

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA VISÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS <sup>1</sup>.

Simone Cristina Fanhani Marins<sup>2</sup>

Marina Silveira Palhares <sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo trata da forma de implementação da política de inclusão escolar, de crianças, adolescentes e adultos na rede de ensino municipal de uma cidade de médio porte do interior paulista, entre 2001 e 2004, a partir da ótica dos gestores. As diretrizes políticas definiam a proposta de Escola Inclusiva, inserida em um dos cinco eixos de estruturação daquela Secretaria de Educação e Cultura. Foram elaboradas e implementadas ações que buscavam garantir tanto o acesso e qualidade da Educação, como prioritariamente as condições de permanência das crianças com necessidades educacionais especiais nas unidades de ensino regular municipal; considerando-se para isto, os segmentos da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Foram contemplados todos os tipos de necessidades educacionais especiais como deficiência física, deficiência mental, deficiências sensoriais (visual e auditiva), múltiplas deficiências, condutas típicas e altas habilidades. Realizaram-se capacitações para professores da rede regular de ensino, capacitação continuada para professores da Educação Especial, capacitação para educadores de creches, capacitação de diretores das Unidades de Ensino Fundamental, reuniões e orientações sistemáticas com pais dos referidos alunos. Ampliaram-se os serviços oferecidos como transporte adaptado, natação adaptada para bebês, esporte especial para o Ensino Fundamental, projetos de apoio técnico especializado para a Educação Infantil. Houve a implantação e coordenação de Projetos como Criando Asas e Viva Braille, incluindo programas de locomoção e informática para deficientes visuais, entre outros. A implantação da escola inclusiva permitiu a ampliação do número de alunos incluídos, além da melhoria no desempenho acadêmico destes estudantes.

**Palavras-chave:** Escola Inclusiva, Educação Especial, Terapia Ocupacional, Política Pública.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 13 de março de 2007. Aceito para publicação em 17 de abril de 2007.

<sup>2</sup> Terapeuta ocupacional, mestre em Educação Especial pelo PPGES/UFSCar, doutorando em Educação Especial PPGES/UFSCar; responsável pela área de Educação Inclusiva no período de 2001 a 2004 junto à Prefeitura Municipal de São Carlos/SP.

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos. Terapeuta Ocupacional, mestre em Educação/UFSCar, Doutora em Educação USP/SP; Secretária Municipal de Educação e Cultura de São Carlos/SP no período 2001 a 2004.

# INCLUSIVE EDUCATION: AN EXPERIENCE FROM MANAGEMENT'S PERSPECTIVE

## ABSTRAT

This paper examines the process leading to successfully implementing inclusive programs in a school community in the years 2001-2004 from a management standpoint. This process occurred in a medium-size town in the state of São Paulo (Brazil). The political guidelines for the inclusive school were set by The Education and Culture Secretary (Board of Education). Actions were taken in order to guarantee special education kids the access to quality education in regular classrooms, and also to ensure the necessary conditions for retention of students with disabilities (kids, teenagers and adults). Every special need was considered: physical disability, mental disability, sensorial, disability, multiple disabilities, typical behavior, and high ability. Development and training involved school staff - regular and special education teachers, principals, daycare instructors and parents, including several meetings and extensive orientation. New services were offered, such as transportation, swimming classes for special need babies, sports for elementary kids , and technical support for daycares. Inclusive school implementation caused the members of included students to increase, and had a positive impact on their academic performance.

**KEY- WORDS:** Inclusive School, Special education, Occupational Therapy, Policy.

## INTRODUÇÃO

Este relato de experiência busca revelar uma prática municipal de Educação Inclusiva proposta na gestão municipal de um município de médio porte do interior paulista entre 2001 e 2004. Aborda a inadiável necessidade de repensar e “re agir” na escola, entendendo que esta deva adequar-se, para cumprir o papel, hoje a ela delegado, da garantia de uma educação para todos, acrescido da desafiadora compreensão do “todos”. Esta pensada como uma Escola Inclusiva vem se constituindo um exercício contínuo, uma vez que se amplia o entendimento e discussão sobre a educação, fundamentada em princípios democráticos que desembocam na escola como um espaço, antes de tudo, de convivência da diversidade; e o conceito de educação amplia-se para

a plenitude do desenvolvimento da pessoa humana.

De acordo com Silva (2001)<sup>20</sup>, o entendimento do saber aprimora-se quando transcende de uma “pedagogia tradicional” para uma “pedagogia inovadora”. Esta evolução re apresenta um novo sentido ao saber pedagógico que, preservado da cultura, da prática, da ciência, e de outros dos tantos considerados dentro da pedagogia tradicional, agrega valores perceptivos e contextualizados, que influenciam a compatibilização da prática pedagógica com os princípios constitucionais da educação para todos. Não se garantem os princípios constitucionais do direito à educação para todos enquanto as práticas realizadas nas escolas não forem revistas. Mesmo mascaradas com o “discurso inclusivo”, grande parte das escolas mantém-se inflexíveis, enfaticamente

discriminatórias, descontextualizadas, não democráticas e constroem, inevitavelmente, a evidência dos “melhores” em detrimento dos “diferentes”, sendo este conceito utilizado a partir de um entendimento superficial, mas que, necessariamente, solidificam os diferentes como os “piores”: trata-se da reprodução de modelos viciosos comprometidos prioritariamente com a necessidade dos meios de produção, valorizando a capacidade de produção. Escola elitista e segregacionista quando ali só se valoriza o “perfeito”, o “normal”, o que corresponde às exigências educacionais e culturais compatíveis com desafios excludentes da forma de organização social voltada para a capacidade de produção e lucro.

Para Silva (2000)<sup>19</sup>, a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade. As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. E essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social.

Construída dentro de um contexto histórico de valorização das habilidades e competências definidas socialmente dentro de referências insólitas e de minorias, a escola se mostra passível de reavaliação e reconstrução, quando se constata uma realidade de diferenças e discriminação, muito mais excludente e estigmatizante do que educacional e democrática. Observa-se um contingente de alunos que, embora inseridos no processo educacional, conformam os subgrupos (e cada vez mais numerosos) dos históricos de problemas de aprendizagem, fracasso escolar, evasão, repetência e, de acordo com Ferreira (1994)<sup>12</sup>, demonstram a própria “construção social da deficiência mental”. Trata-se de crianças que trazem uma “herança” familiar de pobreza econômica, social e cultural. Muitas vezes expostas à carência nutricional, derivadas de mães também desnutridas, sofrendo uma forte influência em seu desenvolvimento que, já na fase mais precoce, pode-se detectar atraso

desde o equilíbrio cervical, com conseqüências nas demais fases de desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Todos estes transtornos, quando diluídos ao longo da infância, traduzem-se nas dificuldades de generalização, assimilação, fixação e outras habilidades cognitivas que predis põem a aprendizagem desde o início da vida escolar. Ainda nas fases mais preliminares da vida, encontram-se reduzidas as condições de um exercício pleno de cidadania e deixam evidentes suas dificuldades e diferenças.

A vivência de desprovements, quer sejam eles afetivos, alimentares, sociais e outros; bem como a ocorrência de comprometimentos neurológicos, sensoriais, físicos, psicológicos e psiquiátricos conforma uma parcela da sociedade que, para usufruir de direitos e igualdades exigem reformulações de valores e ações em todos os níveis e segmentos sociais.

Incluí-se nesta convivência com a diferença, a necessidade de readequação dos procedimentos, práticas e rotinas educacionais que, muitas vezes contribuem e até podem definir o não interesse e não aprendizagem da criança. Não conseguindo apresentar bons resultados, dentro de um conceito pragmático de educação, estes alunos passam a ser considerados com rebaixamento intelectual e, encaminhados para escolas de ensino especializado. Este desenho apresenta uma visão unidirecional, em que a criança é avaliada como o único problema e, “não estando apta” a frequentar o ambiente escolar, ou seja, atender as exigências da convivência com os “normais”, torna-se “elegível” para as escolas de educação especializada.

A partir de então, sua “educação” restringe-se a propostas segregacionistas, muitas vezes isentas de desafios, que parecem fundamentar-se em princípios de manutenção das incapacidades, ou que são incapazes de levar ao rompimento com a condição de “deficiência”, perpetuando ali sua permanência, distante do convívio mais próximo da normalidade. As escolas

especializadas tendem a levar a exclusão tanto dos alunos com diagnósticos neurológicos de deficiência mental, como os casos de fracasso escolar. Pode-se aqui acrescentar os alunos com comprometimento sensorial, físico e outros que, pela dificuldade de linguagem/comunicação, ou mesmo pela fome e maus tratos, associados à falta de recursos técnicos e pedagógicos, passam a se constituir em uma demanda ao serviço especializado, quando, visto por outra ótica, apenas denunciam o aspecto elitizante da escola.

#### ESCOLA PARA TODOS: ESCOLA INCLUSIVA

No início da década de 80, uma nova concepção de escola começa a ser discutida no Brasil. A área de Educação Especial, em seus diferentes segmentos, começa a sinalizar uma reflexão sobre seus conceitos, buscando somar-se à Educação regular, buscando contribuir com alternativas para reavaliar e redefinir a escola, também pressionada pelos modelos dos países desenvolvidos, onde a escola apresenta uma organização técnica e pedagógica que oferece estrutura educacional para abarcar todos os alunos, atendendo-os segundo suas especificidades.

Em 1994, de um encontro internacional sobre a Educação Especial realizado em Salamanca, na Espanha, origina-se um documento denominado Declaração de Salamanca (BRASIL 1994, 1997)<sup>3,5</sup> que redireciona as ações educacionais gerando a proposta de Educação Inclusiva, que *“reconhece todos os alunos, identificando as diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo as necessidades de cada um.”*

Fortalecem-se os preceitos do exercício da cidadania, garantindo que toda criança tem direito à escola, independentemente de suas peculiaridades. A proposta de Escola Inclusiva deve materializar um espaço democrático de respeito à diversidade. A escola deve adaptar-se para receber sua comunidade tanto no aspecto pedagógico, como sócio-cultural.

Seguindo as tendências internacionais que apontam a Escola Inclusiva como a proposta mais condizente quando se referencia os Direitos Humanos, a década de 90 retratou um processo de transição na forma de pensar e agir em Educação Especial no Brasil. Nacionalmente, a Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, desenha uma “Política de Inclusão” (BRASIL,1994)<sup>3</sup>, que, de acordo com o termo, inclui a pessoa com necessidades especiais nos serviços educacionais e profissionalizantes encontrados na comunidade. Vê-se, no parágrafo 4 da Declaração de Salamanca (BRASIL,1994, 1997)<sup>3,5</sup> que a escola deve adaptar-se para receber a criança: *“...as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”*. E ainda evidencia o princípio de que:

*“escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiência têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.”* (BRASIL,1994, 1997)<sup>3,5</sup>, 4º parágrafo.

Trata-se de uma política que propõe modificações nos modelos vigentes de serviço, uma vez que, em todos os níveis da educação, até a vida adulta e envelhecimento, estas pessoas serão participantes dos processos sociais, não mais sendo negligenciado o exercício de seus direitos.

Para que a política de inclusão seja uma proposta viável

e consistente, o atendimento à população deve acontecer de forma indiferenciada nos serviços disponíveis na comunidade, fundamentada em uma política pública que defina diretrizes para receber, implementar, garantir e qualificar tais propostas.

Spink (1993)<sup>21</sup> disserta sobre a influência do sistema de crenças e concepções sobre os mais diversos comportamentos. Mendes (1998)<sup>16</sup> discorre sobre a relação entre concepção e ação, como uma estando diretamente sob influência da outra. É neste sentido que, para se deflagrar novas tendências e ações para pessoas com necessidades especiais, torna-se imprescindível intervir nos meios técnicos e sociais. Trata-se de um conjunto de ações que devem ser concomitantemente construídas, buscando sensibilizar desde a própria pessoa com necessidades especiais e sua família no que diz respeito aos seus direitos, deveres e possibilidades, até o meio técnico e profissional, e, sobretudo a sociedade civil e sua organização política.

A pessoa com necessidades especiais tem vivenciado uma realidade permeada por estigmas, discriminação e preconceitos que acabam comprometendo os processos de desenvolvimento pessoal, familiar e social. Esta realidade se reflete também nas dificuldades encontradas pela própria área de Educação Especial enquanto provedora das políticas e ações. Algumas vezes, por exemplo, as pessoas com necessidades especiais conseguem obter uma vaga no mercado de trabalho, mas não é garantido que neste consigam permanecer. Na escola este processo não acontece de forma diferente, a garantia de ingresso não garante a permanência, nem a qualidade de oferta do ensino, nem o aprendizado. Torna-se necessário o estabelecimento de procedimentos pedagógicos contextualizados com as práticas e culturas vigentes (familiares, educacionais e sociais) e sistematicamente assistidos para que se garantam e legitimem a permanência de pessoas com necessidades especiais nos nossos sistemas de ensino, acesso ao co-

nhecimento socialmente produzido. Desta forma, a educação cumprirá seu papel, como um dos agentes de sustentabilidade para uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Caso contrário, sob a “cultura” de que os alunos com necessidades especiais estão nas escolas para “se socializar”, podem-se gerar práticas que inviabilizem a permanência destes sujeitos de direitos no ensino regular.

Os embates na área de Educação e Direito, entre outras, vêm possibilitando uma crescente orientação e divulgação das garantias legais referentes às pessoas com deficiência, no que tange os seus direitos básicos frente à sociedade. Mais especificamente no que diz respeito à Educação, há, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988)<sup>2</sup> e de forma detalhada na LEI DE Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 1996)<sup>4</sup>, a garantia do acesso e permanência na escola, e ensino fundamental obrigatório a todos. Entendendo-se como todos, todos os cidadãos, independentemente de suas peculiaridades.

A Escola Inclusiva lidera as mais diferentes e, talvez ousadas propostas políticas e pedagógicas, seja em âmbito federal, estadual, municipal ou até mesmo iniciativas individuais de alguns profissionais comprometidos com esta realidade. Promover a inclusão total ou parcial fundamenta uma discussão ou opções dos fazeres da área de Educação Especial.

Embora as premissas da Escola Inclusiva tenham adquirido um patamar de direitos de difícil questionamento, a escola real, na sua concretude, entendida como contexto em que estão envolvidos os docentes, práticas de ensino, direção, alunos, pais de alunos, auxiliares de ensino, equipe de funcionários, espaço físico, enfim, todos os aspectos que o termo escola trás, carrega em sua trajetória uma cultura meritocrática, que exclui muitos de seus alunos e que não só precisa modificar-se para sua própria subsistência, como também para possibilitar o desempenho de seu papel de sustentação

da proposta inclusiva.

A preocupação com a garantia da permanência subentende a qualidade da educação oferecida para que o parâmetro de referência seja otimizado, considerando-se para isto que as habilidades, competências e aptidões sejam reconhecidas e valorizadas, o que deve ser objeto do esforço educação para todas e quaisquer pessoas.

Do ponto de vista dos alunos com deficiências torna-se imperativo focalizar a existência de capacidades, habilidades e condições pessoais para contribuir para uma sociedade inclusiva pelo simples fato de que possuem condições para isto. Condições estas que devem concentrar-se na valorização das habilidades presentes, em superposição sobre as limitações. Trata-se de um procedimento mais justo, uma vez que não existe quem não apresente limitações. A convivência com a diferença, seja ela qual for, pode e trás surpresas, inclusive a de percebermos que como seres humanos somos frágeis, independentemente das condições a que estamos submetidos e que, a qualquer tempo, temos ou poderemos passar a ter que administrar também nossas limitações, sendo elas mais nítidas, com grande visibilidade como por exemplo nas características de alteração genética ou, em casos mais difíceis, camufladas e quase invisíveis ao primeiro contato. Assim, como espécie humana, todos apresentamos limitações e habilidades compatíveis ou não com os valores socialmente aceitos, que podem ser modificados e adequados ao longo de nosso período de existência, podendo atingir os mais diferentes níveis de expectativas. Fazer da convivência, da tolerância e do aprendizado com as diferenças um exercício positivo de participação coletiva, certamente desencadeia um processo de evolução social, uma vez que se pressupõe que a convivência com a diversidade não se restringe a princípios solidários e sim, como uma possibilidade plena de desenvolvimento pessoal, no mais amplo sentido, desenvolvimento este que se dá em

mão-dupla.

Para a implementação de política de inclusão escolar, do ponto de vista da presença do aluno com necessidade especial no contexto escolar buscou-se elaborar procedimentos que puderam ser sistematizados quantitativa e qualitativamente, formalizando e registrando técnica e pedagogicamente a evolução desta participação.

A existência de um contingente de dificuldades diretamente relacionadas à cultura praticada nas escolas e na sociedade podem influenciar de forma decisiva o sucesso da Escola Inclusiva. Em contra partida, a implementação de propostas inclusivas contribui com formas de pensar a educação que reconstróem conjuntamente o fazer, com o monitoramento de estratégias e recursos, incluindo fortemente a flexibilização da prática de ensino o que certamente contribui para a edificação de uma escola, antes de tudo, mais real. *“Assumir uma perspectiva implica, ao contrário, um ato de liberdade considerável: significa rebelar-se contra um conhecimento imposto, tirar proveito e assumir riscos da decisão e de seus próprios pontos de vista”* Foucault, in Dussel e Caruso (1999, p. 35) <sup>13</sup>

Buscou-se a implementação de uma política pública em que a proposta político-pedagógica formalizasse o acompanhamento da produção pedagógica e avaliação dos alunos com necessidades especiais da rede regular e ensino, considerado como elemento primordial de validação da garantia da permanência e aprendizagem na escola realizada na área de Educação Especial no município, no período de 2001 a 2004.

## OBJETIVO

O trabalho desenvolvido teve como objetivo gerar ações que subsidiassem as políticas de inclusão, aprendizagem e a permanência das pessoas com necessidades especiais na escola. A revisão crítica deste trabalho, passados dois anos e meio do final daquele mandato,

tem como objetivo sugerir um modelo de implementação de escola inclusiva, possibilitar a crítica dos pares, e gerar ações fortalecedoras de políticas públicas na área.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO

Para se ter um panorama da educação pública neste município faz-se necessário relatar que não havia um sistema de ensino que organizasse a educação pública. (ver QUADROS 1 e 2 à frente)

As escolas estaduais respondiam por 18.322 alunos do ensino fundamental; 8.377 alunos do ensino médio; 0 alunos do ensino especial e 4.917 alunos do supletivo; são regidas pela diretoria regional de ensino, com sede neste município. As escolas municipais respondiam por 646 alunos em creche, 6.478 alunos em Pré-escola, 4.527 alunos no ensino fundamental, 72 alunos na Educação Especial e 1.478 alunos na educação de jovens e adultos. (Fonte: BRASIL, 2001b, 2004)<sup>9,10</sup>

Na rede pública municipal, o atendimento para 72 alunos com deficiência visual e auditiva, em idade de 5 a 50 anos, era realizado em 12 salas de recursos, presentes em três unidades escolares municipais de ensino infantil, Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEI's. O município mantinha convênio com uma escola especial que atendia 351 alunos. Estes registros favoreceram reflexões acerca da compreensão e o conseqüente serviço que vinha sendo oferecido anteriormente pela Educação Especial naquele município

Fez-se necessário reavaliar o entendimento acerca do serviço em Educação Especial, uma vez que se ampliou a consideração de atendimento dos casos de deficiência física, deficiência mental, múltipla deficiência e condutas típicas além da deficiência auditiva e deficiência visual. Observou-se que, assim como retratado na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994)<sup>3</sup>, “... *por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas com necessidades especiais tem sido composto por uma sociedade que inabilita, que tem pres-*

*tado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.*” E que esta forma de pensar orientava drasticamente a forma de agir.

## O CONTEXTO

No Brasil, a discussão sobre as diretrizes da educação especial cada vez mais se mostra inserida no contexto da educação como um todo, garantindo suas determinações na LDB (BRASIL, 1996)<sup>4</sup>, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a)<sup>8</sup> e no Plano Nacional de Educação, Proposta da Sociedade Brasileira (CONED, 1997)<sup>12</sup>.

O trabalho em educação especial desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na gestão do Governo Participativo do município (2001-2004), estruturou suas ações para a construção e consistência da proposta de política de inclusão nesta cidade. Tratou-se, a partir dos referenciais teóricos, de definir e implementar uma política pública municipal que subsidiasse e garantisse os princípios da escola inclusiva. Este setor se subdividia, ou se multiplicava, em ações de duas frentes, que muitas vezes atuaram em conjunto, de forma complementar ou concomitante: a educação para a população em situação de vulnerabilidade social e pessoal e a educação especial. Neste artigo será tratado do conjunto de ações da educação especial.

Trabalhou-se com a hipótese de que, se não houvesse um acompanhamento sistematizado das produções educacionais, no seu mais amplo entendimento, em que se evidenciasse e qualificasse a importância da inclusão para estes alunos e para os alunos regulares, poder-se-ia colocar em risco a qualidade do ensino oferecido e conseqüentemente a permanência dos alunos com necessidades especiais na escola.

Optou-se pela proposta de inclusão parcial – em que se estabeleceriam práticas concretas de acompanhamento pedagógico de cada aluno especial no contexto escolar. Este novo fazer na escola ampliou o entendimento

e diferenciação entre o ensino especializado e segregado, e o ensino regular - elaborado a partir de estabelecimento e superação de desafios, de forma sistematizada.

Além da comunidade escolar, trabalhou-se ainda com a hipótese de que seria possível demonstrar que o desempenho destes alunos desencadearia mudanças também no âmbito familiar. As famílias, despertando para novas possibilidades educacionais, poderiam transitar de uma educação baseada no treinamento e manutenção de dependências, uma vez que culturalmente subentende-se que seus filhos não serão pessoas submetidas a exigências, para uma educação com os níveis de exigência que oferecesse para os mesmos e suas famílias novas perspectivas de participação social. Este contexto de possibilidades e desafios refletia-se na própria pessoa com necessidades especiais que, percebendo-se mais participativa e exigida, aspectos muitas vezes inexistentes em seus repertórios pessoais, de acordo com suas possibilidades, beneficiavam-se quanto à sua auto-estima, participação e reconhecimento como cidadão. Trabalhamos ainda com a hipótese de que a formalização desta política, ou seja, acompanhamento pedagógico sistematizado, qualificaria os alunos bem como a própria inclusão, agregando atributos que fortalecessem nas pessoas não só o direito a educação e garantia de acesso, mas, a reconhecida e inquestionável condição de permanecer, pelo aprendizado ali adquirido.

#### **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA: 2001-2004**

No período de 2001 a 2004 o projeto geral de governo para a área de Educação contemplou cinco eixos que norteiam as ações a serem implementadas, a saber:

1. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO
2. DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

#### **4. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

#### **5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Fundamentada nestes eixos a Educação Inclusiva delineou três grandes princípios norteadores: – Garantia de acesso à escola de pessoas com necessidades especiais; - Oferecimento de cursos de capacitação aos profissionais da educação atuantes ou não na Educação Especial; - Ampliação do atendimento especializado às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, considerando-se para isto desde a educação infantil, perpassando o ensino fundamental, e educação de jovens e adultos confirmando a transversalidade da educação especial, no âmbito da educação. Foram estabelecidas ações para a adequação e melhoria da Educação Especial. Estas ações foram implementadas em diferentes níveis a saber: a) ações de cunho informativo e formativo, como capacitações, acompanhamentos pedagógicos, campanhas educativas, entrevistas em rádio e jornais, participação de debates com vereadores e reuniões com judiciário; b) da estrutura física, como participação no planejamento de novas escolas e apoio a construções públicas que respeitem as normas de acessibilidade, reformas nas unidades escolares para garantia ou melhoria de acesso universal; c) garantia de matrícula para alunos com necessidades especiais; d) revisão, re-adequação e formulação de convênios para atendimento de alunos especiais; e) aquisição de equipamentos, materiais e instrumentos para alunos e professores; f) formação de uma equipe de apoio técnico especializado atuante conjuntamente com professores para flexibilização das práticas pedagógicas bem como adequação curricular; e g) com diretores, para a inclusão das propostas inclusivas no projeto político pedagógico das unidades de ensino, prevendo inclusive a terminalidade técnica; h) além da adequação orçamentária..

Apoiada e em concordância com a LDB, (BRASIL, 1996)<sup>4</sup> Capítulo V, da educação especial, o artigo 58

*“refere a educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”*. (Grifo nosso.) Uma ampla discussão vem acontecendo acerca da utilização do termo preferencialmente. O entendimento utilizado para efetivação da prática traduzia como “preferencialmente na rede regular de ensino” porque as crianças eram avaliadas para se buscar o melhor benefício educacional e de inclusão tentando o ingresso e permanência nas escolas regulares, buscando apoiar o professor, sala de recurso ou horário complementar se necessário, e só indicando para escola especial os alunos que procuravam a escola em idades mais avançadas e níveis mais graves de comprometimento mental, associado ao sensorial e/ou físico, visando a disponibilidade de equipe técnica especializada e outros serviços de apoio não disponíveis nas escolas regulares.

A partir da compreensão da educação como direito de todos e do direito à matrícula na rede regular, para frequentar a escola e nela aprender, abriu-se um debate com a cidade sobre a prioridade de matrícula para portadores de necessidades especiais nas escolas de acordo com as necessidades dos alunos e das famílias. Este debate foi mais intenso no início de 2001, quando uma escola municipal iniciou seu funcionamento, sendo garantida a matrícula das crianças com necessidades especiais. Em outros momentos este embate de direitos, já que todos têm direito, se fez presente, mas de forma menos intensa, já que em 2001 o debate envolveu a promotoria da infância e juventude, a vara de família, vereadores e grupos de pais não organizados. É importante ressaltar que nesta rede escolar a maior parte das escolas de ensino fundamental é pertencente à rede

estadual, e a disputa se deu por vagas em algumas das escolas municipais. A garantia de matrícula para as crianças e jovens independentemente de vagas, uma vez que eram estes alunos prioridade para atendimento, ou seja, eles não entravam na disputa quando se tratava de escolha da escola, foi aos poucos absorvida pela comunidade como direito, sendo este um resultado importante tanto para estas crianças, jovens e suas famílias como para a cidade, ao co-responsabilizar-se por esta percepção do direito à educação. A maior dificuldade neste primeiro momento ficou vinculada aos professores, pelo sentimento de incapacidade, impotência, falta de preparo e preconceitos com relação a estes alunos especiais. Recorreu-se novamente a LDB, (BRASIL, 1996)<sup>4</sup> cap. V, parágrafo primeiro *“haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”*. As capacitações e a equipe da educação especial buscaram minimizar estas dificuldades.

#### **AÇÕES DE ABRANGÊNCIA DE TODA A REDE MUNICIPAL**

No eixo democratização do acesso a Secretaria buscou ampliar o número de vagas, priorizando as regiões mais periféricas da cidade, que neste caso são as de menor poder sócio-econômico.

Os dados dos QUADROS 1 e 2 apontam o crescimento da rede municipal. Os registros internos da Secretaria contabilizam 408 alunos atendidos em dezembro de 2004, considerando aqui alunos da rede pública estadual que frequentavam salas de recurso e alunos dos outros níveis de ensino, educação infantil, educação de jovens e adultos.

## QUADRO 1

### Número de Alunos Matriculados 2001

| Município | Dependência | Creche | Pré-Escola | Classe de Alfabetização | Ensino Fundamental | Ensino Fundamental 1ª a 4ª Série | Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série | Ensino Médio (2º Grau Regular) e Curso Normal | Educação Especial Total | Educação Especial Fundamental | Educação de Jovens e Adultos (Supletivo) Total | Educação de Jovens e Adultos (Supletivo) Fundamental |
|-----------|-------------|--------|------------|-------------------------|--------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|-------------------------|-------------------------------|--|--|
|           | Estadual    | 0      | 0          | 0                       | 18.322             | 7.351                            | 10.971                           | 8.377   | 0                       | 0                             | 4.917  | 2.245  |
|           | Municipal   | 646    | 6.478      | 0                       | 4.527              | 3.693                            | 834                              | 0   | 72                      | 52                            | 1.478  | 1.478  |
|           | Privada     | 562    | 767        | 0                       | 5.338              | 2.481                            | 2.857                            | 1.672   | 423                     | 85                            | 607  | 277  |
|           | Total       | 1208   | 7.245      | 0                       | 28.187             | 13.525                           | 14.662                           | 10.049  | 495                     | 137                           | 7.002  | 4.000  |

FONTE: (BRASIL, 2001b)<sup>9</sup>

## QUADRO 2

### Matrícula Inicial 2004

| Dependência | Creche | Pré-Escola | Ensino Fundamental (Regular)  |        |                               |                             | Ensino Médio (Regular) | Educação Especial |             | Educação de Jovens e Adultos (Supletivo presencial) |             |
|-------------|--------|------------|-------------------------------|--------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------|-------------------|-------------|---|-------------|
|             |        |            | Educação Especial (Incluídos) | Total  | 1ª a 4ª série e Anos Iniciais | 5ª a 8ª série e Anos Finais |                        | Total             | Fundamental | Total   | Fundamental |
| Estadual    | 0      | 0          | 68                            | 16.386 | 7.015                         | 9.371                       | 8.771                  | 0                 | 0           | 3.425   | 857         |
| Municipal   | 1.208  | 6.746      | 156                           | 5.269  | 4.063                         | 1.206                       | 0                      | 8                 | 0           | 1.405   | 1.405       |
| Privada     | 852    | 1.118      | 20                            | 5.631  | 2.575                         | 3.056                       | 1.855                  | 469               | 220         | 268   | 77          |
| Total       | 2.060  | 7.864      | 244                           | 27.286 | 13.653                        | 13.633                      | 10.626                 | 477               | 220         | 5.098   | 2.339       |

FONTE: (BRASIL, 2004)<sup>10</sup>

Após a matrícula, todas as crianças identificadas por responsáveis familiares ou professores como com necessidades especiais eram encaminhadas para a Coordenação Pedagógica da Educação Especial – Secretaria Municipal de Educação e Cultura – para uma entrevista com os pais e/ou responsáveis, e avaliação da criança, de acordo com a idade. Este procedimento tinha como objetivo, uma vez detectadas as necessidades específicas, fazer os devidos encaminhamentos para áreas técnicas de apoio, como terapeutas ocupacionais, psicólogos, fisioterapeutas e outros, que poderiam subsidiar o apoio técnico de suporte suprindo os atendimentos ligados à saúde, que permeassem o atendimento escolar e complementam o atendimento do aluno. Também visava coibir o envio de “alunos difíceis ou problemas” para escola especializada, antes que se tivessem esgotados os recursos da escola regular. Na seqüência eram feitas orientações para as diretoras da

unidade e professora da sala responsável quanto às condutas educacionais a serem estabelecidas.

Em março de 2002 ampliou-se o acompanhamento com a formação da Equipe de Apoio em Educação Especial, conformada inicialmente com a Coordenadora Pedagógica da área, acrescentando-se uma educadora de creche, uma professora especialista em deficiência visual, e duas professoras mestres em Educação Especial. Em 2003 conseguiu-se a ampliação com mais uma professora especialista na área, sendo que a Coordenação Pedagógica da área de Educação Especial apresenta a seguinte organização sob orientação da Coordenação da área: 17 professores especializados para atuação em 17 salas de recursos e uma Equipe de Apoio em Educação Especial sendo: seis educadoras de creches, duas professoras (com mestrado em educação Especial) para as EMEI's, uma professora especialista para as Escolas Municipais de Ensino Básico- EMEB's,

e uma professora responsável por projetos. Esta equipe se auto-avaliava como insuficiente para suprir uma demanda crescente de atendimento, e assim, buscou-se recursos para sua complementação, bem como o estabelecimento de rede de apoio, principalmente com ações das Secretarias Municipal de Saúde, e de Cidadania e Assistência Social.

## CAPACITAÇÃO

Oferecimento de cursos de capacitação aos profissionais da educação atuantes ou não na Educação Especial – “DIFERENÇA SIM, INDIFERENÇA JAMAIS”.

A proposta de novas ações, a partir de janeiro de 2001 iniciou-se com a definição, por parte do órgão gestor, de que os alunos com necessidades educacionais especiais passavam a ser prioridade de atendimento em todos os níveis de ensino municipal. Reconhecendo as dificuldades culturais e de formação que esta opção significava, no período de abril a julho de 2001, foi oferecido um Curso de Capacitação para os Educadores da Rede Municipal de Ensino: Escola Inclusiva (PALHARES E MARINS, 2002)<sup>17</sup>. Como parte integrante desta ação foram implantados outdoors na cidade, em diferentes pontos, e fixados cartazes com os mesmos dizeres, reforçando e abrindo o debate sobre o direito à educação dos portadores de necessidades especiais. Os cartazes continham os seguintes dizeres: DIFERENÇA SIM, INDIFERENÇA JAMAIS – Inclusão não é questão, é solução.

Foram oferecidas 60 horas de capacitação para 700 pessoas; as vagas não eram apenas para professores, mas abertas a outros profissionais da educação, respeitando o eixo de democratização da gestão e melhoria da qualidade da educação. O curso iniciou-se com uma primeira fase de sensibilização acerca da deficiência; esta importante etapa, conduzida por uma terapeuta ocupacional e psicomotricista, permitiu que os alunos do curso experimentassem produzir atividades de vida

diária tendo limitações impostas por recursos aderidos ao corpo, como limitações visuais e de movimento, e aproximou-os da realidade dos portadores de necessidades especiais. Buscou-se aí atingir objetivos não apenas cognitivos, mas também de atitudes e de habilidades e envolver a participação ativa de cada um. (BUCHWEITZ, 2000)<sup>11</sup>. Na segunda fase, com palestras, foram abordados temas como políticas públicas de inclusão, LDB e Planos Nacionais de Educação – MEC. Com os mini cursos, na terceira fase, foram tratados os temas de áreas específicas de inclusão, como os diferentes tipos de necessidades especiais, como por exemplo, deficiência física, auditiva, visual, mental saúde mental infantil. Na quarta fase do curso foram tratados dos recursos necessários para uma Educação Inclusiva, como brincar, recursos de informática, adaptações, mobiliário, estrutura das escolas. Todos os conteúdos foram permeados com questões teórico-práticas e promovidas discussões das situações diárias de trabalho, abordando-se questões desde a identificação do aluno com necessidades especiais e suas dificuldades, até orientações e procedimentos para as situações específicas.

Ao final do curso, receberam certificação 598 dos alunos, que atingiram a frequência estipulada. Da organização dos conteúdos abordados no curso, em agosto de 2002 foi publicado o livro “Escola Inclusiva” (PALHARES E MARINS, 2002)<sup>17</sup>, como uma referência para fundamentação das ações.

Como estratégia de formação continuada foram realizados outros cursos como: Capacitação para Educadores de Creches para identificação de indícios de problemas no desenvolvimento infantil, em parceria com o Programa de Pós Graduação em Educação Especial-PPGEES/UFSCar, com 30 horas de duração; Curso de Libras, oferecido para os professores de Educação Especial (100 horas de duração); cursos de informática para os alunos com deficiência visual e auditiva (40

horas) em parceria com o SENAI; contou-se ainda com a realização de outros projetos advindos da UFSCar – PPGEEs e Departamento de Terapia Ocupacional-DTO para o desenvolvimento de adaptações de mobiliário para deficientes físicos; e de forma contínua com a capacitação continuada realizado pela própria Equipe de Apoio com professores da Educação Especial (estratégias de Co-ensino) e com de diretores do Ensino Fundamental para estudo dos Planos Nacionais de Educação Especial- PNEEs, e todas as ações derivadas para a construção da política pública de inclusão.

Os professores das salas de recursos, equipes de apoio e salas regulares foram gradativamente treinados e orientados a desenvolver seus projetos pedagógicos a partir de uma avaliação diagnóstica, ao início de cada ano, com reavaliações no meio do ano letivo e avaliação final, ao término do ano. Esta prática gerou dados e registros de caráter quantitativo e qualitativo. Foram feitos levantamentos nas escolas da rede municipal para averiguação do contexto inicial e final do período desta gestão (2001-2004).

## **VERBAS**

Tornou-se necessário o estabelecimento de políticas orçamentárias que, a partir da realidade da permanência do aluno com necessidades especiais na rede municipal de ensino, fossem programadas e redimensionadas as verbas para a educação especial, no sentido de efetivar as possibilidades políticas e pedagógicas necessárias. Dos 72 alunos que freqüentavam as 12 salas de recursos da rede municipal de ensino em janeiro de 2001, cerca de 75% estavam formalmente matriculados no ensino regular da Rede Estadual de Ensino, freqüentando o município apenas para o atendimento das salas de recursos. Quando um aluno é matriculado em qualquer unidade de ensino, seja ela municipal, estadual, particular, ou mesmo escola especializada, este recebe um número de registro acadêmico (R. A.), necessário para seu cadastramento e identificação nos registros

oficiais. Sendo assim, o aluno que recebe o apoio educacional especializado no período contrário, em uma rede diferente da matrícula inicial, não pode ser novamente “matriculado” no serviço de apoio, e conseqüentemente, não existe, neste caso, o registro deste atendimento que seja válido para estatísticas nacionais em órgãos como IBGE. Constatou-se que a oferta do serviço de apoio, com oferta de atividades especializadas no contra-turmo do ensino regular na Educação Especial concentrava-se na rede municipal. O número da matrícula inicial é utilizado pelo FUNDEF, orientando o cálculo de verba enviada para cada rede de ensino. Logo, o município arcava quase que sozinho com os gastos contabilizados para a oferta dos serviços da Educação Especial. A partir de dezembro de 2002, partiu da Secretaria Municipal de Educação e Cultura a orientação para a opção de rede de ensino, buscando equilibrar esta questão orçamentária. Como pode ser observado nos Quadros 1 e 2 já apresentadas esta questão não foi solucionada, mas reconhecida como um problema que precisava ser gradualmente resolvido. Do ponto de vista humanitário e ético não era possível excluir os alunos cujo RA constava na rede estadual, apenas sugerir, orientar para a correção gradativa dos problemas ocasionados por estarem em duas redes públicas diferenciadas, buscando, nos casos de novos alunos, aceitarem alunos da rede municipal e estimular a diretoria de ensino a ampliar os recursos para a rede estadual. De forma semelhante, os alunos que optavam pelo atendimento na escola especializada recebiam informações relativas à forma de funcionamento do convênio, uma vez que o município financiava em grande parte estes atendimentos, buscando estabelecer, com os educadores e as famílias, critérios de permanência na rede regular, com acompanhamento quando necessário, evitando-se a indiscriminada exclusão destes alunos da rede regular e seu encaminhamento para o serviço conveniado. Também neste mesmo período as salas de recursos foram expandidas para as EMEB's, organizando de forma mais

coerente a oferta de serviços nas unidades correspondentes às idades atendidas; ou seja, alunos em idade de 4 a 7 anos nas EMEI's e de 7 em diante nas EMEB's. Com esta medida pode-se compatibilizar desde o material pedagógico existente na unidade com o utilizado pelo aluno na série regular, a proximidade física entre os professores das salas regulares e os de recursos e assim propiciar o contato e discussão de estratégias pedagógicas; além do apoio logístico, uma vez que para ser transportado de uma unidade para outra os alunos chegavam a ficar até uma hora e quinze minutos dentro do ônibus. Foram desenvolvidas ações como reuniões e oferta de vagas para treinamento de professores para a rede estadual, dentre outros contatos com a Diretoria de Ensino, no sentido do desencadeamento e/ou aprofundamento de ações de educação especial também para a rede estadual. Até 2004 a rede Estadual do município oferecia três salas de recursos, sendo duas para o atendimento de alunos com deficiência mental, e uma para os com deficiência visual, sendo que esta terceira funcionava com três alunos matriculados.

## **TRANSPORTE**

O transporte escolar no município era feito historicamente através de contratação de uma empresa pela Prefeitura Municipal, existindo um convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, e o Estado; este transporte era destinado aos alunos de origem rural, que freqüentavam escolas estaduais e municipais, e aos alunos com necessidades especiais. Como apoio a este serviço havia ônibus e motoristas municipais, que se responsabilizavam por algumas linhas, algumas peruas escolares que transportavam alunos com necessidades especiais, ônibus contratado da empresa, pelo município, para o transporte para a escola especializada. Cabe ressaltar que os alunos com necessidades especiais eram transportados de porta a porta, isto é, o transporte escolar os recolhia na porta ou muito próximo às residências, e os levava até a uni-

dade de ensino, fosse regular ou conveniada, municipal ou estadual. Parte destes alunos utilizava-se do transporte rural. É importante registrar que no início da administração, os alunos perfaziam até cerca de três horas e quarenta e cinco minutos, entre vir e ir para o atendimento especializado, contabilizando-se uma hora e quinze minutos de atendimento educacional diário. Por exemplo, no atendimento em horário contrário a escola, na rede municipal, o ônibus escolar começava a fazer a linha às seis horas, chegando na última unidade de entrega às oito horas e quarenta e cinco minutos. Na chegada, as crianças se dirigiam diretamente ao refeitório para o café da manhã, iniciando o trabalho de sala de aula próximo às nove horas e quinze minutos. Às dez horas e quinze minutos era servida a merenda, sendo que às dez horas e trinta minutos o ônibus iniciava o recolhimento das crianças, para que pudessem chegar a tempo hábil para o período da tarde na escola regular.

Buscou-se equacionar e minimizar estes problemas através de várias ações administrativas e de treinamento. Com o apoio do Departamento de Engenharia Civil da UFSCar, foi elaborado uma rota para o transporte escolar, redimensionando linhas, redesenhando percursos, além do acréscimo de um ônibus de apoio para o horário do almoço. Com este novo trajeto foi possível economizar recursos financeiros e tempo dos alunos nos ônibus. A ampliação do número de alunos atendidos também pressionou esta reorganização. As peruas Kombi da secretaria também passaram a atuar mais ordenadamente no transporte especial, sendo que os motoristas foram sensibilizados e treinados para lidar com estas diferenças. Buscou-se, sem sucesso, a compra de veículos adaptados. A empresa que fornecia o serviço de transporte adaptou um dos ônibus com conchas de apoio para deficientes graves, estas conchas possuíam cintos de segurança e ficavam fixas nos bancos do ônibus, possibilitando maior segurança às crianças. Um dos motoristas, em conjunto com servidores do setor de ga-

ragem da prefeitura elaborou e auxiliou na execução de uma adaptação para uma perua Kombi que transportava crianças com grave deficiência física e peso e altura que dificultavam o carregar, para que estas pudessem seguir nas cadeiras de rodas de forma segura.

### **MATERIAL PEDAGÓGICO, EQUIPAMENTOS E BRINQUEDOS**

A implementação da Escola Inclusiva neste período exigiu a estruturação das unidades de educação, em todos os segmentos, considerando-se a aquisição de materiais e equipamentos imprescindíveis para o atendimento deste alunado, em situação de aprendizagem. Tais aquisições foram viabilizadas por um conjunto de ações que abrangiam recursos próprios da Secretaria, convênio com o FNDE; e outros recursos de projetos e programas com verba municipal, estadual e federal.

Tratava-se das adaptações extensivas para além das barreiras arquitetônicas, que compreendiam os materiais de uso pedagógico favorecedores da aprendizagem. Eram materiais e equipamentos – tecnologia assistiva – próprios de cada demanda e cada seguimento da educação. Assim, para as creches foram adquiridos materiais de estimulação sensorial para crianças com comprometimentos visuais e/ou auditivos, como tapetes sensoriais, brinquedos sonoros e com diferentes texturas; triciclo adaptado, andadores, cadeiras de rodas infantis, adaptadores de colheres, pratos (para as atividades da vida diária – avd's) adaptadores de lápis, e outros para crianças com disfunção física. Para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos foram adquiridas também cadeiras de rodas e andadores, computadores além de materiais específicos de acordo com a especificidade da deficiência, como computadores, máquinas em Braille, bengalas, jogos adaptados, regletes (para alunos com deficiência visual), cadernos pautados, lupas (para baixa visão) e outros equipamentos e materiais, buscando-se contemplar todos os tipos de necessidades especiais.

### **BARREIRAS ARQUITETÔNICAS**

A reorganização dos espaços físicos desde a eliminação das barreiras arquitetônicas, como a adequação dos ambientes das unidades escolares, foi feita gradativamente e em duas frentes. Em primeiro lugar as novas construções foram discutidas entre a equipe da secretaria de educação, a secretaria de obras que auxiliaram na observação as normas da Lei 10098 (BRASIL, 2000)<sup>7</sup> e na supervisão das novas construções, exigindo que fossem feitas nos padrões de acessibilidade. As construções já existentes foram re-adequadas gradativamente, priorizando as unidades nas quais já havia alunos com necessidades especiais; para isto foi buscado apoio financeiro junto ao FNDE, tendo sido aprovada uma parte dos recursos solicitados.

Os benefícios da re-adequação arquitetônica das unidades de ensino municipal não se restringiram aos portadores de deficiências físicas, cadeirantes, mas abrangem alterações de solo com sinalização para deficientes visuais, rampas de acesso que facilitaram também a entrada e saída de carrinhos para os bebês e para pessoas com dificuldades menores na deambulação, além do conforto em geral da população usuária. A percepção do direito a educação para todos foi ampliada, placas de sinalização foram amplamente distribuídas pelas unidades garantido estacionamento reservado. Campanhas educativas, da Secretaria de Obras em parceria com a Secretaria de Educação abordaram questões de trânsito seguro e de respeito à sinalização. Um projeto denominado “travessia segura” trouxe uma alteração nas vias de trânsito mais rápido perto das escolas (municipais, estaduais e algumas particulares) com elevação do veio da rua e instalação de faixa de pedestre, permitindo a travessia de pedestres e de cadeiras de rodas em segurança. Alguns bancos e lojas também fizeram adequações arquitetônicas para deficientes. O transporte coletivo passou a contar com ônibus adaptado, sendo esta exigência presente no novo

edital de concessão do transporte. Avalia-se que serviço ainda é insuficiente, mas pondera-se que seja mais um passo em direção à inclusão. Observa-se que a cidade tornou-se mais permeável a questão das pessoas com necessidades especiais; muitas destas conquistas precisam aprofundamento e manutenção.

#### PROJETO ESPORTE INCLUSIVO

No processo de implementação da Escola Inclusiva buscou-se o maior número de alternativas para fortalecer o acesso, a permanência e a qualidade. Nesta direção considera-se que a atividade física permeia todo o período de desenvolvimento, sendo considerado também um suporte educacional, favorecedor das habilidades próprias para o desenvolvimento. Assim, a efetivação de uma parceria com a Secretaria de Esportes e SESC permitiu que, além da atividade física adaptada, a promoção de ações voltadas para o esporte fossem mais uma estratégia de inclusão. Esta parceria fortaleceu-se por intermédio do evento escolar esportivo “Jogos da Primavera” com a inclusão dos alunos com necessidades especiais, criando-se a edição da “*Primeira Primavera Especial*” em que havia participações em dois momentos: competições entre os alunos com necessidades especiais e, de acordo com avaliações e treinamentos prévios para as diferentes modalidades esportivas adequadas ao desempenho de cada aluno, competições entre aqueles alunos e os demais alunos do ensino regular. Esta experiência demonstrou que havendo o preparo adequado, não haveria impedimento de um aluno com deficiência visual, por exemplo, competir em modalidade de natação e/ou corrida (e assim um estudo para cada tipo de deficiência adequado para cada modalidade esportiva), com os demais alu-

nos, necessitando da adaptação das instruções de largada para a competição.

### ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### CRECHES

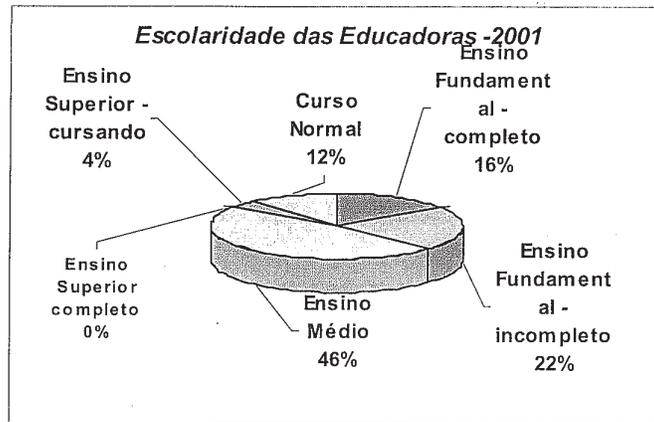
| Matrícula Inicial nas Creches do Município - |       |
|--|-------|
| 2001   | 646   |
| 2004   | 1.208 |

#### QUADRO 3. Matrícula em creches da rede municipal.

FONTE: (BRASIL, 2001b, 2004)<sup>9,10</sup>.

A ampliação de atendimento nas creches se deu através da discussão com a população usuária sobre prioridade de atendimento para as crianças oriundas de famílias de mais baixa renda, acompanhada de uma reorganização por períodos, implantando o meio período para as crianças cujas mães não trabalhavam, e por meio da ampliação da rede, através da construção de novas unidades escolares. Também foi realizado um convênio com seis entidades filantrópicas, que possibilitou a ampliação do atendimento para as crianças da educação infantil.

A rede municipal contava com profissionais para o cuidado de crianças nas creches que possuíam de nível fundamental incompleto, fundamental completo, nível médio, e não havia professoras de nível superior. O quadro abaixo traduz estes percentuais.



**QUADRO 4. Escolaridade das educadoras de creches em 2001.**

Um investimento importante neste nível de ensino foi a qualificação com certificação destas profissionais, que iniciou-se nesta gestão, com continuidade dos estudos, suplência para ensino fundamental, curso de formação nível médio, modalidade normal, e curso de formação nível superior, graduação em pedagogia. Em 2005, fora do período em análise, mas como consequência das ações ali iniciadas, foi concluída a formação em nível médio das educadoras de creche, e também se formou a primeira turma de magistério, que teve matrículas não só de educadoras das creches, mas também de professoras das EMEIs e ensino fundamental. Ao mesmo tempo em que se buscou a formação com certificação, as educadoras receberam formação continuada, como já descrito. Para todas as crianças este investimento de cada educador e da secretaria fez-se importante como possibilitador de melhoria da qualidade da educação oferecida.

As crianças nas creches eram acompanhadas pelas educadoras, que, na rotina dos cuidados diários e brincadeiras eram estimuladas a verificar o desenvolvimento das turmas. Se fosse percebida alguma criança com qualquer dificuldade, aos olhos da educadora, da família, ou da direção da creche, esta criança era encaminhada para o serviço de educação especial. Como as

creches estão implantadas em regiões de periferia urbana, regiões onde residem famílias de baixo poder aquisitivo, era freqüente o ingresso de bebês com visível subnutrição. As avaliações tinham como objeto o desenvolvimento infantil, para detecção do seu estágio de desenvolvimento neuropsicomotor, de acordo com os padrões de normalidade. As crianças detectadas com problemas eram encaminhadas para acompanhamento pela secretaria de saúde, sendo importante destacar que em áreas mais carentes este acompanhamento por vezes implicava em ações também da secretaria de assistência social e cidadania e do conselho tutelar. A partir de 2002 o trabalho na educação infantil passou a contar também com recursos para compra de brinquedos e alguns materiais de consumo, financiados em parte pela Secretaria do Estado (como parceria com os municípios, em um projeto denominado “Criando Asas”), coordenado e implementado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. O município atendia todas as crianças com necessidades especiais de 0 a 6 anos, matriculadas na rede municipal de ensino. Dentre os objetivos deste atendimento, além do desenvolvimento infantil, estava estimular e fortalecer a interação da mãe com a criança, por intermédio de brinquedos e brincadeiras, como importante fator potencializador e de prevenção para o desenvolvimento. Em 2003 obteve-se o

envolvimento de duas Assistentes Sociais da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, e duas bolsistas, sendo uma Terapeuta Ocupacional e uma Fonoaudióloga. Os dados relativos ao desenvolvimento das crianças foram registrados em tabelas de graduação das atividades realizadas que contemplassem as diferentes fases de desenvolvimento, suas variações e alterações. Este tipo de registro permitiu o acompanhamento do desenvolvimento destas crianças e a orientação às famílias e educadoras.

### ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – EMEI's

| <b>Matrícula Inicial nas EMEIs do Município -</b> |              |
|---|--------------|
| <b>2001</b>                                       | <b>6.478</b> |
| <b>2004</b>                                       | <b>6.746</b> |

#### QUADRO 5. Matrícula em EMEIs da rede municipal

FONTE: (BRASIL, 2001b, 2004)<sup>9,10</sup>.

As crianças de 4 a seis anos completos freqüentavam as EMEIs. O estado passou a receber crianças de seis anos no ensino fundamental (ainda com ciclo de oito anos), sendo que desta forma a ampliação do atendimento não se torna tão visível nos dados de matrícula. É importante considerar, entretanto, que houve a construção de salas de aula em escolas onde havia demanda e a implantação provisória de EMEIs em casas alugadas (Azul, Amarela, Rosa; designadas por cores para demonstrar a transitoriedade) em regiões onde a demanda era intensa, enquanto se construía as unidades definitivas. Até o final da gestão aqui abordada as “casas” permaneceram em funcionamento, apesar das novas construções, algumas já também em funcionamento, outras ainda por terminar, pois o bairro onde se localizam é um bairro periférico, com alto índice de natalidade. Em 2004 todas as crianças que

demandaram matrículas nas EMEIs obtiveram vaga, atingindo a 100% do atendimento da demanda. As crianças matriculadas, quando recebidas já com algum tipo de demanda especializada ou se percebida qualquer alteração no desenvolvimento passavam por procedimentos iniciais semelhantes aos já citados na creche, que implicavam em encaminhamento para a equipe de educação especial e para outros serviços municipais.

Além dos procedimentos iniciais, as orientações específicas para as educadoras de cada criança fundamentaram-se nas adaptações das atividades realizadas em sala de aula. O registro das informações constavam de um roteiro de avaliação inicial, parecer dos professores acerca das dificuldades do atendimento pedagógico dos alunos com necessidades especiais, orientações ao professor, adaptações de atividades, roteiro de avaliação continuada e avaliação final.

O número de atendimentos e acompanhamentos Educação Infantil atingiu 148 em 2004.

### ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – EMEB'S:

| <b>Matrícula Inicial nas EMEIs do Município -</b> |              |
|---|--------------|
| <b>2001</b>                                       | <b>4.527</b> |
| <b>2004</b>                                       | <b>5.269</b> |

#### QUADRO 6. MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL

FONTE: (BRASIL, 2001b, 2004)<sup>9,10</sup>.

#### Salas inclusivas

Salas inclusivas eram as salas do ensino regular que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais. Eram acompanhadas pela Equipe de Apoio em Educação Especial. As orientações para os professores do ensino fundamental respaldam-se nas

adaptações curriculares (BRASIL, 1999)<sup>6</sup>, em que se mantém o planejamento original, realizando-se as adaptações necessárias de acordo com cada caso específico. O número de acompanhamentos nas EMEBs atingiu 48 em outubro de 2004.

### **Salas de recursos**

Salas de recursos eram salas que ofereciam o apoio técnico pedagógico especializado, em período contrário ao ensino regular. Atuavam nestas salas os professores especialistas em Educação Especial.

Em janeiro de 2001 os dados sobre a aprendizagem dos alunos eram registrados em forma de relatórios efetuados pelos professores da sala. Durante o decorrer deste primeiro ano, pode-se detectar que os alunos, enfaticamente os com deficiência auditiva, que freqüentavam a rede municipal há cerca de 10 anos em média estavam, na sua maioria, em fase de pré alfabetização, mesmo que cursando séries do ensino fundamental, e em idade adolescente ou adulta.

A partir de janeiro de 2002 o trabalho pedagógico foi reformulado. Uma vez freqüentando a Unidade Escolar, no início de cada período, cada aluno passou a ser avaliado pedagogicamente (avaliação diagnóstica feita pelo professor da sala de recursos), o que subsidiava o plano de trabalho individual a ser realizado e objetivos a serem atingidos; no meio do ano outra avaliação era efetuada, e ao fim do período era realizada a avaliação final, com a apresentação e discussão dos resultados na equipe. Estes resultados eram também apresentados às famílias.

Sistematicamente a cada mês foram realizadas reuniões de formação continuada com a equipe de professores da Educação Especial. A avaliação também passou a ser tema desta capacitação, sua aplicação para a Educação Especial, com seus objetivos, formas de aplicação, e aplicação dos resultados. Cada item da avaliação orientou-se para o estabelecimento de critérios

que eram registrados em planilhas individuais de habilidades acadêmicas. Por intermédio dos roteiros de visitas utilizados pelos professores das salas de recursos nas orientações aos professores do ensino regular, poder-se-ia qualificar o nível das orientações pedagógicas especializadas e o próprio desempenho do professor da sala inclusiva, frente às orientações recebidas e praticadas.

De acordo com o nível pedagógico de cada aluno eram registradas nas planilhas:

- Habilidades Pré Acadêmicas: foram consideradas habilidades referentes à orientação espacial, temporal, coordenação motora grossa, coordenação motora fina, temporalidade, quantidades, cores e assim por diante.
- Habilidades Acadêmicas: foram considerados conteúdos de português e matemática, entendendo-se que os demais só podem ser adquiridos a partir da aquisição daqueles.
- Habilidades específicas:
  - Deficiência Visual: habilidades específicas para utilização do método Braile, sorobã, iniciação de orientação e mobilidade e outros.
  - Deficiência Auditiva: comunicação na linguagem de sinais – Libras, leitura labial e treinos para a emissão de sons.
  - Deficiência física e múltipla deficiência: movimentação passiva dos membros superiores, adaptações necessárias e outros;
  - Deficiência mental: procedimentos como pareamento, discriminação, nomeação, leitura incidental, currículo funcional, generalizações e outros procedimentos de ensino.

O número de atendimentos nas salas de recursos passou de 72, em janeiro de 2001, para 129 em outubro de 2004.

Do Ensino Fundamental 156 eram alunos matriculados

em escola inclusiva regular, mas alguns não freqüentavam salas de recursos, eram atendidos nas salas inclusiva, sendo que o professor recebia da equipe de apoio visitas, auxílio na adaptação curricular, e acompanhamento em sala de aula.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

| Matrícula Inicial no Ensino Presencial- 2001 | Supletivo Município - 1.478 |
|--|-----------------------------|
| 2004   | 1.405                       |

**QUADRO 7. Matrícula no supletivo presencial da rede municipal.**

FONTE: (BRASIL, 2001b, 2004)<sup>9,10</sup>.

A educação de jovens e adultos em programas diferenciados no município recebeu grande atenção por parte da administração. Observa-se no quadro acima que o número de alunos no programa presencial registra uma pequena queda, entretanto é necessário esclarecer que o Município implantou dois programas de alfabetização, o MOVA e o Brasil Alfabetizado, buscando atender pessoas maiores de 14 anos que não estavam alfabetizadas, ou que não tinham uma alfabetização funcional. Nestas ações de ensino descobriu-se que muitos dos alunos que buscavam os programas já haviam passado por experiências de educação anteriores, mas que não tinham conseguido se alfabetizar. As ações da Educação Especial inicialmente foram desenvolvidas pela Equipe de Apoio em Educação Especial, que desenvolviam estratégias juntamente com o professor responsável pelas salas. Nos anos de 2003-2004 este apoio foi estendido para uma professora da Equipe do MOVA com formação e experiência em Educação Especial, para complementação da proposta e ampliação do número de atendimentos e acompanhamentos neste segmento. Uma característica deste alunado foi a predo-

minância de pessoas com deficiência mental, fracasso escolar e cadeirantes.

## INICIANDO A DISCUSSÃO...

Ter como objeto a avaliação de uma política pública implementada abre perspectivas de debate e discussão, e pode remeter às reflexões propostas por Belloni et alli (1993)<sup>1</sup>:

*“a avaliação é um processo que permite compreender, de forma contextualizada; uma compreensão global do objeto e não apenas uma visão diagnóstica ou uma comparação entre o previsto e o realizado, ou ainda, um estabelecimento de rankings. Tal compreensão deve estar enraizada social e historicamente no contexto sóciopolítico-econômico do objeto ou política avaliada. ... a avaliação busca compreender as atividades, fatos ou coisas avaliadas com vistas a estimular seu aperfeiçoamento, o que poderá desencadear mecanismos de revisão ou mesmo substituição de procedimentos. Os resultados obtidos extrapolam o âmbito da pesquisa, envolvendo todos os setores sociais atingidos.”* (p. 26)

Por intermédio de mecanismos de avaliação de políticas públicas (RICO, 1996)<sup>18</sup>, pode-se derivar uma política municipal que pressupõe uma rede de apoio para se garantir desde o acesso até o acompanhamento técnico pedagógico e assim, proporcionar a permanência com qualidade dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, abarcando desde a educação infantil até o ensino fundamental.

Pode-se abrir um campo para novas investigações que abranjam, entre outras, as questões: houve mudanças na forma de pensar e agir dos professores do ensino regular que passaram a atender estas crianças com necessidades especiais? Qual a qualidade deste atendimento? Os diretores das unidades discutiram com a

comunidade escolar a “inclusão”, princípio de democratização da escola e a Escola Inclusiva em seus projetos políticos pedagógicos? E a adaptação curricular, foi realizada e mantida? Como? Para os alunos com necessidades especiais, além da garantia de acesso, houve a garantia da qualidade da educação que recebiam? Os professores diretamente envolvidos com a educação especial (salas de recursos e equipe de apoio) estavam conseguindo orientar efetivamente os professores do ensino regular, para a real inclusão do aluno? E as famílias, como se sentiam e atuavam diante do atendimento de seus filhos com necessidades especiais, tendo a educação como exercício efetivo de cidadania e não atribuído a uma ou outra pessoa, em caráter singular e/ou assistencialista?

O desempenho acadêmico dos alunos com necessidades especiais incluídos na rede municipal de ensino foram sistematicamente registrados, como parte dos dados de referência para a avaliação da política implementada. Foram também registrados os pareceres dos professores envolvidos, tanto da Equipe de Apoio de Educação Especial (proposta de ensino colaborativo) e salas de recursos, como dos professores do ensino regular da rede municipal, dos diretores dos diferentes níveis de ensino, como também falas dos familiares dos alunos incluídos e regulares. Estes registros poderão provocar futuros trabalhos de pesquisa, reflexão e divulgação de atividades de Educação Inclusiva. Acredita-se que a proposta de avaliação de políticas públicas deva acontecer de forma tridimensional, onde a referência de quem elabora e implementa deva ser compatível com quem executa e com quem recebe o serviço.

A realidade da escola e da sala de aula com a presença de cada aluno(a) com necessidades educacionais especiais exigiu a criação de novos recursos, assim como adaptações do espaço físico, além da capacitação de todo professor da rede, pois buscou-se possibilitar que todas as unidades poderiam estar disponíveis para aten-

der tais alunos, que desta forma poderiam, no exercício de sua cidadania, matricular-se na unidade mais próxima à sua residência. Entre outros recursos considerados, mas não possíveis de implementação destaca-se a sugestão de um auxiliar de ensino para a sala de aula onde houvesse este alunado. Foi possível a presença de profissionais oferecendo apoio técnico e pedagógico diretamente ao professor; menor número de alunos por sala, com aprovação de lei municipal proposta pelo legislativo que permite a redução do número de alunos nas salas onde houver um(a) aluno(a) incluído, treinamento e capacitação de inspetor de aluno para a área de educação especial; recursos técnico-pedagógicos adaptados às necessidades especiais existentes; transporte adaptado.

## **RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre os resultados registraram-se alunos da educação infantil avaliados como em condições de iniciarem o ensino fundamental, de acordo com a referência de desenvolvimento aproximado ao esperado para a idade; alfabetização de alunos com deficiência auditiva e visual, matriculados de quarta à oitava série do ensino fundamental; melhores desempenhos registrados por acompanhamento pedagógico sistemático, referenciado e confirmado no registro da fala dos professores do ensino regular além das famílias; melhores desempenhos no ensino fundamental com manutenção nas salas de recursos; casos que deixaram de frequentar o serviço de apoio mantendo-se apenas no ensino regular, alunos que passaram a frequentar apenas a educação de jovens e adultos. Registraram-se também duas ocorrências de encaminhamento de alunos com múltiplas deficiências para escola de educação especializada por avaliar-se que, no ensino regular, estava havendo prejuízos para os referidos alunos, em decorrência das necessidades de apoio técnico especializado, com a aprovação das famílias para este encaminhamento, confirmando-se os pressupostos da inclusão parcial.

A construção da proposta de inclusão aprofunda e destaca a necessidade de estratégias e recursos que contemplem a plenitude do desenvolvimento humano em face à qualidade de vida. A apresentação desta experiência pretende inserir-se no debate sobre opções para as pessoas com necessidades especiais, garantias e efetivação do seu direito à educação, e aponta para novas pesquisas e reflexões na área.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

1. BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor e SOUSA, Luzia Costa de “**Metodologia de avaliação em políticas públicas**” Cortez Editora - (Coleção questões da nossa época) 1993.
2. BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL>. Acesso em dezembro de 2005.
3. BRASIL. 1994 / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – (CORDE) **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais** Brasília, D. F. ,1994.
4. BRASIL. 1996 **Lei 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, D.F.,1996.
5. BRASIL. 1997 Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2.ed. Brasília, 1997.
6. BRASIL. 1999 Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial** Brasília: MC / SEF / SEESP 62p. , 1999.
7. BRASIL, 2000. **Lei 10098**. Estabelece normas ge-

rais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L10098.htm>.. Acesso em dezembro de 2005.

8. BRASIL.2001. **Lei 10.172** de janeiro de 2001 Plano Nacional de Educação, PNE Brasília, D.F., 2001 (2001.a)
9. BRASIL, 2001. INEP, **Matrícula Inicial**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar2001.asp?metodo=1&ano+2004&UF=S%C30+PAULO&MUNICIPIO=sao+Carlos&Submit=> Acesso em dezembro de 2006. (2001.b)
10. BRASIL, 2004. INEP, **Matrícula Inicial**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar2004.asp?metodo=1&ano+2004&UF=S%C30+PAULO&MUNICIPIO=sao+Carlos&Submit=> Acesso em dezembro de 2006.
11. BUCHWEITZ, Bernardo **Aprendizagem significativa: idéias de estudantes concluintes de curso superior**. Trabalho apresentado no III encontro internacional sobre aprendizagem significativa, Peniche, Portugal, 2000 *in*: [ienci@if.ufrgs.br](mailto:ienci@if.ufrgs.br) /96010, consultado em outubro de 2001
12. CONED, **Plano Nacional de Educação, Proposta da Sociedade Brasileira**, PNE/ PSB II CONED, Belo Horizonte, M.G., 9/11/97.
13. DUSSEL Inês e CARUSO, Marcelo **A invenção da sala de aula** Editora Moderna, São Paulo, 1999.
14. FERREIRA, Júlio Romero **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba, SP, Ed. Unimep, 1994.
16. MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade educa-**