolas, que são fundamentadas em novos paradigmas, com práticas pedagógicas que se ancoram no movimento coletivo, dos sujeitos que buscam a formulação, legitimidade e legalização das Políticas Públicas de Educação Inclusiva para todos. Especialmente através da articulação das pessoas com necessidades educacionais especiais nas manifestações das várias deficiências, sejam estas: intelectuais, mentais, físicas, auditivas, visuais e/ou múltiplas. O objeto da pesquisa foi delimitar o conceito da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo da construção do conhecimento, com a mediação do segundo professor, inseridos nas classes do ensino regular dos sistemas de ensino que foi contemplado em várias questões voltadas para o aluno, como as de prática pedagógica, conhecimento das políticas, profissionais que realizam seu diagnóstico como PNEEs.

Construiu-se no caminho da pesquisa, em nível de reflexão, várias questões norteadoras, que contribuíram no processo de seleção das mesmas, para se chegar ao foco da questão, ou seja, ao objeto da pesquisa. Para esta pesquisadora o desafio profissional do segundo professor do Sistema Municipal e Estadual de Ensino de Lages, na sua prática docente, na Pedagogia da Inclusão, está posto e focado por “ele e para ele”.

As políticas públicas educacionais, voltadas para a Pedagogia da Inclusão e Educação Inclusiva, requerem a qualificação do segundo professor (a), e seu conhecimento em relação às mesmas, bem como as mudanças instantâneas do processo educacional historicamente constituído, que deve acontecer de alguma forma.

Para Almeida (2003, p. 85) [...] “A continuidade histórica pode ser entendida, de maneira genérica, como a presença de certos elementos constantes, cuja função seria a de propiciar a ligação entre diversos momentos históricos.”

Concorda-se com a autora, pois cada professor atuando em determinado espaço/tempo constrói sua história e o modifica conforme sua ação, neste estudo denominado de prática pedagógica realizada nos Sistema Municipal e Sistema Estadual de Ensino de Ensino Público do Município de Lages.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho sobre a Educação Especial e Pedagogia da Inclusão em Santa Catarina: Uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages SC, compreende-se que o processo de inclusão das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades deve ser compreendido e efetivado como compromisso de toda a sociedade. Para a consolidação desta política pública, fica claro que as ações não devem estar centradas somente como atribuições da SED, da FCEE e da PMLAGES, mas com o necessário compartilhamento de responsabilidades entre todas as organizações governamentais e não-governamentais, das agências formadoras que atuam na área afim, voltadas à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa.

A Pedagogia da Inclusão e suas desafiantes questões nos remetem a considerações sobre a escola que pretendemos e de como projetos educacionais poderão ser implementados para trabalhar com as necessidades educacionais especiais presente na vida dos alunos em processo educacional e social, pois escola e sociedade mantêm uma relação intrínseca e, por isto, ao tratar de um tema sem contextualizar o momento histórico-social que vivemos ou analisamos, torna a pesquisa inconsistente e vazia.

Durante a Pesquisa sobre procurou-se ousar no conhecimento conceitual e não dispersar do compromisso com o tema. Através de inúmeras leituras e re (releituras) em autores referenciados foram possíveis destacar os argumentos conceituais aqui mencionados e relacioná-los com a vivência, a formação, e porque não dizer com uma paixão tácita implícita na vida desta pesquisadora. Esta dissertação foi trabalho científico em processo de descobertas no decorrer da investigação científica, onde estão presentes os autores (as) alguns conhecidos pessoalmente, outros virtualmente, e alguns se tornaram “os amigos teóricos”. A supremacia da pesquisa revela-se nos elementos de criatividade, e, sobretudo, da investigação científica, que deu forma ao pensamento que vai se construindo sobre a realidade dentro do seu contexto e a sua narrativa.

Esta pesquisa foi um desafio inicial como profissional e como mestrandia, que vivenciou através de uma situação concreta a princípio, no espaço da Escola Especial Raio de sol, com a implantação de dois professores por turma, por força de convênio com a FCEE/SED-SC, e disseminou para a aplicação desta política no ensino regular, com embasamento legal, o processo educacional como tem andado com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Mas com os alunos “inclusos” no ensino regular começou-se a ouvir os seguintes questionamentos de professores que recebiam, tais como: Como trabalhar com os mesmos? Quem vai trabalhar com “eles”, “já tenho trinta e quatro alunos normais agora mais dois especiais em sala de aula” “Como vou dar conta”. Nos meados de setembro de 2005, aparece então o Documento PPPP/SC (Programa Pedagógico Proposta Preliminar Curricular de Santa Catarina), o documento apresenta várias sugestões para a inserção do segundo professor nas escolas do Sistema Municipal e Estadual de ensino público de Lages, que traz em seu elenco de normas para a contratação do Segundo Professor de Turma para trabalhar com os alunos PNNEs inclusos. Estabelece-se a Pedagogia da Inclusão e o papel do segundo professor no Sistema Municipal de Lages e o Sistema de Educação Estadual, constituiu-se no foco central da pesquisa.

No evoluir do embasamento teórico constatou-se a aplicabilidade da legislação vigente no país e no estado de Santa Catarina e a especificidade para o município de Lages, para a aplicabilidade das normativas educacionais nesse momento histórico de 2009, bem como a efetivação do trabalho específico do segundo professor de turma que está atuando junto ao ensino público.

O tema trabalhado como parâmetro investigativo e de aplicação da pesquisa é inovador, e representou para esta pesquisadora um momento histórico, pois conseguiu

retorno percentual de 83% dos questionários enviados ao o segundo professor (a), que trabalham com os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nos dois sistemas de ensino público de Lages SC.

Portanto, há que sensibilizar os educadores a inteirar-se das dimensões das políticas de formação docente, por meio de reflexões sobre a Pedagogia Inclusão e a figura do segundo professor, nesse momento que é histórico, e que os mesmos estão sendo contratados para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais e que apresentam uma prática pedagógica revelada nas suas respostas considerada “boa”. Conforme os relatos já elencados no capítulo IV, os desafios a esta prática pedagógica específica para trabalharem com os alunos com necessidades educacionais, são muitos, envolvendo uma necessidade urgente para a gestão dos sistemas onde haja um diálogo concentrado na atuação, leituras, apoio técnico administrativo e com foco para a formação continuada destes profissionais.

Consideram-se as Políticas Públicas de formação de professores na Pedagogia Inclusiva, os que atuam com os alunos com necessidades educacionais especiais em processo necessário de dialogicidade constante, ampliando as discussões para as ações de Educação. perante a Lei da figura do Segundo Professor para alunos com necessidades especiais no Sistema: Estadual e Municipal de Educação na cidade catarinense de Lages

No decorrer desta pesquisa, ficou nítido que o processo de inclusão de pessoas com NEES é uma iniciativa que envolve uma série de mudanças organizacionais em todos os setores ligados à escola. É um processo que não ocorre por decreto ou por modismo. Na visão de Carvalho ((2004, p. 158), a proposta inclusiva deve ser entendida como processo interminável, que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino regular (muitas vezes à revelia do professor!). A Inclusão contempla inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática.

Após essa fundamentação teórica sobre o papel do segundo professor, verificamos que esse movimento constitui em um dos possíveis caminhos no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. A investigação com os segundo professor (a) da rede municipal revelou uma divergência de dados, ou seja, os profissionais do Sistema Estadual somam o alto percentual (74%) de pedagogos pós-graduados já no sistema municipal apresenta um percentual de 8% de pedagogos com especialização, 47 % graduados em pedagogia e conforme os dados apresentados que 48% dos mesmos estão em formação sendo

elas: pedagogia, letras e psicologia, constatando uma contradição quanto a legalidade, pois há por parte do CEE/SC e do Projeto Municipal que os professores devem ser graduados em Pedagogia com habilitação em Educação Especial.

A pesquisa com os segundos professores do sistema público estadual nos mostrou que eles apresentam uma faixa etária mais elevada, pois prestam concurso e são pontuados (tempo de serviço, certificado de graduação pontuando por especificidade, certificados de cursos de formação continuada com datas atualizadas). No sistema municipal os dados informam que os professores são mais jovens (20 a 30 anos) atuando como segundo professor e estão ainda em formação.

Quanto ao perfil do profissional nos dois sistemas públicos de ensino do município de Lages constatou-se que O “Segundo Professor (a)”, estrutura-se como pedagogo sem habilitação específica em Educação Especial, apresenta-se com várias horas de cursos, de curta duração, e está interessado em cursar formação continuada de curta duração. Este profissional apresenta-se na faixa etária de 20 a 40anos, tem razoável acesso ao conhecimento dos conteúdos específicos das Políticas Públicas Educacionais, pois na média de 50% dos profissionais dos dois sistemas desconhecem alguns itens relacionados ao conhecimento específico da área voltada par a Educação Especial e Inclusiva; 2% dos respondentes não tem conhecimento relacionados as mesmas. Quanto à prática pedagógica apresentam uma boa desenvoltura para o exercício da mesma, mas solicitam por unanimidade mais cursos de formação continuada. No sistema estadual, relacionam-se bem com o professor regente, interagem com a experiência do outro, socializam os saberes, e no sistema municipal há dados sobre companheirismo, aprendizagem, mas aparece os indicadores do segundo professor (a) ser o professor auxiliar do regente da turma, sendo que a citação é clara o mesmo tem como uma das funções correger a turma onde está inserido os alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa não tem o intuito de dar conta de toda discussão que abrange o tema de: Educação Especial e Pedagogia da Inclusão em Santa Catarina: Uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages SC, mas conhecer como estes estão configurados neste contexto municipal. A partir de nossos estudos, podemos perceber que o binômio educação e educação especial no Brasil, Santa Catarina e Lages. Tem tido grandes avanços na última década (2000 -2010), pois há parcerias com o governo juntamente com a constante profissionalização do segundo professor (a) e modificações na forma de elaborar e operacionalizar as políticas públicas. Estas

práticas são caminhos adequados para superarmos o processo de desigualdade social e educacional que tanto angustia os profissionais ligados a esta área, e que precisa de muita construção para transcender enquanto processo em formação.

Finalizando esta pesquisa pensa-se que ela continua em construção, pois a mesma faz parte da história da humanidade que continua em constante evolução e construção nos diferentes momentos, percebemos que as coisas são diferentes, as pessoas são diferentes, as realidades são diferentes. Na história da educação do homem, todos são diferentes, pois como diz Hamann (2009) “de perto, ninguém é igual nem normal”, mas todos precisam seguir o rumo da história... da vida... da evolução... da transcendência.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas. Atualizada de acordo com a NBR 14724 de 30.01.2006.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Escola e Modernidade: saberes, instituições práticas**. Campinas-SP, 2004.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto.; FERNANDES, Sônia Regina Souza. (Orgs). **História Da Educação e da Escola: Um Olhar Luso Brasileiro - LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto.; JEZINE, Edineide de (Orgs).; GOHN, Maria G. **Educação e Movimentos Educação e Sociais-Novos Olhares**. São Paulo. Alínea 2007.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Pós-Modernidade & Ciência: por uma história escatológica?** Campinas-SP: Alínea, 2003.

ALMEIDA, Marina S. R. **Caminhos para uma Inclusão Humana.** Editora Didática Paulista, 2004.

ALMEIDA, Marina S. R. Projetos colaborativos. **Os Caminhos de Uma Inclusão Humana.** São Paulo, 2001. Disponível em: [www.bengalalegal.com/A-escola Inclusiva do século XXI](http://www.bengalalegal.com/A-escola-Inclusiva-do-século-XXI).

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ASSUMPTÃO Jr.; Francisco B.; SPROVIERI, Maria Helena. **Deficiência Mental** São Paulo: Memnom, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto.; Kátia Regina Moreno Caiado.; Denise Meyrelles de Jesus et al. (Orgs). **Educação Especial: dialogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

BARBOSA, Jorge. **A deficiência Mental: algumas idéias simples.** Disponível em: hoempage.mac.com, 2005. Acesso em: 22 jun. 2009 às 20h.

BASAGLIA, Franco. **Psiquiatria alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática.** São Paulo: Brasil Debates, 1979.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, Gaston.; KNEIPP, Nathália (Trad.). A atitude prospectiva. In: **Parcerias Estratégicas**, n. 19, out., 2004. Brasília-DF: CGEE.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acesso em: 18 jun. 2009.

BIANCHETTI Lucídio.; FREIRE, Ida Mara. **Um Olhar sobre a Diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas-SP, 1998.

BONETI, Lindomar Wessler.; BEDIN, Gilmar Antônio. Estado de Direito e Desigualdades Sociais: Uma leitura da Exclusão Social a partir da Realidade Brasileira. In: BALSÁ, Casimiro Marques.; BONETI, Lindomar Wessler.; SOULET, Marc-Henry. (Org.). **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania** Ijuí-RS: Unijuí 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí-RS: Unijuí, 2007.

BONETI, R.V.F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.
BOUFLEUËR, J. Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí-RS: Unijuí, 1997.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de políticas públicas em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org). **Políticas Públicas – Reflexões sobre o conceito jurídico**.

São Paulo: Saraiva, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** p. 1-19, 29 out. 2001. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi.; SANTOS, Roseli Albino dos. (Orgs). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin. Brasília-DF: CAPES, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Portugal: Porto, 1999.

COSTA, Licurgo. **O Continente das Lajens.** Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

COSTA, T. P. G. **Influência da aparência física de crianças deficientes nas relações interpessoais, segundo a percepção de seus pais.** Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Marília, 2000. 272 p.

DANDURAND, P.; OLLIVIER. **Centralidade dos saberes e educação: em direção a novas problemáticas.** Recife: Paulo Freire, 1999.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. In: **Revista Pátio de Educação Infantil**, abr./jun. Porto Alegre, 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã.** São Paulo: Ática, 1999.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J.; NEGRERA, A. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOURADO, L. F. "Gestão democrática da educação e da escola". In: **SEDUC: A Educação Básica no Pará Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará Todos**. V. I, Pará: SEDUC, 2008.

ESTEBAN, M. T. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. In: **CAD. CEDES**, v. 27, n. 71 jan./abr. 2007.

FAZENDA, Ivani Arantes. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FEUERSTEIN, R. Sobre La inteligência humana. In: FEURSTEIN, Reuven **OTMSSIMSS**, W. Madri, S.A Del Ediciones, 1983.

FIGUEIREDO, Jacinto. Disponível em: www.esenviseu.net/Principal/NucleosProjectos. Acesso: 2009.

FONSECA, Victor de. **Educação Especial**. Porto Alegre: 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir - nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. In: **Pedagogia dos sonhos**

possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

GAIO, Roberta.; MENEGHATTI, Rosa G. Krob. (Orgs.) **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes, 2004.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó. Argos, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: **Seminário Nacional de pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.** São Paulo, 2007.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIACOIA, Jr. Nietzsche. **Para além do bem e do mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações Curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: COLL, Cezar. **Jesús Palacios e Alvaro**. 1995.

GLAT & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GOHN, Maria da Glória. Educação e Movimentos Educação e Sociais-Novos Olhares. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto.; JEZINE, Edineide de. (Orgs): São Paulo: Alínea, 2007.

GRAMSCI, Antônio (1891-1937).; CRUZ, Manuel.; CUNHA, Nei Rocha da (Trad.). **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HAMANN, I. W.; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de.; FERNANDES, Sônia Regina Souza. (Orgs). **História da Educação e da Escola: um olhar Luso Brasileiro - LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. São Paulo: Mercado das Letras.

HAMANN, I. W. **Cadernos de Resumos e programação do Congresso de Leitura do Brasil**, 17, 2009. Campinas-SP: UNICAMP/FE; ALB.

HOBBSAWN, Eric.; PAOLI, Maria Célia.; Ana Maria.(Trad.). **Nações e nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Roberto Marinho, 1997.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Série Educ. Especial, 1985.

JAPIASSÚ, Hilton, 1934.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia/ 3**. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. IN: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JORNAL Correio da Manhã, Lisboa. 2009.

JORNAL Correio Lageano, 02 mar. 2006. Geral

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** (Série Educação Especial). Campinas: Papyrus, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMOS, Edison Rua. **A Educação dos excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil.** Tese de Livre Docência. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense: Mimeo, 1981.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Escola básica na virada do século – cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino. **Como construir uma escola para todos.** São Paulo: Artmed, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. et al. (Orgs.) **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. et al. (Orgs.). **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro. Editora WVA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLO, Marco Aurélio. Frases. **Jornal Diário Catarinense**, SC, 2009.

MENDES, Vitor Hugo. **A educação não conhece verbos regulares: apontamentos sobre questões de ontologia e método**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1998.

MENDES, Vitor Hugo. **O sujeito da educação e a educação do sujeito**. Artigo Científico, 2002. Texto apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED, Florianópolis (SC), de 26 a 29 de novembro de 2002.

MÈSZÁROS, István (1930).; TAVARES, Isa de. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MICHAELIS, **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MINAYO, M. C.; SANCHES. O Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, 9 (3): 239-262. 1993. p. 239-262. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASC, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento: Adaptações Curriculares. Brasília- Brasil. **Estratégias para alunos com necessidades especiais**, 1999

MITLER, P.; FERREIRA, Windyz Brazão. (Trad.). **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade brasileira: a escola nova**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

OLIVEIRA, J. F. "A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas". In: SEDUC. **A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará Todos***. v. I, 2008.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **CID 10: tradução Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português**. 9. ed. Rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

PARO Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO AMA/Lages, 2008. **P.P.P. AMA**. Disponível em: <<http://www.ama.lages.sc.org.br>>. Acesso em: 18 out. 2008.

PLANO POLITICO PEDAGOGICO. **P.P.P. APAE/CAESP LAGES/2008**. Disponível em: <<http://www.apae.lages.sc.org.br>>. Acesso em: 18 out. 2008.

PLANO POLITICO PEDAGOGICO. **P.P.P. APAS/Escola de Surdos Bem Me Quer**. Lages, 2008. Disponível em: <<http://www.apas.lages.sc.org.br>>. Acesso em: 19 out. 2008.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade - desafios e compromissos**. Caxambu/MG, 2006.

POURTOIS, Jean-Pierre.; DESMET, Huguette.; SILVA, Yvone Maria de Campos Teixeira da. (Trad.) **A Educação Pós-Moderna**. Editora Loyola, 1999.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

QUEIROZ, Marco Antonio. **Educação Inclusiva e Especial & Inclusão Escolar**. Disponível em: www.bengalalegal.com. Acesso em: 08 ago. de 2009.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão**. São Paulo. Cortez, 2005.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

RATEY, John.; CATHERINE, John. **Síndromes Silenciosas**. Ed. Objetiva, 1997.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROS, Sílvia Zanata da. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feurstein: O processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2002.

SABERES e práticas da inclusão: **Recomendações para a construção de escolas inclusivas**. MEC, Brasília: SEESP, 2006.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANCHES, Isabel.; TEODORO, Antonio.; RODRIGUES, Margarita Victoria.; ALMEIDA, Maria de Lourdes. Etal. (Org.). **Políticas educacionais e formação em tempos de globalização**. Brasília: Liber, UCDB, 2008.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: **Por uma outra política Educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

SILVA, Marise Borba da Silva. **Introdução a pesquisa em educação**. Cadernos Pedagógicos, v. 1. Florianópolis: UDESC, 2002. 146 p.

SILVA, Marise Borba da Silva. Uma palavra sobre a Educação Especial. In: **31ª ANPED**. CD-ROM. Caxambu-MG, 2008.

SOUSA, Lucia Aulete Burigo de. **Folder Explicativo**. SM Lages, 2008.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB: LEI nº. 5692/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TAMANINI, Elizabete.; GRÜN Mauro., PEIXER, Zilma. Territórios de Poder: Identidades, Educação, Políticas Territoriais e Grandes Empreendimentos na Serra Catarinense. UNIPLAC. **31º Encontro Anual da ANPOCS 2007**, Caxambu, MG.

THIESEN, Juares da Silva. **Estudos Prospectivos Envolvendo a Educação em Santa Catarina: Empreendendo Novas Estratégias de Planejamento e Gestão**. Florianópolis, UFSC, 2008.

TORRES, José Antonio González.; Ernani (Trad.). **Educação e Diversidade Bases e Organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1997.

UNICEF/UNESCO. In: **UNICEF. Situação Mundial da Infância 1999. Educação**. Brasília, 1999.

VAILATTI, Rosane Teresinha Jahnke. **Portal da Fundação Catarinense de Educação Especial**. São José: FCEE, 2009.

VYGOTSKY, Lev. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WEBER, Max. **Ciência e Política: Duas Vocações**. Editora Àtica, 2001.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei n. 24. **LDBN Lei das Diretrizes da Educação Nacional e Decreto - Lei 3298 de 20 de dezembro de 1999**. Art. 24, § 1º dispõe sobre o Processo Educacional definido em uma Proposta Pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, 1999.

BRASIL. MEC Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuada: alfabetização**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994-1997.

BRASIL. Documento MEC. **Adaptações Curriculares. Estratégias para alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Art. 208, dispõe sobre: Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular ensino. Brasília: Câmara do Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial – um direito assegurado**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** MEC-SEESP, 2001.

BRASIL. MEC Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais.** Brasília: SEESP-MEC, 2003.

BRASIL. MEC-SEESP. **Educação Inclusiva, a Fundamentação Filosófica,** v. 1, Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. Brasília: MPF, 2004.

BRASIL. SEESP Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** MEC-SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** BATISTA, Cristina. A. M. (Org.). MEC-SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto Lei nº 42.728/57, de 03 de dezembro de 1957. Institui a Campanha Nacional para Educação do Surdo – CESB. **DO da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 27- 69, 03. dez. 1957.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Normatiza a educação em nível nacional. **DO da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 11- 429, de 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Normatiza a Educação no Brasil. **DO da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 6-377, de 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – **CORDE** e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 10 dez. 1993.

BRASIL. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. **Trata da adequação estrutural das instituições de nível superior para criar as condições próprias, de forma a possibilitar o acesso e permanência do educando portador de deficiência ao 3º grau**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 9. 394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, de 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 10.048 de 2000, de 08 de Novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas especifica dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 09 nov. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.098/2000, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 20 dez. 2000.

BRASIL. Instrução Normativa nº 20/2001, de 19 de janeiro de 2001. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade das pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto Lei nº 3.956/2001, de 08 de outubro de 2001. Da Convenção da Guatemala: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, de 09 out. 2001.

BRASIL. Decreto Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 11 jan. 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/01, de 03 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Decreto Lei nº 3.076, de 01 de junho. Dispõe sobre: a criação no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa CNE/CEB de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, p. 39-40, Brasília, de 14 set. 2001.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, p. 12, Brasília, de 11 nov. 2003.

BRASIL. Decreto Lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade ao atendimento às pessoas que especifica e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 03 dez. 2004.

BRASIL. Decreto Lei nº 692, de 17 de setembro de 1963. Determina o funcionamento dos serviços de educação especial em nível estadual em parceria com a iniciativa privada. **DO do Estado de Santa Catarina**, p. 01, Florianópolis-SC, de 17 set. 1963.

BRASIL. Lei nº 4.156, de 06 de maio de 1968. Institui a Fundação Catarinense de Educação Especial FCEE - e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, p. 1, Florianópolis, de 14 mai. 68.

BRASIL. Decreto Lei Nº 7.443, de 02 de dezembro de 1968. Regulamenta a Lei nº 4.156, de 06 de maio de 1968, que institui a Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis-SC, de 02 dez. 1968.

BRASIL. Lei nº 4.394/69, de 20 de novembro de 1969. Regulamenta o Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, p. 01, Florianópolis, de 05 nov. 1969.

BRASIL. Lei nº 6.185/82, de 01 de novembro de 1982. Institui pensão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis-SC, de 01 nov. 1982.

BRASIL. Resolução nº. 112, de 12 de dezembro. Secretaria de Estado Educação Da Educação - **Políticas de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina CD - FCEE: 2006**. Homologação pelo Decreto Lei Nº 44.490 de 15 de dezembro de 2006 da SED-FCEE, 2006.

BRASIL. SANTA CATARINA, **Secretaria de Estado de Educação e do Desporto/FCEE - Política de Educação Especial**. Versão Preliminar. Florianópolis-SC, 2005.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Programa Pedagógico Proposta Preliminar, Política de Educação Especial**. 2006.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular/Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1991.

BRASIL. FCEE **Relatório Investigação metodológica – alternativa na prática pedagógica com crianças que apresentam significativos comprometimentos de aprendizagem**. São José/SC: FCEE, 1997.

BRASIL. FCEE Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **FCEE- Programa Pedagógico - Orientações**. Florianópolis: FCEE, 2007.

BRASIL. Secretaria de Estado e do Desporto. **Política de Educação Inclusiva**. Florianópolis-SC, 2001.

BRASIL. Constituição do Estado de Santa Catarina - Assembléia Legislativa. Art.190. Trata: **O Estado assegurará as pessoas portadoras de deficiência os direitos previstos Constituição Federal**. Florianópolis: DDSG-ALESC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: disciplinas curriculares**. Florianópolis: SED-COGEN, 1998.

BRASIL. FCEE **Diretrizes para implantação das salas de recursos na área da deficiência sensorial**. Centro de Estudos ao Atendimento da Deficiência Sensorial. Florianópolis: FCEE-IOESC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Plano anual de matrícula para 2006**. Florianópolis: SED, 2005.

BRASIL. Decreto Lei nº 18.872, de 24 de dezembro de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.185, de 1º de novembro de 1982. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis-SC, de 28 dez. 1982.

BRASIL. Decreto Lei nº 830/91, de 08 de outubro de 1991. Regulamenta a Lei nº 6.185, de 10 de novembro de 1982. Estabelece pensão mensal a ser concedida a pessoa com deficiência e revoga o Decreto nº 18.872 de 24 de dezembro de 1982. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis-SC.

BRASIL. Resolução nº 01/96, de 15 de fevereiro de 1996. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, p. 06, Florianópolis-SC, de 06. mar 1996.

BRASIL. Lei Complementar nº 170/98, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis-SC, 1998.

LAGES. Lei Orgânica do Município, de 05 de abril de 1990. **Cap. IV - Da Educação, Da Cultura, dos Esportes e Lazer, Seção I Da educação**, Art.189, inciso III, dispõe: Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

LAGES. SMEL Secretaria Municipal de Educação de Lages. **Projeto Segundo Professor para PNEs**. SMEL-SC, 2008.

TESE

COSTA, T. P. G. **Influência da aparência física de crianças deficientes nas relações segundo a percepção de seus pais**. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília. 272 p.

LEMONS, E. **A Educação dos excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. Tese (Livre Docência) - Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro.

PAIM, M. M. W. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando – um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo-RS.

DISSERTAÇÃO

BAIROS, R. A. de. **A Educação como direito; A Inclusão de Educandos com deficiência no Ensino Formal em Lages/SC**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC - Lages.

GOULART, M. M. R. **Educação do Campo – Uma Empreitada Solidária: a Casa Familiar Rural de São José do Cerrito**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC - Lages.

MENDES, V. **A educação não conhece verbos regulares: apontamentos sobre questões de ontologia e método**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Florianópolis.

SIMSL, M. E. R. **A formação de professores para a educação especial a caminho da educação inclusiva: um olhar sobre os estudos acadêmicos do período 2001-2004**. 2008. Dissertação (Mestrado) – UFJF - Juiz de Fora, MG.

PERIÓDICOS

JORNAL Correio Lageano, Lages, mar. 2006. Sessão Geral.

JORNAL Correio da Manhã, Lisboa. 2009.

JORNAL Diário Catarinense, Florianópolis, abr. 2009.

ARTIGOS

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. 2007. In: Seminário Nacional de pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. São Paulo.

MENDES. V. H. **O sujeito da educação e a educação do sujeito**. 2002. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - AnPED. Florianópolis.

TAMANINI, Elizabete.; GRÜN Mauro.; PEIXER, Zilma. **Territórios de Poder: Identidades, Educação, Políticas Territoriais e Grandes Empreendimentos na Serra Catarinense**. 2007. In: UNIPLAC, 31º Encontro Anual da ANPOCS 2007, Caxambu, MG.

WEBSITES

Disponível em: <HTTP: www.guiamultiplo.com.br>. Acesso em: 17 jul. 2008.

Disponível em: <HTTP: www.federaçãodasapaes.com.br>. Acesso: 08 jul. 2008.

Disponível em: <HTTP: www.bengalalegal.com>. Acesso em: 12 jul. 2008.

Disponível em: <<http://www.amures.org>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

Disponível em: <http://homepage.mac.com>. Acesso em: 22 jun. 2009.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

Disponível em: < <http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 13 out. 2001.

Disponível em: www.esenviseu.net/Principal/NucleosProjectos/. Acesso em: 2009.

Disponível em: www.bengalabranca.com. Acesso em: mai. 2009.

Disponível em: www.inclusaobrasil.com/blogpostcom/Almeida. Acesso em: mai. 2009.

Disponível em: www.sed.sc.gov. Acesso em: ago. 2009.

Disponível em: www.fcee.sc.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2009.

Disponível em: www.esenviseu.net/Principal/NucleosProjectos/. Acesso em: 2009.

Disponível em: <HTTP: www.ama.lages.sc.org.br>. Acesso em: 18 out. 2008.

Disponível em: <HTTP: www.apae.lages.sc.org.br>. Acesso em: 18 out. 2008.

Disponível em: <HTTP: www.apas.lages.sc.org.br>. Acesso em: 19 out. 2008.

Disponível em: <HTTP: www.fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2009.

Disponível em: <[HTTP:www.Jornal Correio da Manhã](http://www.JornalCorreio.com.br). Acesso em: 22 abr. 2009.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – STRICTO SENSU

MESTRANDA: IONI WOLFF HAMANN

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a MARIA DE LOURDES PINTO ALMEIDA

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

1. Assinale no espaço sua resposta. Qual é a sua formação?

() nível médio () magistério () Outro- Cite:.....

() superior .Curso.....

Pós Graduação.....

2. Qual é a sua faixa etária?

() 20 a 30 anos

() 30 a 40 anos

() 40 a 50 anos

QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a)

Por gentileza, solicito a sua contribuição preenchendo este questionário com as suas valiosas respostas. Sou Grata.

Contato telefônico Ioni 49- 32224942 91194942.

3. Responda assinalando. Qual é a possibilidade de acesso encontrada para as leituras específicas de Educação Especial?

- () Ao menos uma vez ao mês
- () Esporadicamente
- () Leem apenas 1 a 2 livros por ano

4. Como o professor(a) acessa ao computador?

- () em casa
- () na unidade escolar

5. Qual é a sua formação em trabalhar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais?

- () Não possuem nenhum tipo de formação
- () Possui formação de curta duração.....horas
- () Possui formação de longa duração.....anos

6. Qual é sua a experiência de docência com alunos especiais?

- () Sim. Tem algum tipo de experiência
- () Não tem qualquer tipo de experiência

7. O professor (a) tem conhecimento sobre as Políticas Públicas em relação a:

- () Educação Especial
- () Educação Inclusiva
- () Educação Regular

A atuação do Segundo Professor

8. Responda: Possui conhecimento sobre o documento da Declaração de Salamanca?

Sim

Não

9. Avalie a sua práxis pedagógica com alunos especiais, assinalando nos espaços abaixo:

Satisfatória

Boa

Ótima

10. Ao avaliar o aluno(a) com necessidades educacionais especiais, quais são os profissionais que assinam o diagnóstico?

Médico

Psicólogo

Pediatra

Outro.

Qual?Cite:

11. Entre os seus alunos (as), qual(s) deficiência(s) s estão apresentadas no diagnóstico?

deficiência intelectual

Síndrome. Qual ?

Déficit de aprendizagem

() Outro. Cite.....

12. O professor (a) se reconhece que poderia melhorar na práxis? Descreva.

13. Quais desafios profissionais foram encontrados na sua atuação como segundo professor do Sistema em que atua? Situe e descreva.

() municipal

() estadual

14. Comente na sua escrita sobre o seu relacionamento com o 1^o professor ou titular/regente.

15. Professor (a) responda nos espaços abaixo. Cursou habilitação em Pedagogia DM (deficiência mental)?

() sim

() não

a) Na sua formação pretende cursar Pedagogia com habilitação DM?Descreva

b) Na sua avaliação, quais são as possibilidades para cursar esta habilitação?

16. Professor (a) emita o seu parecer sobre a Política de Inclusão na educação em Lages?

17. No seu espaço escolar são encontradas as condições pedagógicas para os alunos com necessidade educacionais especiais?

() sim

() não

18. Na sua escola quais são as condições arquitetônicas adequadas os alunos com necessidades educacionais especiais?

19. Em sua opinião, quais são os fatores impeditivos no processo de Educação Inclusiva dos alunos do Município de Lages?

20. Descreva, de acordo com sua opinião, no atual contexto: como é que os professores(as) do ensino regular demonstram estar preparados para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais?

a. O que o sistema educacional de Lages necessita modificar (se é que necessita) para que ocorra a Inclusão Escolar?

Obs.: suas respostas serão transcritas para a dissertação de Mestrado em Educação-UNIPLAC, após a sua assinatura no termo de aceite prescrito no TCLE.

ANEXO II



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, (_____),
residente e domiciliado (endereço do sujeito de pesquisa), portador da Carteira de Identidade, RG (nº RG _____), nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **EDUCAÇÃO ESPECIAL E PEDAGOGIA DA INCLUSÃO EM SANTA CATARINA: Uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages SC**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1) O estudo analisa a prática do segundo professor dos Sistemas de Ensino Público, Municipal e Estadual em Lages-SC.

2) A pesquisa é importante de ser realizada, buscando-se a formulação, legitimidade e legalização das Políticas Públicas de Educação Inclusiva para todos, especialmente através da articulação das pessoas com necessidades educacionais especiais, como uma relevância política comunitária. Na relevância social apresenta a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto social. Constitui-se num estudo e pesquisa de relevância científica ao abordar questões pertinentes a produções, pesquisas, análises, para a comunidade científica e acadêmica.

3) Participaram da pesquisa profissionais denominados segundo professor (a) ___ dos sistemas de ensino público estadual e municipal do município de Lages SC serão realizadas diretamente nas unidades escolares.

4) Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo, procurarei a professora Ioni Wolff Hamann, responsável pela pesquisa no telefone 04932224942, ou no endereço Rua Lauro Müller 900, ap.201.

5) Participo desta pesquisa nas reuniões de explanação de objetivos da mesma feita pela pesquisadora e respondendo o questionário dos roteiros da pesquisa.

Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo e pesquisa no momento em que desejar. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.

6) As informações obtidas neste estudo serão mantidas em total sigilo, no caso autorizo a divulgação em publicações científicas, arquivos da biblioteca físicos e virtuais, sendo que preservo o direito de não publicar os meus dados pessoais.

7) Poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, com a autora Ioni Wolff Hamann, ionwolff@yahoo.com.br e na biblioteca da UNIPLAC.

DECLARO, igualmente, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

ANEXO III

RELAÇÃO DAS ESCOLAS DO ENSINO REGULAR COM SEGUNDO PROFESSOR DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO - ANO 2008

E. E. B. Visconde de Cairú

Turma: 2ª série 2 – Vespertino

Professor Titular: Marli Aparecida de Lima Esmério

2º Professor: Flávia M. P. Santos

Aluna: Júlia Pires Charão

Turma: 4ª série - Vespertina

Professor Titular: Cláudia Apª Paterno Beloto

2º Professor: Marisete Silva Taruem

Aluna: Mirele dos Santos

E. E. B. General José Pinto Sombra

Turma: 7ª série 3 – Vespertino

Professor Titular: Antônio Rogério da Cruz

2º Professor: Ângela M. O. Soares

Aluna: Rosiane Oliveira Soares

Turma: 1ª série 1 – Matutino

Professor Titular: Salete Del Castanhel de Sousa

2º Professor: Nilceia Aparecida de C. A. Ribeiro

Aluna: Jordana Rosa

Turma: 1ª série 3 – Vespertino

Professor Titular: Salete Del Castanhel de Sousa

2º Professor: Rita de Cássia Souza Andrade

Aluno: Emanuel Frei Corrêa

Turma: 2ª série 1 – Matutino

Professor Titular: Luciana de Souza Tomelin

2º Professor: Maria Francisca R. C. C. Oliveira

Aluno: João Victor dos Santos

E. B. B. Zulmira Auta da Silva

Turma: 2ª série – Vespertino

Professor Titular: Janilde Crestani

2º Professor: Tânia Furtado

Aluno: Mateus

Milena

Turma: 3ª série 4 – Vespertino

Professor Titular: Arani L. Rozine

2º Professor: Rosine Aparecida Neto Burigo

Aluno: Cleverton

Turma: 1ª série 4 – Vespertino

Professor Titular: Sirlene Aparecida Andrade

2º Professor: Erivete da Silva Martins

Aluno: João Vitor

Turma: 1ª Série 1 – Matutino

Professor Titular: Marilu Del Castanhel

2º Professor: Iraci Matos Corrêa

Aluna: Marilda Pinheiro

E. E. B. Vidal Ramos

Turma: 3ª série – Matutino

Professor Titular: Elenita Maria de S. Oliveira

2º Professor: Rosimere de Fátima Duarte

Aluna: Eduarda B. Velho

Turma: 3ª série – Vespertino

Professor Titular: Elenita Maria de S. Oliveira

2º Professor: Nilva R. do Nascimento Duarte

Aluno: Bruno de Oliveira

E. E. B. Belisário Ramos

Turma: 2ª série 4 – Vespertino

Professor Titular: Luciele Aparecida Stefenon Perin

2º Professor: Giovana A. Küster Wolff

Aluna: Renata Ferreira Antunes

Turma: 1ª série 3 – Vespertino

Professor Titular: Marli Helena

2º Professor: Denise Lemos Machado

Aluno: Luis Guilherme da Silva Guedes

Turma: 6ª série 1 – Matutino

Professor Regente: Sueli

2º Professor: Eloy Ribeiro Leite

Aluno: Gustavo Henrique Dill Matos

E. E. B. Egídio Baraúna

Turma: 4ª série 2 – matutino

Professor Titular: Iara Regina Farias Ramos

2º Professor: Andreza A. M. C. Medeiros

Aluno: Douglas

E. B. B. Flordoardo Cabral

Turma: 2ª série 3 – Vespertino

Professor Titular: Marli Chaves Branco

2º professor: Luciane H. Zapelini

Aluno: Lucas Piacentini

Eduarda Galvão de Ávila

Turma: 2ª série 2 – Vespertino

Professor Titular: Grécia Ribeiro Ferreira

2º Professor: Seferina Dal Bo

Aluno: Paulo Silas Macedo Júnior

Turma: 4ª série 1 – Matutino

Professor Titular: Maria Auxiliadora da Silva Nunes

2º Professor: Marli Chaves Branco

Aluno: Cristofer Schmitd Vieira

Turma: 5ª série 3 – Vespertino

Professor Regente: Sara Antonieta Schilisting

2º Professor: Karen Ferreira de Brito

Aluno: Lucas Wolff Rosa

E. E. B. Vidal Ramos Júnior

Turma: 3ª série 2 – Matutino

Professor Titular: Nádia Aparecida Rafaeli

2º Professor: Alessandra Aparecida dos S. Madeiros

Aluna: Letícia Amaral Egel

Turma: 7ª série – Matutino

Professor Regente: Maria Conceição Rodrigues

2º Professor: Iraci Carvalho Casa Grande

Aluno: Eduardo Souza

E. E. B. São Judas Tadeu

Turma: 2ª série 4 – Vespertino

Professor Titular: Elvina dos Santos S. Silva

2º Professor: Juliana Plati Madruga

Aluno: Carolina Silva Garcia

Natanael Otto Morais

E. E. B. Godolphin Nunes de Souza

Turma: 1ª série – Vespertino

Professor Titular: Vorlei Aparecida S. Antunes

2º Professor: Cláudia Barbosa Oliveira

Aluno: Erick Farias Bianchini

Turma: 2ª série 3 – Vespertino

Professor Titular: Getúlia Aparecida da Silva Ramos

2º Professor: Kátia Aparecida A. D. Simonetti

Aluna: Vanessa Cristina Aparecida Stefen

Turma: 5ª série 2 – Vespertino

Professor Regente: Todos

Professor Intérprete: Susamar Antunes Ribeiro dos Santos

Aluno: Edenilson Alves Boeira

Turma: 1º ano do Ensino Médio – Matutino

Professor Regente: Todos

2º Professor Intérprete: Susamar Antunes Ribeiro dos Santos

Aluno: Daliane Machado Sanqueta

E. E. B. Jorge Augusto N. Vieira

Turma: 3ª série 3 – Vespertino

Professor Titular: Ângela Mari M. P. Schwalm

2º Professor: Caroline Alves

Alunos: Lemuel dos Santos

Letícia Aparecida

E. E. B. Francisco Manfrói

Turma: Pré-Escolar – Vespertino

Professor Titular: Cléia Salmória

2º Professor: Alzira Maria V. Andrade Schmidt

Aluno: Rafael

E. E. B. Armando Ramos de Carvalho

Turma: 2ª série – Matutino

Professor Titular: Maria de Fátima Andrade Córdova

2º Professor: Gilciara Corrêa Goulart Cruz

Aluno: Alisson Ribeiro Oliveira

Turma: 7ª série – Vespertino

Professor Regente: Selma Machado

Professor Intérprete: Rui Fernando Furlan

Aluno: Carlos Eduardo Ribeiro

E. E. B. Aristiliano Ramos

Turma: 1ª série 1 – Matutino

Professor Titular: Nilva das G. Panatta

2º Professor: Maguida P. O. B. Francosi

Aluno: Gabriel Stappazoli Dalmolin

E. E. B. de Lages

Turma: 6ª série 1 – Vespertino

Professor Regente: Kátia Cilene de Souza Bacci

2º Professor: Clori Aparecida Mota

Aluno: Matheus

E. E. B. Lúcia Fernandes Lopes

Turma: 3ª série 1 – Matutino

Professor Titular: Sandra Jaqueline Corrêa de Liz

2º Professor: Cláudia Aparecida P. Beloto

Aluno: Igor da Luz Costa

Turma: 5ª série 3 – Vespertino

Professor Regente: Lucia Palhano Prestes

Professor Intérprete: Álvaro Moraes

Aluno: Dionatan Cristovan

Turma: 4ª série 3 – Vespertino

Professor Titular: Carmen Terezinha Basse

2º Professor: James Rafael Ribeiro Valle

Aluno: Bruna Jaíne

E. E. B. Cora Batalha da Silveira

Turma: 2ª série 3 – Vespertino

Professor Titular: Mirian Aparecida Rosa Roper

2º Professor: Vanessa Alexandre Lima

Aluno: Gabriel Alexandre Lotim

Turma: Pré-Escolar 1 – Matutino

Professor Titular: Vera Vedana Siqueira

2º Professor: Joseana C. Barbosa

Aluno: Giovana Augustinho Figueiredo

E. E. B. Melvin Jones

Turma: 2ª série – Vespertino

Professor Titular: Julio Cesar Mattoso Ramos

2º Professor: Jorgina Rosane de Souza

Alunos: Michael Anderson Machado

Ezequiel João Waltrick

Gabriele Borges de Oliveira

Luis Fernando Pereira

Turma: 2ª série – Matutino

Professor Titular: Grazielle Fátima Felix

2º Professor: Osni Padilha Ribeiro

Alunos: Davi Guedes da Luz

Robson Donato Alves

Rosimere Oliveira Donato Alves

E. E. B. Ilsa Amaral

Turma: 1ª série 1 – Matutino

Professor Titular: Juliana M^a. F. da Silva

2º Professor: Marina Telles Mateucci

Aluno: Pamela Ozowski

Ceja de Lages

Turma: Nivelamento – Vespertino

Professor Titular: Sara Aparecida Gomes

2º Professor: Rita C. Ataíde Cordova

Turma: Alfabetização – Vespertino

Professor Titular: Iraci S. Zapparoli

2º Professor: Fátima Antonieta Silva Scoss

Turma: Nivelamento e Alfabetização – Noturno

Professor Titular: Maria Luci Rodrigues

2º Professor: Luciane Gonçalves da Silva

Turma: Ensino Modularizado – Ensino Fundamental – Noturno

Professores dos Módulos: Terezinha Aparecida Furtado Ataíde

Inalva Pereira Dutra

Professor Intérprete: Maria Dalma Duarte Silveira

Turma: Ensino Modularizado – Ensino Médio – Noturno

Professores dos Módulos: Jacir Pasetto

Marcos Burnargue

**RELAÇÃO DAS ESCOLAS DO ENSINO REGULAR DO SISTEMA ESTADUAL COM
SEGUNDO PROFESSOR E PROFESSOR INTÉRPRETE - ANO 2009**

E. E. B. Aristiliano Ramos

Turma: 2ª série 1 - Matutino

Professor Titular: Elaine Terezinha Montemezzo

2º Professor: Maguida Perpétua de Oliveira Barbosa Francosi

Aluno: Gabriel Stapazzoli Dalmolin

E. E. B. Cora Batalha da Silveira

Turma: 3ª série 2 - Vespertino

Professor Titular: Elaine Cristine de Oliveira Alegre

2º Professor: Vanessa Alexandre Lima

Aluno: Gabriel Alexandre Lotin Mota

Turma: 1ª série 2 - Vespertino

Professor Titular: Marli Borges dos Santos

2º Professor: Samara Abreu Arruda Loregian

Aluno: Giovana Augustinho de Figueiredo

E. E. B. Lucia Fernandes Lopes

Turma: 2ª série 3 - Vespertino

Professor Titular: Mirian Mendes dos Santos

2º Professor: Isabel Cristina de Oliveira Gomes

Aluno: Débora Lopes de Barro Branco

Luiz Claudio Junior Pereira dos Santos

Turma: 3ª série 3 - Vespertino

Professor Titular: Clori Aparecida Mota

2º Professor: Marisete da Silva Taruhn

Aluno: Igor da Luz da Costa

Daiana Alves Pereira

Turma: 5ª série 2 - Vespertino

Professor Regente: James Rafael Ribeiro Valle

2º Professor: James Rafael R. Vali

Aluno: Bruna Jaiane Rodrigues

E. E. B. Belisário Ramos

Turma: 2ª série 2 - Vespertino

Professor Titular: Janaina Devenz Pereira

2º Professor: Denise Lemos Machado

Aluno: Luiz Guilherme da Silva Guedes

Adrian Lago Goulart Kirch

Turma: 3ª série 4 - Vespertino

Professor Titular: Lucilene Aparecida Stefenon Perin

2º Professor: Giovana Andrade Kuster Wolff

Aluno: Renata Ferreira Antunes

Carlos Luan de Liz

Isac Ramos de Liz

Turma: 5ª série 1 - Matutino

Professor Regente: Eolita Vaz de Liz

2º Professor: Denise Lemos Machado

Aluno: Leonardo da Silva Ramos

Maykel Douglas Lourenço Mota

Turma: 7ª série 1 - Matutino

Professor Regente: Albertina Eliana Baugart Schwalb

2º Professor: Eloy Ribeiro Leite Ferreira de Moraes

Aluno: Gustavo Henrique Dill Matos

Mizaellen Gracietti Madeiros

E.E.B. Egídio Baraúna

Turma: 5ª série 1 - Matutino

Professor Regente: Josiane Cristina de Oliveira Barbosa

2º Professor: Josiane Cristina de Oliveira Barbosa

Aluno: Douglas Guedes Antunes

Turma: 4º ano 2 - Vespertino

Professor Titular: Vera Lucia Souza Vieira

2º Professor: Andreza Augusta Carsten Mentias Medeiros

Aluno: Emanuel Correia dos Santos

E. E. B. Godolphin Nunes de Souza

Turma: 1ª série 2 - Vespertino

Professor Titular: Rosilene Urio Ragnini

2º Professor: Claudia Aparecida Paterno Beloto

Aluno: Erick Farias Bianchini

Turma: 2ª série 1 - Matutino

Professor Titular: Luzia Gorete Tramontini

2º Professor: Cláudia Barbosa de Oliveira

Aluno: Brenda Larissa dos Santos Schmeller

Turma: 3ª série 4 - Vespertino

Professor Titular: Getúlia Aparecida da Silva Ramos

2º Professor: Claudia Barbosa de Oliveira

Aluno: Vanessa Christine Branco Steffen

Robson de Liz da Silva

Turma: 2º ano 1 - Ensino Médio - Matutino

Professor Regente:

Professor Intérprete: Karen Ferreira Brito

Aluno: Daliane Machado Zanqueta

E. E. B. Zulmira Auta da Silva

Turma: SAEDE/DM (40 H)

Professores:

Turma: 2ª série - Matutino

Professor Titular: Marilu Del Castanhel

2º Professor: Iraci Matos Correa

Aluno: Marilda da Silva Alves Pinheiro

Turma: 2ª série - Vespertino

Professor Titular: Rosiane Burigo

2º Professor: Tanea Furtado Delffes

Aluno: Mateus da Cruz Machado

Milena Amaral de Jesus da Fonseca

Turma: 3ª série 5 - Vespertino

Professor Titular: Rejane Guerreiro Ribeiro de Almeida

2º Professor: Valdirene Wunderlich

Alunos: Jander da Luz Fortes

Vander da Luz Fortes

Turma: 4ª série - Matutino

Professor Titular: Nelci Muniz Branco

2º Professor: Erivete da Silva Martins

Aluno: Anderson Alex Ribeiro

Cleverson da Cruz Machado

Willian Rodrigues de Liz

E. E. B. Francisco Manfrói

Turma: 1ª série - Vespertino

Professor Titular: Cleia Maria Salmória Peixe

2º Professor: Alzira Maria V. Andrade

Aluno: Rafael Oliveira Moreira

E. E. B. Melvin Jones

Turma: 1ª série 2 - Vespertino

Professor Titular: Maria Amália Werner Hemckemaier

2º Professor: Caroline Claumann

Aluno (a): Brenda Elizabeth Trindade Macedo

Ismael de Moura Rosa

Turma: 3ª série 1 - Matutino

Professor Titular: Nilma Jentig dos Santos

2º Professor: Osni Padilha Ribeiro

Aluno (a): Gabriele Borges de Oliveira

Turma: 3ª série 2 - Vespertino

Professor Titular: Nilma Jentig dos Santos

2º Professor: Jorgina Rosane de Souza

Aluno (a): Luis Fernando Pereira

Micael Anderson Machado

Ezequiel João Waltrick

E. E. B. Flordoardo Cabral

Turma: 3ª série 3 - Vespertino

Professor Titular: Jane Maria de Souza

2ª Professor: Luciane Gonçalves da Silva

Aluno (a): Eduarda Galvão de Ávila

Paulo Silas Macedo Júnior

Turma: 4ª série 1 - Matutino

Professor Titular: Maria Auxiliadora da Silva Nunes

2ª Professor: Marli Chaves Branco

Aluno (a): Cristopher Schmitt Vieira

E. E. B. Jorge Augusto Neves Vieira

Turma: 3ª série - Vespertino

Professor Titular: Angela Mari Mattos P. Schwahn

2º Professor: Caroline Alves Antunes

Aluno (a): Lemuel dos Santos Batista

Bruna Aparecida de Oliveira Lemos

E. E. B. Armando Ramos de Carvalho

Turma: 1ª série - Vespertino

Professor Titular: Neuzete A. Ramos

2º Professor: Clarice Rubia de Meio

Aluna: Maria Eduarda de Souza

Turma: 3ª série - Matutino

Professor Titular: Maria de Fátima Andrade Cordova

2º Professor: Rose Meri Messa

Aluno: Alisson Ribeiro Oliveira

Turma: 8ª série - Matutino

Professor Regente: Nilva de S. A. Silveira

2º Professor: Rui Fernando Furlan

Aluno: Carlos Eduardo Ribeiro

E. E. B. São Judas Tadeu

Turma: 3ª série 3 - Vespertino

Professor Titular: Daiane Silveira de Jesus

2º Professor: Juliana Platt Madruga

Aluno: Andrei Bianchini

Natanael Otto Morais

E. E. B. Vidal Ramos Júnior

Turma: 4ª série 4 - Vespertino

Professor Titular: Nádia Aparecida Rafaeli

2º Professor: Alessandra Aparecida dos Santos Medeiros

Aluno: Letícia Amaral Eger

Antoni Alexsander de Sousa Sperandio

Turma: 8ª série 1 - Matutino

Professor Titular: Márcia Teresinha Johann de Carvalho

Professor Intérprete: João Gilberto Branco

2º Professor: Iraci Carvalho Casagrande

Aluno: Eduardo Souza de Liz

Jucilene Madruga

Maevelyn Sumaya Simões

Turma: 5ª série 1 - Matutino

Professor Intérprete: Jourdan Linder Silva

Professor Regente: Margarete Tiergarten

Aluno: Edenilson Alves Boeira

Natalia Aparecida Silva

Turma: 5ª série - Vespertino

Professor Intérprete: Ricardo de Souza Muniz

Professor Regente: Rute Netto Vieira

Aluno: David Ribeiro Mendes

Guilherme de Liz Lima

Maria Carolina Centenaro

Nataiane Alda Barreto

Turma: 6ª série 4 - Vespertino

Professor Intérprete: Gislaine Aparecida Matos

Professor Regente: Luciana Ramos

Aluno: Daiane Cristina de Jesus

Willian Borges de Jesus

Turma: 7ª série 4 - Vespertino

Professor Intérprete: João Gilberto Branco

Professor Regente: Rute Netto Vieira

Aluno: Patrick César Wolt Zapelini

Gilson Reck Fernandes

Turma: 1ª ano 3 - Ensino Médio - Matutino

Professor Regente: Gilvania Aparecida dos Santos

Professor Intérprete: Joelson Monteiro Ramos

Aluno: Gabriel da Silva Lima

Welliton de Meio Delfes

Turma: 3ª ano 3 - Ensino Médio - Matutino

Professor Regente: Janete Detoffol

Professor Intérprete: Ricardo de Souza Muniz

Aluno: Patricia Lozeyko de Sá

Turma: SAEDEI DA - Política de Educação de Surdos

Instrutor de Libras: 60 HORAS

Turma: 3ª série - e 2ª série - Vespertino

Professor Regente: Marcélia Kowalski Almeida

Professoras Monitoras: Vanessa Gonzato

Sheyla Chaves M. Santos

Aluno: Ana Carolina Borba Lima

Davi Meio Ramos

Evelin Pereira Rodrigues

Iara Carolina Borba de Lima

João Vitor Verdi

Turma: 4ª série - Matutino

Professor Regente: Marcélia Kowalski Almeida

Professor Monitor: Vanessa Gonzato

Aluno: Fernanda dos Santos Correa

Helton Renato Ozório

Jheniffer dos Santos Varela

Leandro Fermino da Silva

Letícia Lima da Silva

E. E. B. Frei Nicodemos

Turma: 4ª ano 4 - Período Integral

Professor Titular: Cristiane Lucena Arruda Aver

2º Professor: Grazielle Oliveira Loregian

Aluno: Luís Carlos Carvalho Júnior

E. E. B. General José Pinto Sombra

Turma: 2ª série 1 - Matutino

Professor Titular: Angelita de Fátima Madruga da Rosa Silva

2º Professor: Nicéia Aparecida de Chaves Alves Ribeiro

Aluno: Jordana Rosa Silva

Turma: 2ª série 3 - Vespertino

Professor Titular: Jocélia Fernanda Fronza

2º Professor: Rita de Cássia de Souza Andrade

Aluno: Emanuel Frei Correa

Turma: 3ª série 1 - Matutino

Professor Titular: Marli Wolff Costa

2º Professor: Maria Francisca Ribeiro Carvalho Correa Oliveira

Aluno: João Vitor dos Santos

Turma: 8ª série 3 - Vespertino

Professor Regente: Jaqueline Correa Ramos Ribeiro

2º Professor: Angela Mara Oliveira Soares

Aluno: Rosiane Oliveira Soares

E. E. B. Visconde de Cairú

Turma: 3ª série 3 - Vespertino

Professor Titular: Jane Aparecida Amorin Wingert

2º Professor: Mara Susana Gobetti Boel

Aluno: Júlia Charão Pires

Turma: 5ª série 2 -Vespertino

Professor Regente: Ivorete Varela

2º Professor: Edilamar

Aluno: Mirele dos Santos

E. E. B. Ilza Amaral

Turma: 5ª série 2 - Vespertino

Professor Regente: Vera Tomoe Katsurayama Wiggers

Professor Intérprete: Suellen Wainer Netto

Aluno: Jucielaine Cristina Aparecida Valdrigues de Freitas

Turma: 2ª série 1 - Matutino

Professor Titular: Cátia Madruga da Rosa Amarante

2º Professor: Marina Mateucci

Aluno: Pâmela Alves Osowski

Turma: 4ª série 2 - Vespertino

Professor Titular: Alvacelis Correa Ribeiro

2º Professor: Grazielle Oliveira Loregian

Aluno: Willian dos Santos Nissel

Turma: 5ª série 2 - Vespertino

Professor Titular: Vera Tomoe Katsurayama Wiggers

2º Professor: Eliane Daniela Damer

Aluno: Wesley dos Santos Nissel

E. E. B. Frei Nicodemos

Turma: 4º ano 4 - Período Integral

Professor Titular: Cristiane Lucena Arruda Aver

2º Professor: Grazielle Oliveira Loregian

Aluno: Luís Carlos Carvalho Júnior

E. E. B. Vidal Ramos

Turma: 3ª série 2 – Vespertino

Professor Titular: Leda Aparecida de Figueiredo Freitas

2º Professor: Nilva Rosa do Nascimento Duarte

Aluno: Bruno de Oliveira

Maiara Aparecida de Jesus

Turma: 4ª série 1 – matutino

Professor Titular: Elizabete José de Oliveira

2º Professor: Rosemeri de Fátima Duarte

Aluno: Eduarda Bastos Velho

ANEXO IV



Estado de Santa Catarina

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE

PROGRAMA DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL



LISTA 2º PROFESSOR

2009

ESCOLA	PROFESSOR(A)	ALUNO(A)
Giovana Schmidt	Aline de Godoy	Fernando
	Julia C. Picolli	Paulo Everton
	Diandra A. Rodrigues	Taina / Diego
	Karina Antunes Bueno	Viviane / Gabriela
Izidora Marin	Solange Ap ^a . Goulart / Lidiane	Geórgia
	Adriana Motas Pacheco	Lucas
	Gilvana Paes de Jesus	Ricardo (EJA)
Ceim Caroba	Suzana AP. ^a C. Xavier	Bruna
	Giovana Paes Jesus	Mariana
Jardelina Furtado Pereira	Flavia Freitas	Mirian
	Michele Ockter Melo	Cristian
	Maria Karine (3223-3622)	Felipe
Lupércio de Oliveira Koech	Débora Estela de Jesus	Tainá / Davi
	Andriele Adans Oliveira	Sebastião
	Alexsandra Aparecida N. Ribeiro	Elton Conte Furtado
	Josiane de Oliveira	Jhonatan – D. A. 6º 2

Mutirão	Cristiane Schneider	Thiago / Valdeir
	Fabiana H. Urbana	Anderson
	Giovana Rodrigues	Matheus H. Lima
	Lenir Rodrigues	Mariane Sá
	Karla Elizabete Damasceno	Leonardo (Vesp)
Ceim Moranguinho	Caroline Klaumann	Francine
	Fabiana Barbosa Oliveira	Francine
Ceim São Paulo	Denise Rodrigues Cardoso	Leonardo
	Franciele Ouriques	Antonio
Ceim Noé	Micaela Chaves Meneguzzo	Brenda
Saul de Athayde	Karine Prestes Ribeiro	Caio
	Aline Souza Pereira	Amanda
	Flavia	Ana Julia
	Maria Augusta	Maria Eduarda
Suzana Albino França	Flávia E. Pereira Fernandes	Edson
Nossa Senhora dos Prazeres	Elen Cabral da Silva	Felipe
	Andréia Camila Nunes	Thaisy Madruga
	Ana Paula Mabilia	Jéssica Modesto
Eduardo Pedro Amaral	Alessandra M. V. Martins	Gabriel
Isabel Rosseto	Gisele Vale Athaide	Flavia
	Viviane	Murian
Waldo Costa	Leni Ribeiro	Elias
	Nilceia Borges D. de Freitas	Jorge
	Eris	Júlio
Belizário Rodrigues	Maite	Caio Francisco

Nicanor Rodrigues Goulart	Bianca Rodrigues Camargo	Breno
	Edna Maria Ap ^a . Ribeiro	Bruno Nathan
	Grasiele	Evaldo
Emilia Furtado Ramos	Luciana Lorenzerri	João Gabriel
	Jhessica Godinho	Eliel
Nossa Senhora da Penha	Gislaine R. de Liz	Leandro
	Priscila Pereira Anjos	João Vitor
	Fernando R. Kuss	Willian
	Ivania Apolinário dos Santos	Camila Dagostini
Juscelino K. Oliveira	Edna Márcia Aparecida Ribeiro	Gabriele F. Miranda
Ceim Alfeu Rogério	Solange N. Machado	Cauane
	Andréia	Cauane
Ceim Vila da Criança	Mayara Lima da Silva	João Vitor
	Vergínea de O. Dias dos Santos	João Vitor
Ondina Neves Bleyer	Letícia Scarabelote	Ana Keren
	Luciana R. Araújo Melo Caludino	Murilo
	Bruna Mendes	Matheus
	Gilmara Carboneira	Maria Eduarda
	Edevaldo Moreira Bittencourt	Gabriel Silveira
	Rosângela Ap ^a . De S. Pinho	Maxwel / Camila
Antonio Joaquim Henriques	Alexsandra Matias	Elisier
	Nahiara Elaine Antunes	Paloma
	Juliana Manetti	Evelin
Osni de Medeiros Régis	Robson Rafael Silva	Thaiana
	Irene Ribeiro	Tainara
	Laureti	Andrei Moreira

Santa Helena	Fabrcio Almeida Pereira	Gabriel Aldoci
	Lilian Liz Oliveira	Maiara Lourenço
	Luciana	Rafaela
Ceim Marco Floriani	Gilmara Cristine Paes Souza	Mariane Rosa
Hermínio Pinheiro	Deise	Valério
Junior	Melina Manfredi Scalabrin	Wesley Bruno
Ceim Bem-te-Vi	Karina Garcia N. Garcia	Caroline Vitória R. Oliveira
Fausta Rath	Priscila	Camila – D. A.
Ceim Maria Joana de Arruda	Valdirene Pereira Santos	Maternal
Ceim Cantinho Feliz	Juliane Gandolfi	Rodrigo
Ceim Mutirão	Rosane M ^a . De Jesus	Lenadro Gabriel Israel



Estado de Santa Catarina

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE

PROGRAMA DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL



ANEXO V

PROJETO EDUCAÇÃO INCLUSIVA – 2008

PROFESSOR AUXILIAR (PROFESSOR DOIS) CONTRATOS DRH

	PROFESSOR	U. E	HAB.
01	Adriana de Fátima Mábila Meio da Rosa	EMEB Jardelina F. Pereira	Prof. 1
02	Adriane Terezinha Mota	EMEB Ondina	Prof. N/Hab.

	de Souza		
03	Alessandra Marion Vieira Martins	CEIM São Paulo	Prof. 1
04	Alexsandra de Matia Bianchini	EMEB Antonio J. Henriques	Prof. N/Hab.
05	Aline Pessoa de Godoy	EMEB Aline G. Schmidt	Prof. 1
06	Aline Souza Pereira	CEIM Bem-Te-Vi	Prof. Não Hab.
07	Alzira Maria Waktrick Andrade Schmidt	EMEB Ondina Neves Bleyer	Prof. 2
08	Andréia Camila Nunes	CEIM Vivaldino da S. Lourenço	Prof. Não Hab.
09	Andréia da Graças Correa	EMEB Lupércio de Oliveira Koeche	Prof. 1
10	Bruna Petrowski Mendes	EMEB CEIM Alfeu R. de L. e Silva	Prof. Não Hab.
11	Caroline Claumann	CEIM Moranguinho (matutino)	Prof. N/Hab.
12	Claudia Patrícia Mateus S. Oliveira	EMEB Mutirão	Prof. 1
13	Cristiane Scheider	EMEB Mutirão	Prof. Não Hab.
14	Daiane Ribeiro	EMEB Mutirão	Prof. 2
15	Davison Silva Cavalheiro	CEIM Moranguinho	Prof. N/Hab.
16	Débora Estela de Jesus	CEIM Moranguinho (Vespertino)	Prof. N/Hab.
17	Diandra Antonella Ramos Rodrigues	EMEB Aline G. Schmitd	Prof. Não Hab.
18	Elisangela Oliveira Alegre de Lima	EMEB Nossa Senhora da Penha	Prof. 1
19	Elizangela de Fátima Palhano Ribeiro	EMEB Izidoro Marin	Prof. N/Hab.
20	Flávia Freitas	EMEB Jardelina F. Pereira	Prof. 1
21	Franciele Athayde Pires	EMEB Lupércio O. Koeche	Prof. N/Hab.
22	Francieli Ap ^a .C. Ouriques	EMEB Eduardo Pedro Amaral	Prof. 1

23	Gesiele Valle de Ataíde	EMEB Izabel T. Rosseto	Prof. N/Hab.
24	Gislaine Carboneira	EMEB Ondina Neves Bleyer	Prof. 1
25	Gislaine Ribeiro de Liz	EMEB Saul de Athayde	Prof. 1
26	Graziella Stimamiglio	EMEB Emília F. Ramos	Prof. Não Hab.
27	Juliane Ap ^a . Del Pizzo	EMEB Prof ^o Antonio J. Henriques	Prof. 1
28	Karine Prestes Ribeiro	EMEB Antonio J. Henriques	Prof. 1
29	Leni Ribeiro	EMEB Prof ^o Waldo Costa	Prof. N/Hab.
30	Lenir Bernardino Rodrigues	EMEB Saul de Athayde	Prof. Não Hab.
31	Letícia Scvarabelot	EMEB Ondina	Prof. N/Hab.
32	Lisiane Berteli da Silva	EMEB Aline G. Schmidt	Prof. Não Hab.
33	Luciana Lorenzetti Teixeira de Freitas	EMEB Emilia Furtado Ramos	Prof. Não Hab.
34	Luciane das Graças Borges	CEIM Mutirão	Prof. Não Hab.
35	M ^a Cristina dos Santos Lucrécio	EMEB Antonio J. Henriques	Prof. N/Hab.
36	Priscila Pereira Mateus dos Anjos	EMEB Nossa Senhora da Penha	Prof. 1
37	Raquel Schneider Melo de Jesus	EMEB Ondina Neves Bleyer	Prof. Não Hab.
38	Robson Rafael da Silva	EMEB Osni de M. Regis	Prof. N/Hab.
39	Sandra Giovani Daboit	EMEB Jardelina F. Pereira	Prof. 2
40	Solange Aparecida Goulart	EMEB Izidoro Marin	Prof. N/Hab.
41	Solange Novaes Machado	EMEB Alfeu R. de L. e Silva	Prof. N/Hab.
42	Zélia Ap ^a . Fernandes Jutel	CEIM São Paulo	Prof. Não Habilitado

