



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL
CRISTIANA LAURINDO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA EM SANTA CATARINA: ESTUDO DE CASO SOBRE O
ATENDIMENTO DO SEGUNDO PROFESSOR EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

Tubarão
2016

CRISTIANA LAURINDO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA EM SANTA CATARINA: ESTUDO DE CASO SOBRE O
ATENDIMENTO DO SEGUNDO PROFESSOR EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Letícia Carneiro Aguiar, Dra.

Tubarão

2016

Laurindo, Cristiana, 1978-
L41 Políticas publicas para acesso e permanência de alunos com
deficiência em Santa Catarina : estudo de caso sobre o
atendimento de segundo professor em uma escola da rede
estadual de educação / Cristiana Laurindo ; -- 2016.
150 f. il. ; 30 cm

Orientadora : Letícia Carneiro Aguiar.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2016.
Inclui bibliografias.

1. Educação inclusiva. 2. Política pública – Educação –
Santa Catarina. 3. Deficientes – Educação – Santa Catarina. I.
Aguiar, Letícia Carneiro. II. Universidade do Sul de Santa
Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.9046

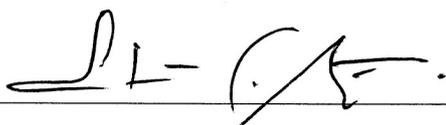
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

CRISTIANA LAURINDO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA EM SANTA CATARINA: ESTUDO DE CASO SOBRE O
ATENDIMENTO DO SEGUNDO PROFESSOR EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

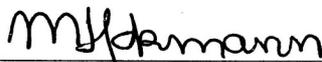
Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 26 de fevereiro de 2016.



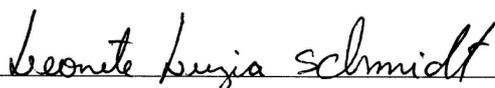
Professora e Presidenta da Banca Examinadora Letícia Carneiro Aguiar, Dra.

Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Dra.

Examinador Externo – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a todos os meus
professores que me permitiram alcançar mais
este degrau.

AGRADECIMENTOS

A toda minha Família, pelo amor fornecido e por entender todas as minhas ausências.

Ao meu amado esposo, pelo incentivo, pela força, e por me auxiliar nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora pela oportunidade, apoio, confiança e disponibilidade em todos os momentos, em especial, pela sua competência e postura ética.

Aos Professores do PPGE-UNISUL, pelos ensinamentos e conhecimentos disponibilizados.

Às Professoras da banca examinadora que aceitaram me avaliar e por dispor de seu tempo e de seus conhecimentos.

À Secretária do PPGE-UNISUL, pela compreensão e competência demonstrada desde minha matrícula.

À Coordenação da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina.

À Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina.

À Gerência Regional de Educação, em especial, ao setor de Educação Superior, e do setor de Educação Especial e Diversidade.

À Direção da minha escola que me deu apoio incondicional na liberação de minhas funções.

A todos da Escola pesquisada, pelo seu tempo, paciência e disposição em colaborar para melhoria da educação, em especial, no atendimento aos alunos com necessidades especiais.

A todos, muito obrigado.

“De cada um, de acordo com suas habilidades, a cada um, de acordo com suas necessidades.”

(Karl Marx)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas políticas públicas, em especial de Santa Catarina, e o processo de apoio pedagógico relacionado ao atendimento do Segundo Professor em uma escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Para tanto, esta pesquisa foi delineada metodologicamente como um estudo explicativo, documental, de campo, qualitativo, e do tipo estudo de caso institucional, realizado em uma escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Santa Catarina, eleita pela acessibilidade da pesquisadora, por permitir o estudo, e por ter recebido o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no ano 2015. Para tanto, foram selecionados, por disponibilidade, participantes graduados há no mínimo três anos, com atuação relacionada à educação de alunos com deficiência e/ou condutas, resultando na participação de três Segundo Professores, uma Professora Titular, uma Assistente Técnico-Pedagógica, uma Assistente de Educação e uma Diretora, todas da Escola selecionada. Conta também com a Coordenadora de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação, uma Integradora em Educação Especial e Diversidade da Gerência Regional de Educação, e uma Representante da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Assembléia Legislativa de Santa Catarina, totalizando 10 participantes. Quanto aos procedimentos, este estudo foi realizado em três etapas. A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento documental e empírico, com aplicação de entrevistas e/ou questionários. Os dados foram analisados por meio da análise do conteúdo, através de uma compreensão dialética de pesquisa. Foi possível concluir que, em relação ao acesso na escola investigada no momento, não existem dificuldades, porém isso não é realidade em outras escolas da rede estadual. Quanto à permanência, existe a compreensão equivocada sobre o papel do segundo professor: a pouca qualificação dos docentes e a centralidade da solicitação do segundo professor no diagnóstico do aluno. No que se refere à inclusão educacional, foi verificado o despreparo da escola e dos professores para receber os alunos com deficiência e condutas típicas, e pelo tratamento desigual oferecido a eles. Assim sendo, compreende-se que a atuação do Segundo Professor é marcada por dificuldades que podem não favorecer o processo de inclusão educacional.

Palavras-chaves: Políticas de Inclusão Educacional. Acesso. Permanência. Apoio Pedagógico. Segundo Professor.

ABSTRACT

This study had as main objective to understand the access and the permanence in Schooling of students with disabilities in the public policies, especially, of the Santa Catarina State, and the process of educational support related to the service of the Second Teacher in a school of the State Public Network of Basic Education. To this end, this research was designed methodologically as a comprehensive, documentary and field, qualitative, and an institutional case study, conducted in a school of Santa Catarina State Basic Education Network, elected by the accessibility of the researcher, for allow the study, and to have received the Specialized Educational Services in the year 2015. To do so, were selected, by availability, graduated participants for at least three years, with activities related to the education of students with disabilities and/or typical behaviors, resulting in a participation of three Special needs support teachers, one regent teacher, one Technical Pedagogical assistant, Education assistant and a Director, all belonging to the selected school. Also includes the Special Education Coordinator of the State Education Secretary, an Special Education and Diversity integrator from Regional Management of Education, and a representative of Persons with Disabilities Rights Defense Committee, from the Santa Catarina Legislative Assembly, totaling 10 participants. As for the procedures, this study was conducted in three stages. Data collection was performed through documentary and empirical survey, conducted using structured interviews and/or questionnaires. The data were analyzed by the content analysis method, through a dialectic understanding of research. It was concluded that, regarding to access, at the moment there are no related difficulties in investigated school, but this is not the reality in other schools of Santa Catarina State Basic Education Network. As for the stay, there is a misunderstanding about the role of Special needs support teacher: the low qualification of teachers and the centrality of requesting the Special needs support teacher in the student diagnosis. With regard to educational inclusion, it was verified that school and teachers were unprepared to receive students with disabilities and their typical behaviors, and the unequal treatment offered to them. Thus, it is understood that the work of the Second Teacher is marked by difficulties that may not favor the educational inclusion process.

Key words: Educational Inclusion Policies. Access to Schooling. Permanence in Schooling. Educational Support. Support Teacher.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações sociodemográficas e profissionais dos participantes, 2016.....	75
Tabela 2 – Informações sociodemográficas, funcionais e pedagógicas dos docentes participantes, 2016.....	76
Tabela 3 – Informações sociodemográficas, clínicas e pedagógicas dos alunos com deficiência e/ou com condutas típicas atendidos pelos docentes participantes, 2016.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro operacional da pesquisa	22
Quadro 2 – Demonstrativo do número de alunos da educação especial do estado de Santa Catarina por deficiência/regional – julho de 2015.....	71
Quadro 3 – Demonstrativo do número de alunos da educação especial do estado de Santa Catarina por deficiência/regional – julho de 2015.....	72
Quadro 4 – Sinopse da condição favorável, e/ou não favorável, e nem favorável nem não favorável ao acesso à escolarização de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, 2016..	82
Quadro 5 – Sinopse da condição favorável, e/ou não favorável, e nem favorável nem não favorável à permanência na escolarização de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, 2016.....	105
Quadro 6 – Sinopse da condição favorável, e/ou não favorável, e nem favorável nem não favorável à inclusão educacional de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, 2016....	114

LISTA DE SIGLAS

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental
AC – Atendimento em Classe
ACD – Alunos com Deficiência
ACT – Admitidos em Caráter Temporário
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial
CDPC – Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONEDE - Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FENAPAE – Federação Nacional das APAE’S
GERED – Gerência Regional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ONU – Organizações das Nações Unidas
PCD – Pessoas com Deficiência
PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAA – Serviço de Atendimento Alternativo
SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAESP – Serviço de Atendimento Especializado
SED – Secretaria Estadual de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SPE – Serviço Pedagógico Específico
TDAH/I – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	13
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA	18
1.3 ESTRUTURA DO TEXTO.....	24
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS RELACIONADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA	25
2.1 O CONTEXTO DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM SANTA CATARINA	34
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XX	38
3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ÊNFASE NO SEGUNDO PROFESSOR EM SANTA CATARINA.....	62
4 ANALISANDO E REFLETINDO SOBRE O PROCESSO INCLUSIVO EM UMA ESCOLA REGULAR	74
4.1 SOBRE O ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO	77
4.2 SOBRE A PERMANÊNCIA NA ESCOLARIZAÇÃO	83
4.3 SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	135
APÊNDICE A – Roteiros de questões aos participantes da pesquisa	136
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre esclarecido	144
ANEXOS	147
ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa	148
ANEXO B – Parecer técnico para realização da pesquisa	149

1 INTRODUÇÃO

As exigências instituídas pelas sociedades contemporâneas têm determinado novos padrões de produtividade e competitividade e as formas constituídas para resolver estas situações têm aumentado a demanda por conhecimentos e informações decorrentes principalmente da educação. Neste sentido, a educação pode ser considerada um componente essencial das estratégias de desenvolvimento social, político e econômico e suas questões têm assumido papel central nos debates governamentais que se materializam nas políticas públicas elaboradas nas últimas décadas. (SHIROMA, 2011)

Segundo Shiroma (2011), uma profusão de documentos (leis, resoluções, entre outros) nacionais e internacionais, além de recomendações de agências multilaterais, tem exercido importante papel na definição das políticas públicas para a educação no Brasil. Como um exemplo, desse conjunto de políticas emanadas principalmente do Banco Mundial, pode-se citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia em 1990, que resultou em posições consensuais sintetizadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este documento mundial estabelece um marco na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Ainda como decorrência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, principalmente daqueles países que apresentavam baixa produtividade do sistema educacional, pode-se destacar a proposição do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), elaborado no governo de Itamar Franco (UNICEF, 1990).

Já em relação à educação especial, pode-se considerar que o estabelecimento das políticas públicas para esta modalidade de atendimento não foi muito diferente, pois vários documentos e legislações buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência estabelecidas no Brasil nas últimas décadas, como por exemplo, a lei nº. 5.692/71 que dedicou apenas um parágrafo à educação especial (BRASIL, 1971), enquanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 destinou um capítulo inteiro evidenciando uma preocupação maior com os alunos com condições especiais, tais como aqueles com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Outro marco decisório no atendimento educacional inclusivo no Brasil se refere à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), a qual traz alguns dispositivos que podem possibilitar a materialização dos direitos das pessoas com deficiência. Em seu

artigo 208, inciso III, por exemplo, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Mazzota (1999) *apud* Silva (2001, p. 16) aponta que a Constituição Federal de 1988 “estabelece explicitamente algumas garantias às pessoas portadoras de deficiência, o que demonstra preocupação legislativa com esse segmento social”.

Contudo, deve-se destacar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) (UNICEF, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994) (BRASIL, 1994a) foram marcos que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2008). Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), é possível constatar uma preocupação também com as populações especiais uma vez que consta em seu artigo terceiro, que trata da universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, que:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF, 1990, p. 1)

A Declaração de Salamanca trata de princípios, políticas, e práticas na área das necessidades educativas especiais (ONU, 1994). De acordo com Silva (2001), este documento visa garantir os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, principalmente sua inclusão, pois em um de seus princípios aponta que a escola regular deveria acomodar aqueles com necessidades educacionais especiais, de acordo com uma Pedagogia centrada no aluno capaz de satisfazer a tais necessidades. Sendo assim, pode-se perceber que em seus documentos a educação inclusiva visa reduzir aspectos que levam a exclusão.

1.1 PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A compreensão sobre a realidade da aplicação das políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas de educação regular deve necessariamente passar pela ponderação de que as resistências às mudanças de paradigmas educacionais são lentas e podem se prolongar por décadas. Contudo, pode-se entender que esta situação impede atuações compatíveis aos problemas educacionais que ocorrem cotidianamente, tais como o

desgaste da carreira docente, os baixos salários, a degradação das estruturas físicas, as aprovações compulsórias, o distanciamento dos conteúdos à realidade, a violência e o afastamento familiar, agravando-se sobremaneira com a realidade inerente à inclusão de alunos com deficiência (SANFELICE, 2006).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) regulamenta que o Estado deverá assegurar na educação básica o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹, preferencialmente na rede regular de ensino, o que também é ratificado pela Constituição Catarinense (SANTA CATARINA, 1989). Contudo, apesar de constituir crime, punível com multa e reclusão de um a quatro anos, recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência (BRASIL, 1989), pode-se verificar que as escolas até disponibilizam vagas a este alunado, porém, algumas apresentam realidades pedagógicas que não facilitam, e em muitos casos prejudicam o desenvolvimento apropriado aos ritmos individuais de aprendizagem (LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009), ou como no caso das escolas privadas, que argumentam que a oferta de serviços de apoio pedagógico especializados configura-se como um gasto que a escola não tem condições de arcar nem repassar para a mensalidade de alunos que não possuem deficiência (TENÓRIO, 2013), contrariando assim, a legislação vigente no Brasil que não permite este tipo de diferenciação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; CURY e FERREIRA, 2009).

Deve-se apontar que estas situações já foram superadas em inúmeros países, como por exemplo, na Alemanha, pois segundo Beyer (2005), o governo alemão desde a década de 1970 já não separava alunos sem e com deficiência e não os classificava conforme suas deficiências, mas os atendia segundo o princípio da vida em comum, o que permitia revelar as falhas pedagógicas que deveriam ser corrigidas. Beyer (2005) assinala ainda, que uma das garantias no modelo inclusivo alemão é a garantia do Segundo Professor que se orienta por uma formação especializada e uma atuação individual conforme as possibilidades e **necessidades** (*grifo nosso*) de cada aluno.

¹ Termo adotado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que representava à época os avanços conceituais (SASSAKI, 2005), e que atualmente é designado por “pessoa com deficiência”, ou ainda, de maneira mais específica no âmbito educacional, por “aluno com deficiência”.

No estado de Santa Catarina, a educação de alunos com deficiência na rede regular pública estadual de educação deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino que deve disponibilizar, quando necessário, um **Segundo Professor** (*grifo nosso*), neste caso, com habilitação em Educação Especial que atue com o professor regente nas turmas onde existam alunos com deficiência, inclusive mental, a qual se caracteriza pelo comprometimento cognitivo relacionado com o intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual) que também pode se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional) que ocorre no período de desenvolvimento, enquanto que a pessoa com severos comprometimentos mentais será amparada de acordo com a legislação vigente (SANTA CATARINA, 2006a).

Contudo, com base nesta realidade estabelece-se a problemática deste estudo, pois estudos têm demonstrado inúmeras dificuldades na disponibilização de Segundos Professores em inúmeros contextos (GASPAR, 2008; RODRIGUES, 2012; SOUSA, MARTINS e FARIAS, 2014). Um dos principais problemas relacionados à disponibilização de Segundo Professor refere-se à exigência de pareceres diagnósticos que comprovem graus de deficiência mental que afetem o quadro funcional do aluno como, por exemplo, em atividades de vida prática, ou que apresente sérios comprometimentos motores, sintomatologia do TDAH exacerbada (SANTA CATARINA, 2009).

Com base em Ferreira (2011), pode-se apontar que este problema demonstra a grande centralização no diagnóstico dos alunos, contrapondo-se assim, à literatura científica, que atualmente orienta-se pelo princípio das necessidades e à legislação vigente, pois recorrentes ações judiciais têm garantido este direito (ALMEIDA 2013; SILVEIRA e PRIETO, 2012; CURY e FERREIRA, 2010a). Neste sentido, entende-se que as questões relacionadas ao Segundo Professor ainda apresentam muitos óbices conceituais e filosóficos que causam prejuízos humanos incalculáveis e impedem o exercício legal adequado do poder público para com a Educação de alunos com deficiência.

Considerando esta problemática, este estudo apresenta a seguinte questão central: **Quais as políticas públicas para o acesso e a permanência de alunos com deficiência, e como ocorre o processo de apoio pedagógico relacionado ao atendimento do Segundo Professor em uma escola da Rede Estadual de Educação Básica?**

Diante disto, pode-se assumir as seguintes questões de pesquisa que nortearão o presente trabalho:

- a) Quais os determinantes sociais e políticos que influenciaram as políticas de educação inclusiva?
- b) Quais as políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência do estado de Santa Catarina?
- c) Quais as relações entre as políticas de âmbito nacional e estadual que tratam do aluno com deficiência?
- d) Como as pessoas com deficiência têm sido tratadas ao longo da história e quais conceitos foram utilizados para identificá-los?
- e) Como os diferentes agentes da Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina avaliam o processo de apoio pedagógico de alunos com deficiência?
- f) Como ocorre a organização e estruturação do serviço de apoio pedagógico oferecido através do Segundo Professor para alunos com deficiência em uma Escola da Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina?

A escolha dessa temática de pesquisa foi realizada a partir de diferentes razões. Assim, pode-se destacar que na escola da rede regular pública estadual de educação em que trabalho como Assistente Técnico Pedagógica, já se atendeu muitos pais que vêm matricular seus filhos e relatam as dificuldades encontradas por eles serem considerados alunos de inclusão. Estas dificuldades resultam desde problemas de adaptação, preconceito, *bullying*, falta de preparo da escola para atender este aluno, até problemas burocráticos, nos casos em que se aplicam, de contratação de Segundo Professor. Neste contexto da escola da rede regular pública estadual de educação de minha atuação, quando os pais chegam até a escola para fazer a matrícula este procedimento é feito pela Assistente de Educação, na secretaria da escola, e uma das informações levantadas neste momento, refere-se à ocorrência de alguma necessidade especial.

Identificado que o aluno tem alguma necessidade especial, é verificado junto aos pais no ato da matrícula o tipo de deficiência ou condição, e dependendo do caso, os pais ou responsáveis devem levar o laudo para ser anexado na ficha de matrícula do aluno. Depois de finalizada a matrícula os pais são encaminhados para as Assistentes Técnico-Pedagógicas, que aplicam anamnese detalhada sobre o diagnóstico do aluno, a vida escolar pregressa, as dificuldades familiares e as dificuldades educacionais, como por exemplo, a existência do acompanhamento pedagógico especializado nas escolas em que já estudou. Somente a partir

destas informações, são apontadas as providências a serem tomadas, e caso haja a necessidade, fazer o pedido do Segundo Professor.

O pedido do Segundo Professor exige a montagem de um processo administrativo, o qual depois de finalizado é encaminhado para a Gerência Regional de Educação – GERED. Neste processo deve constar relação da turma em que o aluno foi matriculado destacando os dados cadastrais, o relatório pedagógico atualizado elaborado pelo professor de sala comum e do SAEDE caso o aluno esteja freqüentando o serviço, além do laudo com o diagnóstico e o ofício com o pedido do segundo professor assinado pela direção. (SANTA CATARINA, 2009)

Segundo Ferreira (2011), este processo é encaminhado para a GERED onde o Integrador de Educação Especial e Diversidade encarrega-se da avaliação da necessidade do Segundo Professor, além da organização, montagem e encaminhamento do processo para a contratação deste profissional para as escolas. A análise do processo passa primeiramente pela equipe da GERED e, logo em seguida, pela equipe da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE que faz a avaliação e emite parecer que pode ser favorável ou desfavorável à solicitação. Em alguns casos a equipe da FCEE pode ainda solicitar outras providências de acordo com a necessidade. Finalizada a análise e emitido o parecer da FCEE, o processo é devolvido para a GERED, que deverá retornar cópia do parecer para a escola.

Ainda de acordo com Ferreira (2011), quando o parecer é favorável o processo é encaminhado para Secretária de Educação – SED, onde será analisado e elaborado um novo parecer com o objetivo de permitir a contratação do profissional e então retorna com parecer da SED para GERED que toma as providências para abertura de vaga para contratação do profissional solicitado. Porém quando o processo é indeferido, normalmente os pais têm duas opções: a) providenciar o que está sendo solicitado no parecer da FCEE, quando está sendo solicitado algum outro documento ou outra avaliação; b) procurar o Ministério Público para que seja garantido o direito de seu filho há um “Segundo Professor”.

Considerando estes procedimentos e confrontando-os aos princípios básicos da inclusão, pode-se considerar, de acordo com minha experiência profissional, que a escola deveria estar pronta para receber todos os alunos, independentemente de sua condição de deficiência ou não, oferecendo recursos de apoio material e humano. Neste sentido, entendo que o rito processualístico adotado obsta a inclusão destes alunos, pois tenho observado que quando um processo chega à GERED, muitas vezes retorna para a escola imediatamente, pois

ali mesmo já é constatado pela funcionária deste órgão que pelo diagnóstico que está no laudo, como por exemplo, deficiência mental leve, a FCEE se manifestará pelo indeferimento do pedido do Segundo Professor. Contudo, se no laudo estiver diagnosticado, por exemplo, deficiência mental moderada é provável a contratação do Segundo Professor.

Deste modo, considero que os processos de acesso e permanência de pessoas com deficiência, além de diversas outras condições, na rede regular pública estadual de educação, indicam grave ferimento à legislação vigente e às bases teóricas relacionadas à inclusão educacional, pois a simples caracterização do aluno baseado em um laudo diagnóstico fere, por exemplo, discussões ultrapassadas há mais de três décadas, neste caso sobre a deficiência mental, da Associação Americana de Deficiência Mental, que desde a década de 1990 instituiu os comportamentos adaptativos como o alvo principal para questões diagnósticas (SILVA, 2001). Esta consideração baseia-se ainda no fato de que depois de ingressado o processo de ação civil pública, o Estado acaba por disponibilizar o apoio material e humano necessário, demonstrando deste modo, as barreiras para a inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Considerando a realidade vivenciada, nesta pesquisa o objetivo principal é compreender o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas políticas públicas, em especial de Santa Catarina, e o processo de apoio pedagógico relacionado ao atendimento do Segundo Professor em uma escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Para tanto, neste contexto adotado, os objetivos específicos visam: a) discutir as políticas públicas para apoio e permanência de alunos com deficiência; b) analisar os fatores históricos, legais e conceituais da educação inclusiva; c) levantar o processo de disponibilização de apoio pedagógico oferecido com o Segundo Professor aos alunos com deficiência na Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina, em especial, em uma escola deste sistema. d) conhecer as características sociodemográficas e ocupacionais dos profissionais atuantes na inclusão educacional em uma escola deste sistema; e) conhecer as características sociodemográficas, clínicas e educacionais dos alunos com deficiência de uma escola deste sistema; f) conhecer as características sociodemográficas e ocupacionais de profissionais envolvidos na inclusão educacional de Santa Catarina.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Quanto ao delineamento metodológico, este estudo foi caracterizado quanto aos objetivos como explicativo, quanto aos procedimentos técnicos como documental e de campo, foi realizado através de técnicas qualitativas de coleta e análise de dados, e foi desenvolvido por meio de estudo de caso institucional em uma escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Santa Catarina (TRIVIÑOS, 1987; FAZENDA, 1997; LAVILLE e DIONE, 1999).

A escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Santa Catarina foi eleita por três razões básicas: 1) pela acessibilidade da pesquisadora à unidade escolar; 2) pela Direção permitir a realização do estudo; 3) por ter recebido a implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado no ano 2015; 4) possuir professor especialista em educação especial. A escola selecionada é uma unidade da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Santa Catarina criada em 1974, vinculada à 18ª Gerência de Educação, e situada na região central da cidade de Florianópolis, do estado de Santa Catarina. Atualmente atende aproximadamente 700 alunos, funciona nos três períodos de atendimento, e atende as séries iniciais do ensino fundamental, as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Desde o ano de 2015 recebeu a implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado. O corpo técnico-administrativo é composto por uma Diretora, duas Assessoras de Direção, uma Orientadora, três Assistentes Técnico Pedagógicas, duas Assistentes de Educação, quatro atendentes de serviços gerais, cinco Segundo Professores, 32 Professores, uma Professora Especialista, entre outros profissionais envolvidos. A estrutura física conta com aproximadamente seis salas administrativas, quatro salas de apoio ao ensino (educação física, informática, biblioteca, SAEDE), duas quadras descobertas, pátio, cozinha com refeitório e estacionamento, entre outros.

Os participantes deste estudo foram selecionados por disponibilidade, de acordo com os segmentos envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, de acordo com os seguintes critérios de intencionalidade: 1) apresentar intenção de participar da pesquisa; 2) ser graduado há no mínimo três anos; 3) apresentar atuação relacionada à educação de alunos com deficiência e/ou condutas típicas; 4) ser parte componente da Escola selecionada ou representar órgãos públicos estaduais envolvidos com a inclusão educacional, sendo identificados.

Para tanto, os participantes foram divididos em dois grupos, de acordo com a abrangência de sua atuação, neste caso, para toda a Rede Pública Estadual de Educação

Básica de Santa Catarina (Grupo 1) e para a escola selecionada (Grupo 2). O primeiro grupo foi composto por dois (02) representantes do poder executivo (um [01] da Secretaria de Educação; um [01] da 18ª Gerência Regional de Educação), um (01) representante do poder legislativo (Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência), perfazendo assim três (03) participantes. O segundo grupo foi composto por três (03) segundo professores, um (01) professor, um (01) assistente técnico-pedagógico, um (01) assistente de educação, e um (01) diretor de unidade escolar, perfazendo 07 sujeitos. Deste modo, o total de participantes envolvidos neste estudo foi de 10 participantes.

Quanto aos procedimentos, este estudo foi realizado basicamente em uma etapa preliminar, uma etapa principal e uma etapa concomitante: 1) obtenção das anuências institucionais; 2) levantamento documental; 3) coleta de dados com aplicação dos instrumentos.

Na primeira etapa buscou-se obter as anuências formais da Secretaria de Estado da Educação, da Gerência Regional de Educação e da escola alvo do estudo de caso. Na segunda etapa, realizada concomitantemente às posteriores por meio do levantamento de leis, decretos, resoluções e documentos primários. Na terceira etapa foram aplicados roteiros de questões específicas a cada um dos profissionais envolvidos, conforme agendamento previamente determinado pelos mesmos, que atenderam os critérios de seleção, em especial por terem consentido a participação (APÊNDICE B).

Os roteiros de questões foram executados de forma oral por meio de entrevistas, ou de forma escrita por meio de questionários de acordo com a opção dos participantes, os quais puderam optar ainda pelo envio de arquivo físico ou digital. Ambas as formas de coleta de dados foram realizadas nos locais previamente definidos pelos participantes. Antes da coleta de dados foi realizada a apresentação do objetivo geral, das questões e dos procedimentos da pesquisa.

Para as entrevistas foi realizada a apresentação formal dos recursos de áudio que foram utilizados para as entrevistas e os esclarecimentos explícitos quanto à liberdade para responder às questões. Durante a entrevista foi entregue uma cópia escrita do roteiro semi-estruturado aos participantes, e nos casos em que se aplicaram, as dúvidas foram sanadas antes do início do procedimento. A entrevista oral foi aplicada por esta pesquisadora utilizando gravador e resguardando a opção do participante de manter o equipamento a sua vista ou não. Durante a entrevista não houve indução às respostas, mas foram repetidos os

questionamentos de acordo com solicitação dos participantes, visando assim, os esclarecimentos ou detalhamentos necessários, assim como foram realizados questionamentos sobre dúvidas às respostas dos participantes.

Para o preenchimento dos questionários, foi encaminhada a apresentação do objetivo geral, das questões e dos procedimentos da pesquisa, informando a forma de entrega e de devolução, além dos esclarecimentos explícitos quanto à liberdade para responder às questões. No caso de dúvidas sobre as questões, os participantes poderiam buscar saná-las durante a devolução dos questionários, sendo fornecida, caso necessário, nova data para entrega do instrumento. Além disto, os participantes também puderam optar por devolver o instrumento via digital por meio de correio eletrônico, sendo que o retorno era considerado o consentimento.

Neste estudo foram utilizados roteiros de questões aplicados na forma de entrevistas ou de questionários de acordo com a opção de cada participante (APÊNDICE A). Os roteiros contaram com questões relativas a dados sociodemográficos e de formação dos participantes, sobre o processo de funcionamento do apoio pedagógico e sobre as políticas de inclusão de alunos com deficiência. Segundo compromisso assumido nos termos de anuência das instituições e de consentimento livre e esclarecido dos participantes (APÊNDICE B), todos os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para este estudo. As questões foram elaboradas de forma aberta, com roteiro semi estruturado preliminarmente definido, mas com capacidade de acréscimos de questionamentos conforme o andamento das entrevistas ou do preenchimento dos questionários.

Os dados sociodemográficos e de formação foram comuns a todos os segmentos de participantes e incluíram informações sobre área de formação e área de atuação. As informações sobre o processo de funcionamento do apoio pedagógico, apesar de ser apresentadas a todos os segmentos de participantes, foram mais aprofundadas aos participantes oriundos da escola e incluíram informações sobre os agentes envolvidos no apoio pedagógico, a organização dos serviços de apoio pedagógico, o desenvolvimento dos serviços de apoio pedagógico, entre outros. As informações sobre o posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência foram questionadas a todos os segmentos de participantes. Nos sujeitos que se aplicaram, foram incluídas questões sobre legislações básicas, documentos oficiais sobre educação inclusiva, criação de políticas de inclusão, aplicação de política de inclusão, entre outros.

Para tanto estes dados foram adotados *a priori* de acordo com o referencial teórico selecionado e a legislação pertinente, sendo operacionalizados no quadro operacional (Quadro 1) elaborado para este estudo. O quadro operacional permitiu, além da sistematização das categorias conforme referencial, orientar o processo de análise das informações recolhidas evitando vieses de interpretação, como pode ser verificado a seguir:

Quadro 1 – Quadro operacional da pesquisa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TEMAS
Acesso à Escolarização	Aspectos Técnico-Pedagógicos	Acesso e atendimento educacional especializado; Dificuldades ao acesso; Acesso e qualidade do acesso; Recursos financeiros.
	Aspectos Administrativos	Questões administrativas; Exigências documentais; Aspectos procedimentais.
Permanência na escolarização	Estrutura e Recursos Adaptados	Utilização de recursos didáticos e pedagógicos; Necessidades e disponibilidade de recursos didáticos e pedagógicos; Aspectos físicos e arquitetônicos; Aspectos metodológicos e curriculares.
	Recursos Humanos e Apoio Pedagógico	Relação entre professor titular e segundo professor; Papel do segundo professor; Qualificação dos professores; Condições de formação e capacitação; Superação às dificuldades de formação e capacitação; Solicitação de Segundo Professor; Procedimentos contratação do Segundo Professor; Documentos para a contratação do Segundo Professor; Análise do processo, Deferimento e indeferimento do processo, Elaboração do planejamento; Suporte recebido; Aspectos humanos.
Inclusão educacional	Posicionamentos Inclusivos	Compreensão do processo inclusivo; Direcionamento inclusivo adequado.
	Aplicações das Políticas Públicas	Implicações das políticas públicas; Papel de órgãos superiores na proposta de educação inclusiva; Papel de órgãos superiores na implementação de serviços de Educação Especial; Ações realizadas pelos órgãos superiores; Formulação das Políticas públicas; Impacto das Políticas Públicas; Ações para garantia da inclusão educacional; Impacto sociológico.

Fonte: Produção do próprio autor

As informações coletadas foram tratadas por meio da análise do conteúdo em uma compreensão dialética, a qual permitiu ainda, estabelecer categorias *a posteriori*, as quais foram inseridas no quadro operacional. Segundo Zago (2013, 114-115), a compreensão dialética procura “[...] o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas. É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. [...]”. Wachowicz (2001) aponta ainda, que o “[...] ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é [...]”, sendo que a compreensão do objeto em estudo deve considerar a totalidade do processo de acordo com a intencionalidade do estudo, podendo estabelecer assim, as bases teóricas para sua transformação.

Inicialmente todas as respostas aos questionamentos realizados aos participantes, tanto provenientes das entrevistas quanto dos questionários, foram transcritas integralmente, sendo considerada assim, uma informação primária, já que não havia recebido qualquer tratamento metodológico. Após a leitura minuciosa, foi buscada a identificação das partes dos elementos envolvidos, neste caso, de acordo como Quadro Operacional da pesquisa (Quadro

1), buscando estabelecer as categorias, subcategorias e seus respectivos temas, de acordo com a pesquisa bibliográfica realizada.

Depois de selecionados os objetos de análise, orientados pelas categorias principais, buscou-se interpretar os discursos em um processo de separação e união das unidades temáticas mais relevantes para obtenção de informações aos objetivos da pesquisa, dando-se preferências por aglutinações por perguntas semelhantes. Contudo, considerando o volume de informações primárias, optou-se por codificar os fragmentos selecionados de acordo com as três categorias principais deste estudo, neste caso, sobre o acesso à escolarização, a permanência da escolarização, e as políticas públicas de inclusão educacional. Esta separação do texto primário buscou facilitar a compreensão de cada bloco temático, neste caso relativos a subcategorias, sem perder a noção da integralidade de cada um destes objetos.

Após a separação por categorias e seus referidos blocos temáticos, procedeu-se a classificação de cada uma das unidades temáticas em três orientações básicas: favoráveis, não favoráveis e nem favoráveis e nem não favoráveis, pois alguns temas não se configuram necessariamente como passível de classificação positiva ou negativa ao processo de acesso, permanência e inclusão educacional. Após este processo, buscou-se detalhar ainda mais os blocos temáticos em unidades temáticas que foram nomeadas de acordo com seus conteúdos e suas intencionalidades, conforme as subcategorias estabelecidas no quadro operacional (Quadro 1). O agrupamento dos fragmentos dos discursos nas unidades temáticas nomeadas foi feito de acordo com o teor, a quantidade e o sentido de cada um destes discursos.

Após a identificação, nomeação, classificação e seleção das unidades temáticas principais orientadas pelas perguntas semelhantes, reiniciou-se o processo de busca de unidades temáticas que poderiam ser utilizadas, principalmente, mas não exclusivamente, das questões mais amplas, como por exemplo, sobre o posicionamento inclusivo ou a intenção de acrescentar outras informações à pesquisa, ou ainda de respostas de questões não semelhantes, mas que carregavam sentidos semelhantes, sendo que buscou-se respeitar cuidadosamente este último procedimento para evitar o viés de interpretação dos conteúdos.

Com a obtenção do *corpus* da análise preliminar, buscou-se confrontar os discursos divergentes e reunir os discursos convergentes. Além disto, buscou-se identificar os fragmentos de discursos que, apesar de não divergirem nem convergirem entre si, avançavam a análise ou da unidade temática ou do bloco temático. Considerando a necessidade de

triangulação das informações em análise, foram realizadas discussões das unidades temáticas consideradas mais relevantes ao estudo conforme a literatura especializada, assim como legislações, documentos oficiais, estatísticas, entre outros. Por último, buscou-se sintetizar a condição de cada unidade temática (tema) referente a cada bloco temático (subcategoria) em quadro sinóptico de acordo com a classificação empreendida no corpo da análise.

1.3 ESTRUTURA DO TEXTO

Este estudo foi organizado em cinco capítulos essenciais. No Capítulo 1, que trata da introdução, está apresentada a problemática e os aspectos metodológicos. Nos Capítulos 2 e 3 estão apresentados os referenciais teóricos e legais básicos relacionados à temática da pesquisa, sendo que no Capítulo 2 são apresentados os aspectos históricos e conceituais relacionados à deficiência e à educação, e no capítulo 3, são discutidos os fundamentos das principais legislações e das políticas públicas de inclusão, sendo que em ambos foi destacada a realidade do estado de Santa Catarina. No Capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados deste estudo. No Capítulo 5 são apresentadas as considerações finais e as principais limitações deste estudo, além das sugestões para novas pesquisas.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS RELACIONADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Considerando que, de acordo com Martins (2008, p. 25), é característica de uma concepção materialista histórica dialética ressaltar as transformações da realidade ao observá-la ao longo dos tempos e que é possível perceber através de um olhar mais aprofundado sobre esse processo, pode-se interpretar que as transformações que ocorreram no mundo ao longo da história são decorrências da luta que os agrupamentos humanos travaram pela sobrevivência (MARTINS, 2008). Neste sentido, percebe-se a importância de se recorrer à história buscando suas transformações, seus significados, tentando dar conta de sua historicidade, afim de que se possa fazer uma reconstituição do passado e assim ter condições de entender suas rupturas e continuidades, neste caso, relacionadas às pessoas com deficiência e em especial voltadas à sua educação.

Ao longo da história as pessoas com deficiência receberam tratamentos diferenciados de acordo com as atitudes, que variaram desde a eliminação até adoração, e com o contexto social vigente. Segundo Silva (1987), pode-se observar que nas sociedades primitivas existiam basicamente dois tipos de atitudes em relação às pessoas com deficiência, sendo uma baseada na aceitação e tolerância, e outra de rejeição e eliminação concretizada por rituais fatais aplicadas, as quais também eram aplicadas às pessoas doentes e aos idosos.

Em culturas antigas médio-orientais, como o Egito o atendimento médico dado às pessoas com deficiência, físicas ou mentais, fossem elas decorrentes de malformação congênita ou de acidente, eram destinadas as camadas mais favorecidas, como a nobreza, os sacerdotes, os guerreiros e seus familiares (SILVA, 1987). As camadas menos favorecidas da população, tinham atendimento médico em dias prefixados, nos quais sacerdotes em formação prestavam atendimento gratuito. Já em culturais antigas greco-latinas, como da cidade de Esparta, na Grécia, era costume lançar crianças defeituosas em um abismo chamado Monturo do Apótetas, das Montanhas Taigeto (SILVA, 1987).

Este tratamento espartano de eliminação das pessoas com deficiência se iniciava com a formação de uma comissão de anciãos de reconhecida autoridade que se reuniam em um local oficial para examinar o recém-nascido que deveria ser obrigatoriamente apresentado pelos pais. Se os anciões verificassem que a criança era bela e bem formada, ela era devolvida aos pais que tinham a incumbência de criá-lo até certa idade. Depois esta responsabilidade era

passada para o Estado, que continuava sua educação. Porém, se a criança lhes parecesse feia, disforme, ou franzina, os anciãos ficavam com a criança e a levavam para ser lançada à morte. (SILVA, 1987)

Já na Roma antiga, historiadores têm referido dificuldades de encontrar referências precisas sobre a pessoa com deficiência². No entanto, Silva (1987) aponta que no direito Romano havia leis que garantiam ou negavam, dependendo das circunstâncias, os direitos de um recém-nascido. Uma das condições para negação do direito, por exemplo, era a falta de vitalidade e distorções da forma humana. Entretanto, neste contexto, segundo Silva (1987), mesmo com a existência das leis, o infanticídio legal não ocorria com muita frequência, pois crianças malformadas eram com certa frequência, abandonadas em cestinhas nas margens do rio Tibre, onde eventualmente escravos ou pessoas empobrecidas se apossavam dessas crianças, criando-as para depois servirem como meio de exploração.

Sob a influência do Cristianismo, nos séculos iniciais, ocorreram algumas mudanças na maneira como as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas pela sociedade (PESSOTI, 1984; OLIVEIRA, 2006). Segundo Pessoti (1984) com a introdução da doutrina cristã, a pessoa com deficiência passou a ter alma, e como tal não devia mais ser abandonada ou eliminada, prevalecendo, deste modo, o que é chamado de ética cristã, a qual nos séculos iniciais da Idade Média determinou, ainda que com sentido puramente assistencialista, o acolhimento das pessoas com deficiência em instituições religiosas. Foi ainda sob a influência da doutrina cristã que começaram a surgir os hospitais voltados para o atendimento de doentes agudos ou crônicos, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência (SILVA, 1987).

Segundo Silva (1987) nos meados da Idade Média, não havia conhecimentos suficientemente aprofundados sobre as doenças, principalmente sobre suas causas, e o medo do desconhecido e do sobrenatural que levava a “[...] necessidade de dar aos males deformantes uma conotação diferente e misteriosa, muito mais diabólica e vexatória do que em qualquer outro sentido mais positivo” (p. 216). Neste contexto histórico as pessoas com deficiência, como não podiam contar com os meios para garantir sua sobrevivência, começaram a pedir esmolas de forma sistemática para garantir seu sustento, que de acordo

² O termo que será utilizado no texto é “pessoa com deficiência”, que foi oficialmente legalizado por meio da Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010). Este documento legal busca atualizar o termo tanto no tratamento que deve ser dado às pessoas com deficiência, quanto à sua utilização em normas, órgãos, entre outros.

com Silva (1987, p. 218), havia toda uma organização que promovia “verdadeiras redes para angariação de esmolas e donativos”.

No período conhecido como Renascimento, ocorrido entre os séculos XV e XVII, houve no mundo europeu uma lenta mudança com o surgimento dos primeiros direitos e deveres para pessoas com deficiência, com o estabelecimento da filosofia humanista e com o advento da ciência, que apesar de ainda prevalecer um caráter assistencialista, propiciou um novo modo de pensar, revolucionário sob muitos aspectos, que alteraria também a vida do homem menos privilegiado, ou seja, a imensa legião de pobres e de enfermos, enfim, dos marginalizados sociais da época. (SILVA, 1987; SILVA, 2001)

Dentre estes indivíduos menos privilegiados, segundo Silva (1987), sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais, estavam compreendidos. No entanto, afirma o autor, apesar da filosofia humanista procurar valorizar o homem, na prática as condições de vida das pessoas permaneciam muito ruins, principalmente das camadas mais baixas da população européia, como os pobres, mendigos e pessoas com deficiência, fazendo com que a mendicância se proliferasse em várias localidades daquele continente, principalmente devido ao alheamento da nobreza, da burguesia e dos governantes da época.

No século XIX, segundo Silva (1987), as sociedades de muitos países europeus começaram assumir a responsabilidade pelos diversos grupos minoritários que eram marginalizados à época. Os Estados, ao oferecerem maior atenção a esses grupos, perceberam que muito mais do que hospitais e abrigos, esses necessitavam de um atendimento mais especializado, especialmente às pessoas com deficiência. Silva (1987) destaca o desenvolvimento de um atendimento mais especializado, principalmente no campo da cegueira, da surdez e no avanço da ortopedia para as pessoas que possuíam alguma lesão física.

Ao longo do século XX, a assistência dada à população mais pobre e às pessoas com deficiência teve um aumento substancial, em quase todo o mundo. Este aumento ocorreu, segundo Silva (1987), devido a uma filosofia social que valorizava o homem, e neste contexto, o engajamento de muitos setores da sociedade no bem-estar comum e nos progressos das ciências, desencadearam ações em diversos campos da realidade social, política e econômica, entre outras, em diversos países, principalmente aqueles com maior nível de desenvolvimento, pois as exigências do mundo do trabalho determinaram tais ações.

Já no Brasil, ainda nos períodos colonial e imperial, segundo Santos Filho (s.d.) *apud* Silva (1987), era raro encontrar “aleijados”³, cegos, surdos, “coxos”⁴ entre os indígenas, sendo que a explicação historicamente mais aceita é de que quando as deformidades tinham origens hereditárias era executado o infanticídio. As poucas anomalias físicas que existiam entre alguns índios eram consequências de ferimentos nas guerras, e os poucos escravos com deficiência física existiam por maus tratos, determinando deste modo, uma quase ausência das pessoas com deficiência do convívio social, principalmente entre indivíduos que não eram tipicamente representantes da nobreza.

De acordo com Mazzotta (1999), o atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, teve início oficial na época do Império por meio de decreto imperial emitido por Dom Pedro II, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro, hoje chamados respectivamente de Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos. Existem também registros de outras ações voltadas para o atendimento médico-pedagógico aos “deficientes mentais”⁵, como os serviços prestados pelo Hospital Estadual da Bahia, em 1874, e como a criação da “Escola México”, no Rio de Janeiro, em 1887 (MAZZOTTA, 1999; MENDES, 2010). Segundo Januzzi (1992) *apud* Mendes (2010, p. 94), no período colonial “prevaleceu o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral [...]”.

Segundo Silva (2009), após a proclamação da República no Brasil em 1889, ocorreram mudanças no contexto social que interferiram no panorama da educação no país. Assim, no início do século XX, entre as décadas 1920 e 1930, começou a se consolidar no Brasil um movimento denominado de Escola-Nova. Este movimento, apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das características individuais e ao propor um ensino adequado e especializado para aqueles alunos que não conseguiam acompanhar as exigências da escola regular, contribuía para a exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular (SILVA, 2009). Neste contexto, surgiram também as primeiras escolas especiais do Brasil, nomeadamente o Instituto Pestalozzi, instituição de caráter

³ Termo clínica e socialmente adotado à época.

⁴ Termo clínica e socialmente adotados à época.

⁵ Termo clínica e socialmente adotados à época.

privado especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, do Rio Grande do Sul (1926), de Minas Gerais (1935), do Rio de Janeiro (1948) e de São Paulo (1952).

Conforme Silva (2009), até a década de 1940 não havia uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência no Brasil. Tanto que, de acordo com Bueno (1993), a educação especial se expandiu no Brasil, principalmente nas décadas seguintes, com o surgimento de outras entidades privadas de caráter assistencial com apoio do poder público. Segundo Mazzotta (1999), até 1950, havia cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular voltados para o atendimento escolar especial a pessoas com deficiência e onze instituições especializadas, principalmente as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). As primeiras APAE's foram criadas no Rio de Janeiro/RJ (1954), Brusque/SC (1955) e Volta Redonda/RJ (1956) (MAZZOTTA, 1999; FENAPAE, 2014).

Esta fase do atendimento às pessoas com deficiência, segundo Sasaki (1997), hegemonicamente oferecido em instituições à parte do ensino regular, caracterizou-se pela Segregação Institucional, iniciada na década de 1960, na qual eram oferecidos serviços educacionais para pessoas com deficiência em classes de alfabetização de grandes instituições. Porém, com a negativa de acesso de pessoas com deficiência à escola regular, em meados da década de 1950 e mais intensamente na década de 1960, foram criadas oficialmente as primeiras escolas especiais originadas com as referidas associações de pais de pessoas com deficiência e posteriormente com as classes especiais nas escolas comuns. Este contexto permitiu ainda, o surgimento dos primeiros movimentos integracionistas do Brasil, provocados pelas discussões mundiais ocorridas à época (SILVA, 2001).

Na fase da integração, surgida na década de 1970, as pessoas com deficiência começaram a ser aceitas em escolas comuns e a conviver em ambientes menos restrito. Porém é importante ressaltar que o atendimento nas escolas comuns se destinava apenas àqueles alunos que conseguiam se adaptar ao sistema e que, apesar da carência teórica, era o modelo de atendimento utilizado no Brasil (SILVA, 2001). Assim, os alunos que não atendiam a essa condição eram excluídos, o que demonstrava que a base teórica da integração educacional não foi disseminada adequadamente, já que ela pressupunha três elementos básicos, neste caso a integração temporal, a integração instrucional e a integração social, as quais foram menosprezadas no contexto educacional brasileiro, e que se fossem adequadamente executadas, praticamente contemplariam grande parte dos problemas existentes à época (SILVA, 2001).

Deste modo, deve-se apontar que a Integração Temporal consistia em dar oportunidades para a pessoa com deficiência conviver com as pessoas sem deficiência, porém essa convivência deveria ocorrer de forma gradual, havendo primeiro a preparação de ambas (MICHELS e GARCIA, 1999). A Integração Instrucional, segundo Pereira (1980) *apud* Michels e Garcia (1999), consistia na facilitação do processo ensino aprendizagem e para seu êxito era necessário que as necessidades educacionais da pessoa com deficiência fossem compatibilizadas com as oportunidades oferecidas no ensino regular. Já a Integração Social, referia-se ao relacionamento entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência, propondo a análise do processo de integração a partir da proximidade física, da conduta interativa, da assimilação e da aceitação do aluno com deficiência em relação ao grupo. (MICHELS; GARCIA, 1999).

Já a fase de inclusão surgiu no final da década de 1980 e avançou durante a década de 1990, principalmente a partir da Declaração de Salamanca de 1994. O objetivo principal da inclusão educacional era adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, independente de suas necessidades, procurando estabelecer um sistema único de educação com qualidade para todos, no qual as diferenças individuais devem ser encaradas como enriquecedoras da educação e não como motivo para a exclusão (SASSAKI, 1997). Atualmente, a educação inclusiva está focada no aluno, visto que este possui características, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, e neste caso, o sistema escolar deve ter conhecimento das necessidades educacionais de seus alunos, afim de que possa definir quais serviços e procedimentos devem ser adotados para atender a essas necessidades (BRASIL, 1994a).

Para tanto, pode-se assumir, com base em Garcia (2004, p. 31), que o conceito de inclusão pode ser compreendido como “[...] uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias [...]”. Neste sentido com base nesta autora deve-se destacar que este conceito deve ser compreendido como relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais e não por aspectos técnicos, ou ações baseadas em regras pré-estabelecidas.

Pode-se apontar então, que as formas como as pessoas com deficiência receberam atendimento educacional a partir do surgimento das primeiras ações pedagógicas no país passaram por fases que vão desde a exclusão até a inclusão. Além disto, pode-se assumir

ainda, que a evolução do conceito de deficiência no Brasil refletiu a evolução histórica destas formas de atendimento, sendo compatível com a visão de mundo, de sociedade e de homem de cada época. Deste modo, deve-se ressaltar que os termos foram se modificando, conforme se modificava o entendimento social sobre a pessoa com deficiência, nos diferentes momentos históricos de diversos grupos e sociedades.

Neste sentido, resgatar a evolução do conceito atribuído às pessoas com deficiência pode fornecer indícios à compreensão de práticas discriminatórias que ocorreram ao longo do tempo. Segundo Sasaki (2005), os termos utilizados em cada época, são compatíveis com certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade, não existindo, portanto, um único termo correto que seja válido definitivamente. Isto ocorre porque, segundo Cury (1992, p. 21), “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Assim, as categorias não podem ser consideradas isoladas ou independentes, mas sim dentro de uma realidade que está se modificando e assumindo características diferentes.

Assim, para um melhor entendimento da terminologia que caracteriza as pessoas que apresentam alguma condição de deficiência, no Brasil atualmente, torna-se necessário apresentar brevemente a trajetória dos termos que foram utilizados ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência. Assim, Sasaki (2005) aponta que durante muito tempo no começo da história, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, eram taxadas de “inválidas”. Este termo carregava um sentido pejorativo, significando pessoa sem valor, ou seja, essas pessoas eram consideradas socialmente inúteis. Importante ressaltar que na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram consideradas inúteis em algumas sociedades porque não atendiam aos ideais predominantes à época.

No século XX, até meados da década de 1960, o termo utilizado passou a ser “incapacitado”, que no início significava “indivíduo sem capacidade” e posteriormente passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Na época era considerada pessoa incapacitada, aquela que tinha reduzida, como no caso do indivíduo com capacidade residual, ou eliminada sua capacidade em todos os aspectos físicos, psicológicos, sociais, profissionais, entre outros (SASSAKI, 2005). Destaca-se que no século XX aconteceram duas grandes guerras mundiais e a ocorrência de diversas seqüelas físicas, sensoriais nos soldados que voltavam para seus países impôs, inclusive pela mídia, para esse contingente de soldados o termo “incapacitado”.

Entre 1960 e 1980 eram utilizados os termos “defeituosos”, “deficientes” ou “excepcionais” (SASSAKI, 2005). O termo defeituoso significava “indivíduos com deformidade”, referindo-se principalmente à deficiência física e o termo “deficiente” significava “indivíduos com deficiência”, ou seja, aqueles que possuíam algum tipo de deficiência (SASSAKI, 2005). Ainda de acordo com Sasaki (2005) a sociedade passou a utilizar estes termos, com o intuito de não focar no que as pessoas não conseguiam fazer, mas na deficiência em si. Já o termo “excepcional” foi utilizado para designar pessoas com deficiência intelectual, assumindo o termo como uma pretensa explicação científica no qual o conceito de excepcional representava aquele que estava fora da curva de normalidade oriunda da estatística, podendo referir-se tanto a pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios, quanto a pessoas com deficiência intelectual.

Em meados da década de 1980, o termo utilizado passou a ser “pessoas deficientes”. Este novo termo teve grande impacto na sociedade, ajudando a melhorar a imagem destas pessoas, pois foi atribuído o valor “pessoas” aqueles que tinham deficiências, igualando-os em direitos a qualquer membro da sociedade (SASSAKI, 2005). Este termo foi substituído pouco tempo depois, pelo termo “portadores de deficiência”, pois o termo passou a se constituir como um valor agregado à pessoa. Esta substituição ocorreu, devido às contestações que foram feitas alegando-se que o termo “pessoa deficiente” sinalizava que a pessoa inteira era deficiente. Contudo, apesar do termo “portadores de deficiência” ter sido adotado em vários documentos federais e estaduais e foi incluído em nomes oficiais de várias instituições, foi rapidamente contestado, pois a alegação era de que a pessoa não “porta” sua deficiência, ela possui uma deficiência (SASSAKI, 2005).

Ainda na década de 1990 foi proposto o termo “necessidades especiais” em substituição ao termo “deficiência” anexada ao termo pessoa, daí a expressão “portadores de necessidades especiais”. Segundo Sasaki (2005, p. 3), “com a vigência da Resolução nº 2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas”. Também na década de 1990, no âmbito da educação, foi introduzido o termo “pessoas com necessidades educativas especiais” em diversos documentos oficiais brasileiros, principalmente originados da Declaração de Salamanca de 1994. Contudo, foi identificada uma tradução inadequada do termo, pois no português brasileiro, “educativo” refere-se àquilo que educa, sendo posteriormente modificado para “educacional”, ou seja, aquilo relacionado à educação.

Para Sasaki (2005), os valores agregados às pessoas com deficiência são o de empoderamento, ou seja, a pessoa passa a ter o poder na tomada de decisões e autonomia individual, assumindo o controle da situação, e o da responsabilidade no sentido de contribuir na mudança por uma sociedade mais inclusiva. Segundo Sasaki (2004, p. 7), “compõem o conceito de empoderamento os conceitos de independência, autonomia e autodeterminação de cada pessoa ou grupo de pessoas”, referindo-se assim, a uma valorização da pessoa que tem condições de assumir o controle da sua própria vida mesmo com as limitações de sua deficiência, que tenha capacidade para tomar suas próprias decisões, se tornando um sujeito ativo dentro da sociedade.

Atualmente o termo utilizado é “pessoa com deficiência”, que foi oficialmente instituído por meio da Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010). Este documento legal busca atualizar o termo tanto no tratamento que deve ser dado às pessoas com deficiência, quanto à sua utilização em normas, órgãos, entre outros. Deste modo, atualmente, o conceito busca informar que antes de qualquer deficiência, o sujeito é uma “pessoa”, sendo que uma de suas características atribuídas é a deficiência, pelo uso da locução “com”. Contudo, alguns segmentos ainda insistem que estes termos apenas desviam a atenção para detalhamentos que necessariamente não alteram a realidade das pessoas, que por possuírem alguma deficiência, estão expostas às questões pejorativas relacionadas aos preconceitos, aos estigmas, à marginalização e à discriminação negativa, impostos sócio historicamente a estes indivíduos e que atualmente, inclusive, podem ser considerados agressões à legislação vigente.

Neste sentido, deve-se atentar para a importância do reconhecimento do conceito no que diz respeito às pessoas com deficiência, pois segundo Sasaki (2002) a utilização da terminologia correta é importante, principalmente quando abordamos assuntos que historicamente estão tão carregados de preconceito, estigma e discriminação. Além disso, a utilização incorreta da terminologia pode gerar inúmeras dificuldades, como conceitos obsoletos e idéias equivocadas, que acabam se perpetuando (SASSAKI, 2002).

De acordo com Bersch e Machado (2007), ainda que sejam reconhecidos os limites das terminologias, não se pode negar que elas podem auxiliar na busca dos serviços e recursos mais adequados que possam garantir a efetiva participação da pessoa com deficiência na sociedade, como pode ser verificado nas diferentes formas de atendimento educacional especializado que são oferecidos no Brasil, como por exemplo, o crescimento significativo na

implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado na região nordeste, a qual é seguida pelas regiões sudeste e sul, sendo que as regiões norte e centro-oeste foram as regiões que apresentaram menor número de salas implantadas, como apontado por Junior e Marques (2015).

Portanto, pode-se assumir que historicamente a maneira como as pessoas com deficiência vem sendo tratadas reflete as diferentes condições econômicas, políticas e sociais de cada região ou país. Neste sentido pode-se verificar que isto ocorre, por exemplo, a partir das próprias diferenças na prevalência de deficiência que ocorrem no Brasil, pois enquanto a região Nordeste apresenta a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências (26,3%), a região Sul do Brasil apresenta alguns dos menores índices (22,50), dados que confirmam “a tese de que a deficiência tem forte ligação com a pobreza [...]”. (OLIVEIRA, 2012, p. 11). Além disso, apesar de as políticas públicas destinadas as pessoas com deficiência, serem em sua grande maioria de âmbito nacional, tanto estados quanto municípios desenvolvem políticas complementares. Neste sentido, Kassar e Meletti (2012, p. 54) apontam que, no que se refere à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] sua efetivação não é tranquila. Como qualquer política pública, a política educacional não é efetivada sob uma relação unidirecional, em que leis são assimiladas “automaticamente” e homogeneamente por todo país. [...] Nas diferentes localidades, as propostas sofrem interpretações, são lidas e entendidas diferentemente, de acordo com inúmeras variáveis históricas, econômicas e sociais.

Neste contexto, estudos têm demonstrado o pioneirismo do estado de Santa Catarina no atendimento educacional às pessoas com deficiência. (NUNES, 2008). Nunes (2008) destaca que este pioneirismo iniciou-se antes mesmo das garantias fundamentais estabelecidas pela Constituição Brasileira de 1988, quando as ações governamentais do estado de Santa Catarina já estabeleciam políticas públicas de atendimento educacional as pessoas com deficiência, neste caso, com a integração educacional.

2.1 O CONTEXTO DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM SANTA CATARINA

O atendimento ao público na área da Educação Especial no estado de Santa Catarina iniciou oficialmente em 1957, com o funcionamento de classe especial para alunos com deficiência, no Grupo Escolar Dias Velho. Em 1961 foi criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação que tinha como uma de suas atribuições coordenar o atendimento dos deficientes visuais e da audiocomunicação. No ano de 1963, o Governo do estado de Santa Catarina determinou através do Decreto n°. 692, o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, sendo que o Estado assumiria como contrapartida a responsabilidade pela provisão dos serviços e pela cessão de professores. (SANTA CATARINA, 2006b)

No ano de 1968 a Lei n°. 4.156, regulamentada através do Decreto n°. 7.443 instituiu a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a qual foi a primeira instituição pública estadual responsável pela definição e coordenação da política de educação especial (SANTA CATARINA, 2009). Em 1977 a FCEE elaborou e executou o projeto piloto “Montagem de currículo para educação especial: criação de classes especiais”, que tinha como objetivo implantar classes especiais nas escolas de ensino regular do estado em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este Projeto foi aprovado em 1978 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), seguido pelo “Programa de Ação Integrada para o Atendimento do Excepcional em Santa Catarina”. Este documento tinha como objetivo atender alunos com deficiência mental, à época classificados como educáveis, nas classes especiais das escolas da Rede Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2002).

Neste período, foi criada ainda, com o intuito de atender a Política Nacional implantada pela CENESP, a “sala de multimeios”, para atendimento o aluno com deficiência sensorial na rede regular, posteriormente, denominada “sala de recursos” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 9). Por conta dessas ações foi necessária a criação em 1979, do Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial (SURESP) que tinha como objetivo a descentralização e dinamização das atividades da educação especial em todas as regiões de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006b).

Em 1972, a FCEE criou o atendimento à pessoa com deficiência física, com seu início no Centro de Reabilitação Neurológica. Este atendimento era destinado às crianças que apresentavam paralisia cerebral com ou sem comprometimento mental. Em 1980, a FCEE, através do projeto “Serviço de Atendimento ao Deficiente Físico”, redefiniu essa modalidade

de atendimento, dando prioridade ao aluno que apresentava paralisia cerebral sem comprometimento mental. (SANTA CATARINA, 2006b, p. 10)

Em 1984, o CEE de Santa Catarina, através da Resolução nº 06, fixou normas para a educação especial, prevendo a implantação de 2.000 classes especiais na rede regular para atender a demanda de alunos, considerando os benefícios que teriam com esse tipo de atendimento. Importante destacar que este foi o primeiro documento legal do CEE normatizando a educação especial no estado. (SANTA CATARINA, 2002) Na década de 1980, a partir da “Política de Integração da Pessoa com Deficiência” adotada pelo estado, começaram a ser implantadas na rede regular de ensino de Santa Catarina, as “salas de multimeios” que eram voltadas para o atendimento dos alunos com deficiência sensorial, o que levou a FCEE a ser considerada instituição de referência no Brasil por seus modelos de atendimento “integracionistas” (SANTA CATARINA, 2002).

Já no final da década de 1980, a SED realizou levantamento e identificou que aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar não freqüentavam a escola. Com base neste levantamento a SED estabeleceu o Plano para a Campanha da Matrícula Escolar – 1987/1991, que buscava garantir o acesso à matrícula no ensino regular aos alunos com deficiência. (SANTA CATARINA, 2002). Porém, somente em 1996 o estado de Santa Catarina oficializou a Política de Educação Especial por meio da Resolução nº. 01 do CEE, que fixou as normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino.

Em 1998 foi publicada a “Proposta Curricular” que definia a concepção de educação adotada pelo Estado (SANTA CATARINA, 2006b) e em 2001 foi elaborado o documento “Política de Educação Inclusiva”, que define “[...] metas e ações prioritárias, com respectivas estratégias de operacionalização, incluindo articulação com órgãos legislativos, judiciários e Ministério Público com vistas à supervisão e controle no cumprimento da legislação vigente.” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 12)

No ano de 2005, a SED e a FCEE elaboraram o documento “Política de Educação Especial” e em 2006 o CEE aprovou a Resolução nº. 112, que dava sustentação legal a esta política. (SANTA CATARINA, 2006b). Em 2009 foi elaborado pela FCEE em parceria com a SED, o Programa Pedagógico de Santa Catarina, que estabelece as diretrizes dos serviços de educação especial. (SANTA CATARINA, 2009) Importante destacar que os documentos “Programa Pedagógico”, “Política de Educação Especial” e Resolução nº 112 estão sendo

revisados, deverão estabelecer as novas diretrizes para esta área, e deverão ser implantados a partir de 2016.

Atualmente em Santa Catarina, segundo Ferreira (2011), a política pública para a Educação Especial é elaborada e implementada por três instituições: FCEE, SED e GERED's. A FCEE, de acordo com Ferreira (2011), é o órgão responsável pela organização, implantação e assessoramento dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência e pela formação de professores para a área da Educação Especial. A SED tem caráter administrativo, sendo responsável pela disponibilização do espaço físico e pela contratação dos professores para os serviços especializados. A GERED é responsável pelo processo de abertura dos serviços e por sua implementação. (FERREIRA, 2011)

Pode-se ainda demonstrar o engajamento catarinense no atendimento à pessoa com deficiência, com as ações da Assembléia Legislativa do estado de Santa Catarina, que criou em 2011 a “Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência” por meio da Resolução n. 07/ALESC, que busca “fiscalizar as ações de governo e também discutir, sugerir e ajudar a implementar as políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiências” (SANTA CATARINA, 2012, p. 6). Esta Comissão assume diversas ações proativas às pessoas com deficiência, como por exemplo, a elaboração do livro intitulado “Legislação do Estado de Santa Catarina – Pessoa com Deficiência” de 2012, que reúne as leis catarinenses que tratam dos direitos da pessoa com deficiência, e a realização de audiência pública em 2013 que teve participação do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONEDE) e que teve o intuito de debater o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na rede particular de ensino (ALESC, 2013). Deste modo, pode-se apontar o pioneirismo e a vanguarda das políticas públicas e ações do estado da Santa Catarina no atendimento educacional às pessoas com deficiência, desde os primeiros movimentos integracionistas da década de 1970, até o modelo inclusivo desenvolvido no estado atualmente (CARVALHO e NAUJORKS, 2005; NUNES, 2008; FERREIRA, 2011).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XX

A legislação existente no Brasil atualmente, de acordo com sua hierarquia legal, permite apontar que os sistemas de ensino devem assegurar direitos que promovam a efetiva inclusão de alunos com deficiência na vida em sociedade, inclusive que garantam sua educação e permitam sua preparação para o trabalho. Sendo assim, pode-se perceber a relevância das diversas legislações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino regular, visto que a educação pode ser considerada importante forma de inserção na sociedade industrializada basicamente dependente do trabalho humano. (ALMEIDA e MARTINS, 2008; BRASIL, 2006)

Neste contexto educacional, podem ser identificados inúmeros problemas no ambiente da escola regular que a legislação de amparo às pessoas com deficiência busca suprir, mas que lamentavelmente se mostram muitas vezes ineficazes diante das características da escola regular. Estas características dificultam, quando não impossibilitam, o processo de inclusão não somente de alunos com deficiência (ACD), mas também daqueles que não se ajustam ao sistema pouco flexível que reflete padrões e valores que negligenciam a diferença humana. Assim, é compreensível entender que muitas vezes os sistemas responsáveis pelo processo de inclusão são incapazes de atender as necessidades das pessoas com deficiência (PCD) promovendo processo de marginalização e exclusão da vida em sociedade, revelando deste modo, que as características dos sistemas educacionais tradicionais podem influenciar a maneira como as pessoas com deficiência são atendidas na escola regular. (OLIVEIRA e SOUZA, 2001)

No contexto da educação formal brasileira podem ser identificadas inúmeras garantias fundamentais às pessoas com deficiência previstas na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Estas garantias fundamentais estão dispostas em diversos momentos do texto constitucional, como o inciso II, do artigo 23, que garante o cuidado, a saúde, a assistência pública e a proteção às pessoas com deficiência; o inciso XIV, do artigo 24, que determina a competência para legislar sobre a proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiências; o parágrafo 2º, do artigo 227, que estabelece a exigência de lei sobre normas de construção que garantam acesso adequado às pessoas com deficiência; o inciso II, do parágrafo 1º, do artigo 227, que determina a criação de programas de prevenção e

atendimento especializado para pessoas com os diferentes tipos de deficiência, inclusive na fase da adolescência. (BRASIL, 1988)

A Constituição Brasileira de 1988 prevê ainda, no âmbito dos direitos sociais, a “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”⁶ (artigo 7º, inciso XXXI). Já o artigo 205 determina que a educação é um direito de todos e um dos deveres do Estado e da família, e que será promovida e incentivada de acordo com a colaboração da sociedade, sendo que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Neste contexto, pode-se entender que a educação além de qualificar o indivíduo para o trabalho, deveria possibilitar ainda o conhecimento de seus direitos e deveres, além de condições para exercer sua cidadania. Assumindo-se que a lei maior do Brasil revela a importância da educação como um direito de todos, pode-se inferir que ninguém deveria ser excluído dos sistemas educacionais. Além disso, deve-se destacar as dificuldades de se garantir a efetivação dos direitos conquistados, pois apesar da obrigação do Estado em assegurar estes direitos a todos, ainda existem mazelas sociais, políticas, econômicas e culturais profundas na sociedade brasileira. Não se pode negligenciar também que a Constituição Brasileira de 1988, estabelece a educação como um direito social fundamental positivado, e que, portanto, apesar do seu poder mandatório, ainda assim assume as limitações de uma legislação principialista, dificultando as discussões contextualizadas tipicamente ligadas às legislações baseadas no direito naturalista⁷, como nos sistemas anglo-saxônicos. (BARUFFI, 2011)

O inciso I, do artigo 206, da Constituição Brasileira de 1988, determina que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, significando deste modo, que todos têm o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, sem distinção de origem, raça, sexo, cor ou qualquer outra

⁶ Termo legalmente adotado à época.

⁷ Corrente jurídica que tem seu início marcado pela obra de Hugo Grócio *De iure belli ac pacis*, publicada em 1625, e que entrou em desuso após o surgimento do direito positivado. O Direito Natural é aquele que se baseia em uma “(...) ética racional separada definitivamente da teologia, e capaz por si mesma, precisamente porque fundada finalmente numa análise e numa crítica racional dos fundamentos, de garantia do – bem mais do que a teologia, envolvida em contrastes de opiniões insolúveis – a universalidade dos princípios da conduta humana (...)” (p.17), pois se baseia na “(...) razão, mesmo no estado natural, possui um critério de avaliação comum, seguro e constante, ou seja, a natureza das coisas, que se apresenta de modo mais fácil e acessível na indicação dos preceitos gerais da vida e da lei natural” (p.23) (BOBBIO, 1996).

forma de discriminação. Ainda no inciso IV, do artigo 206, está estabelecida a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, assim como o inciso VII que visa garantir um padrão de qualidade para o ensino brasileiro. (BRASIL, 1988)

Quanto à questão do acesso, Gentili (2009) aponta que apesar de atualmente existir mais oportunidades de acesso à escola do que a cinco ou seis décadas atrás, quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as formas de exclusão educacional e a negação das oportunidades escolares se tornaram mais complexas e difusas para aqueles que, estando dentro do sistema, continuam com seu direito à educação negado. Pode-se exemplificar como uma das formas de exclusão a realidade imposta às pessoas com deficiência, que apesar de terem seu direito à educação garantida em lei, continuam sendo excluídas dentro do sistema, seja pela alegação de falta de preparo das escolas para o atendimento desses alunos, seja pela falta de acessibilidade, entre outros.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009a), estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Pode-se verificar que com a alteração no inciso I, feita pela Emenda Constitucional nº 59, a obrigatoriedade do ensino passa a estar atrelado a uma determinada faixa etária e não mais a uma determinada etapa de ensino como ocorria no texto original aprovado em 1988 na Constituição Brasileira, que previa em seu inciso I o ensino fundamental obrigatório e gratuito (BRASIL, 1988). Esta mudança representa um avanço, pois a garantia do ensino obrigatório passa a abarcar também o Ensino Médio para aqueles que tenham até 17 anos, além de assegurar o direito ao acesso gratuito aos jovens com idade acima dos 17 anos. (CURY e FERREIRA, 2010b)

Já o inciso II do artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988, determina a progressiva universalização do ensino médio gratuito, enquanto que o inciso III determina que a educação seja efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁸, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Deste modo, pode-se perceber que a Constituição de 1988 representa um avanço no que se refere à educação das pessoas com deficiência, principalmente se analisar o histórico do

⁸ Termo legalmente adotado à época.

tratamento dado às pessoas com deficiência, que por séculos impunha situações que iam desde o abandono até a tentativa de educação sustentada em práticas marginalizantes que, apesar de serem proporcionais à época, provocam inúmeros malefícios físicos, psíquicos e sociais às pessoas com deficiências nas diversas etapas de sua vida (SILVA, 2001).

O inciso VII do artigo 208, da Constituição Brasileira de 1988, determina ainda o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). Observa-se que este inciso também representa um avanço significativo, visto que esses programas suplementares oferecem condições para que o aluno não somente acesse a escola, mas também permaneça nela, principalmente quando se considera que os alunos com deficiência têm acesso igualitário aos benefícios destes programas. Contudo, segundo estatísticas oficiais brasileiras, um percentual de 50,7 e 61,3% de crianças entre 4 e 6 anos, 3,2 e 4,8% de adolescentes entre 7 e 14 anos, e 74 e 74,3% de jovens entre 15 e 17 anos, respectivamente sem e com deficiência, estava fora do atendimento educacional até o ano de 2010 no Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010). Assim, deve-se destacar que parte da população enfrenta problemas de ordem econômica e social que afastam um grande contingente de pessoas, com ou sem deficiência, dos processos educacionais regulares e especiais, como por exemplo, a educação no campo, a educação especial, a educação de jovens e adultos, entre outras, relegando-as às condições de subemprego e inexpressão social típicas da carência ou ausência de alfabetização (OLIVEIRA e SOUZA, 2001).

O parágrafo 1º do artigo 208, da Constituição Brasileira de 1988, estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988). De acordo com Cury (2002) *apud* Cury e Ferreira (2010b, p. 126), direito público subjetivo é “[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. Assim, o reconhecimento deste direito é fundamental, pois dá ao indivíduo que se sentir lesado, a possibilidade de requerer a efetivação deste direito educacional, acionando o poder público, e ao se considerar principalmente as pessoas com deficiência, que constantemente tem seu direito à educação violado, pode-se identificar formas legais de se obter um mínimo de garantias fundamentais respeitadas, apesar das dificuldades de aplicação real destas garantias. Já o parágrafo 2º, da Constituição Brasileira de 1988, determina que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo

Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988)

No que tange ao ensino obrigatório, de acordo com Cury e Ferreira (2010b, p. 135), no caso de não-oferecimento ou sua oferta irregular a lei garante que “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público possa acionar o poder público para exigí-lo.” Portanto, deve-se destacar que o direito fundamental à educação, segundo Costa (2009), além de estar consagrado, na Constituição Brasileira de 1988 também está regulamentado por leis infraconstitucionais, como leis, decretos, portarias, entre outras.

Estas legislações são aplicadas às mais diferentes populações, inclusive às pessoas com deficiência e tratam de regulamentar tanto o direito propriamente dito à educação, quanto às formas de consecução destes direitos, como por exemplo, a Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b) e a Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009b), além das legislações que criaram Políticas Públicas relacionadas à educação de pessoas com deficiência, como a Lei 7.853/1989 (BRASIL, 1989), o Decreto 914/1993 (BRASIL, 1993), o Decreto 3.298/1999 (BRASIL, 1999), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2007 (BRASIL, 2008). Além disto, deve-se destacar que existem ainda, inúmeras legislações regionalizadas, neste caso de Santa Catarina, que contemplam a educação de pessoas com deficiência.

A Lei Federal 8.069/1990 instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). O ECA representou na época a intenção de respeitar o direcionamento da Constituição Brasileira de 1988 que havia sido recém aprovada, pois afirma em seu artigo 54º, inciso III, que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁹, preferencialmente na rede regular de ensino”.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação são legislações que regulamentam o sistema educacional brasileiro e atualmente vigora a LDB 9.394/1996. As LDB's estabelecem as diretrizes e bases para a educação nacional e são consideradas as legislações mais importantes sobre a educação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi criada em

⁹ Termo legalmente adotado à época.

1961 (LDB 4.024/61), e referia à educação especial somente dois artigos. No capítulo III, título X, do artigo 88, determinava que a educação de excepcionais¹⁰ deveria no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, assim como o artigo 89 que determinava que a iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação relativamente à educação de excepcionais¹¹, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Na década de 1970 a Lei n. 5.692/1971, que à época reformou o ensino de 1º e 2º graus, dedicou somente um parágrafo à educação especial, determinando no artigo 9 que os “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Já com a promulgação da LDB, a Lei nº 9.394/96 que, segundo Garcia e Michels (2011) é considerada um dos marcos para a educação brasileira, destinou-se um capítulo inteiro demonstrando preocupação maior com alunos com condições especiais, tais como aqueles com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Esta lei considera a educação especial como uma modalidade de educação escolar, e em seu artigo 58 determina que a educação especial, “[...] deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais¹²” (BRASIL, 1996). De acordo com Garcia e Michels (2011), apesar do avanço da discussão sobre integração, o termo “preferencialmente” abria a possibilidade de que o ensino não ocorresse na rede regular de ensino, mas sim em instituições especializadas.

A LDB nº 9.394/96 prevê ainda, nos parágrafos 1º e 2º, do artigo 58 a existência de serviços de apoio especializado no ensino regular quando necessário para esses alunos e de atendimento educacional oferecido em ambientes especializados quando não for possível a integração do aluno nas classes comuns em virtude de suas condições específicas. No parágrafo 3º do mesmo artigo afirma que, a educação especial deve ser ofertada a partir da educação infantil (0 a 6 anos). Já o artigo 59 determina que, os sistemas de ensino assegurem

¹⁰ Termo legalmente adotado à época.

¹¹ Termo legalmente adotado à época.

¹² Termo legalmente adotado à época.

aos alunos com necessidades especiais, com objetivo de atender às suas necessidades, os currículos, técnicas, métodos, recursos educativos e organização específicos. Assim, pode-se considerar que estes diferentes recursos educacionais, que devem ser disponibilizados para o atendimento das necessidades desses alunos, são de fundamental importância para que suas necessidades educativas sejam atendidas e para que realmente seja implementada a educação para todos, porém o que se verifica na prática é que muitos desses recursos ainda não são oferecidos nas escolas. Determina ainda no inciso II e III deste mesmo artigo terminalidade específica, e garantia de que haja professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular, capacitados para atender estes alunos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Contudo, percebe-se que apesar de a LDB avançar quando prevê vários direitos, como professores capacitados, currículo e terminalidade específica para esses alunos, ao mesmo tempo ela retrocede quando não dá as condições para que esses direitos se efetivem. Segundo Demo (1997) *apud* Silva (2001, p. 17), é possível perceber certa contradição no que diz respeito à atual LDB, pois esta “[...] avança no sentido de ter reservado um capítulo inteiro à educação especial (Capítulo V) e de ter contemplado diversos aspectos [...]”, mas a mesma lei que deveria garantir condições e suas aplicações “[...] ainda não foram adequadamente regulamentadas, mostrando que esta lei apresenta muitos direitos potenciais, que ainda não conseguem tornar-se efetivos”, apesar das diversas legislações que amparam as pessoas com deficiência nas esferas administrativas, cíveis, penais, sociais, entre muitas outras.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo, em seu artigo 2º que “os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais¹³ [...]”, e em seu artigo 8º que as escolas da rede regular de ensino devem prover os recursos necessários para o atendimento as necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2001a) Deste modo, pode-se aceitar que estas diretrizes podem representar um avanço no atendimento educacional de PCD, pois além de obrigar os sistemas de ensino a matricular todos os alunos, ainda estabelece que a escola tenha a obrigação de ajustar-se para garantir a educação escolar deste aluno. De acordo com Garcia e Michels (2011), as Diretrizes

¹³ Termo legalmente adotado à época.

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica mostraram-se importante, pois normatizou no país as premissas inclusivas que estavam no debate internacional.

Além disto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecia, em seu artigo 3º, que a educação especial era uma modalidade da educação escolar e que deveria ser entendida como “[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, 2001a). Com base no exposto, pode-se perceber que apesar de garantir que os serviços educacionais especiais sejam oferecidos no ensino comum, sendo adotado como de apoio e complemento, também admite que os serviços educacionais comuns sejam substituídos. Assim, pode-se verificar na prática que o sistema escolar apresenta características que dificultam o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência, sugerindo assim, que o sistema escolar atual ainda valoriza a homogeneidade, a competitividade e o individualismo, dificultando a construção de escolas inclusivas.

A Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), além de definir objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, trouxe também um diagnóstico da educação especial apontando que “apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo”. Destaca ainda que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001b)

Destaca-se que anterior à aprovação do PNE (2001), o governo federal elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), proveniente do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). No que se refere à educação especial este documento aponta que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. E preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1993, p. 75)

A Resolução CNE/CEB 04/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial, afirma em seu artigo 3º que “a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. (BRASIL, 2009b, p. 1). Neste documento é possível perceber, que ações devem estar disponíveis para o atendimento direto ao aluno com deficiência. Além disso, importante destacar a valorização que é dada ao trabalho conjunto entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula comum. Ações estas que se colocadas em prática contribuem para que a inclusão possa avançar com sucesso.

Historicamente, desde a década de noventa, diversas legislações federais e estaduais embasaram a educação de pessoas com deficiência no Brasil. O Decreto 914/1993 instituiu a Política Nacional de Integração para a Pessoa com Deficiência, e segundo Silva (2001) este decreto refletiu à época as discussões mundiais acerca da integração que resultaram na Declaração de Salamanca (1994), considerada um marco que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Contudo, o Decreto 914/1993 foi revogado pelo decreto nº 3.298/99 que regulamentava a lei nº 7.853/1989, e estabelecia em seu artigo 24, inciso II “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. (BRASIL, 1993; BRASIL, 1994; BRASIL, 1989; BRASIL, 1999)

A Lei nº 7.853/1989 dispunha sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social em diversas áreas e buscava acompanhar o direcionamento dado na Constituição Federal a época recém promulgada. A Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência de 1999, em seu artigo 2º, I, f, estabelecia “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Em seu artigo 8º, inciso I estabelece como crime o ato de recusar a matrícula de alunos em estabelecimento de ensino, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que o mesmo portava. (BRASIL, 1989; BRASIL, 1999)

No ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientava o processo de integração instrucional. Neste documento constava que, os alunos com deficiência a época intitulados portadores de necessidades especiais, poderiam estar

matriculados no ensino regular, porém somente aqueles que, [...] “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” poderiam ser matriculados (BRASIL, 1994b, p. 19). Portanto pode-se verificar que o direito a escola regular estendia-se também aos alunos com deficiência, desde que estes tivessem condições de nela permanecer, sendo que, segundo Bueno (2001) *apud* Mendes (2006, p. 395), entendia-se que o “problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola [...]”.

Já ao longo dos anos 2000, segundo Garcia e Michels (2011), diversos eventos internacionais influenciaram a educação especial no Brasil, como o encontro mundial em Londres no ano 1999 que culminou com a publicação da Carta para o Terceiro Milênio, a Convenção de Guatemala em 2001 que foi promulgada no Brasil pelo decreto 3956/2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001), e a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006) que foi aprovada no Brasil pelo decreto 186/2008 e 6949/2009, entre outros.

No ano de 2008 foi proposta pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Secretaria de Educação Especial. (BRASIL, 2008) Esta política está atualmente vigorando e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, além de orientar os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; e oferta do atendimento educacional especializado, entre outros (BRASIL, 2008).

Assim, pode-se compreender que, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir do momento que se admite a possibilidade de que o ensino regular seja substituído, deve-se admitir também que esta opção fundamentalmente não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede regular, como era previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. (BRASIL, 2008, p. 3) Deve-se destacar que este pressuposto não possa ser criticamente analisado, pois realisticamente as proposições estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva necessariamente não contemplam toda a gama de situações que se estabelecem na educação de pessoas com deficiência. Isto tem provocado conflitos filosóficos e práticos e necessitam ser estudados, pois apesar das análises feitas em diversos documentos

oficiais que tratam da educação inclusiva, pode-se constatar que esta vem historicamente se modificando desde atendimentos que promoveram a exclusão de pessoas com deficiência dos sistemas educacionais, passando pela segregação institucional, pela integração até atingir a inclusão, mas que dificilmente permitem visualizar a idealidade deste processo.

No âmbito do estado de Santa Catarina, também existem vários documentos que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação na abrangência de sua competência, como o Plano Estadual de Educação (2015) (SANTA CATARINA, 2015a), a Lei nº 12.870/2004 (SANTA CATARINA, 2004), a Resolução nº 112/2006, o Decreto nº 4.490/2006 (SANTA CATARINA, 2006a). Além das legislações propriamente ditas, existem outros documentos importantes no âmbito do estado de Santa Catarina que merecem ser analisados, como por exemplo, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, que foi aprovada em 2006 e reeditada em 2009.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015) propõe como meta para a Educação Especial “universalizar, para o público da Educação Especial de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado (...)” e estabelece ainda as seguintes diretrizes:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, no transporte, no mobiliário, na comunicação e informação; e, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (SANTA CATARINA, 2015a, p. 57)

A Lei nº 12.870/2004, coadunando com a Constituição Federal, considera a educação especial como uma modalidade de educação escolar, e em seu parágrafo 1º, artigo 23, determina que “a educação especial, deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com necessidades educativas especiais, entre eles o portador de necessidades especiais”, termos estes adotados à época. (SANTA CATARINA, 2004)

A Resolução nº 112/2006, fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e define os professores e serviços necessários que a rede pública de ensino deve disponibilizar para o atendimento a estes alunos. Além disso, a Resolução nº 112/2006 estabelece que o Sistema Estadual de Educação deve garantir adequações curriculares e que estas adequações devem constar do projeto político pedagógico das escolas. Esta resolução regula ainda os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, definindo em seu artigo 7º que “a Educação Especial, no âmbito dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial – CAESP deve ser compreendida como programas educacionais e/ou reabilitatórios voltados ao atendimento das necessidades dos educandos de que trata essa Resolução [...]”. (SANTA CATARINA, 2006a, p.5)

O Decreto nº 4.490/2006 buscou suprir algumas questões da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, estabelecendo o Programa de Proteção Social, de Reabilitação, Profissionalizante e Pedagógico, o qual foi reeditado em 2009 e intitulado Programa Pedagógico. Estes documentos podem ser considerados de grande relevância visto que tem por objetivo traçar as diretrizes dos serviços de educação especial direcionadas à “[...] qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial

matriculados na rede regular de ensino, ou para aqueles que, por apresentarem severos comprometimentos mentais, mesmo em idade escolar [...]", e que freqüentam exclusivamente os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial existente no sistema estadual de educação de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2009)

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, que foi aprovada em 2006 e reeditada em 2009, trata dos fundamentos da educação especial, define os serviços que devem ser oferecidos pelo poder público na área de Educação especial e sistematiza os serviços oferecidos para cada nível e modalidade de ensino da educação básica. (FERREIRA, 2011). Com o intuito de reforçar a autonomia do Estado no que diz respeito à definição dos rumos da política de educação especial, este documento manteve alguns aspectos, como por exemplo, o conceito de deficiência mental, e também as diretrizes que tratam do aluno com severos comprometimentos mentais, dando a família o direito de optarem por matriculá-los em escolas regulares ou em centros de atendimento educacional especializados. (SANTA CATARINA, 2006b)

Importante ressaltar que o estado de Santa Catarina através dos documentos "Política de Educação Especial" de 2006 e "Programa Pedagógico" de 2009, facultavam as famílias que tinham filhos com diagnóstico de "severos comprometimentos mentais", o direito de optarem por matriculá-los em instituições especializadas. (SANTA CATARINA, 2009) Contudo este posicionamento foi alterado no documento "Plano Estadual de Educação" (2015), de Santa Catarina, apontando que a partir de 2015 somente crianças e adolescentes que apresentem diagnósticos previstos no documento comprovados por atestado emitido por equipe multidisciplinar, poderão freqüentar exclusivamente CAESP's. De acordo com este documento está alteração se deu "em decorrência dos desdobramentos do Curso de formação em atendimento especializado da criança e do adolescente com deficiência e suas famílias [...]" (SANTA CATARINA, 2015a). Esta mudança deverá ocorrer de forma gradual para não acarretar prejuízos às crianças e adolescentes com diagnóstico de severos comprometimentos mentais que até então eram atendidos em CAESP's.

Neste sentido, com base na literatura especializada, pode-se verificar que apesar da existência de legislação de amparo às pessoas com deficiência, ainda são identificadas inúmeras situações de abandono, descaso, discriminação e mesmo exclusão educacional ocorridos porque o sistema educacional brasileiro apresenta certas características que dificultam o processo de inclusão educacional e social de pessoas com deficiência (MENDES,

2006; MENDES, 2008). Miranda (2003, p. 6) ressalta que na realidade de alunos com deficiência inseridos no ensino regular ocorre uma “[...] situação de experiência escolar precária ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença”. Assim, pode-se considerar que apesar das mudanças legais que ocorreram, sobretudo após o processo de democratização da escola, promovendo a universalização do acesso à escola, ainda é possível perceber a exclusão de alunos que são considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (CURY e FERREIRA, 2010b; MENDES, 2006; MENDES, 2008, BRASIL, 2008).

Contudo os avanços nem sempre são observados na prática, pois a escola apresenta certas características em sua estrutura e seu funcionamento que acabam sendo incompatíveis com a proposta de inclusão, pois dificultam ou mesmo impedem o acesso de pessoas com deficiência à educação (MIRANDA, 2003; MENDES, 2006; MENDES, 2008). Assim, deve-se destacar que problemas como, carência na formação de professores, currículos e avaliações que não contemplam a diversidade, barreiras físicas que dificultam ou mesmo impedem a acessibilidade desses alunos, barreiras atitudinais, e número elevado de alunos por turma, acabam por dificultar o acesso e a permanência destes alunos no ensino regular. (LIVRAMENTO e RAMOS, 2013; MATOS e MENDES, 2014)

Segundo o Censo Escolar, que constitui importante instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, abrangendo suas diferentes etapas e modalidades, entre elas a educação especial, houve crescimento expressivo nas matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, aproximadamente 700.000 alunos com deficiência estavam matriculados em classes comuns. Aponta ainda que em 2013 o número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares no Brasil, era de aproximadamente 650.000, enquanto que no Estado de Santa Catarina o número era de aproximadamente 20.000, sendo que o ensino fundamental (anos iniciais e finais) apresentou o maior número de alunos matriculados, tanto no Brasil como no estado de Santa Catarina. (BRASIL, 2015).

Ainda segundo o MEC, entre os anos de 2000 e 2010, o número de alunos com deficiência matriculados em classes regulares de escolas públicas brasileiras passou de aproximadamente 80.000 alunos em 2000 para quase 500.000 alunos em 2010. (BRASIL, 2011a) Segundo a Secretaria de Educação Especial, do MEC, este aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas até 2010, pode ser atribuído as ações da política de inclusão introduzidas no Brasil no ano de 2003 (BRASIL, 2011a). No entanto segundo Meletti (2014, p. 806) ao considerar a incidência de deficiência no Brasil é possível afirmar que:

[...] a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da Educação Básica e ao número de pessoas que são alvo da educação especial.

Segundo Meletti (2014) os dados do Censo Demográfico de 2010 mostram que quase 70% da população brasileira não frequentava a escola em qualquer nível ou etapa de ensino, sendo que pouco mais 35% tinham entre 5 e 14 anos de idade. Meletti (2014) destaca ainda, que mais de 2,5 milhões de pessoas declararam deficiência mental/intelectual permanente, sendo que quase 600.000 tinham entre 0 e 19 anos e destas pouco mais de 210.000 não frequentavam a escola. Assim, pode-se considerar que apesar das possíveis falhas dos dados estatísticos oficiais, boa parcela das pessoas com deficiência continua excluída da escola regular, pois segundo Mendes (2006, p. 398), “não há no país diretrizes claras para a notificação, e muito menos para a classificação categorial de identificação dos alunos com deficiência no censo escolar”. Esta exclusão não atinge somente os alunos com deficiência, mas continua atingindo a todos os alunos, mesmo após a universalização do acesso aos sistemas de ensino, apesar de todo arcabouço legal existente no Brasil atualmente.

Considerando o tratamento destinado às pessoas com deficiência, historicamente pode-se verificar que nas últimas décadas estes tratamentos têm se sustentado em direitos e políticas públicas que propiciam a inserção destes indivíduos nas diversas instituições sociais (SILVA, 2001), em especial, na educação que buscam garantir sua inserção em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009a) No entanto pode-se observar que a realidade da escola pública é bem diferente do que está preconizado na lei.

Segundo o Relatório de Observação n. 5, sobre as desigualdades na escolarização brasileira, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, do Gabinete da Presidência, a população brasileira ainda apresenta baixa escolaridade e está exposta a inúmeras situações de desigualdades de acesso e permanência na escola. Este relatório mostra ainda, através do acompanhamento dos movimentos na situação educacional, que as políticas educacionais, que implementaram o processo de universalização do acesso à escola, não tiveram a devida preocupação com a qualidade do ensino. (BRASIL, 2014a)

Considerando o processo de universalização, Cury e Ferreira (2010b) apontam que não basta que se busque o aumento quantitativo do contingente educacional, se este aumento não estiver atrelado à qualidade do ensino que se ministra, pois “[...] a evasão escolar, repetência, falta de vagas, ausência de inclusão do aluno com deficiência (afinal a educação é para todos), defasagem na correlação idade/série freqüentada são fatores que contribuem para que a universalização e obrigatoriedade da educação básica não se efetivem.” (p. 142). Esses fatores somados a tantos outros, como problemas na infra-estrutura, currículo fechado, analfabetismo funcional dos estudantes, professores mal qualificados e mal remunerados, caráter homogeneizador da escola, formas avaliativas tradicionais e baixa qualidade do ensino dificultam as mudanças, pois a realidade educacional atual parece estar distante dos princípios que fazem a educação realmente inclusiva. (MANTOAN, 2001; CURY, 2002; MANTOAN 2003)

Neste sentido, segundo Glat e Nogueira (2003), não basta que uma proposta se torne lei para que ela seja imediatamente aplicada, pois são muitas as barreiras que impedem que políticas de inclusão se efetivem na prática, como o preconceito, a discriminação, a estigmatização e a marginalização imposta aos alunos com deficiência. Deste modo, é possível verificar que determinados grupos são favorecidos em detrimento de outros que são identificados pela sua classe, etnia, gênero, sexo, religião, deficiência, entre outros. Esse favorecimento de determinados grupos não permite o reconhecimento e o respeito às diferenças, fazendo com que as pessoas apresentem atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Com base em Mantoan (2005), pode-se apontar que a escola brasileira ainda apresenta dificuldades em lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência. Isto ocorre porque os sistemas educacionais ainda apresentam problemas em sua estrutura e funcionamento que dificultam o acesso e a permanência destes alunos no interior das escolas,

como problemas físicos, humanos, pedagógicos, metodológicos, entre muitos outros que provocam barreiras à inclusão de alunos com deficiência. (MANTOAN, 2005) Diante deste contexto, deve-se destacar que a constituição de uma educação que contemple todas estas especificidades deve, portanto, considerar os diferentes princípios inerentes a inclusão. Além disto, segundo Nakayama (2007), deve-se considerar alguns princípios necessários à construção de um sistema educacional inclusivo.

Nakayama (2007), referenciando-se à Declaração de Salamanca e à LDB 9.394/1996, destaca que um dos princípios da educação inclusiva é o respeito e a aceitação da diversidade, principalmente se considerar que as pessoas ainda têm dificuldade de aceitar e conviver com a diversidade, inclusive no ambiente escolar, pois apesar do discurso de aceitação da diversidade, o que ainda se verifica na prática escolar é a valorização do individualismo e da homogeneidade. Sendo assim, é necessária uma escola aberta à diversidade, com profissionais preparados para lidar com as diferenças e desenvolvendo novas formas de ensinar que atendam as singularidades e necessidades diversas de seu alunado. Assim, a transformação do sistema educacional poderá oportunizar uma escola para todos, sem distinção de etnia, credo, condição econômica ou deficiência e garantindo assim uma educação de qualidade para todos, o que pode ser verificado no Programa Educação Inclusiva, do Ministério da Educação brasileiro, que estabelece que:

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social". (Ministério da Educação, 2004a, p. 8)

Nakayama (2007, p. 102) afirma que o princípio da aceitação da diversidade pressupõe o respeito às diferenças, pois parte do pressuposto de que existem diferenças e que a aprendizagem deve adaptar-se às necessidades diversas dos alunos, procurando-se assim assegurar uma educação de qualidade para todos, pois a escola “[...] só pode chamar-se assim, “escola”, se buscar os recursos necessários para efetivar o seu compromisso de desenvolver cada cidadão do seu país, com suas características, seu potencial, suas limitações e suas aptidões”.

Contudo, para que a inclusão ocorra é necessário ainda que a escola supere seu caráter homogeneizador que faz com que muitos professores esperem que seus alunos

alcancem o mesmo desempenho escolar, não levando em conta suas características, peculiaridades e necessidades, afetando suas chances de permanecerem estudando. Segundo Nakayama (2007), é necessária uma nova pedagogia, com a criação de situações de ensino-aprendizagem que valorizem aquilo que o aluno já sabe, além do desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas que consigam atingir suas metas. De acordo com esta autora, uma nova pedagogia refere-se “a todas as ações didáticas necessárias nesse novo contrato didático para a reformulação curricular”. (p. 136)

Deve-se destacar ainda, que outra questão importante a ser considerada no processo de inclusão refere-se à avaliação, pois esta ferramenta na escola tradicional serve para medir se o aluno conseguiu atingir o mínimo cultural exigido, e neste sentido ela se mostra ineficiente, já que os classifica, excluindo boa parte de seus alunos, em especial, aqueles que não conseguem adequar-se às formas avaliativas tradicionais, como por exemplo, aqueles que apresentam alguma deficiência. Para Nakayama (2007), a avaliação como existe predominantemente, não pode ter lugar na educação inclusiva, sendo necessária outra maneira de avaliar, a qual a autora chama de princípio da avaliação formativa. Na avaliação formativa o foco está no aluno, pois através da observação metódica o professor procura localizar quais são as dificuldades de seus alunos e a partir de aí repensar e redirecionar seu trabalho, ajustando de forma mais sistemática suas intervenções pedagógicas. De acordo com Nakayama (2007, p. 274), uma verdadeira avaliação formativa deve ser “acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino organizacionais e curriculares, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares”.

Assim, é possível compreender que os grandes desafios que os professores enfrentam todos os dias, como a diversidade e singularidade de seus alunos, exigem que este profissional esteja constantemente se atualizando, principalmente frente às políticas de inclusão de alunos com deficiência. Segundo Nakayama (2007, p. 156), para que o professor se torne inclusivo em sua competência de planejar uma aula, considerando a diversidade dos alunos, ele necessita de uma formação que valorize sua reflexão, a qual representa o princípio que a autora chama de a formação do professor crítico-reflexivo, “[...] para que possa perceber no passado as fontes de suas ações adequadas e inadequadas, além de possibilidades de reformulação e ajuste do seu fazer pedagógico, por meio de um contínuo estudo e reflexão sobre a prática.” (p. 98)

Outro importante princípio destacado por Nakayama (2007) refere-se ao serviço de apoio pedagógico especializado, o qual pode ser compreendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar [...] e suplementar [...]”. (BRASIL, 2011b) Relativamente a este princípio, desde que documentos e legislações como a Constituição de 1988 buscaram garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino regular, o processo de educação inclusiva tem passado por diversas dificuldades, como por exemplo, a alegação de professores de que não possuem preparação ou formação adequada para atender esta clientela, exigindo assim, a presença de especialistas. Além disso, a escola, segundo Nakayama (2007), não está preparada para atender os alunos com deficiência, pois ainda apresenta diversos problemas que também dificultam o processo de inclusão educacional dessas pessoas.

Neste sentido, é necessário que a escola sofra uma reestruturação em sua estrutura física, pedagógica, metodológica, e humana, entre outros, para que possa melhor atender esses alunos. Nakayama (2007) destaca ainda a importância de especialistas das diversas áreas da saúde no apoio aos professores das escolas regulares, tais como profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, psicopedagogia, terapeuta ocupacional, entre outros. Porém, de acordo com esta autora “as decisões sobre o apoio, em todos os casos, devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem, por meio do consenso entre os educadores e profissionais que atendem o aluno” (p. 189). No entanto, apesar de todos os movimentos e políticas de inclusão da pessoa com deficiência, além dos direitos conquistados por este segmento da população, ainda hoje no Brasil, milhares de pessoas com deficiência são excluídas das diversas instituições sociais, principalmente da escola.

Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 351) apontam “[...] como uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular”. A falta de qualificação e de experiência de muitos docentes para trabalhar com esse segmento da sociedade, somadas às turmas lotadas, com uma parcela de alunos que embora não tenham deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem, acabam comprometendo o processo de inclusão educacional.

Outra dificuldade encontrada nas escolas são as barreiras arquitetônicas, que podem dificultar o processo de inclusão, pois quando existem alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida na escola, são aumentadas as necessidades de locomoção, exigindo, desta maneira que a escola faça adaptações no ambiente físico e nos materiais e equipamentos utilizados, tais como: construção de rampas, alargamento das portas, colocação de corrimões próximos a bebedouros e nos banheiros, modificação no mobiliário, entre outros. Estas barreiras arquitetônicas encontradas na escola acabam dificultando a autonomia dos alunos com deficiência. De acordo com Ribeiro (2011, p. 80), “em termos de acessibilidade, o cenário encontrado nos espaços escolares é bastante preocupante, visto que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade.”

Além disto, pode-se apontar ainda a ausência de metodologias diferenciadas e de recursos didáticos e pedagógicos específicos que atendam as necessidades dos alunos com deficiência como barreiras que acabam comprometendo a manutenção do aluno com deficiência no processo de inclusão educacional. Isto ocorre porque a escola ainda não consegue proporcionar os recursos adequados para atender as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Quando a escola possui alunos com deficiências sensoriais, neste caso, a auditiva e a visual, a situação é ainda mais preocupante, pois se revelam inadequações existentes no contexto escolar que dificultam a aprendizagem destes alunos. Portanto verifica-se que apesar da existência de diversas legislações e políticas públicas de inclusão educacional, a escola ainda não consegue atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo, neste caso, os alunos com deficiência e/ou os alunos com condutas típicas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9) o público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já a Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina considera ainda os alunos com condutas típicas, neste caso, aqueles que apresentam quadros de transtornos hipercinéticos ou do déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade, que é caracterizado pela combinação de comportamento hiperativo/impulsivo com desatenção marcante, além dos transtornos globais do desenvolvimento já referidos (SANTA CATARINA, 2006b).

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9) são considerados alunos com deficiência “àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. A deficiência física, segundo o Decreto 5.296/2004, é caracterizada por toda “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, [...], exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções” (BRASIL, 2004).

A deficiência intelectual, termo que substituiu o de deficiência mental refere-se, segundo a *American Association on Mental Retardation*, à “incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos” (VELTRONE e MENDES, 2012, p. 362). Santos (2012, p. 937) aponta que o aluno com deficiência intelectual possui limitações que exigem do professor uma atuação mais próxima, freqüente e particular em relação a cada objetivo escolar e habilidades envolvidas, pois este aluno “[...] possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações.”

A deficiência auditiva, de acordo com o Decreto 5.296/2004 é definida pela “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004). Assim, quando a escola regular tem aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado fazem-se necessárias adequações que favoreçam sua aprendizagem, visto que esses alunos apresentam maiores dificuldades de aquisição da língua oral, podendo exigir a atuação de intérprete de línguas de Sinais, além de promover adequações na comunicação, na organização do ambiente escolar, nas relações sociais e na sua metodologia.

A deficiência visual, de acordo com o Decreto 5296/04, é definida de acordo com o mesmo decreto como “cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.” (BRASIL, 2004) Deste modo, quando existem alunos com deficiência visual também são necessárias diversas adequações, como,

por exemplo, professores de Braille, materiais e recursos didáticos como, gravadores, sorobãs, regletes, ponteiros de punção, recursos didáticos em Braille ou com letras ampliadas, entre outros. (BRASIL, 2004)

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9), são “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil”. Neste sentido, pode-se verificar que este alunado pode apresentar limitações na aprendizagem, além de dificuldades na comunicação e na socialização que dificultam o processo de permanência escolar.

Deve-se destacar que como a escola apresenta um caráter homogeneizador, muitas vezes não considera as características e peculiaridades de seus alunos levando conseqüentemente à exclusão dentro do próprio ambiente escolar. (BRASIL, 2008) De acordo com Feijó, Correa e Silva (2012, p. 5), “o processo de escolarização das pessoas com transtornos globais de desenvolvimento insiste em procedimentos cristalizados, que refletem um esforço da escola comum em reparar os limites destas pessoas e tentar enquadrá-los nos padrões de normalidade já estabelecidos”. Desta maneira verifica-se a necessidade de orientação dos professores, pois a falta de conhecimento faz com muitos professores tenham idéias pré-concebidas sobre a capacidade desses alunos.

Com base na literatura especializada, torna-se plausível aceitar que a efetivação de uma educação inclusiva pode trazer contribuições para o ensino regular, pois implica na transformação do sistema educacional, com modificações em suas estruturas físicas, orgânicas e pedagógicas (MANTOAN, 2003; MANTOAN, 2006). Assim, como se pode aceitar ainda, que a educação inclusiva contribua para a construção de espaços sociais menos excludentes, com acolhimento e respeito às diferenças, implicando também em mudança paradigmática dos sistemas educacionais, necessitando de práticas pedagógicas mais adequadas e que valorizem as formas de aprender do aluno e permitindo que alcancem sua autonomia para sua efetiva participação na sociedade. (MANTOAN, 2003; MANTOAN, 2006)

Assim, de acordo com a organização Todos pela Educação, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), há avanços na inclusão educacional de alunos com deficiência, como o crescimento no número de matrículas de

alunos com deficiência no ensino regular, já superando o número de matrículas em escolas especiais, o que pode ser explicado principalmente pelos efeitos das políticas públicas de educação inclusiva instituídas nas últimas décadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Devem ser salientados também os avanços, principalmente nos últimos anos, na promoção do direito das pessoas com deficiência através das políticas públicas de educação inclusiva e da legislação pertinente. Além disto, outro avanço se refere ao atendimento educacional especializado oferecido como complemento e apoio do ensino regular, que de acordo com Fávero (2006, p. 53) pode ser considerado como um procedimento bastante recomendável “destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de freqüentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns”.

Compreende-se ainda, que a escola inclusiva se constitui uma das formas de combater preconceitos, criando-se a possibilidade de uma sociedade também inclusiva, apta a contemplar indistintamente todas as diferenças, de modo a não permitir qualquer tipo de exclusão que afete as condições de acesso e de permanência de pessoas com deficiência e de condutas típicas (MANTOAN, 2003). Considerando-se, segundo Ferrari e Salum (2008, p. 35), que a sociedade que é inclusiva “[...] tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada [...]”, deve-se admitir que a educação inclusiva permite uma sociedade democrática que reconheça todos os seres humanos como livres, iguais e com direito a exercer sua cidadania independentemente de sua etnia, credo, condição econômica ou deficiência, entre outros, e com direito à universalização da educação.

Prieto (2010, p. 68) aponta que “[...] à tarefa de universalizar o acesso à educação básica devem ser somados estudos que possibilitem a obtenção de dados que indiquem, com maior precisão, quais políticas públicas são mais eficazes para garantir-lhes sua permanência na escola [...]”. Neste sentido, estudos têm discutido a questão do acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação básica, sendo que alguns têm apontado que apesar da necessidade de se garantir os direitos das pessoas com deficiência, ainda hoje a escola não consegue lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2010; PRIETO, 2010; MANTOAN, 2005).

Pode-se verificar que esta dificuldade da escola brasileira em lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência vem acontecendo porque os sistemas educacionais ainda apresentam problemas em sua estrutura e funcionamento que dificultam o acesso e a permanência destes alunos no interior das escolas, como problemas físicos, metodológicos, humanos, pedagógicos, entre muitos outros que provocam barreiras à inclusão de alunos com deficiência, como já apontado anteriormente. (MANTOAN, 2005)

Assim, entende-se que a escola necessita avançar afim de que se torne realmente inclusiva, não somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos que estão excluídos dela. Para que isso aconteça é essencial que se estimule a participação da sociedade civil, pois segundo Mantoan (2005, p. 25), “[...], a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas que as revertam radicalmente”. Contudo, o que se pode perceber é que apesar dos direitos à

universalização da educação, ainda existem inúmeras barreiras que dificultam e até impedem a efetivação do acesso e da permanência aos sistemas de ensino, pois apesar de todas as políticas de educação inclusiva, a exclusão continua atingindo muitos alunos, acentuando-se nas pessoas com deficiência, pois estudos apontam diversos problemas, como falta de recursos pedagógicos apropriados, falta de estrutura adequada, e falta de recursos humanos especializados, entre outros.

Neste sentido o Atendimento Educacional Especializado pode ter importante papel na efetivação da inclusão educacional dos alunos com deficiência, pois pode ajudar no apoio pedagógico ao professor de sala, minorando assim, algumas das dificuldades ao processo de educação inclusiva. Batista e Mantoan (2006) assinalam ainda, que o atendimento especializado se faz necessário para melhor atender as especificidades desses alunos, servindo como complemento ao ensino regular. Sendo assim, se disponibilizado de acordo com princípios da inclusão, poderá garantir melhores condições de aprendizagem, pois a presença do apoio de profissionais especializados, além da possibilidade de trabalho conjunto entre professor de classe comum e professor especializado, pode contribuir para o processo de inclusão. No entanto Garcia (2013, p. 109) analisa que a forma de atendimento das salas de recursos sob a ótica do trabalho docente “[...] se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial”.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo Batista e Mantoan (2006), é um serviço complementar a educação escolar que deve ser oferecido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino e refere-se a um serviço de apoio para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Os serviços de AEE estão embasados por diversas legislações tanto de âmbito federal quanto de âmbito estadual. No âmbito federal o AEE consta na Constituição de 1988, em seu inciso III, do artigo 208, garantindo como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), leis complementares que materializam o disposto na Constituição Brasileira de 1988 no que se refere ao AEE, pois a Lei 8.069/1990 exige que o Estado assegure “atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/1996 aponta que o Estado deve garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Também neste sentido, o Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/2014, define objetivos e metas para a educação buscando:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014b)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-EI (BRASIL, 2008, p. 1), “visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” e que, segundo Mendes e Rios (2013, p. 963), têm “como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.”

O decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e sua implementação foi estabelecida pela Resolução CNE/CEB 04/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial, e que afirma em seu artigo 5º que o AEE deve ser realizado, prioritariamente em “[...] sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]”, sendo que este tipo de atendimento pode ser realizado ainda em “[...] Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios”. (BRASIL, 2009b)

De acordo com Baptista (2011, p. 63), a Resolução CNE/CEB 04/2009 confere operacionalidade à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois este documento já indicava que o atendimento educacional

especializado deveria servir de complemento e/ou suplemento a formação dos alunos, não sendo, substitutivo à escolarização. Sendo assim, esta resolução delimita quais instituições pode oferecer esse atendimento e como esse oferecimento deve ter caráter de apoio aos alunos matriculados na escola regular e não de substituição. Baptista (2011, p. 63), aponta que a Resolução CNE/CEB 04/2009 “[...] altera o plano normativo da política educacional brasileira para a educação especial, pois se abandona o discurso de substituição, em alguns casos, dos serviços educacionais comuns”.

O decreto nº 7.611/2011, que revogou o decreto 6.571/2008, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. De acordo com este documento, o AEE é “compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”. Este serviço deve ser prestado de forma complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011b)

3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ÊNFASE NO SEGUNDO PROFESSOR EM SANTA CATARINA

Os serviços de Educação Especial, em Santa Catarina, são contemplados em diversos documentos normativos e orientadores. A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006b), que define os rumos da educação especial no estado de Santa Catarina, indica que os serviços de educação especial são “serviços diversificados, oferecidos pelo poder público de forma direta ou indireta através das instituições conveniadas com a FCEE, para atender as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 25) Ainda conforme este documento, esses serviços educacionais especiais, direcionados aos alunos da rede regular de ensino terão caráter de apoio, complemento ou suplemento.

A Resolução nº 112/2006, que é um documento normativo, fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Esta resolução estabelece em seu artigo 10, no que se refere ao planejamento e implementação das ações governamentais, que o estado “[...] disponibilizará, de forma indireta mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, ou diretamente na rede

regular de ensino, serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata esta Resolução.” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7) De acordo com esta resolução, estas ações serão executadas pela Secretaria de Estado da Educação e pela Fundação Catarinense de Educação Especial. Já o parágrafo 2º, do artigo 10, determina que “os serviços de Educação Especial não podem substituir o ensino obrigatório oferecido pela rede regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7).

Outro importante documento no âmbito do estado de Santa Catarina é o “Programa Pedagógico” (2009, p. 5), que tem como objetivo estabelecer as diretrizes dos serviços de educação especial. De acordo com este documento, suas diretrizes devem estar voltadas “(...) à qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados nas escolas da rede regular, em centros de atendimento educacional especializados ou em escolas especiais mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE”s. (SANTA CATARINA, 2009, p. 5). O “Programa Pedagógico” também destaca que os serviços disponibilizados para os alunos matriculados na rede regular terão caráter de apoio, complemento ou suplemento. Este documento apresenta ainda os seguintes objetivos específicos:

[...] coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados; [...] subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em educação especial; [...] coordenar os projetos de investigação metodológica para os serviços educacionais especializados; [...] orientar sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e ou mobilidade reduzida; [...] desenvolver pesquisas para a produção e adaptação de ajudas técnicas; [...]. (SANTA CATARINA, 2009, p. 15)

Com relação aos serviços da educação especial oferecidos pelo estado de Santa Catarina pode-se verificar que os três documentos de âmbito estadual contemplam os serviços previstos. De acordo com a resolução nº 112, a rede pública de ensino deve disponibilizar quando necessário: Professor Intérprete, Professor Bilíngüe, Instrutor da Língua Brasileira de Sinais, Segundo Professor em turma, Acompanhante terapêutico, Técnico na área da saúde, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço de Atendimento Especializado – SAESP e assessoramento sistemático. (SANTA CATARINA, 2006a)

No documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” os serviços da Educação Especial disponibilizados pelo estado, contemplam o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço de Atendimento Especializado –

SAESP, Turma Bilíngüe, Professor intérprete, Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Professor de educação especial, Acompanhante terapêutico, Técnico da área da saúde. (SANTA CATARINA, 2006b)

Já no documento “Programa Pedagógico” os serviços da Educação especial disponibilizados pelo estado de Santa Catarina, contemplam o Serviço Pedagógico Específico – SPE, Serviço de Atendimento Alternativo – SAA, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE e Atendimento em Classe – AC. (SANTA CATARINA, 2009)

O Serviço Pedagógico Específico – SPE, está previsto aos alunos na faixa etária de 04 a 14 anos, que freqüentam o Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial – CAESP e que possuam diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos, transtornos globais do desenvolvimento com baixo nível funcional e deficiências múltiplas. (SANTA CATARINA, 2009, p. 41)

Já o Serviço de Atendimento Alternativo – SAA foi instituído em salas de aula da rede regular de ensino, para atender alunos elegíveis para o Serviço Pedagógico Específico em municípios onde não houver Centros de Atendimento Educacional Especializado mantido por APAE. (SANTA CATARINA, 2009, p. 44) Este serviço está previsto também na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006b), que define que o SAA deverá estar organizado no sistema regular de ensino e será “(...) de responsabilidade técnica da FCEE, e será instituído somente quando não houver no município, congênere que atenda o educando com diagnóstico de deficiência mental associada ou não a outros transtornos ou com deficiência múltipla”. (SANTA CATARINA, 2006b, p. 30)

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE está previsto na Resolução nº 112, na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e no Programa Pedagógico. De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina:

O poder público organizará no Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, atendendo a todas as peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. (SANTA CATARINA, 2006b, p. 30)

No que se refere à caracterização do referido serviço, de acordo com o Programa Pedagógico:

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado é uma atividade de caráter pedagógico, prestado por profissional da educação especial, voltado ao atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, condutas típicas ou com altas habilidades, matriculados na rede regular de ensino. (SANTA CATARINA, 2009, p. 25)

No documento “Programa Pedagógico” está definido o serviço de Atendimento em Classe – AC, que de acordo com este documento é caracterizado pela:

[...] atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica, conforme estas Diretrizes. (SANTA CATARINA, 2009, p. 16)

De acordo com o “Programa Pedagógico” existem os seguintes tipos de atendimento em classe: Professor Guia-intérprete, Professor Bilíngüe, Professor Intérprete, Instrutor de Libras e Segundo Professor. (SANTA CATARINA, 2009) Neste documento constam ainda as atribuições de cada um destes profissionais, além da elaboração e encaminhamento dos processos para a contratação desses profissionais. (SANTA CATARINA, 2009)

No que se refere especificamente ao Segundo Professor, a Resolução Estadual nº 112 de 2006, que regulamenta o serviço de Atendimento em Classe, aponta que, a rede pública de ensino deve disponibilizar, quando necessário este profissional, o qual é caracterizado como aquele “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”. (SANTA CATARINA, 2006a, p.3). Contudo, segundo Ferreira (2011), pode ocorrer casos em que não existam profissionais com a habilitação exigida. Nestes casos é permitida a contratação de profissionais que estejam cursando o curso de pedagogia a partir da quinta fase, respeitando os editais expedidos para contratação de profissionais nesta área.

Ainda conforme Ferreira (2011), cada GERED possui um Integrador de Educação Especial e Diversidade que responde pela educação especial em sua respectiva região. A GERED que é o órgão responsável em cada região por implementar os serviços e a política referente aos serviços de atendimento em Classe – AC, dentre os quais, está o de Segundo

Professor. No que se refere ao atendimento do Segundo Professor, a contratação deste profissional é prevista quando em turmas houver alunos com:

[...] diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental; [...] diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; [...] diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; [...] diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; [...] diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; [...] diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. (SANTA CATARINA, 2009, p. 16)

Os serviços que são disponibilizados aos alunos da Educação Especial, segundo Ferreira (2011), se organizam a partir do diagnóstico dos mesmos, inclusive os alunos que freqüentam o ensino regular, os quais têm sua organização centrada no diagnóstico, é ele que permitirá, por exemplo, a contratação do Segundo Professor. Porém, ainda de acordo com Ferreira (2011, p. 108), não é sempre que “[...] há contratação do Segundo Professor quando há aluno com deficiência matriculado em escolas da rede estadual de ensino”.

Para a contratação do Segundo Professor, assim como dos outros profissionais, a GERED juntamente com a escola deve montar um processo e encaminhá-lo para a FCEE para análise e parecer da equipe técnica. Este processo deve conter ofício de encaminhamento pela GERED; ofício da escola justificando as necessidades do educando; laudo médico com diagnóstico do educando; relatório pedagógico atualizado das atividades educacionais desenvolvidas; relatório indicando a série e a relação dos educandos da turma; ficha cadastral do aluno com identificação da deficiência ou conduta típica; identificação do professor que irá trabalhar no AC, com comprovação da habilitação na área da educação especial e cursos de formação nesta área. Com todas estas informações, o processo deve ser encaminhado até o final do primeiro semestre, exceto os casos de transferência, às instâncias competentes. (SANTA CATARINA, 2009, p. 23)

De acordo com o documento Programa Pedagógico, o Segundo Professor nas séries iniciais do ensino fundamental tem como função co-reger a classe com o professor titular, enquanto que nas séries finais do ensino fundamental tem “como função apoiar, em função do seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas”. (SANTA CATARINA, 2009, p. 16) Ainda de acordo com este documento são atribuições do Segundo Professor:

[...] planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; [...] propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas; [...] participar do conselho de classe; [...] tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental; [...] participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP; [...] participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente provados pela SED e FCEE; [...] sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; [...] cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; [...] participar de capacitações na área de educação. [...] Observações: [...] O segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado. [...] Este professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, etc. (SANTA CATARINA, 2009, p. 17)

Atualmente em Santa Catarina, de acordo com levantamento realizado pela SED em julho de 2015 (SANTA CATARINA, 2015b), o estado possui um total de 15.794 alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, conforme pode ser observado nos Quadros 2 e 3, expostos a seguir:

Quadro 2 – Demonstrativo do número de alunos da educação especial do estado de Santa Catarina por deficiência/regional – julho de 2015

GERED	TRANSTORNOS										DEFICIÊNCIAS					
	TDAH	TDI	Sind. Asperger	Sind. Rett	Autismo Clássico	TGD	Surdo cegueira	Baixa visão	Cegueira	Surdez	Auditiva	Física	Mental			
1ª SMO	22	1	0	0	1	3	0	11	1	4	13	41	76			
2ª Maravilha	99	3	0	0	3	5	0	28	5	1	16	14	150			
3ª SLO	7	0	0	0	0	1	0	6	0	4	13	9	47			
4ª Chapecó	417	1	5	0	21	15	0	29	3	10	41	40	259			
5ª Xanxerê	146	2	3	0	4	16	1	25	4	6	47	38	196			
6ª Concórdia	16	3	1	0	5	4	0	20	7	3	18	18	78			
7ª Joaçaba	130	0	4	0	6	3	0	22	5	7	20	21	129			
8ª Campos Novos	36	3	0	0	2	7	1	27	2	0	12	12	84			
9ª Videira	76	4	5	0	2	13	0	12	0	4	28	17	136			
10ª Caçador	176	2	1	0	3	27	0	22	5	7	33	11	171			
11ª Curitiba	34	0	2	1	3	7	1	31	2	3	14	24	169			
12ª Rio do Sul	38	2	14	0	10	3	1	27	7	5	19	21	101			
13ª Ituporanga	63	0	2	0	11	3	0	18	2	9	18	30	99			
14ª Ibirama	107	1	3	0	7	1	0	20	3	1	15	16	95			
15ª Blumenau	420	7	57	3	54	59	0	56	17	9	69	61	298			
16ª Brusque	266	4	18	3	23	29	0	23	7	3	28	32	206			
17ª Itajaí	262	3	31	0	29	18	0	54	12	15	55	60	22			
18ª Grande Fpolis	454	10	28	1	120	64	0	192	14	48	121	141	518			

Fonte: SISGESC 23/07/15

Legenda: Sind., Síndrome; TDI, Transtorno Desintegrativo da Infância; TDAH, Transtorno do Déficit de Ate

Quadro 3 – Demonstrativo do número de alunos da educação especial do estado de Santa Catarina por deficiência/regional – julho de 2015

GERED	TRANSTORNOS										DEFICIÊNCIAS					
	TDAH	TDI	Sínd. Asperger	Sínd. Rett	Autismo Clássico	TGD	Surdo cegueira	Baixa visão	Cegueira	Surdez	Auditiva	Física	Mental			
19ª Laguna	160	5	6	1	26	29	0	39	8	6	28	35	164			
20ª Tubarão	343	0	3	1	30	14	1	32	5	10	26	46	210			
21ª Criciúma	300	1	6	1	20	31	0	76	6	7	66	54	246			
22ª Araranguá	211	2	6	0	18	8	0	39	2	5	32	52	276			
23ª Joinville	379	10	15	1	25	58	0	66	8	12	89	88	342			
24ª Jaraguá do Sul	82	2	18	3	13	6	0	57	4	5	51	34	165			
25ª SBS/Mafra	245	1	4	0	9	7	0	42	6	11	33	29	239			
26ª Canoinhas	103	0	5	0	7	5	0	36	6	8	34	39	159			
27ª Lages	61	3	3	0	4	16	0	45	8	6	32	46	209			
28ª São Joaquim	13	0	3	0	2	2	0	14	1	0	7	12	80			
29ª Palmitos	78	2	0	0	1	3	0	16	1	1	4	19	84			
30ª Dionísio Cerqueira	39	0	1	0	0	7	0	12	4	1	6	9	87			
31ª Itapiranga	13	4	1	0	1	3	0	9	0	0	3	13	48			
32ª Quilombo	15	0	0	0	0	0	0	13	0	0	4	5	63			
33ª Seara	25	0	0	0	3	7	0	7	5	0	7	10	77			
34ª Taíó	99	0	14	0	7	11	0	20	1	2	7	12	66			
35ª Timbó	159	1	14	0	23	31	0	36	3	5	11	20	140			
36ª Braço do Norte	74	1	0	0	2	3	0	8	1	0	18	16	133			
TOTAL	5038	78	273	15	495	512	5	1190	165	218	1038	1145	5622			

Fonte: SIGESC 23/07/15

Legenda: Sínd., Síndrome; TDI, Transtorno Desintegrativo da Infância; TDAH, Transtorno do Déficit de Atenção

Ainda de acordo com levantamento realizado pela SED, pode-se verificar que, 974 unidades escolares de 290 municípios do estado de Santa Catarina possuem o Segundo Professor, atendendo 7.107 alunos matriculados na rede estadual de ensino. Importante ressaltar ainda, que do total de 5.050 Segundo Professor, que atendem na rede estadual de ensino, 94 são professores efetivos e 4.956 são professores admitidos em caráter temporário (ACT's), demonstrando que a imensa maioria são professores contratados nesta condição. Deste modo, é possível verificar ainda que a 18ª GERED que abrange a Grande Florianópolis, é a que possui o maior número de alunos com deficiência atendidos pelo Segundo Professor. Quanto à carga horária deste profissional, esta é de 20 horas semanais, com exceção do ensino médio inovador ou integral, que pode ser de 30 a 40 horas semanas. (SANTA CATARINA, 2015b)

Portanto pode-se perceber que a escola ainda apresenta diversas limitações que dificultam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular. No entanto as políticas públicas de inclusão educacional, principalmente no que se refere ao AEE, pode se constituir em um dos meios que podem embasar as ações que permitam alcançar mudanças profundas no sistema escolar com possibilidades de acesso e permanência de alunos marginalizados do ambiente escolar. Contudo, entende-se que para que isso aconteça é necessário que sejam desenvolvidas mais pesquisas sobre o assunto em tela para que se possa avaliar o modo como estes serviços estão sendo oferecidos e quais suas contribuições ao processo de inclusão.

4 ANALISANDO E REFLETINDO SOBRE O PROCESSO INCLUSIVO EM UMA ESCOLA REGULAR

As análises dos resultados foram realizadas basicamente sobre três categorias (Acesso à Escolarização; Permanência na Escolarização; Inclusão educacional), os quais foram detalhados de acordo com subcategorias e temas adotados, além de um conjunto de informações gerais sobre os participantes, e em específico dos alunos com deficiência atendidos pelo apoio pedagógico de segundo professor. Assim após o tratamento inicial, procedeu-se algumas reflexões com base na literatura especializada, proveniente de obras acadêmicas, livros, artigos periódicos e legislações, entre outros.

Os resultados relativos às informações gerais obtidas a partir da análise dos dados recolhidos por meio de entrevistas, questionários e principalmente documentos, tanto fornecidos pelos participantes quanto obtidos em órgãos oficiais do Estado de Santa Catarina, demonstram que 10 sujeitos participaram da pesquisa, sendo que mais dois sujeitos se disponibilizaram a participar da pesquisa, receberam os referidos instrumentos, mas não os devolveram, apesar das tentativas de obtenção de seus dados, neste caso, do representante do Ministério Público de Santa Catarina, e da profissional do SAEDE da escola investigada.

Foi identificado que a escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Santa Catarina investigada foi criada em 1974, está vinculada à 18ª Gerência de Educação, e fica na região central da cidade de Florianópolis, no ano de 2015 atendeu aproximadamente 700 alunos, funcionou nos períodos matutino, vespertino e noturno, e atendeu do ensino fundamental ao ensino médio. Ainda no ano de 2015 recebeu Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), e seu corpo técnico-administrativo é composto por uma Diretora, duas Assessoras de Direção, uma Orientadora, três Assistentes Técnico Pedagógicas, duas Assistentes de Educação, quatro atendentes de serviços gerais, cinco Segundo Professores, 32 Professores, uma Professora Especialista, entre outros profissionais envolvidos. A estrutura física conta com aproximadamente seis salas administrativas, quatro salas de apoio ao ensino (educação física, informática, biblioteca, SAEDE), duas quadras descobertas, pátio, cozinha com refeitório, e estacionamento, entre outros.

Deste modo, no que se refere às informações sociodemográficas e profissionais dos participantes, pode-se verificar que a maioria dos investigados: é do sexo feminino; possui formação no ensino superior em pedagogia; possui pós-graduação *lato sensu* em

psicopedagogia, sendo que uma participante possui mestrado em educação; atua principalmente como docente; e possui vínculo efetivo junto à Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (Tabela 1).

Tabela 1 – Informações sociodemográficas e profissionais dos participantes, 2016.

Sexo (n=10)	n	%
Feminino	9	90
Masculino	1	10
Formação (n=10)		
Graduação	3	30
Especialização	6	60
Mestrado	1	10
Área da Graduação (n=10)		
Pedagogia	7	70
Geografia e História	1	10
Letras	1	10
Não informado	1	10
Área da Pós-Graduação (n=6)		
Psicopedagogia	2	25
Psicopedagogia e Coordenação pedagógica	1	12,5
Gestão do ensino	1	12,5
Educação infantil series iniciais	1	12,5
Educação *	1	12,5
Atuação do Participantes (n=10)		
Assessora Parlamentar	1	10
Integradora de Educação Especial	1	10
Coordenadora de Educação Especial	1	10
Diretora	1	10
Assistente Técnico Pedagógica	1	10
Assistente de Educação	1	10
Docente	4	40
Vínculo Funcional (n=10)		
Efetivo	7	70
Admitido em Caráter Temporário	3	30

Legenda: *, Área da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Fonte: Produção do próprio autor

Com base na Tabela 2, que se refere às informações sociodemográficas, funcionais e pedagógicas dos docentes, pode-se destacar que a maioria deste estrato de participantes tem como função a de Segundo Professor; atua nas séries iniciais do ensino fundamental; trabalha com alunos com deficiência e/ou condutas típicas entre um e cinco anos; atende dois alunos (Segundo Professor); recebeu qualificação para atuar com alunos com deficiência e/ou condutas típicas, principalmente da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Santa Catarina; e possui vínculo funcional temporário, sendo que apenas a Professora Titular é efetiva.

Tabela 2 – Informações sociodemográficas, funcionais e pedagógicas dos docentes participantes, 2016.

Sexo (n=4)	n	%
Feminino	3	75
Masculino	1	25
Vínculo Funcional (n=4)		
Efetivo	1	25
Admitido em Caráter Temporário	3	75
Função (n=4)		
Professor	1	25
Segundo Professor	3	75
Etapas de Ensino de Atuação (n=4)		
Ensino Fundamental – series iniciais	3	75
Ensino Fundamental – series iniciais e Ensino Médio	1	25
Tempo que trabalha com ACD e CT (n=4)		
Até 1 ano	1	12,5
Entre 1 e 5 anos	2	50
Mais de 5 anos	1	12,5
Número de ACD e CT Atendidos (n=4)		
Professor atendendo um aluno	1	50
Segundo Professor atendendo um aluno	1	50
Segundo Professor atendendo dois alunos	2	50
Qualificação para Atuar com ACD e CT (n=4)		
Sim	4	100
Não	0	-
Fornecimento da Qualificação para Atuar com ACD e CT (n=4)		
Secretaria de Estado da Educação	1	25
Secretaria Municipal de Educação	1	25
Privada	1	25
Secretaria de Estado da Educação e Privada	1	25

Legenda: ACD, Alunos com Deficiência; CT, Condutas Típicas.

Fonte: Produção do próprio autor

Com base na Tabela 3, que se refere às informações sociodemográficas, clínicas e pedagógicas dos alunos com deficiência e/ou condutas típicas atendidos pelos docentes participantes, pode-se verificar que a maioria é do sexo masculino; estuda nas séries iniciais do ensino fundamental; possui diagnóstico de deficiência intelectual ou associada com outro comprometimento, sendo que dois destes alunos apresenta diagnóstico de grau moderado de deficiência intelectual.

Tabela 3 – Informações sociodemográficas, clínicas e pedagógicas dos alunos com deficiência e/ou com condutas típicas atendidos pelos docentes participantes, 2016.

Sexo (n=5)	n	%
Feminino	1	20
Masculino	4	80
Etapa de Ensino (n=5)		
Ensino fundamental – Séries iniciais	4	80
Ensino médio	1	20
Tipos de Comprometimento (n=5)		
Deficiência intelectual	1	20
Deficiência intelectual e Atraso global de desenvolvimento	1	20
Deficiência intelectual e Transtorno invasivo do desenvolvimento*	1	20
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e Dificuldade de aprendizado	1	20
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e Dislexia	1	20
Grau de deficiência intelectual (n=3**)		
Leve	1	33,3
Moderado	2	66,7

Legenda: *, Autismo; **, quantitativo relativo exclusivamente ao número de alunos com deficiência intelectual.
Fonte: Produção do próprio autor

4.1 SOBRE O ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO

Os resultados relativos às informações gerais obtidas a partir da análise qualitativa dos dados recolhidos por meio de entrevistas, questionários e principalmente documentos, tanto fornecidos pelos participantes quanto obtidos em órgãos oficiais do Estado de Santa Catarina.

Os resultados relativos ao acesso à escolarização obtidos por meio da análise de conteúdo realizada nas falas dos participantes recolhidas a partir da coleta de dados realizada por meio de entrevistas e questionários, foram organizados de acordo com o quadro operacional definido *a priori* e *a posteriori*, sendo que os principais resultados são discutidos com base na literatura adotada. Para tanto, as informações deste bloco categorial, neste caso, relacionadas ao “Acesso à Escolarização”, estão organizadas em duas subcategorias: “Aspectos técnico-pedagógicos” e “Aspectos administrativos”, divididas em seus relativos temas.

Quanto à subcategoria “Aspectos técnico-pedagógicos”, entendido neste estudo pelas diferentes exigências técnico-pedagógicas para o acesso de alunos com deficiência e/ou condutas típicas na escola e na rede investigada, em especial, quanto às formas de acessibilidade e pela estrutura adaptada prevista, pode-se verificar questões favoráveis, não favoráveis, e nem favoráveis nem não favoráveis ao acesso à escolarização. Para tanto, no que

se refere ao tema construído *a priori* “Dificuldades ao acesso”, foi possível verificar que os envolvidos na administração da unidade escolar investigada compreendem que atualmente não existem dificuldades relacionadas ao acesso, apesar de já terem tido problemas arquitetônicos na escola, como pode ser observado no fragmento do discurso da Diretora da Unidade Escolar que aponta que:

“[...] até tinha (problemas arquitetônicos)¹⁴ há um tempo atrás, acho que agora não tem tanto assim, acho que com esses recursos e subsídios todos que estão dando para a escola, eu não tenho encontrado muito não, já tivemos em algumas épocas, mas agora está vindo muita..., a gente está tendo muito acesso a tudo ‘né’, então não estou encontrando. Vou colocar como não estou encontrando. No momento não tem.” (Diretora da Unidade Escolar)

Ainda no que se refere às dificuldades de acesso, a Integradora da GERED quando indagada sobre as principais necessidades de acesso, afirma que: “Desde a acessibilidade do transporte escolar, estrutura física, professores capacitados e sensibilidade dos pais com os filhos.” (Integradora GERED)

Considerando que uma das dificuldades ainda encontrada nas escolas são as barreiras arquitetônicas, como pode ser verificado no fragmento do discurso da Integradora da GERED. Apesar do entendimento de que na escola estudada não existem maiores problemas arquitetônicos, pode-se destacar que, de acordo com Ribeiro (2011) no que se refere à acessibilidade, que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade das escolas. Pode-se sugerir que, como atualmente a escola se encontra praticamente quase totalmente acessível, conforme pode ser constatado nos resultados apresentados, este é um aspecto fundamentalmente positivo para o processo de inclusão educacional.

Contudo, deve-se considerar que as condições arquitetônicas podem ser consideradas um dos mais básicos requisitos para inclusão, pois no mínimo deve ser garantido ao aluno com deficiência e/ou condutas típicas que ele possa estar presente fisicamente nas escolas (CAIADO, 2013). Além disto, deve-se destacar que a acessibilidade não se refere somente às questões arquitetônicas, mas também, ao meio físico, ao transporte, à comunicação, à informação, às tecnologias assistivas, entre outras, que favoreçam não somente o acesso, mas a permanência e a apropriação do conhecimento oferecido na escola (CAIADO 2013).

¹⁴ Inserção necessária para compreensão do texto.

Quanto ao tema construído *a priori* “Acesso e atendimento especializado”, que se refere ao acesso de alunos com deficiência e/ou condutas típicas ao atendimento por segundo professor, pode-se verificar que a obtenção destes serviços estão vinculados à matrícula e frequência do aluno com deficiência e/ou condutas típicas, como pode ser observado no fragmento da verbalização da Coordenadora de Educação Especial da SED exposto a seguir:

“[...] Estes atendimentos estão vinculados à matrícula e a frequência do aluno no ensino regular, na qual, deverá ser encaminhado processo para análise, pela equipe da FCEE quanto a sua elegibilidade, para que a SED/DIEB possa autorizar a contratação para o atendimento.”

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Acesso e qualidade do ensino”, no que se refere ao acesso de alunos com deficiência e condutas típicas a escolarização indistintamente, pode-se verificar que ocorre a compreensão de que a universalização do acesso à educação não pode se restringir a matrícula, sendo necessário uma preocupação com a qualidade do atendimento ofertado, como pode ser observado no fragmento da verbalização da Coordenadora de Educação Especial, que afirma que:

“[...] A matrícula na escola por si só não basta. É preciso investir na qualidade dos atendimentos oferecidos. A permanência com qualidade. Observamos in loco, em algumas escolas, experiências exitosas de inclusão, onde a escola toda está envolvida. O PPP da escola contempla a inclusão. Os professores planejam em conjunto para toda a turma. O aluno com deficiência faz parte do grupo, não é visto como mais um.”

Quanto ao tema “Recursos financeiros”, entendido neste estudo como as fontes financeiras que permitem a adequação arquitetônica, a obtenção de materiais adaptados, de equipamentos assistivos, entre outros, pode-se constatar que as adequações na escola foram realizadas por meio de programas do governo federal, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), demonstrando a importância que tem as políticas públicas para a previsão e consecução de verbas que atendam as exigências necessárias ao processo de inclusão educacional, como pode ser constatado no fragmento de discurso da Diretora da unidade escolar, que destaca que:

“[...] Recebemos o projeto e tem que ir para o MEC para aprovar [...]. Quando voltou veio com a verba e aí a gente colocou tudo, aí lá pede para comprar o material, a gente comprou todo o material, mas ou menos naquele estilo do PDE. Aí você tem que comprar tudo que está ali e daí foi o que a gente fez, a gente fez essa

rampa para eles terem acesso, tem cadeira de rodas, a gente comprou cadeira de rodas, bebedouro para eles, eles entram embaixo do bebedouro, aperta o botão tudo digital para eles. O banheiro foi todo reformado, o vaso sanitário não era para deficiente foi colocado um para deficiente, a pia é uma torneira própria pra deficiente, é automática, fizemos a reforma todinha dentro do banheiro. Os materiais também. Tem bola de guizo para eles brincarem, que mais tem de material, material pedagógico para eles, mas tudo dentro do projeto. Eu gostei sabe, dessa verba da acessibilidade para eles.[...]" (Diretora da Unidade Escolar)

Deste modo, considerando um dos pilares da educação Inclusiva, o item G da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que trata dos requerimentos relativos a recursos, orienta que o “[...] desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação [...]” e somente assim os recursos adequados poderão ser alcançados (Item 68). A Declaração de Salamanca orienta ainda que os recursos deveriam ser distribuídos às escolas de maneira realística com os gastos necessários a uma educação apropriada a todas “[...] os alunos que possuem habilidades diferentes [...]” (Item 70) e como uma forma inicial de obter estes recursos poderia ocorrer por meio de projetos conforme item 70, executados junto a “[...] departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas” (item 71).

Quanto à subcategoria “Aspectos administrativos”, entendido neste estudo pelas diferentes exigências administrativas para o acesso de alunos com deficiência e/ou condutas típicas na escola e na rede investigada, pode-se verificar questões favoráveis, não favoráveis, e nem favoráveis nem não favoráveis ao acesso à escolarização. No que se refere ao tema construído *a priori* “Questões administrativas”, foi possível verificar que atualmente não existem dificuldades relacionadas ao acesso na administração frente à inclusão, apesar apenas da dificuldade de obter atendimento especializado, como pode ser observado nos fragmentos dos discursos dos participantes que apontam que:

“Não há dificuldades para o acesso desses alunos à escola. A dificuldade está em conseguir o atendimento educacional especializado [...], é necessário ter exames e laudo médico especializado para comprovar a necessidade do aluno. Estes exames e laudos muitas famílias não conseguem com facilidade, o que dificulta o acesso ao atendimento especial.” (Assistente Técnico Pedagógica)

“Somente há dificuldades quando não tem vaga na turma a qual ele pretende a vaga, caso contrário ele é recebido como qualquer outro aluno sem distinção.” (Assistente de Educação)

Quanto ao tema construído *a priori* “Exigências documentais”, que se refere aos documentos necessários para o acesso de alunos com deficiência e condutas típicas na escola em estudo, foi possível verificar que todos os alunos são tratados indistintamente, apesar de se verificar que é cobrado o laudo médico do aluno com deficiência, o que não ocorre com os demais alunos, como pode ser constatado no fragmento do discurso da Assistente de Educação que afirma que:

“Os documentos necessários são comuns os quais todo o aluno precisa para efetivar a matrícula e acrescentando o laudo médico diagnosticando o tipo de deficiência para darmos entrada no processo de 2º professor. Documentos necessários: identidade ou certidão de nascimento, xérox vacina, comprovante de residência, CPF, documento da outra escola e documento dos responsáveis.” (Assistente de Educação)

Quanto ao tema construído *a priori* “Aspectos procedimentais”, que se refere aos procedimentos necessários para o acesso de alunos com deficiência e condutas típicas na escola em estudo, constatou-se nos discursos analisados, que os procedimentos são os mesmos para todos os alunos, posteriormente havendo a necessidade de apoio pedagógico especializado são realizados os encaminhamentos necessários, como pode ser verificado nos fragmentos das verbalizações abaixo:

“Inicialmente é garantido o direito a matrícula, independente de sua condição física ou mental/ intelectual. Posteriormente, verificado que a criança necessita de auxílio especial, são feitos os encaminhamentos devidos, como: - auxílio do segundo professor da sala; - atendimento do SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado); - adaptações curriculares segundo as necessidades do aluno. Observamos que estes procedimentos somente são possíveis mediante laudos médicos, devidamente encaminhados e aprovados em processo junto à Fundação Catarinense de Educação Especial de Santa Catarina.” (Assistente Técnico Pedagógica)

“Os procedimentos são os mesmos para todos os alunos, acrescentando a documentação com diagnóstico do médico para fazer o processo para a contratação do segundo professor. Encaminhado para a equipe pedagógica para outros encaminhamentos possíveis para o bem estar do aluno no ambiente escolar.” (Assistente de Educação)

Ainda no que se refere aos procedimentos, a Diretora da Unidade Escolar quando indagada sobre a adoção destes procedimentos nos casos que são necessários, afirma que:

“Tanto material como humano já foi providenciado. Porque o material aqui pra ele ter acesso foi toda feita essa rampa, pra ele usar um banheiro tem um banheiro pra

eles, é apropriado pra eles, todo adequado pra eles, tem o bebedouro que é para eles tomarem a água né, tem uma sala com todos os aparatos ali pra eles estudarem [...]” (Diretora da Unidade Escolar)

Nesse sentido, de acordo com a Integradora da GERED, no que se refere aos encaminhamentos dados as principais necessidades relacionadas ao acesso deve, segundo o fragmento do seu discurso, “seguir as orientações, legislação e qualquer dúvida solicitar informações no setor de Educação Especial da GERED.”

Deste modo, com base nos temas analisados, pode-se sugerir que a categoria “Acesso à escolarização” de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, apresenta pontos favoráveis, pontos não favoráveis e pontos que não são nem favoráveis nem não favoráveis ao ingresso destes alunos no processo de educação inclusiva, como pode ser verificado no Quadro 4.

Quadro 4 – Sinopse da condição favorável, e/ou não favorável, e nem favorável nem não favorável ao acesso à escolarização de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, 2016.

	Favoráveis	Não Favoráveis	Nem Favoráveis nem Não Favoráveis*
Dificuldades ao Acesso	X	X	
Acesso e Atendimento Especializado	X		
Acesso e Qualidade do Ensino		X	
Recursos Financeiros	X		
Questões Administrativas			X
Exigências Documentais			X
Aspectos Procedimentais			X

Legenda: Classificação que não configura consideração positiva ou negativa ao processo de acesso à escolarização.

Fonte: Produção do próprio autor

Com base no exposto, pode-se apontar que, em relação ao acesso à escolarização, destacam-se alguns pontos favoráveis relacionados à escola investigada, neste caso, que não foram apontadas dificuldades físicas e arquitetônicas; assim como à Rede Estadual de Educação Básica, neste caso, que os atendimentos nos serviços especializados estão vinculados matrícula e frequência. Contudo, podem ser destacados ainda, alguns pontos não favoráveis que ocorrem na Rede Estadual de Educação Básica, como a existência de

dificuldades físicas e arquitetônicas em algumas escolas, a preocupação com a qualidade do ensino e não somente com a oferta de matrícula aos alunos com deficiência e condutas típicas.

4.2 SOBRE A PERMANÊNCIA NA ESCOLARIZAÇÃO

As informações deste bloco categorial, neste caso, relacionadas à categoria “Permanência na Escolarização”, estão organizadas, segundo o quadro operacional em duas subcategorias: “Estrutura e Recursos Adaptados”, e “Recursos Humanos e Apoio Pedagógico”, e seus relativos temas.

Quanto à categoria “Permanência na Escolarização”, entendida neste estudo como os aspectos relacionados aos recursos físicos, pedagógicos e humanos especializados para o atendimento de alunos com deficiências e/ou condutas típicas, pode-se verificar, apesar de haver questões favoráveis e nem favoráveis nem não favoráveis, predomínio das questões não favoráveis à permanência na escolarização destes alunos na unidade escolar pesquisada.

No que se refere à subcategoria construída *a priori* “Recursos Humanos e Apoio Pedagógico”, entendida neste estudo como a disponibilização de profissionais que atendem alunos com deficiências e/ou condutas típicas, e não somente profissionais especialistas, a realização do planejamento, a adaptação do conteúdo, da metodologia e das atividades desenvolvidas pelos profissionais que atendem o aluno com deficiência, apresenta inúmeras questões favoráveis, desfavoráveis e nem favoráveis nem não favoráveis ao processo inclusivo, pode-se verificar que existem questões favoráveis e desfavoráveis ao processo inclusivo. Quanto ao tema construído *a posteriori* “Relação entre professor titular e segundo professor”, foi possível verificar que, de acordo com os discursos analisados, dois dos quatro docentes investigados relataram que ocorre trabalho conjunto entre o professor titular e o segundo professor, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“[...] A gente tem, (...) qualquer coisa, qualquer dúvida ela vem pede para gente, explica, na sala entre eu, no caso como segundo professor e a professora titular. A gente trabalha em conjunto, tem muitas vezes que ela vem auxiliar o aluno e eu fico na sala.” (Segundo Professor 1)

“A aluna participa da aula junto à turma e a segunda professora explica as atividades ou adapta os conteúdos (...). Eu enquanto professora regente da turma dou auxílio a todos os alunos e igualmente à aluna com deficiência.” (Professora de Sala)

Verifica-se ainda que uma participante, apesar de relatar a parceria entre professor titular e segundo professor, apresenta divergências no seu discurso, pois afirma que: “E eu e a professora de sala, (...) todas que passaram este ano, sempre tive uma boa parceria, assim de a gente estar sempre conversando, e estar sempre sabendo quem precisa mais [...]” (Segunda Professora 2), porém quando questionada como é a relação da professora de sala com os dois alunos com deficiência que possui, a Segunda Professora 2 relatou que:

“[...] crianças especiais são invisíveis em qualquer lugar em qualquer situação, até quando você passeia, em qualquer lugar são tudo invisíveis, parece que tem medo, e não tem vontade de querer nem tentar ajudar, saber como eles estão, nunca perguntaram, é como se eles não falassem.[...]” (Segunda Professora 2)

Pode-se perceber ainda, no discurso de uma participante, que existe o entendimento de alguns professores que o aluno com deficiência é responsabilidade do segundo professor, como pode ser observado no fragmento de verbalização no qual a participante afirma que:

“[...] geralmente, pelo menos a gente percebe assim, que o aluno que tem segundo professor, o professor titular, isso acontece mais nas séries finais, (...) tem como o aluno é teu, entendeu, é tua responsabilidade. [...]” (Segunda Professora 3)

A partir destas informações, pode-se discutir que, de acordo com estudo realizado por Cunha e Siebert (2009), é necessário que professores titulares e professores de apoio tenham conhecimento de seus direitos e deveres enquanto docentes. Cunha e Siebert (2009) apontam ainda a necessidade do trabalho conjunto entre estes profissionais, destacando a efetiva preocupação com o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Contudo verificou-se na escola investigada que as relações entre professor titular e segundo professor visam o efetivo trabalho conjunto entre esses dois profissionais, apesar de um segundo professor ter a percepção que alguns docentes não conhecem adequadamente a atuação do segundo professor e a relação que deve ocorrer entre estes dois profissionais.

Quanto ao tema elaborado *a priori* “Papel do segundo professor”, foi possível verificar de acordo com os discursos analisados que os três participantes que atuam como segundo professores demonstraram não conhecerem precisamente o seu papel, como pode ser observado nas verbalizações a seguir:

“Eu acompanho o aluno do 3º ano em todas as disciplinas, todas as aulas auxiliando nas atividades que os professores adaptam para ele [...], como é o primeiro ano que eu estou trabalhando, eu também não sabia como funcionava e eu vinha, procurava na direção, procurava como é que funciona e ninguém sabia, então aí, eu procurava e não tinha informação, ninguém sabia [...], foi depois desse curso (ação realizada pela FCEE)¹⁵ que elucidou várias questões. [...]” (Segunda Professora 3)

“[...] as minhas atividades, eu digo assim que não é bem uma inclusão, eles pedem muito que você tire o aluno de sala, que tu trabalhes com ele totalmente diferente do que está passando em sala, não tem aquela coisa aquela interação, não existe muita interação na sala, é professor e aluno, o aluno é teu, entendeu. Aqui funciona assim, o aluno é teu, o aluno especial é só teu só do Segundo Professor, e agora final do ano é que eu descobri que o Segundo Professor além de ter que ficar com os especiais tem que dar aula quando falta o professor titular.” (Segunda Professora 2)

“[...] hoje eu já estou como titular da sala, quando o professor titular não está eu assumo a sala né. Eu não fico diretamente com um aluno só, eu dou suporte para aqueles alunos que estão com bastante dificuldade, a gente vai, mas todos os conteúdos que a professora passa, eu tenho que pegar, elaborar o meu trabalho em cima daquilo ali, para passar para o aluno.” (Segundo Professor 1)

Deste modo, pode-se compreender que o papel legalmente instituído para o segundo professor, apesar de não ser considerado um problema pelos participantes, ainda não pode ser considerado adequadamente conhecido na realidade investigada. Esta constatação baseia-se na comparação entre as falas dos segundo professores investigados e o conteúdo do documento “Programa Pedagógico” de Santa Catarina, no qual explicitamente estabelece que o segundo professor “deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros.” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16)

Este desconhecimento também é apontado no discurso da Assistente Técnico pedagógica, que afirma a necessidade de orientação aos segundo professores que não sabem exatamente suas funções, como pode ser verificado no fragmento abaixo, já que “[...] a maioria desconhece seus deveres e quando orientados pela coordenação pedagógica ou

¹⁵ Inserção necessária para compreensão do texto.

direção da escola, apresentam bastante resistência em cumprir suas funções, que objetivam o melhor para o aluno especial e toda a sua turma.” Além disto, deve-se destacar que o segundo professor recebe gratificação por regência de classe, igualmente aos professores titulares, como apontou a Integradora da GERED, o que embasaria a assunção da classe. Nesse contexto pode-se sugerir que os alunos com deficiência podem vir a ser profundamente prejudicados, seja pela falta de entendimento sobre a atuação do segundo professor, seja pela falta de parceria entre professor titular e segundo professor.

Pode-se destacar ainda, que esta incompreensão parcial do papel do segundo professor é reforçada pela fala da Segunda Professora 2, que aponta que os segundo professores acabam assumindo o papel da professora titular (regente) quando de sua ausência na escola, como pode verificado no fragmento de discurso exposto a seguir:

“[...] quando falta um professor, [...] o professor faltou de sala, nós Segundo Professores, vamos ter que substituir, e os nossos alunos deficientes vão ser dispensados. Por quê? Muitas vezes eles são dispensados, não são crianças iguais os outros, nesse momento eu não sou professora dele, nesse momento eu sou professora da turma. [...] se ele falta mais uns dias, dependendo da criança especial, ela é dispensada, e aí neste momento eu sou professora da turma, eu não sou mais Segunda Professora. [...] Fica em casa (aluno com deficiência)¹⁶, não tem professor. [...] o pai não deveria se calar não, porque eu acho totalmente errado, se é para dispensar, não tem professor dispensa tudo, ele é igual a todo mundo, ele tem direitos, e isso não acontece, não existe isso, isso é uma coisa que me sufoca. Já aconteceu de dispensar toda a turma porque não tinha professor e quererem que eu viesse para a escola dar aula, dar aula especializada, só para os especiais meus. Eu não aceitei, porque eles são da turma, se a turma não tem aula eles também não têm aula.”

Contudo, a Coordenadora de Educação Especial da SED, aponta que o segundo professor tem como função nas séries iniciais do ensino fundamental “[...] corregar a classe com o professor titular, contribuindo com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica [...]”, assim como nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio “[...] apoiar em função de seu conhecimento específico, fazendo adaptações do conteúdo proposto pelo professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.”

No que se refere ao tema elaborado *a posteriori* “Qualificação dos professores”, verificou-se de acordo com os discursos analisados que, apesar de terem recebido, os

¹⁶ Inserção necessária para compreensão do texto.

participantes consideram insuficiente a qualificação recebida para atuar com alunos com deficiência e condutas típicas, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“Entre os sete anos que trabalho na rede estadual apenas um curso foi oferecido pela rede. Realizei outros cursos por minha iniciativa, bem como a pós-graduação. Sabe-se que deve ser interesse do professor se especializar, porém a administração pública também deve investir na qualificação de seu serviço, o que não ocorre ainda em relação à Educação Especial.” (Professora Titular)

“Eu fiz esse curso pela Fundação de Educação Especial de Santa Catarina. Mais específico foi apenas esse curso, depois fiz as matérias da própria Pedagogia, mas que não é tão abrangente, só mais uma pincelada mesmo.” (Segunda Professora 3)

“[...] do Estado não recebi nenhuma formação, nenhuma orientação. Não é que é do estado, é desta unidade eu não recebi nenhuma, assim praticamente só agora final do ano é que eu estou descobrindo qual é a minha função de Segundo Professor. [...] Aqui é bem diferente o sistema pelo que eu estou percebendo. De curso nem pensar, de assistência nenhuma, nada. [...]” (Segunda Professora 2)

“[...] quem tem Pedagogia já pode trabalhar com aluno deficiente. [...] tenho mais capacitação, eu tenho curso de trezentas e poucas horas na área da educação especial. [...]” (Segundo Professor 1)

Analisando-se os fragmentos de discurso apresentado pelo Segundo Professor 1, pode-se verificar o entendimento de que o curso de Pedagogia já habilita ao trabalho com pessoas com deficiência e condutas típicas. Neste sentido, deve-se destacar que legalmente os cursos de Pedagogia devem ter conteúdos relativos aos alunos com deficiência, como prescreve o item II, parágrafo 3º, do artigo 6º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Contudo, deve-se considerar ainda, conforme resolução nº 112 de 2006, que o segundo professor é caracterizado como aquele professor com habilitação em Educação Especial que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educando que requeiram dois professores (item IV, parágrafo único, artigo 4º), sendo que os profissionais que atuam na educação especial deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados (artigo 15º) (SANTA CATARINA, 2006a).

Neste sentido, pode-se considerar que os cursos de qualificação, apesar de não substituírem a habilitação em educação especial, podem fornecer importantes conteúdos para o atendimento educacional de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, pois segundo Ferreira (2011) em casos em que não existam profissionais com a habilitação exigida, pode

ser permitida a contratação de profissionais que já tenham concluído no mínimo a quarta fase do curso de pedagogia, o que confirma a afirmação do participante. Nesse sentido, segundo Livramento e Ramos (2013), pode-se considerar que o professor deve receber formação continuada que forneça tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, afim de que o mesmo possa trabalhar conforme as especificidades de cada aluno.

Assim, pode-se sugerir que a falta de qualificação dos professores para atuar junto aos alunos com deficiência e condutas típicas pode comprometer o processo de inclusão, principalmente ao considerar-se que, além de alguns profissionais não possuírem a habilitação exigida, o Estado fornece pouca capacitação continuada para estes profissionais, como pode ser verificado nos resultados. Segundo Matos e Mendes (2014), alguns estudos, com bases empíricas, sugerem ainda a necessidade de reformular os programas oficiais de modo que possam atender a esta demanda, que têm crescido continuamente nas últimas décadas.

Neste sentido, a fala da Coordenadora de Educação Especial da SED também revela que este processo tem sido identificado em instâncias administrativas superiores, como é o caso da Secretaria de Estado de Educação, como pode ser observado no seguinte fragmento de discurso: “[...] na maioria das situações os professores se dizem despreparados e incapazes. Por essa razão a capacitação dos professores se faz prioridade e a SED tem oferecido bastante curso nos últimos dois anos. Mas devido à rotatividade dos professores (processo seletivo anual), estamos sempre recomeçando.”

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Condições de formação e capacitação”, que se refere às necessidades associadas à preparação para atuação com alunos com deficiência e/ou condutas típicas no ensino regular, tanto na formação inicial quanto em cursos de capacitação, verificou-se de acordo com os discursos analisados, que alguns participantes consideram a necessidade de mais formação, capacitação e contato com especialistas para que possam atuar com alunos com deficiência e condutas típicas, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“[...] Os profissionais precisam ter maior formação e contato com especialistas de educação especial. [...]” (Professora Titular)

“[...] não adianta, o professor não é preparado, [...] vai vir um professor preparado para isso, mas acho que eles também têm que estar preparados, não digo assim, no máximo, que esses profissionais estão né, mas acho que um pouco, ou um curso de capacitação para eles, de formação, ou mesmo esse profissional aqui dentro, porque

quando eles sentissem essa necessidade de procurar, que ele estivesse ali pra dar esse apoio, esse respaldo. [...]” (Diretora da Unidade Escolar)

“Gostaria de destacar dois pontos que podem viabilizar melhor o acesso a Educação Especial: [...] Mais formação e orientação aos profissionais da educação sobre práticas e metodologias da Educação especial. [...]” (Assistente Técnico Pedagógica)

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Superação às dificuldades de formação e capacitação”, no que se refere às possibilidades de superar as dificuldades existentes na formação e qualificação dos professores, foi possível verificar de acordo com os discursos analisados, que um participante considera necessário a realização de palestras diretamente nas próprias escolas visando fornecer mais subsídio ao corpo docente, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“Mas acho que eles deveriam pelo menos ter alguém, uma daquelas palestrantes, por exemplo, visitando a escolas e estar passando orientações para todo o corpo docente, entendeu.” (Segunda Professora 3)

Além disto, o Segundo Professor 1, aponta a necessidade de realização de paradas pedagógicas com os segundos professores para que possam discutir alternativas encontradas para atuação frente às diferenças dos alunos, como pode ser observado no fragmento de verbalização no qual o participante afirma que:

“[...] uma parada pedagógica com os Segundos Professores e direção para discutir o assunto, porque no meu ponto de vista eu vejo o Segundo Professor meio que afastado. [...] Seria bom se houvesse isso aí, apesar de a gente trabalhar com idades diferentes, mas uma idéia nunca seria demais, porque às vezes a gente está trabalhando de um jeito com um aluno que o outro professor tem outra visão, então isso poderia mudar e isso a gente não vê.”

Ainda pode ser verificado no que se refere à necessidade de especialistas, que a Diretora da Unidade Escolar considera importante a presença de algumas especialidades no contexto das escolas, como pode ser observado no fragmento da verbalização a seguir:

“Eu acho que as escolas do Estado faltam mais especialistas nessa área dentro das escolas, só um segundo professor não é o suficiente. [...] e essa pessoa que eu estou falando, esse profissional é um psicólogo ou um psicopedagogo, esse especialista também, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, um profissional dessa área eu acho que ainda falta nas escolas. [...]” (Diretora da Unidade Escolar)

Além disto, reforçando o papel e disponibilidade de profissionais especialistas, a Assistente Técnico Pedagógica aponta a necessidade de “[...] maior estrutura da rede pública de saúde na avaliação e diagnóstico dos alunos com suspeita de condutas típicas [...]”, viabilizando melhor o acesso à educação especial.

Constatou-se ainda que a Segunda Professora 3, afirma que apesar de eventualmente serem ofertados cursos de capacitação para segundo professor, quando estes são oferecidos, não são todos que participam destes cursos, apesar de ser apontado a necessidade desses cursos/palestras abrangerem mais profissionais que atuam no processo de educação inclusiva, como pode ser verificado no fragmento abaixo:

“[...] é um número irrisório que participa do curso. Aí assim, o que foi proposto fazer, quinta-feira a gente vai pegar essa palestra toda, para passar para eles algumas coisas, mas o curso que a gente levou 4 dias. [...] Mas acho que eles deveriam pelo menos ter alguém, uma daquelas palestrantes, por exemplo, visitando a escolas e estar passando orientações para todo o corpo docente, entendeu.” (Segunda Professora 3)

Sendo assim, pode-se verificar que a compreensão que ainda existe muito despreparo dos professores para atender os alunos com deficiência e/ou condutas típicas no ensino regular pode representar uma barreira para o processo de inclusão educacional. Desta maneira, salienta-se que somente a oferta de conhecimentos na área da educação especial nos cursos de licenciatura não pode ser considerada suficiente para atuação, tanto docente como técnica, junto aos alunos com deficiência e/ou condutas típicas, pois de acordo com Garcia (2013, p.103), “a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial [...]”. Deste modo, destaca-se a necessidade de oferecer cursos de capacitação eficazes aos profissionais da educação e principalmente que atinjam um número maior desses profissionais.

Nesse sentido, de acordo com Guasselli (2012, p. 11), estudos ressaltam a necessidade de melhorar a qualificação dos professores, “tendo como um dos indicadores a oferta de formação continuada de médio e longo prazo, pois em alguns casos a graduação deixa lacunas [...]”. Além disto, outro aspecto importante que pode ser considerado um entrave à capacitação dos professores refere-se à alta rotatividade dos professores contratados para atuação nos sistemas públicos de educação, que acabam comprometendo o trabalho de capacitação que são oferecidos.

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Solicitação de Segundo Professor”, entendido neste estudo como os processos envolvidos na solicitação de contratação do segundo professor. Para tanto, no que se refere aos critérios, foi possível verificar a partir dos discursos analisados que existe a necessidade do laudo médico com diagnóstico da deficiência do aluno para prosseguir com o processo de pedido do segundo professor, como pode ser verificado nas verbalizações a seguir:

“Tem todo esse processinho aí né, que primeiro vai diagnosticar, ali na hora da matrícula com a mãe trazendo o laudo, né, onde é feita a solicitação de documentos. [...]. Quando o aluno chega aqui sem laudo a gente conversa com a mãe e encaminha para o PSE (Posto de Saúde) para ver as reais necessidades, porque às vezes é só um déficit de atenção. O professor não tem nem condições de estar avaliando, diagnosticando né. Tem que ser os médicos mesmo, um profissional da área.” (Diretora da Unidade Escolar)

“É necessário comprovar a dificuldade/deficiência que o aluno apresenta. Esta comprovação se dá mediante documentação médica. Neste sentido, temos visto a dificuldade de algumas famílias conseguirem os laudos médicos pela via pública de saúde. É um processo bastante longo, as famílias não podem perder as consultas agendadas, sob pena de irem para o final da fila de espera. Há poucos profissionais para atender a demanda. Neuropsicólogo, por exemplo, para aplicação do teste WISC, há apenas 01 na rede pública, o que acarreta uma espera de 6 meses a 01 ano para conseguir o teste comumente solicitado pelos neurologistas. Assim temos tentado, aqui na escola, observar o aluno logo no 1º ano, para que no 2º ano já seja feito encaminhamento para avaliação e diagnóstico médico.” (Assistente Técnico Pedagógica)

“É previsto um segundo professor quando houver em turma alunos com: » diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental; » diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; » diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; » diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; » diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; » diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.” (Coordenadora de Educação Especial da SED)

“Para a elegibilidade para o atendimento de Segundo Professor de turma, quando na turma houver alunos com: diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associado à deficiência mental; diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.” (Integradora GERED)

Portanto pode-se verificar que a disponibilização do segundo professor se organiza a partir do diagnóstico dos alunos. Essa centralidade dos encaminhamentos no diagnóstico dos alunos já havia sido discutida por Ferreira (2011, p. 43), que aponta que a “[...] organização e implementação dos serviços na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina está centrada no diagnóstico do aluno.” Neste sentido, pode-se sugerir que a centralização no diagnóstico do aluno sem a devida atenção às reais condições dos alunos relativamente aos comportamentos adaptativos pode representar uma barreira para inclusão educacional. Isto ocorre porque o diagnóstico e a classificação da deficiência mental ainda apresentam caráter demasiadamente clínico no âmbito da educação, pois são produzidos por profissionais não educadores, como médicos e psicólogos, que assume uma perspectiva organicista e psicométrica (BRIDI, 2013), as quais podem ser apropriadas aos objetivos e âmbitos clínicos que são propostos, mas que transpostos para o âmbito educacional sem a devida contextualização e apropriação. Nesse sentido segundo Garcia (2006), aponta que:

Os limites do modelo médico-psicológico no processo educativo estão em tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive. (p. 301)

Assim, apesar da relevância do diagnóstico devidamente utilizado de acordo suas aplicações clínicas originalmente previstas, deve-se destacar a necessidade de avanços que superem esta perspectiva no âmbito da educação visando o reconhecimento adequado das condições motoras, psíquicas, emocionais e intelectuais dos alunos com deficiência que permitam o planejamento, a organização e a intervenção pedagógica mais adequada, não sobre o que as deficiências que os alunos com necessidades especiais possuem, mas sobre suas capacidades que podem ser exploradas no processo educativo.

Pode-se verificar ainda de acordo com o discurso de uma participante que quando o laudo médico é fornecido por meio da via pública de saúde, o processo se torna bastante demorado, pois não existem profissionais suficientes para o atendimento desta demanda. Nesse contexto pode-se sugerir que os alunos com deficiência podem vir a ser prejudicados pela demora na obtenção, e conseqüentemente no fechamento do diagnóstico via rede pública de saúde, já que podem ficar tempo irreparável sem o atendimento adequado para suas necessidades, podendo comprometer seu desenvolvimento e aprendizagem.

Com relação aos casos em que há o indeferimento do pedido do segundo professor, pode-se verificar de acordo com a Coordenadora da Educação Especial que há situações em que a escola atualiza o parecer pedagógico e o laudo médico é reencaminhado para nova análise, porém nem sempre a Secretaria de Estado de Educação acaba fornecendo o segundo professor. Neste contexto, resta aos responsáveis pelo aluno com deficiência e/ou condutas típicas, procurar recorrer judicialmente desta decisão, como pode ser verificado no fragmento de discurso da Coordenadora da Educação Especial, afirma que “[...] mesmo não atendendo os critérios estabelecidos para contratação, a família recorre ao Ministério Público e a SED é obrigada a contratar, mesmo que o aluno não tenha direito.”

Quanto ao tema “Procedimentos à contratação do Segundo Professor”, constatou-se que os discursos analisados da Assistente Técnica Pedagógica, da Diretora da Unidade Escolar e da Coordenadora de Educação Especial da SED apresentam algumas divergências, tanto quanto aos ritos administrativos quanto aos encaminhamentos propriamente ditos para a solicitação de contratação do segundo professor, como pode ser verificado nos fragmentos das verbalizações abaixo:

“[...] A escola monta o processo e encaminha para FCEE-SC que vai analisá-lo e dar o parecer. Caso o parecer da FCEE seja positivo a Secretaria do Estado da Educação recebe autorização para contratar um segundo professor com a finalidade de dar apoio específico àquele aluno.” (Assistente Técnico Pedagógica)

“Laudo médico, levou o laudo médico do aluno já é analisado por elas e elas já mandam. [...] e o relatório pedagógico.” (Diretora da Unidade Escolar)

“[...] o encaminhamento dos processos se dá via Sistema de Gestão Educacional de SC/SISGESC. A escola entrega os documentos na GERED, que anexa seu ofício e digitaliza os documentos. A GERED encaminha, via sistema, para análise na FCEE que, após seu parecer, encaminha para a SED.” (Coordenadora de Educação Especial SED)

“Análise de todos os documentos conforme Política de Educação Especial vindo da Escola; encaminhamento dos documentos para a FCEE; observação das orientações do Parecer da FCEE e SED e sendo Favorável comunica-se a UE; abertura de vaga para segundo professor de turma para a Escola com a turma, turno do aluno; chamada do professor seguindo os critérios do Edital N. 24/16 para ACT.” (Integradora GERED)

A partir dessas informações pode-se constatar que o discurso da Coordenadora de Educação Especial da SED e da Integradora GERED é compatível com o documento

“Programa Pedagógico” de Santa Catarina de 2009, pois de acordo com este documento para a solicitação de contratação do Segundo Professor, assim como de outros profissionais da Educação Especial, a GERED, juntamente com a escola, deve montar processo e encaminhá-lo para a FCEE para análise e parecer da equipe técnica. Essas solicitações são enviadas à FCEE por meio de processos físicos ou através do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGES). Após análise, a FCEE emite pareceres que são encaminhados à SED. (FCEE, 2013)

Quanto ao tema “Documentos para a contratação do Segundo Professor” constatou-se de acordo com os discursos da Assistente Técnico Pedagógica e da Diretora da Unidade Escolar que os documentos necessários para a contratação desse profissional são o laudo médico (neurologista), os exames fonoaudiológicos, o relatório psicológico, e o relatório pedagógico. No âmbito da SED, de acordo com o discurso da Coordenadora de Educação Especial da SED, serão implementadas as novas orientações para a solicitação de segundo professor nas instâncias do Sistema Estadual de Educação, os quais serão exigidos o ofício de encaminhamento da GERED, o ofício de encaminhamento da escola, o relatório pedagógico e o laudo diagnóstico. Segundo o fragmento do discurso da Coordenadora de Educação Especial da SED, o relatório pedagógico “[...] deverá ser referente ao ano em curso ou ao último semestre, elaborados por todos os professores das áreas de conhecimento, descrevendo os seguintes aspectos: funcionalidade acadêmica, alfabetização e letramento, adaptações curriculares, participação nas atividades propostas, autonomia, interação com os colegas e atividades de vida diária-AVDs [...]” e o laudo diagnóstico do aluno deverá conter “[...] data; assinatura do profissional, nº do registro no Conselho Regional [...]”.

A partir dessas informações, é possível constatar que os participantes não referiram todos os documentos, demonstrando assim, que ocorre uma aparentemente dissonância entre os discursos dos participantes provenientes da unidade escolar e dos órgãos governamentais responsáveis pela contratação do segundo professor. Porém, pode-se verificar de acordo com a responsável da SED, que já estão estabelecidas novas diretrizes que estão previstas para serem oficialmente implementadas no ano de 2016 e que provocarão algumas alterações nestes critérios, como por exemplo, no relatório pedagógico centralizado nos comportamentos adaptativos, como aponta a Coordenadora de Educação Especial da SED.

Esta constatação baseia-se na análise do documento “Programa Pedagógico” de Santa Catarina de 2009, que exigia que o relatório pedagógico apenas fosse atualizado e

representasse as atividades educacionais desenvolvidas, e deveria ser elaborado pelo professor de classe comum e do SAEDE, caso o aluno com deficiência e/ou condutas típicas estivesse frequentando o serviço. Porém o documento aprovado para o ano de 2016 aponta orientação aos comportamentos adaptativos. Os comportamentos adaptativos dizem respeito ao conjunto de habilidades sociais, práticas e conceituais. Os comportamentos adaptativos foram instituídos como alvo principal para questões diagnósticas pela Associação Americana de Deficiência Mental desde a década de 1990.

Assim, pode-se considerar que as alterações no relatório pedagógico orientados para os comportamentos adaptativos podem representar uma significativa mudança na compreensão da deficiência relativamente à inclusão em Santa Catarina, principalmente porque as pessoas com deficiência intelectual apresentam limitações significativas nestes comportamentos, os quais quando ocorridos antes dos 18 anos de idade e concomitante a déficit intelectual, conceitualmente definem este comprometimento. Nesse sentido destaca-se a importância da avaliação dos comportamentos adaptativos para que se possa avaliar a proposta pedagógica de maneira mais apropriada às condições de ensino e de aprendizagem.

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Análise do processo”, foi possível constatar de acordo com os discursos analisados, no que se refere aos procedimentos adotados para análise do processo que, todos os processos com solicitação de Atendimento em Classe são encaminhados da GERED para a FCEE, que após seu parecer encaminha para SED, como pode ser verificado no fragmento abaixo:

“Todos os processos com solicitação de Atendimento em Classe são encaminhados da GERED para a FCEE. Nesta instituição, nos diversos centros de atendimento, tem profissionais responsáveis pela análise dos processos, de acordo com a deficiência do aluno. Quais são os documentos solicitados? (de acordo com as Orientações para 2016/SED/FCEE) [...] Todos estes documentos são analisados, observando-se também: o número de alunos na turma, quantos alunos com deficiência matriculados na mesma turma, laudo médico e, em muitas situações, é o relatório pedagógico que contribui com mais detalhes e informações sobre o aluno. O detalhamento dos itens citados é fundamental para uma análise mais fidedigna.”
(Coordenadora de Educação Especial SED)

Quanto aos profissionais envolvidos na análise dos processos com pedido de segundo professor, atualmente a SED conta com três profissionais na equipe da Educação Especial, como pode ser verificado no fragmento do discurso abaixo:

“[...] Na SED estamos somente em 3 pessoas na equipe da Educação Especial. Ao receber a notificação pelo email, cabe à SED a autorização para contratação dos profissionais, de acordo com a solicitação: Segundo Professor de Turma, Segundo Professor Bilíngue, Intérprete da Libras e, também, Atendimento Pedagógico Domiciliar/APD. APD - Estes são os casos que os processos são encaminhados diretamente à SED. [...]” (Coordenadora de Educação Especial SED)

Quanto ao tema elaborado *a posteriori* “Deferimento e indeferimento de processo”, no que se refere às causas de indeferimento, foi possível verificar de acordo com o discurso analisado que, a maioria dos casos de indeferimento acontece porque o aluno não atende os critérios estabelecidos pela política de educação especial, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“A maior incidência nos casos de indeferimento são as situações de alunos sem deficiência, como por exemplo, aluno com dislexia, com dificuldade de aprendizagem, entre outras. Processo encaminhado de aluno com deficiência é analisado com bastante rigor. O objetivo em contratar um Segundo Professor, é fazer com que o aluno se torne cada vez mais autônomo e independente. [...] Se a política tem como objetivo que, com a presença do Segundo Professor o aluno tenha mais autonomia e melhore seu desempenho escolar, é importante registrar que em muitas situações não se faz mais necessária a presença do mesmo. Esse indeferimento ainda não é aceito com tranquilidade. Mas na maior parte das situações de indeferimento, é quando o aluno não atende os critérios estabelecidos pela política de educação especial.” (Coordenadora de Educação Especial SED)

Já no que se refere à competência da SED para o deferimento e indeferimento dos pedidos de segundo professor, foi possível verificar de acordo com o discurso analisado que, há casos em que os pareceres são revistos pela SED, porém são casos esporádicos, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“Mesmo que os profissionais da FCEE tenham muita competência para a análise dos processos encaminhados, em algumas situações a SED se posiciona e os pareceres são revistos. São casos esporádicos, mas possíveis de acontecer. Mas as duas instituições trabalham em sintonia, e estas situações são tranquilas de se resolver.” (Coordenadora de Educação Especial SED)

Quanto ao tema construído *a priori* “Elaboração do planejamento”, entendido neste estudo como o ato de definir antecipadamente as atividades que serão desempenhadas e

os objetivos que deveram ser alcançados no processo de ensino-aprendizagem de alunos alvos da inclusão, constatou-se a partir dos discursos analisados que dois dos três segundo professores relataram que o planejamento é elaborado com a participação do professor, apesar de haver diferenças entre o ensino fundamental e o ensino médio, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“O planejamento é feito junto com o professor titular. Aí no caso das séries iniciais e finais tem um pouco de diferença. Por exemplo, nas atividades dos alunos do 3º ano do Ensino Médio eles trazem a atividade já pronta, adaptada, e aí, eu dou auxílio quando o aluno está fazendo. No 4º ano é feito um planejamento, geralmente eu sei o que a professora titular está dando naquele momento e adapto alguma atividade dentro daquilo. [...]” (Segunda Professora 3)

“Era para ter né, mas não tem. O certo é o Segundo Professor estar junto com o professor titular de sala, sentar, e a gente estar fazendo o planejamento junto, pra não fugir do foco né, do conteúdo, só que isso infelizmente, esse ano tivemos muita troca de professor, tivemos muitos problemas, praticamente eles não tiveram aula o ano todo, [...] infelizmente muitas matérias ficaram a desejar, eles não aprenderam quase nada praticamente, então não aconteceu planejamento. Assim, o meu planejamento eu fiz sozinha mesmo, assim pelo que eu percebo que é o que eles estão precisando assim, que do sistema, tipo da alfabetização, que é no momento que foi o que eu percebi né, que eles estão precisando aprender, mas nunca tive orientação, nunca tive apoio nem do SAEDE.” (Segunda Professora 2)

“Sim, tem o professor titular, tem a assistência pedagógica. Daí dentro daquilo ali, do diagnóstico do aluno, eu posso trabalhar, fazer a minha aula. [...] Com o professor e com a direção, a gente mostra pra direção ver como é que está indo. Se tiver que mudar o planejamento a gente muda, senão continua com aquele ali.” (Segundo Professor 1)

A partir destas informações, pode-se constatar de acordo com o documento intitulado “Programa Pedagógico” de Santa Catarina, que uma das atribuições do Segundo Professor quando está atuando nas séries iniciais do ensino fundamental é “planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular [...]” e quando estiver atuando nas séries finais do ensino fundamental deve “tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente [...]” (SANTA CATARINA, 2009, p. 17). Portanto pode-se verificar divergência entre o referido documento e o discurso da Segunda Professora 3, que indica apenas auxiliar nas atividades que os professores já trazem adaptadas para o aluno do ensino médio. Entretanto, a Segunda Professora 3 aponta que há pouco tempo fez curso oportunizado pela FCEE que elucidou várias questões sobre sua função como segunda

professora, pois até então ela que trazia as atividades prontas para o aluno com deficiência do ensino médio, demonstrando que não conhecia precisamente a sua função.

Pode-se verificar ainda, no discurso da Segunda Professora 2 que não houve a participação do professor titular na elaboração do planejamento, em razão da grande rotatividade de professores este ano, inclusive com prejuízos aos alunos pela falta de aula. A Segunda Professora 2 afirma ainda que fez seu planejamento sozinha e que não teve apoio, nem do SAEDE. Portanto pode-se constatar que a segunda professora teve o desenvolvimento de seu trabalho afetado tanto pela alta rotatividade do professor titular durante o ano, como pela apontada falta de apoio da unidade escolar. Assim, deve-se novamente destacar que os alunos podem ter sido prejudicados com a alta rotatividade de professores titulares durante o ano, inclusive com possíveis prejuízos para o seu aprendizado, tanto pela falta de continuidade no trabalho pedagógico, como pela falta de vínculo com os alunos, entre outros.

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Suporte recebido”, entendido neste estudo como as ações de apoio e acompanhamento que o segundo professor deve receber para auxiliar no seu cotidiano escolar, foi possível constatar a partir dos discursos dos participantes que não há um consenso sobre este tema, pois os participantes apresentaram discursos divergentes. Entre os que não apontaram a ausência de suporte, a Segunda Professora 3 informou receber suporte do SAEDE e da FCEE por meio de curso fornecido. A Segunda Professora 2 informou que nunca precisou procurar a GERED e não saberia apontar como seria esse apoio, porém têm conhecimento de professores que receberam apoio quando solicitaram.

Já o Segundo Professor 1 afirmou não receber nenhum suporte da GERED, como pode ser constatado no seguinte fragmento da verbalização: “Nenhum. Até agora não. Quem sabe daqui para frente possa ter, mas infelizmente todos esses cinco anos que eu estou eu não tive apoio nenhum, simplesmente a gente só vai pega a vaga, tem que se virar o professor e o colégio.”

A partir destas informações, pode-se constatar a necessidade de estimular a participação e o apoio dos diversos segmentos da comunidade escolar envolvidos, para que juntos busquem promover a inclusão educacional, pois ainda pode-se perceber que a falta de apoio e suporte é um dos fatores que dificultam o processo de inclusão educacional. Nesse sentido, segundo Ministério da Educação (2005, p. 26) o “[...] processo da inclusão deve ser compartilhado com vários segmentos sociais, não ficando apenas ao encargo da escola, ou do

professor, [...]”, sendo que “[...] torna-se especialmente relevante à participação dos diferentes segmentos na implantação dos direitos assegurados em lei para que os benefícios percebidos na política de inclusão educacional possam ser efetivados”.

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Aspectos humanos”, foi possível verificar que existem divergências nas informações sobre este aspecto, pois a Diretora da Unidade Escolar afirma que a escola em estudo a princípio não apresenta necessidades de recursos humanos. Já a Assistente Técnico Pedagógica no que se refere à disponibilidade de recursos humanos afirma que a escola possui cinco segundo professores para o atendimento em sala de aula e um professor com carga horária de 10 horas para o atendimento no SAEDE. A Assistente Técnico Pedagógica informa ainda que a escola reivindicou a contratação de mais um profissional para o SAEDE, pois o atendimento deste profissional é realizado somente no contra-turno.

A partir dessas informações pode-se constatar a relevância da disponibilização de profissionais especializados e capacitados em educação especial que possam dar suporte aos professores de sala, já que muitos destes apresentam limitações em sua formação inicial e ausência de experiência com alunos com deficiência e/ou condutas típicas. Nesse sentido de acordo com Ministério da Educação (2004b, p. 22), “[...] o professor especialista em educação especial deve ser um facilitador da proposta de educação inclusiva tendo como papel fundamental articular a prática educativa dos professores na escola.”

A subcategoria “Estrutura e recursos adaptados”, entendida neste estudo como os aspectos físicos, arquitetônicos, metodológicos, curriculares, didáticos e pedagógicos necessários à permanência de alunos com deficiência no ensino regular, apresentam inúmeras questões favoráveis e desfavoráveis ao processo inclusivo. Estes aspectos podem ser observados no fragmento do discurso da Integradora da GERED, que aponta que as principais necessidades relacionadas à permanência estão relacionados aos aspectos pedagógicos sobre “[...] professores capacitados, planejamento diferenciado, recursos didáticos adequados e metodologias que venham de encontro com a inclusão de todos nas turmas [...]” e aspectos administrativo da “[...] acessibilidade garantindo o direito de todos.”

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Utilização de recursos didáticos e pedagógicos”, entendido neste estudo como os recursos, os materiais e equipamentos didáticos utilizados para promover o ensino e a aprendizagem, foi possível constatar percepções divergentes entre os docentes investigados, pois quando indagados sobre a

utilização dos recursos pedagógicos, três participantes afirmaram que utilizam recursos pedagógicos, contudo um participante afirmou não utilizar esses recursos. No que se refere aos participantes que utilizam recursos pedagógicos, foi possível destacar os seguintes fragmentos dos discursos:

“Eu trabalho com material dourado, trabalho com informática. A aluna do 4º ano também tem atendimento no SAEDE no contra-turno. Massa de modelar também. Até porque aqui na escola não tem tanto material assim pra a gente está utilizando. [...]” (Segunda Professora 3)

“[...] Só isso aí que a gente usa, e aí é negócio de joginho, quebra-cabeça, jogo no tapete, montar as letras do alfabeto, então são vários, depende do que a gente planejou para trabalhar, jornal revista, recortes, são esses aí, às vezes massinha, às vezes a tinta guache, de acordo com o que a gente planeja, do que o aluno necessita né.” (Segundo Professor 1)

“Atividades de escrita, leitura, algumas atividades mais lúdicas (na medida do que tem acesso), porém geralmente escrito e jogos na sala de informática sobre alfabetização.” (Professora Titular),

Contudo, a Segunda Professora 2 afirmou não utilizar recursos pedagógicos, como pode ser verificado no seguinte fragmento de discurso: “Nessa unidade nada, porque não tem recurso pra nada e se tivesse também, não tem ninguém pra te auxiliar, pra te ajudar ou te ensinar como fazer [...], no estado não tem isso não, pelo que eu percebo não [...], nem folha às vezes tem.”

Desta maneira pode-se verificar que os participantes que afirmaram utilizar os recursos pedagógicos informaram que a utilização desses recursos depende do planejamento e da disponibilidade. Contudo pode-se sugerir que a fala da participante que afirmou não utilizar nenhum recurso pedagógico não converge com os demais docentes participantes, pois foi a única participante que afirmou que a escola não tem recurso para nada, o que levanta sérios questionamentos sobre a forma como a atuação do segundo professor pode estar sendo conduzida, já que, apesar de divergente, a fala da Segunda Professora 2 deve ser devidamente destacada, apesar da necessidade de contraposição aos demais docentes.

Quanto ao tema “Necessidades e disponibilidade de recursos didáticos e pedagógicos”, foi possível constatar que a Diretora da Unidade Escolar quando indagada sobre a necessidade de recursos didáticos da escola afirmou que atualmente não tem ocorrido dificuldades relacionadas à obtenção destes recursos, como pode ser observado no seguinte

fragmento de discurso: “Acho que nessa área tu terias que considerar mais assim administrativamente falando, vamos dizer assim né, não estou encontrando nenhuma dificuldade. Mas aí vai ver lá no dela (Professora)¹⁷ né, são falas diferentes.”

Já a Assistente Técnica Pedagógica quando indagada sobre a disponibilidade de recursos didáticos na escola, afirmou que na escola em estudo existem alguns jogos e computadores com acessibilidade, porém destaca que este material não é suficiente para atender todos os alunos alvos da inclusão educacional, como pode ser observado no seguinte fragmento de discurso: “A escola conta com alguns jogos didáticos e computador com acessibilidade (dois), no entanto não são suficientes para atender todos os alunos com condutas típicas da escola.”

A partir destas informações, pode-se sugerir que apesar de haver disponibilização e de serem utilizados recursos didáticos e pedagógicos na escola, estes são utilizados na medida do que a unidade escolar tem disponível, o que é considerado como não são suficientes para atender o número e as necessidades dos alunos alvos da inclusão. Contudo, esta aparente divergência entre o discurso da Assistente Técnico Pedagógica e da Diretora da Unidade Escolar pode ser devidamente compreendido a partir da conscienciosa da Diretora quando afirma que: “[...] eu acho assim que a minha fala quanto professor de sala e administradora vai ser uma e a dela (Professora)¹⁸ que não é né, no meu caso eu sou leiga nessa área, uma pessoa que tem mais preparo tudo, que tem mais contato.”

Nesse contexto pode-se destacar que a LDB nº 9.394/96 determina em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, com objetivo de atender às suas necessidades, currículos, técnicas, métodos, recursos educativos e organização específicos (BRASIL, 1996). Contudo pode-se perceber, apesar de algumas divergências nas informações analisadas, que muito desses recursos pedagógicos que deveriam estar sendo disponibilizados para o atendimento das necessidades desses alunos, ainda não estão sendo oferecidos integralmente na escola pesquisada.

Nesse sentido, segundo Miranda (2003), mesmo com a existência e legislações que busquem garantir o atendimento as necessidades dos alunos com deficiência, as escolas ainda apresentam carência de recursos pedagógicos. Estudos desenvolvidos por Leonardo, Bray e Rossato (2009), também revelaram que não há um planejamento para trabalhar com

¹⁷ Inserção necessária para compreensão do texto.

¹⁸ Inserção necessária para compreensão do texto.

esses alunos e que as ações são realizadas de acordo com os recursos disponíveis e não conforme as necessidades dos alunos. Sendo assim destaca-se a importância do planejamento das práticas pedagógicas e de recursos pedagógicos adequados, que possam vir a contribuir para o trabalho pedagógico dos profissionais da educação e que possam diminuir as dificuldades dos alunos com deficiência, na medida em que atendam suas especificidades e que promovam o processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Para tanto, quanto ao tema construído *a posteriori* “Aspectos físicos e arquitetônicos”, entendido nesta pesquisa pela estrutura física, equipamentos e materiais pedagógicos adaptados necessários à adequada permanência de alunos com deficiência e/ou condutas típicas no ensino regular, foi possível constatar que a Diretora quando indagada sobre as necessidades físicas e arquitetônicas da escola informou que atualmente a escola em estudo não apresenta problemas físicos e arquitetônicos. Já no que se refere à disponibilidade de adaptações arquitetônicas e recursos físicos, a Assistente Técnica Pedagógica aponta que a escola em estudo apresenta rampa de acesso na entrada principal, rampa de acesso para o andar superior e banheiro adaptado para deficientes físicos. Os segundo professores quando indagados sobre a necessidade de realizar adaptações nos recursos físicos afirmaram que até o momento não houve necessidade de adaptação física, sendo que apenas um participante informou a necessidade de adaptação física (mesa e cadeira) para um dos alunos com deficiência.

Considerando que uma das dificuldades encontradas nas escolas são as barreiras físicas, apesar do entendimento de que na escola estudada não existem maiores problemas físicos, pode-se destacar a importância das tecnologias assistivas, também definidas como ajudas técnicas, tecnologias de apoio, entre outros, pois são recursos adaptados ou projetados para oferecer melhores condições relativamente às necessidades funcionais das pessoas com deficiência. No documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, é chamado de “Adaptações de acesso ao currículo”, que neste documento são definidas como “[...] alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar.” (SANTA CATARINA, 2006b) Nesse sentido, as tecnologias assistivas podem ser importantes ferramentas para o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, facilitando o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, além de proporcionar maior

independência no cotidiano escolar e social desses alunos, pode ainda contribuir para o trabalho pedagógico dos educadores.

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Aspectos metodológicos e curriculares”, entendido como alterações no conteúdo, estratégias e metodologia, foi possível constatar que a maioria dos participantes afirmou realizar adaptações metodológicas e curriculares. Assim, verificou-se no discurso da Diretora da Unidade Escolar que a escola em estudo atualmente não apresenta necessidades metodológicas e curriculares. Já no que se refere às adaptações metodológicas e curriculares, a Assistente Técnico Pedagógica afirma que as mesmas são realizadas pelos professores regentes e segundo professores, porém destaca que estas adaptações metodológicas e curriculares ainda são fragilizadas, pois não são todos os professores que têm conhecimento ampliado das questões relativas à proposta inclusiva, sendo necessária mais formação e orientação sobre as práticas e metodologias inclusivas. Verificou-se ainda nos discursos analisados dos segundo professores e da professora titular que, a maioria afirma realizar adaptações para os alunos com deficiência, nos conteúdos e atividades que são propostos em sala de aula.

A partir dessas informações, pode-se constatar de acordo com o documento “Programa Pedagógico” de Santa Catarina que uma das atribuições do segundo professor é “propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009, p. 17). Já o documento “Política de Educação Especial de Santa Catarina” destaca que “as adaptações curriculares possibilitam atendimento apropriado às peculiaridades dos alunos tornando o currículo mais dinâmico [...]”. (SANTA CATARINA, 2006b, p. 37) Nesse sentido, deve-se salientar, por exemplo, a necessidade de a escola realizar a adaptação e a flexibilização do currículo, visando o atendimento das peculiaridades dos alunos e possibilitando a todos os alunos o acesso à aprendizagem, porém há a necessidade de certa cautela para que estas adaptações não apresentem um caráter excludente, pois Garcia (2006), afirma que:

“[...] as flexibilizações e adaptações curriculares que levem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” também podem nortear o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolar.” (p. 313)

Porém, a formação deficitária de muitos educadores para trabalhar com alunos com necessidades especiais, os quais podem ser considerados significativo segmento da

sociedade, já que atualmente quase um quarto da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Neste sentido, deve-se destacar que este tipo de formação pode comprometer não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas a própria relevância da proposta inclusiva. Desta maneira, destaca-se a necessidade de cursos de formação continuada de médio e longo prazo e de avaliações periódicas que permitam verificar a consecução dos objetivos, em especial não somente se estão sendo alcançados, mas principalmente se isto está ocorrendo com qualidade exigida a uma educação contemporânea.

Neste sentido, pode-se destacar a necessidade de o Estado oferecer cursos de formação que contemplem também especificidades necessárias ao processo inclusivo, como por exemplo, sobre planejamento integrado; metodologias de trabalho com os diversos tipos de deficiência; e multi e interdisciplinaridade, entre outros, pois apesar de alguns documentos e legislações apontarem a necessidade de formação continuada dos professores, estes documentos não especificam que tipo de formação é necessária, a carga horária, ou as formas de oferta destes cursos. Contudo, deve-se destacar que estas dificuldades na formação podem ser agravadas pelo fato de que no estado de Santa Catarina, no ano de 2015, havia um total de 5.050 Segundo Professores, sendo que apenas 94 eram efetivos na rede estadual de educação básica, o que demonstra que quase 99% dos Segundo Professores atuando nesse ano, eram professores admitidos em caráter temporário (ACT's), e que pelas próprias condições trabalhistas, estão sujeitos à condição de insegurança ocupacional, tanto durante o ano letivo, como a cada novo ano de contratação, dificultando assim, por esta alta rotatividade, a qualificação deste contingente docente pelos órgãos responsáveis para atuar com alunos com deficiência e condutas típicas, como determina a Política de educação especial do estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006b).

Deste modo, com base nos temas analisados, pode-se sugerir que a categoria “Permanência na escolarização” de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, apresenta pontos favoráveis, pontos não favoráveis e pontos que não são nem favoráveis nem não favoráveis em diversos aspectos envolvidos na própria manutenção destes alunos no processo de educação inclusiva, como pode ser verificado no Quadro 5.

Quadro 5 – Sinopse da condição favorável, e/ou não favorável, e nem favorável nem não favorável à permanência na escolarização de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, 2016.

	Favoráveis	Não Favoráveis	Nem Favoráveis nem Não Favoráveis
Relação entre professor titular e segundo professor	X		
Papel do segundo professor		X	
Qualificação dos professores		X	
Condições de formação e capacitação		X	
Superação às dificuldades de formação e capacitação	X		
Solicitação de Segundo Professor		X	
Procedimentos à contratação do Segundo Professor			X
Documentos para a contratação do Segundo Professor			X
Análise do processo			X
Deferimento e indeferimento de processo			X
Elaboração do planejamento		X	
Suporte recebido	X	X	
Aspectos humanos	X		
Utilização de recursos didáticos e pedagógicos	X	X	
Necessidades e disponibilidade de recursos didáticos e pedagógicos	X		
Aspectos físicos e arquitetônicos	X		
Aspectos metodológicos e curriculares	X	X	

Legenda: Classificação que não configura consideração positiva ou negativa ao processo de permanência na escolarização.

Fonte: Produção do próprio autor

Com base no exposto, pode-se apontar que, em relação ao processo de permanência na escolarização de alunos com deficiência e condutas típicas, destacam-se alguns pontos favoráveis relacionados à escola investigada, neste caso, que há o entendimento de trabalho conjunto entre o professor titular e o segundo professor, apesar de algumas divergências, pois um segundo professor afirma que esta integração não ocorre, e um segundo professor afirma que alguns professores têm o entendimento que os alunos com deficiência

são de responsabilidade dos segundo professores; que os recursos didáticos e pedagógicos são utilizados por alguns docentes de acordo com o planejamento e a disponibilidade; e que os professores realizam adaptações para os alunos com deficiência nos conteúdos e atividades. Contudo, podem ser destacados ainda, alguns pontos não favoráveis relacionados à escola investigada, neste caso, que os segundos professores demonstraram não conhecer precisamente o seu papel; que apesar de os docentes investigados terem recebido qualificação, esta ainda é insuficiente; que a solicitação do segundo professor esta centrada no diagnóstico do aluno; que, apesar de existir recursos didáticos e pedagógicos na escola, são considerados insuficientes; e que, apesar de ocorrer adaptações metodológicas e curriculares, estas ainda são fragilizadas pela carência de conhecimento sobre a proposta inclusiva.

4.3 SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL

As informações relacionadas a este bloco categorial estão organizadas segundo o quadro operacional desta pesquisa. Para tanto, a categoria “Inclusão Educacional” foi dividida pelas subcategorias “Posicionamento Inclusivo” e “Aplicação das Políticas Públicas”.

A subcategoria “Posicionamento inclusivo”, entendida neste estudo pela compreensão dos profissionais da educação sobre o processo inclusivo, e pelo entendimento sobre como este processo deveria estar sendo desenvolvido. Quanto ao tema construído *a posteriori* “Compreensão do processo inclusivo”, foi possível verificar a partir da análise dos discursos que dois participantes afirmaram que a inclusão não está ocorrendo de fato dentro da escola em estudo, como demonstra o fragmento da verbalização da Segunda Professora 2 que afirma que “[...] não tem inclusão, aqui não tem, nesta unidade não existe inclusão, porque eu acho que a criança tem que ser tratada igual a todo mundo.” Assim como o fragmento da verbalização da Segunda Professora 3 que afirma que:

“Eu acho que às vezes nem acontece do meu ponto de vista, a inclusão em si. O aluno está ali dentro da escola, só que não há uma inclusão. Por exemplo, eu tive um aluno que bem no início do ano o professor colocava ele numa quadra de vôlei, por exemplo, e ele gosta, ele queria estar ali no meio dos amigos, queria jogar. Colocou lá só que ele não tem como jogar vôlei, ele não consegue, então jogavam a bola e ele colocava o braço na frente para se proteger. Aí você pergunta pra mim, eu não acho que isso seja uma inclusão. Isso não é inclusão, ele está ali ocupando

espaço pra dizer que está na tua aula. [...] Eu creio que não (não ocorre à inclusão dentro da escola)¹⁹.” (Segunda Professora 3)

Ainda pode ser verificado que a inclusão pode não estar ocorrendo por alguns motivos, como pode observado no fragmento da verbalização da Segunda Professora 3 que afirma que:

“[...] há um despreparo da escola de estarmos recebendo esses alunos, um despreparo de nós mesmos professores e eu me incluo nisso também. Nós deveríamos estar mais preparados para estar recebendo e realmente fazendo inclusão desses alunos” (Segunda Professora 3)

A partir dessas informações pode-se constatar que a inclusão educacional na percepção desses professores ainda não está ocorrendo na prática, pois os alunos com deficiência mesmo estando dentro da escola regular continuam sendo excluídos, uma vez que não estão tendo o mesmo direitos que os outros alunos. Está exclusão pode estar ocorrendo porque a comunidade escolar ainda não está preparada para estar recebendo esses alunos, demonstrando a relevância da capacitação e orientação de toda a comunidade escolar para que possam oferecer um atendimento adequado a esses alunos, principalmente considerando que muitos destes profissionais apresentam limitações em sua formação inicial e ausência de experiência com esta clientela. Nesse sentido vários autores apontam a falta de qualificação dos professores como uma das principais barreiras que comprometem o processo de inclusão educacional. (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007; LIVRAMENTO e RAMOS, 2013; MATOS e MENDES, 2014)

Pesquisa realizada em Natal - RN por Lima (2014) sobre as representações sociais elaboradas por docentes sobre alunos com paralisia cerebral inseridos no processo inclusivo, concluiu que a inclusão no referido contexto estava determinada “[...] às ações concretas relacionadas à aquisição de material adequado para usar em sala de aula e capacitação profissional [...]” o que levava às “[...] impossibilidades para realizar a inclusão, advindas de um suposto despreparo profissional e condições inadequadas quanto ao material pedagógico para atuar com o alunado [...]” que levavam, na avaliação dos pesquisados, a um “[...] processo inclusivo considerado difícil de acontecer, com muitas barreiras e discriminações.”

¹⁹ Inserção necessária para compreensão do texto.

Também pesquisa realizada por Santos (2012) sobre práticas pedagógicas de professores que vivenciavam o cotidiano escolar com alunos com deficiência intelectual em uma escola municipal de Natal - RN identificou que às ações de formação para os professores que atuam na educação inclusiva é incipiente e não acontece de forma sistematizada na escola, pois os professores não tiveram acesso a nenhuma modalidade de formação e a pouco acompanhamento especializado.

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Direcionamento inclusivo adequado”, que se refere ao que é considerado como uma possibilidade de inclusão mais adequada foi possível verificar o fragmento do discurso da Coordenadora de Educação Especial que aponta a “[...] possibilidade de uma escola inclusiva onde o aluno com deficiência participa em igualdade de circunstâncias. Está nas nossas mãos trabalhar neste sentido [...]”, assim como a análise do discurso da verbalização da Segunda Professora 2 que indica que a: “[...] inclusão é isso, ela tem que estar junto com os outros por igual, [...]”. Já a Segunda Professora 3 afirma que:

“ [...] inclusão é você pegar, como outro dia ele (aluno) estava ali no pátio, eu ver a mesa de tênis de mesa, e falar vamos (aluno a)²⁰ tentar jogar? E passar meia hora, uma aula com ele jogando tênis de mesa, que é uma coisa que mesmo com todas as dificuldades em pegar a raquete ele conseguiu jogar. Isso é inclusão, que eu acho que qualquer pessoa pode estar fazendo.” (Segunda Professora 3)

Foi possível verificar ainda no fragmento do discurso da Integradora GERED, que afirma que:

“Acho um grande avanço na educação, pois a inclusão possibilita a criação de novos espaços, atitudes e ações, mas é necessário que os professores e escola tenham proposta de inclusão para todos e que os professores devem em sala de aula proporcionar condições efetivas de aprendizagem significativas para todos os alunos. Percebo que o titular da turma e o segundo professor podem fazer uma grande diferença no processo de ensino de seus alunos com metodologias diferenciadas etc. Outro fator importante é a professora do SAEDE que assessora os professores do ensino regular contribuindo com o seu conhecimento para qualificar a prática pedagógica e é o elo de articulação entre professores, alunos e pais.” (Integradora GERED)

Santos e Aureliano (2012, p. 301) destacam que a inclusão educacional deve disponibilizar o suporte necessário ao processo de ensino-aprendizagem para que os alunos

²⁰ Inserção necessária para anonimato do aluno.

tenham condições e ofertas de aceitação à diversidade, revelando que “[...] para almejar uma educação inclusiva se faz necessário, desenvolver um currículo equilibrado e diversificado, estabelecendo critérios flexíveis à colaboração de um intercâmbio entre escola e sociedade [...]”, e possibilitando assim, o ensino como uma “ação reflexiva, ativa e compensatória”.

A subcategoria “Aplicações das Políticas Públicas”, entendida neste estudo pelos aspectos legais e de aplicação das políticas públicas de inclusão educacional, indica que, apesar da existência de inúmeras legislações e políticas públicas no estado de Santa Catarina, ainda ocorre um distanciamento entre a realidade e estes documentos. Quanto ao tema construído *a posteriori* “Implicações das políticas públicas”, foi possível verificar a partir da análise dos discursos que alguns participantes apontam à relevância da legislação no processo de inclusão educacional frente às políticas públicas, como pode ser verificado no fragmento do discurso da Assistente de Educação que aponta que: “A lei tem que ser cumprida da inclusão, assim cumpre-se a lei e tudo que estiver ao meu alcance para receber este aluno, como qualquer outro farei o melhor possível para recebê-los.”, assim como na verbalização Assistente Técnico Pedagógica que afirma que: “A inclusão propicia o direito a educação que toda criança faz jus. Também oportuniza aos pais conviver com a diversidade, compreender que todos somos diferentes.” Já a Coordenadora de Educação Especial destaca que:

“Por mais que mudem os termos, os conceitos, a legislação, posso dizer que o aluno com deficiência já tem seu espaço garantido, de matrícula nas escolas públicas estaduais do nosso estado. É um dos únicos do Brasil que tem sua própria política. [...]” (Coordenadora de Educação Especial SED)

“Muito temos por fazer em relação a políticas públicas para a pessoa com deficiência. Com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, que estabeleceu direitos básicos e específicos da pessoa com deficiência, que são relevantes à sociedade. A Lei é um instrumento importante para melhorar a vida das pessoas. [...]” (Assessora Parlamentar ALESC)

Pode-se constatar a partir das informações dos participantes que a legislação tem um papel fundamental no processo inclusivo, pois representa um avanço na democratização do ensino, principalmente considerando-se o histórico do tratamento dado às pessoas com deficiência. Porém é importante ressaltar que ainda existe uma distância entre o que a lei preconiza e o que acontece na realidade educacional brasileira, que ainda se mostra marcada pela discriminação, preconceito, por desigualdades, por práticas excludentes, entre outros. Neste sentido, Prieto (2013) destaca que:

[...] no plano da implantação da política educacional é preciso garantir a construção de caminhos que levem todas as escolas a se constituírem como espaços propícios ao desenvolvimento de todos os alunos, que lhes possibilite autonomia social e intelectual, bem como condições para o exercício de sua cidadania. O que detectamos atualmente são algumas escolas em processo bem avançado de trabalho numa perspectiva inclusiva, mas a igualdade de direitos não será atingida enquanto houver escolas mantendo práticas que excluem muitos alunos do acesso ao conhecimento. (p. 32)

Caiado (2013) aponta que existe um distanciamento entre o discurso legal e a vida cotidiana, tanto no que se refere à legislação brasileira quanto em documentos internacionais. Caiado (2013) destaca que, apesar de aparentar ser natural não existirem vagas em escolas públicas para alunos com deficiência no Brasil, isto é uma consequência das grandes desigualdades sociais do país, que exige que os direitos sociais sejam entalhados em lei. Este autor afirma ainda, que ações políticas para uma nova sociedade deva promover a desnaturalização dessas desigualdades, pois assim, “[...] o discurso legal cumpre um papel importante para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas e quiçá alteradas. Ainda que os processos de exclusão sejam intrínsecos ao modelo econômico e político do mundo atual, entende-se que enquanto construção humana, esse modelo pode ser superado nas lutas travadas entre os homens.” (p. 111)

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Papel de órgãos superiores na proposta de educação inclusiva”, foi possível verificar de acordo com os discursos analisados que, no estado de Santa Catarina existem diversos dispositivos legais que estabelecem o papel da Secretaria de Educação e da Gerência de Educação, bem como suas diferentes atribuições, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“A Secretaria de Estado da Educação – SED, pela Lei Complementar nº 381 de 07/05/2007, constitui-se em órgão formulador e normativo de políticas em sua área de atuação. De acordo com esse dispositivo legal, compete à SED: 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; II - garantir o acesso e a permanência dos alunos na educação básica de qualidade em Santa Catarina [...]” (Coordenadora de Educação Especial SED)

“Encaminhar, acompanhar e executar a Política de Educação Especial nas escolas da rede pública estadual na Grande Florianópolis; orientar as escolas, gestores, professores e funcionários, pais e alunos sobre todos os serviços da Educação Especial; planejar reuniões mensais com as professoras do SAEDE/AEE, visando melhoria no atendimento; planejar reuniões de orientações para o Segundo professor de turma, visando melhoria no atendimento com os alunos e pais; assessorar o segundo professor de turma e o professor do SAEDE/AEE.” (Integradora GERED)

No que se refere ao tema elaborado *a posteriori* “Papel de órgãos superiores na implementação de serviços de Educação Especial”, verificou-se de acordo com os discursos analisados que, a SED tem como papel estabelecer diretrizes para a qualificação do processo ensino aprendizagem dos alunos da educação especial e a GERED avaliar o atendimento dos serviços ofertados, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“[...] Com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina [...] e com o Programa Pedagógico, dinamizado por meio de ações e projetos, a SED estabelece diretrizes para qualificar o processo ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial, matriculados na rede regular de ensino. Estes documentos enfatizam o direito das crianças de freqüentarem espaços educacionais regulares e o dever do Estado é disponibilizar, além do ensino regular, serviços educacionais especializados para os que deles necessitam. As ações do Programa Pedagógico estão organizadas para atender às necessidades dos alunos da educação especial, matriculados na rede regular de ensino. [...]” (Coordenadora de Educação Especial SED)

“Acompanhar o desenvolvimento dos alunos públicos alvos da educação especial. Atentando para as ações e avaliando o atendimento dos serviços ofertados.” (Integradora GERED)

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Ações realizadas pelos órgãos superiores”, foi possível verificar a partir do discurso analisado que as ações realizadas pelo setor de integração de educação especial da GERED envolvem o Gestor, o Assistente Técnico Pedagógico, o professor, o professor do SAEDE e o Segundo Professor, como pode ser verificado no discurso a seguir:

“a) Capacitar o Gestor e Segundo professor de turma; b) capacitar o Assistente Técnico Pedagógico da escola; c) assessorar os professores das escolas; d) capacitar os professores do SAEDE/AEE; e) reuniões técnicas mensalmente com os

professores dos SAEDE's/AEE; f) orientar os Gestores de acordo com a Política de Educação Especial do SC; g) acompanhar o processo de inclusão nas escolas.” (Integradora GERED)

No que se refere às ações desenvolvidas pela CDPC foi possível verificar de acordo com o discurso analisado que, esta comissão desenvolve diversas ações em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“A Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, desenvolve suas ações dentro dos seus Campos temáticos ou áreas de atividades, sendo elas: I – acompanhamento e apoio das políticas e ações de promoção e defesa dos direitos da pessoa com deficiência; II – articulação de parcerias entre o Poder Legislativo e o Executivo, municípios e sociedade civil para a promoção de ações em defesa dos direitos da pessoa com deficiência; III – promoção de programas que tenham como objetivo a conscientização pública através de campanhas e iniciativas de formação sobre os direitos da pessoa com deficiência; IV – fiscalização e acompanhamento dos programas e projetos governamentais relativos ao respeito e garantia dos direitos da pessoa com deficiência; V – promoção e divulgação de programas e ações que garantam a pessoa com deficiência o acesso a todos os sistemas e serviços regulares; VI – garantia à pessoa com deficiência no sentido de que não seja submetida a intromissões arbitrárias e ilegais na vida privada, na família, no domicílio ou correspondência; e VII – proteção à expressão livre de sua opinião sobre todas as questões, consoante idade e maturidade.” (Assessora Parlamentar ALESC)

No que se refere ao tema elaborado *a posteriori* “Formulação das Políticas públicas”, verificou-se de acordo com o discurso analisado que a CDPC desenvolve papel importante na formulação, implementação e publicação dessas políticas, como pode ser observado nas verbalizações abaixo:

“A Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência sempre atua em forma de parcerias com os segmentos, por exemplo, a Lei 16.036 de 21 de junho de 2013, que Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi formulada junto com o segmento e recebeu todo apoio do Parlamento. Várias leis que são elaboradas ou alteradas de acordo com os anseios do segmento. Todos os projetos de lei que envolvem a pessoa com deficiência em todas as esferas tramitam pela Comissão e sempre são analisados por técnicos da área através de diligência. [...] Somente em 2015 a Comissão atuou em várias frentes como: audiência pública, seminários, palestras, fórum e simpósios com o objetivo de divulgar políticas públicas [...]” (Assessora Parlamentar ALESC)

No que se refere ao tema elaborado *a posteriori* “Impacto das Políticas Públicas”, verificou-se de acordo com o discurso analisado que, mudanças importantes têm ocorrido na

legislação e nas políticas públicas, como pode ser verificado no fragmento de discurso da Assessora Parlamentar, que destaca que:

“[...] Portanto, a palavra inclusão tem ocupado lugar de destaque e se difundido em diversas esferas da sociedade. O discurso da inclusão e os movimentos sociais que o alavancaram, provocaram (e têm provocado) grandes mudanças sociais. Compreender os sentidos dessas transformações sociais, assim como a longa história de movimentos de luta constante de grupos minoritários na busca pela garantia e defesa de seus direitos, constitui-se imprescindível para depreender as condições de produção desse discurso e o campo de tensão em que é enunciado. Resumindo: mudanças importantes e rápidas têm acontecido na legislação e nas políticas públicas, na estrutura do sistema educacional e nas práticas profissionais, acarretando diferentes formas de compreender a deficiência e a identidade dos alunos da educação especial.” (Assessora Parlamentar ALESC)

Quanto ao tema elaborado *a posteriori* “Ações para garantia da inclusão educacional”, foi possível verificar de acordo com o discurso analisado da Assessora Parlamentar que, todas as ações que a CDPC desenvolve abarcam a temática de acesso e permanência de alunos com deficiência à rede regular de ensino, como pode ser verificado no fragmento de discurso da Assessora Parlamentar, que afirma que “todas as ações desenvolvidas pela Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, como seminários, fóruns, palestras e simpósios envolvem a temática de acesso e permanência de alunos com deficiência à rede regular de ensino. [...]”

Quanto ao tema construído *a posteriori* “Impacto sociológico”, foi possível verificar a partir da análise dos discursos que alguns participantes apontam à relevância da inclusão educacional na construção de uma sociedade mais inclusiva, como pode ser verificado nos fragmentos das verbalizações abaixo:

“Sim a inclusão com certeza né, porque o aluno se sente mais interagindo na sociedade né. Porque se ele se vê afastado, ele vai ver que está sendo excluído né, então inclusão no meu ponto de vista eu acho que está mais do que certo. [...]” (Segundo Professor 1)

“Eu sou totalmente a favor, porque como é que uma criança vai, como eles falam tanto de inclusão na sociedade, como é que vai incluir, tem que vir ali desde o berço do primeiro aninho, desde as séries iniciais a criança já tem que estar aqui com a gente. [...]” (Diretora da Unidade Escolar)

“Acredito que a inclusão dos alunos com deficiência é muito positiva para estes alunos e para outras crianças. A troca tanto na convivência, quanto na aprendizagem é muito significativa. Desta forma o ambiente de sala de aula torna-se mais diverso e plural como a sociedade.” (Professora Titular)

A partir dessas informações pode-se perceber que a escola pode ser um dos espaços de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento coletivo da cidadania de todos os segmentos sociais. Neste sentido, Prieto (2013, p. 18), aponta que a educação inclusiva é construída a partir do princípio da diversidade, a qual deve ser benéfica ao processo de escolarização, pois possibilita “[...] a aprendizagem e socialização na convivência com as diferenças sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas, entre outras formas de manifestação da pluralidade humana.”

Deste modo, com base nos temas analisados, pode-se sugerir que a categoria “Inclusão Educacional” de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, apresenta pontos favoráveis, pontos não favoráveis e pontos que não são nem favoráveis nem não favoráveis ao processo de educação inclusiva, como pode ser verificado no Quadro 6.

Quadro 6 – Sinopse da condição favorável, e/ou não favorável, e nem favorável nem não favorável à inclusão educacional de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, 2016.

	Favoráveis	Não Favoráveis	Nem Favoráveis nem Não Favoráveis
Compreensão do processo inclusivo	X	X	
Direcionamento inclusivo adequado	X		
Implicações das políticas públicas	X		
Papel de órgãos superiores na proposta de educação inclusiva	X		
Papel de órgãos superiores na implementação de serviços de Educação Especial			X
Ações realizadas pelos órgãos superiores			X
Formulação de Políticas Públicas	X		
Impacto das Políticas Públicas	X		
Ações para garantia da inclusão educacional	X		
Impacto sociológico	X		

Legenda: Classificação que não configura consideração positiva ou negativa ao processo de inclusão educacional.

Fonte: Produção do próprio autor

Com base no exposto, pode-se apontar que, em relação à inclusão educacional, destacam-se alguns pontos favoráveis relacionados à escola investigada, neste caso, que a maioria dos participantes considera que a inclusão educacional está ocorrendo; que a legislação é relevante ao processo de inclusão educacional; que têm ocorrido mudanças importantes na legislação catarinense voltada à inclusão; e que a inclusão educacional foi considerada relevante para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Contudo, pode ser destacado ainda, que alguns participantes entendem que a inclusão não está ocorrendo no contexto escolar, em especial pelo despreparo da escola em estar recebendo os alunos com deficiência e condutas típicas, o que pode ser considerado um aspecto não favorável à inclusão educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que ao longo da história as pessoas com deficiência receberam tratamentos diferenciados de acordo com as atitudes e com o contexto social vigente. Pode-se assumir que historicamente a maneira como as pessoas com deficiência vem sendo tratadas reflete as diferentes condições econômicas, políticas e sociais de cada região ou país. Pode-se concluir ainda, que as formas como as pessoas com deficiência receberam atendimento educacional a partir do surgimento das primeiras ações pedagógicas no país passaram por fases que vão desde a exclusão até a inclusão. Além disto, pode-se concluir que a evolução do conceito de deficiência no Brasil refletiu a evolução histórica destas formas de atendimento, sendo compatível com a visão de mundo, de sociedade e de homem de cada época. Deste modo, deve-se ressaltar que os termos foram se modificando, conforme se modificava o entendimento social sobre a pessoa com deficiência, nos diferentes momentos históricos de diversos grupos e sociedades.

Neste sentido, deve-se destacar que a legislação também reflete os estágios sociais de atendimento às pessoas com deficiências. Assim, foi possível identificar, no âmbito mundial a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, como dois dos principais documentos internacionais, assim como a Constituição Brasileira de 1988, a Lei 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, as leis 10.172/2001 e 7.853/1989 (*a qual está revogada*), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Resolução CNE/CEB 04/2009 e os *decretos 914/1993 e 3.298/1999* (já revogados e substituídos), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007. No âmbito do estado de Santa Catarina, foi possível identificar a lei 12.870/2004, as resoluções 06/1984/CEESC (*a qual está revogada*), 07/2011/ALESC, n. 112/2006 e 04/2009/CNE/CEB, os *decretos 692/1963 (já revogado)*, 4.490/2006 e 6.571/2008 (já revogado e substituído pelo decreto 7.611/2011), além do *Programa de Ação Integrada para o Atendimento do Excepcional em Santa Catarina de 1978*, do Programa Pedagógico de Santa Catarina de 2009, da *Proposta Curricular de 1988*, do *Plano para a Campanha da Matrícula Escolar – 1987/1991* e do Plano Estadual de Educação de 2015, além da *Política de Educação Especial (Resolução nº. 01/1996)*, da Política de Educação Inclusiva de 2001, da Resolução nº. 112/2006/CEE e da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina elaborada em 2006 e reeditada em 2009.

O atendimento ao público na área da Educação Especial no estado de Santa Catarina foi iniciado na década de 1950 com o funcionamento de classe especial para alunos com deficiência. Na década de 60 foi criado órgão especificamente voltado à educação especial, além da criação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Na década de 70 a FCEE elaborou e executou um dos primeiros projetos do Brasil com classes especiais nas escolas de ensino regular do estado. Ainda na década de 70 foram criadas as salas de multimeios e foi criado serviço de supervisão da educação especial no Estado. Na década de 80 foram implantadas 2000 classes especiais na rede regular para atender a demanda de alunos e após levantamento da SED foram identificadas aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar que não freqüentavam a escola, estabelecendo assim, Plano para a Campanha da Matrícula Escolar – 1987/1991. Na década de 90 foi criada a Política de Educação Especial e lançada a “Proposta Curricular”. No início da década de 2000 foi criada a Política de Educação Inclusiva. No ano de 2005, a SED e a FCEE elaboraram o documento “Política de Educação Especial” que foi oficializada em 2006 por meio de resolução. Em 2009 foi elaborado pela FCEE em parceria com a SED, o Programa Pedagógico de Santa Catarina. Deste modo, considerando os documentos e as proposições políticas para a área, foi possível identificar o longo histórico das políticas públicas e ações do estado da Santa Catarina no atendimento educacional às pessoas com deficiência, desde os primeiros movimentos integracionistas da década de 1970, até o modelo inclusivo desenvolvido no estado atualmente.

No que se refere às considerações finais deste estudo acerca dos dados empíricos, destaca-se a necessidade de que estas devem ser devidamente relativizadas a partir das limitações impostas pelas opções metodológicas e conceituais adotadas, neste caso, quanto à seleção intencional da instituição e dos participantes envolvidos. Neste sentido, deve-se contextualizar os resultados encontrados demonstrando que a escola investigada situa-se na região central da cidade de Florianópolis, atende nos três turnos e atua no ensino fundamental e médio, possui alunos com deficiência e condutas típicas matriculados, sendo que merece destaque a constatação que a escola recebeu o serviço de atendimento educacional especializado somente no ano de 2015. Deve-se demonstrar ainda, que a maioria dos participantes investigados é do sexo feminino; possui formação no ensino superior em pedagogia; possui pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia, sendo que uma participante possui mestrado em educação; atua principalmente como docente; e possui vínculo efetivo

junto à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Já a maioria dos docentes tem como função a de Segundo Professor; atua nas séries iniciais do ensino fundamental; trabalha com alunos com deficiência e/ou condutas típicas entre um e cinco anos; atende dois alunos (Segundo Professor); recebeu qualificação para atuar com alunos com deficiência e/ou condutas típicas, principalmente da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina; e possui vínculo funcional temporário, sendo que apenas a Professora Titular é efetiva. Por último, pode-se verificar que a maioria dos alunos com deficiência e/ou condutas típicas atendidos pelos docentes participantes, é do sexo masculino; estuda nas séries iniciais do ensino fundamental; possui diagnóstico de deficiência intelectual isolada ou associada com outro comprometimento, sendo que dois destes alunos apresenta diagnóstico de grau moderado de deficiência intelectual.

Pode-se verificar temas que foram considerados favoráveis e temas não favoráveis ao acesso à escolarização de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, tanto no que se refere aos aspectos técnico-pedagógicos, quanto aos aspectos administrativos, além de temas que por sua natureza, não favorecem e nem desfavorecem este processo. No que se refere aos aspectos favoráveis, pode-se concluir que, na organização para o acesso à escolarização na escola investigada no momento não existem dificuldades relacionadas a este acesso, apesar de já terem tido problemas arquitetônicos na escola, porém isto não é realidade em outras escolas da rede estadual, como aponta a Integradora da GERED; que os programas federais têm contribuído para melhoria das adequações da escola, revelando assim, o papel das políticas públicas na obtenção dos recursos financeiros para a inclusão educacional; não existem dificuldades relacionadas ao acesso na administração frente à inclusão, apesar apenas das dificuldades de obter atendimento especializado. No que se refere aos aspectos não favoráveis, pode-se concluir que, a universalização do acesso ao ensino não deveria se restringir somente à matrícula, mas principalmente deveria se preocupar com a qualidade do atendimento prestado. No que se refere aos aspectos que não são nem favoráveis e nem não favoráveis, pode-se concluir que a obtenção de segundo professor ainda está vinculada à matrícula e à frequência de aluno com deficiência e/ou condutas típicas; apesar de se verificar que é exigido o laudo médico do aluno com deficiência para o pedido do segundo professor, todos os alunos são tratados indistintamente quanto aos documentos necessários; que os procedimentos necessários são os mesmos para todos os alunos, e que posteriormente

havendo a necessidade de apoio pedagógico especializado são realizados os encaminhamentos necessários.

Pode-se verificar temas que foram considerados favoráveis e temas que foram considerados não favoráveis ao processo de permanência na escolarização de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, tanto no que se refere à estrutura e recursos adaptados, quanto aos aspectos recursos humanos e apoio pedagógico, além de temas que por sua natureza, não favorecem e nem desfavorecem este processo. No que se refere aos aspectos favoráveis, pode-se concluir que, na organização para a permanência na escolarização, existem diferentes compreensões sobre a relação entre o professor e segundo professor, as quais são baseadas no entendimento de trabalho conjunto entre o professor titular e o segundo professor, apesar da divergência de um docente, e pelo entendimento de alguns professores de que o aluno com deficiência é responsabilidade do segundo professor; existem formas de superar as dificuldades relacionadas à formação e à capacitação, por meio de paradas pedagógicas com os segundos professores, palestras sobre o tema, e participação de especialistas no contexto da escola, assim como a existência de maior estrutura da rede pública de saúde na avaliação e diagnóstico dos alunos; que, apesar de não haver consenso, existe o suporte do SAEDE e da FCEE por meio de curso fornecido, e que como não houve necessidade de procurar a GERED não seria possível avaliar esse apoio, mas que havia casos que quando houve a procura foi dado o suporte; a escola investigada possui os recursos humanos necessários, apesar de solicitação de aumento de profissional do SAEDE; são utilizados recursos didáticos e pedagógicos dependendo do planejamento e da disponibilidade desses recursos; que a escola atualmente não apresenta no que se refere à estrutura, problemas físicos e arquitetônicos; os docentes realizam adaptações para os alunos com deficiência nos conteúdos e atividades. No que se refere aos aspectos não favoráveis, pode-se concluir que, os segundos professores demonstram não conhecer precisamente o seu papel, e essa incompreensão parcial do papel do segundo professor é reforçada porque os segundo professores acabam assumindo o papel da professora titular (regente) quando de sua ausência na escola, demonstrando assim, o desconhecimento de suas funções de acordo o Programa Pedagógico de Santa Catarina; apesar de terem recebido, a qualificação do professor e do segundo professores ainda é insuficiente, o que já tem sido, inclusive, detectado pela Secretaria de Estado de Educação, sendo destacado também, a necessidade de mais formação, capacitação e interação com especialistas; existe a necessidade de mais formação, capacitação

e contato com especialistas para atuação com alunos com deficiência e/ou condutas típicas no ensino regular; que os critérios para solicitação de segundo professor estão baseados na necessidade do laudo médico com diagnóstico da deficiência do aluno; que existem diferentes compreensões sobre a elaboração do planejamento, tais como o entendimento que há participação de professor titular e segundo professor na elaboração do planejamento, apesar de haver diferenças entre o ensino fundamental e o ensino médio no qual o docente apenas auxilia nas atividades que os professores já trazem adaptadas para o aluno, e o entendimento de que não há a participação do professor titular na elaboração do planejamento, principalmente em razão da grande rotatividade de professores; que, apesar de não haver consenso, que nunca houve suporte da GERED; não são utilizados recursos didáticos e pedagógicos porque que não tem recursos e profissionais para auxiliar; existem recursos didáticos e pedagógicos na escola, porém são considerados insuficientes para atender todos os alunos; apesar de ocorrer adaptações pelos docentes nos conteúdos e atividades, estas ainda são fragilizadas, pois nem todos têm conhecimento ampliado das questões relativas à proposta inclusiva. No que se refere aos aspectos que não são nem favoráveis e nem não favoráveis, pode-se concluir que apesar de serem procedimentos padrões, existem algumas divergências entre os participantes, na montagem, encaminhamento e análise do processo; que existe uma aparente dissonância entre os discursos dos participantes provenientes da unidade escolar e dos órgãos governamentais responsáveis pela contratação do segundo professor; que os procedimentos adotados para análise do processo com solicitação de Atendimento em Classe são encaminhados da GERED para a FCEE, e posteriormente para a SED; que os casos de indeferimento ocorrem porque o aluno não atende aos critérios estabelecidos pela Política de Educação Especial de Santa Catarina, sendo que existem casos em que a SED revisa os pareceres.

Pode-se verificar temas que foram considerados favoráveis e temas não favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, tanto no que se refere aos posicionamentos inclusivos, quanto às aplicações das Políticas Públicas, além de temas que não favorecem e nem desfavorecem este processo. No que se refere aos aspectos favoráveis, pode-se concluir que, a maioria dos participantes considera que a inclusão educacional está ocorrendo; que a legislação no processo de inclusão educacional frente às políticas públicas é relevante, não somente pelo direito à educação, mas pela oportunidade do desenvolvimento da diversidade na família e na escola; que a inclusão pode ser realizada de modo mais adequado

quando o aluno com deficiência participa em igualdade de circunstâncias e estando junto com os outros por igual; têm ocorrido mudanças importantes na legislação e nas políticas públicas catarinense; são executadas diversas ações pela CDPC para garantia da inclusão educacional, em especial, quanto ao acesso e permanência de alunos com deficiência à rede regular de ensino; sociologicamente, a inclusão educacional pode contribuir na construção de uma sociedade mais inclusiva. No que se refere aos aspectos não favoráveis, pode-se concluir que, apesar da maioria considerar a existência da inclusão educacional, que existem alguns participantes que compreendem que a inclusão nem sempre está ocorrendo na escola investigada, sendo que isto pode estar ocorrendo, em especial, ao despreparo da escola. No que se refere aos aspectos que não são nem favoráveis e nem não favoráveis, pode-se concluir que no estado de Santa Catarina existem diversos dispositivos legais que estabelecem o papel da Secretaria de Educação e da Gerência de Educação, bem como suas diferentes atribuições; a SED tem como papel estabelecer diretrizes para a qualificação do processo ensino aprendizagem dos alunos da educação especial e a GERED avaliar o atendimento; que as ações realizadas pela pelo setor de integração de educação especial da GERED envolvem o Gestor, o Assistente Técnico Pedagógico, o professor, o professor do SAEDE e o Segundo Professor, e as ações desenvolvidas pela CDPC envolve diversas ações em defesa dos direitos da pessoa com deficiência; a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência tem realizado importante papel na formulação, implementação e publicação das Políticas públicas para educação inclusiva.

Portanto, visando responder ao objetivo principal, pode-se concluir que a escola em estudo não apresenta dificuldades arquitetônicas, porém isto não é realidade em outras escolas da rede estadual de Santa Catarina. A escola em estudo apresenta ainda aspectos não favoráveis no que se refere à permanência como: a percepção equivocada sobre o papel do segundo professor; a pouca qualificação dos docentes; a centralidade da solicitação do segundo professor no diagnóstico do aluno; a carência no suporte recebido; a utilização de recursos didáticos e pedagógicos condicionado ao planejamento e a disponibilidade e a não utilização pela indisponibilidade desses recursos. Entretanto, também apresenta aspectos favoráveis à permanência como: o trabalho conjunto entre professor titular e segundo professor; a realização de adaptações metodológicas e curriculares, apesar de estas adaptações ainda serem fragilizadas pela carência de conhecimento sobre a proposta inclusiva. Os resultados apresentam ainda aspectos que não auxiliam nem prejudicam como: os casos de

indeferimento de pedido de segundo professor que geralmente ocorrem pelo não atendimento aos critérios estabelecidos pela política de educação especial; a existência de revisão de alguns pareceres de pedido de segundo professor pela SED. Os resultados obtidos no estudo revelaram posições favoráveis à inclusão educacional, como: a possibilidade de socialização, a convivência com a diversidade, a inclusão social; a relevância da legislação no processo educacional; a importância da inclusão educacional na construção de uma sociedade mais inclusiva; a relevância do papel da SED e da GERED, na proposta de educação inclusiva. Contudo apresentaram também posições não favoráveis à forma como a inclusão educacional está acontecendo na escola em estudo, tanto pelo despreparo da escola e dos professores para estar recebendo o aluno com deficiência e condutas típicas, quanto pelo tratamento desigual oferecido ao aluno com deficiência e condutas típicas.

Enfim, é possível considerar que este estudo permitiu muito mais que estabelecer conclusões estanques, situar inúmeras questões que surgiram ao longo do mesmo e que demarcam pontos de partida que merecem ser investigados, como por exemplo: as garantias legais previstas na legislação, em especial nas políticas públicas, estão sendo implementadas no dia a dia da escola? Qual o papel do Estado nessa despreparação da escola e dos Segundo Professores? Como os órgãos competentes têm conseguido realizar a formação adequada dos profissionais para o atendimento dos alunos com deficiência? Quais cursos seriam necessários para a qualificação dos Segundo Professores? Quais as consequências da falta de professores efetivos no processo inclusivo, tais como, ao prazo para a liberação deste profissional à escola; aos problemas de formação e qualificação para cada período de contratação; ao próprio atendimento educacional; a rotatividade dos Segundos Professores. Quais os impactos psicológicos destas constantes mudanças de Segundo Professores aos alunos alvo do apoio pedagógico? Como podem ser superados os obstáculos à liberação de Segundo Professor, tais como, aos processos e procedimentos previstos na atual legislação; quanto aos critérios predominantemente sustentados no diagnóstico?

Diante dessas inúmeras indagações sugere-se que sejam realizados estudos mais abrangentes e aprofundados sobre a temática da inclusão educacional em Santa Catarina que possibilitem transformações na realidade da inclusão educacional do estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. F.; Martins, H. H. T. de S. Sociologia da educação. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 20, n. 1, p. 9-12, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a01v20n1>>. Acesso em: 6 jan. 2016.
- ALMEIDA, E. S. A atuação do Ministério Público para a efetivação do direito fundamental à inclusão escolar das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. 2013. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/atua%C3%A7%C3%A3o-do-minist%C3%A9rio-p%C3%BAblico-para-efetiva%C3%A7%C3%A3o-do-direito-fundamental-%C3%A0-inclus%C3%A3o-escolar-d-0>>. Acesso em: 6 ago. 2015.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 59-76, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- BARUFFI, H. A Educação como um direito social fundamental: positivação e eficácia. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p. 146-159, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1522/900>>. Acesso em: 14 de jan. de 2015.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.
- BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.
- BEYER, H. O. O pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais da 27ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- BOBBIO, N. O modelo jusnaturalista. In: **Sociedade e Estado na Filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- _____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 6377, de 12 de agosto de 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. 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 Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência– Corde**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos:1993-2003**. Brasília,DF: MEC, 1993.

_____. Decreto nº 914, de 6 de Setembro de 1993. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Leis/l9394.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001b**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília,09 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 07 agos 2014.

_____. **Direito à Educação:** Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 07 agos 2014.

_____. **Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009a.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009b.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. Portaria SEDH n. 2.344, de 3 de novembro de 2010. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conade/Portaria_n_2.pdf/view>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Cresce inclusão em salas de aula.** 2011a. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/04/cresce-inclusao-de-deficientes-em-sala-comum>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011b.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** Relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, jul. 2014a. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/6808/publicacoes-do-cdes.html>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014b.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Portal Brasil. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência.** 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados->

do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 05 jun. 2015.

BRIDI, F. R. S. **Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais Eletrônicos...** Goiânia: ANPED, 2013, p. 1-18. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BEYER, H. O. O pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos....** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t153.pdf>. Acesso em: 20 jun.2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: Integração segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M. Formação de professor e educação inclusiva: possibilidades de análise a partir da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.) **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 109-120.

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I. Representações sociais: dos modelos de deficiência a leitura de paradigmas educacionais. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 01, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a3.htm>. Acesso em: 19 jan. 2016.

COSTA, D. S. Universalização da educação básica no estado constitucional. **Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI**, São Paulo, nov. 2009. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2039.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

CUNHA C. M. e SIEBERT E. C. Bidocência: inclusão ou exclusão de alunos com necessidades especiais. In: **Congresso de Educação – EDUCERE, 9 e Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia**, 3. 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2540_1267.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2015.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 26, n.1, p. 75-103, jan./abr. 2010a. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/viewFile/19684/11467>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

_____. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010b. Disponível em: <
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

DA SILVA JUNIOR, S. V.; MARQUES, M. P. S. D. Atendimento Educacional Especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. **Revista Exitus**, v. 5, n. 1, p. 50-69, jan./jun. 2015. Disponível em: www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos. Acesso em: 1 nov. 2015.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial. In: O desafio das diferenças nas escolas. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação a Distância, Boletim 21, novembro, 2006.

MARLI, E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAE'S – FENAPAE. **Um pouco da história do movimento das APAES**. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10393. Acesso em: 5 set. 2014.

FEIJÓ, G. O.; CORREA, T. C.; SILVA, P. O. A escolarização de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento: Uma análise dos indicadores educacionais do município de Londrina (2007-2010). In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 4., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED/SUL, 2012, p. 1- 13.

FERRARI, I. F.; SALUM, M. J. G. Sociedade Inclusiva e psicanálise: Do para todos ao cada um. In: CORRÊA, R. M. **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Organizadora. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008. p. 35-48. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/arquivos/avancosedesafiosnaconstrucaodeumasoiedadeinclusiva.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

FERREIRA, S. M. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: O velho travestido de novo?** 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **FCEE encaminha mais de 700 processos à Secretaria de Estado de Educação no mês de janeiro. 2013**. Disponível: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1472&Itemid=1. Acesso em: 22 nov 2015.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf> Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2015.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 1, p. 105-123, maio-ago. 2011.

GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p. 165-187, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v12n1/10.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

GASPAR, S. B. **O papel do docente de apoio educativo na construção de uma escola inclusiva.** Tese (Mestrado em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1218>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

GENTILI, P. Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007. Acesso em: 16 dez. 2014.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Brasil, v.10, n. 1, p. 134- 141, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1647/1055>. Acesso em: 21 fev. 2015.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 25 jan. 2015.

GUASSELLI, M. F. R. Formação de professores para educação especial: fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa e a prática na educação básica. In: REUNIÃO DA ANPED-SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/06_07_24_261-7231-1-PB.pdf. Acesso em: 10 dez. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência** (Tabela 1.3.6 - População residente, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm. Acesso em 12 set. 2015.

KASSAR, M. C. M.; MELETTI, S. M. F. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Kassar-e-Meletti-2012-UFRRJ.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: EUFMG, 1999.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, ago. 2009.

LIMA, M. S. M. **A construção da imagem do aluno com paralisia cerebral pelo professor**: impactos da representação social no processo de inclusão. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6575>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

LIVRAMENTO, M. S. C.; RAMOS, E. S. A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. **Entrelaçando**: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Cruz das Almas, n. 8 p. 132-140, ano IV, jun. 2013. Disponível: <<http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/edicoes-entrelacando>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

MANTOAN, M. T. E. A Hora da virada. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, v. 1, n. 1, Brasília: Secretaria de educação Especial, p. 24-28, out. 2005.

_____. Inclusão Escolar : Caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: **Ensaio pedagógicos**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 11-16.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Todas as crianças são bem vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/32/515>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

MARTINS, M. F. As dimensões ontológicas, axiológicas, e gnosiológicas de uma “filosofia da transformação”: O materialismo histórico dialético. In: MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento; ruptura ou continuidade?** São Paulo: Autores Associados; Unisal, 2008, p. 11-124.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/144>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a09.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

MENDES, E. G. A. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, v.22, n.57, mai.-ago., p.93-110, 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 20 out 2015.

_____. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/11>>. Acesso em: 2 set. 2014.

_____. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MENDES, E. G. A.; RIOS, G. A. Prática pedagógica nas salas de recursos multifuncionais: Enunciados de professores em blogs. In: **Seminário internacional Inclusão em Educação: Universidade e participação 3**, Rio de Janeiro, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSM219F4.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2015.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 30-35, jan. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1517/1531>>. Acesso em: 24 out. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva: A fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004a.

_____. **Educação inclusiva: O município**. v. 2 : o município / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004b.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 12 dez 2015.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 28 out 2015.

NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva: Princípios e representação**. 2007. 364 f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NUNES, L. R. As relações Educação Especial e Educação Inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n.18, p. 91-94, julho/dezembro, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/290>>. Acesso em: 28 out 2015.

OLIVEIRA L. M. B. **Cartilha do Censo de 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNDP, 2012.

OLIVEIRA, L. A.; SOUZA, M. A. **Reflexões sobre desigualdade, exclusão e analfabetismo**. 2001. Disponível em: <<http://www.uepg.br/nupes/Artigolinitefinal.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

OLIVEIRA, R. A. R. Direito à inclusão: uma longa, tortuosa e dura conquista. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n. esp., p.144-153, jun, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/970/985>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências**, A/RES/48/96. Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. 1994.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: Da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.) **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2013.

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: Sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.(org.). **Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

RIBEIRO, S. L. Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos4.pdf>. Acesso em: 20 de jul de 2015.

RODRIGUES, L. F. S. **O contexto do ensino inclusivo nas escolas municipais de Cabeceiras de Goiás**. 35f. Monografia (Licenciatura em Biologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: Limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC**, Campinas. n. 21, p. 29-40, nov. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/206>>. Acesso em: 20 de jul de 2015.

SANTA CATARINA. Constituição do Estado. **Assembléia Legislativa de Santa Catarina**. Florianópolis: 1989.

_____. Fundação Catarinense de Educação Especial. Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997**. São José: FCEE, 2002.

_____. **Lei nº 12.870, de 12 de janeiro de 2004**. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. Disponível em: <http://www.conede.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30:lei-12870-de-12-de-janeiro-de-2004&catid=2:leis-estaduais&Itemid=4>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. **Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006a**. Fixa normas para a Educação especial no Sistema Estadual de Educação da Santa Catarina. Disponível em: <www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006b. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=45&Itemid=91>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=445>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC. **Legislação do Estado de Santa Catarina: Pessoa com Deficiência**. - Florianópolis (SC): Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

_____. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC. **Audiência pública comissão de defesa dos direitos da pessoa com deficiência**. 2013, Florianópolis. Ata da audiência pública para debater o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na rede particular de ensino. Florianópolis, 2013.

_____. **Plano Estadual de Educação**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/plano-estadual-de-educacaosc-versao-preliminar>>. Acesso em: 27 out. 2015a.

SANTA CATARINA. **Demonstrativo do número de alunos da educação especial do estado de Santa Catarina por deficiência/regional – julho de 2015**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2015b.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

SANTOS, M. S.; AURELIANO, F. E. B. S. Aspectos históricos e conceituais da educação inclusiva: uma análise da perspectiva dos professores do ensino fundamental. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, p.295-309, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 23 dez 2015.

SANTOS, T. T. C. **Educação inclusiva: Práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SASSAKI, R. K. **A inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2014.

_____. Pessoas com deficiência e o desafio da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, jul/ago de 2004. Disponível em: <bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9453>. Acesso em: 6 set 2014.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002. Disponível em: <www.bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9453>. Acesso em: 26 out 2015.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, L. M. G. Educação Especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. In: **V Simpósio Internacional: O Estado E As Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 5, 2009, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2014.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, R. **O processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis**. 2001. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SILVEIRA, A. D.; PRIETO, R. G. Inclusão, educação especial e poder judiciário: Do direito a usufruir direitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 3, p. 719-737, set/dez. 2012. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39838/25401>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

SOUSA, C. N. A, MARTINS, R. M., FARIAS, S. C. S. A. Inclusão social de crianças portadoras de Síndrome de Down nas escolas particulares do município de Campina Grande, Paraíba. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, Pombal, v. 4, n. 3, p. 13-25, mai.-jun., 2014. Disponível em:
<<http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/2821/2591>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (Fundo das Nações Unidas para a Infância) – UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em:
<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/91>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

WACHOWICZ, L. A. Dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3. p.171-181, jan./jun. 2001. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=730&dd99=view&dd98=p>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 dez. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiros de questões aos participantes da pesquisa

ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO

- 1) Qual o seu cargo, a sua formação e a sua atuação?
- 2) Quais os documentos necessários para o acesso de alunos com deficiência e condutas típicas nessa escola?
- 3) Quais os procedimentos para o acesso de alunos com deficiência e condutas típicas nessa escola?
- 4) Quais as principais dificuldades para o acesso de alunos com deficiência e condutas típicas nessa escola?
- 5) Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência e condutas típicas a educação?

ATP/ORIENTADORA/SUPERVISORA

- 1) Qual o seu cargo, a sua formação e a sua atuação?
- 2) Quais os procedimentos para o acesso de alunos com deficiência e condutas típicas nessa escola?
- 3) Quais as principais dificuldades para o acesso de alunos com deficiência e condutas típicas nessa escola?
- 4) Quais adaptações arquitetônicas, metodológicas e curriculares são realizadas para de alunos com deficiência e condutas típicas nessa escola?
- 5) Quais os recursos físicos, didáticos e humanos estão disponíveis para a permanência de alunos com deficiência e condutas típicas?
- 6) Quais os critérios adotados para a disponibilização de apoio pedagógico do segundo professor para alunos com deficiência e condutas típicas a educação?
- 7) Quais os procedimentos necessários para obtenção de apoio pedagógico do segundo professor para alunos com deficiência e condutas típicas a educação?
- 8) Quais as principais dificuldades para a permanência de alunos com deficiência e condutas típicas nessa escola?
- 9) Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência e condutas típicas a educação?

DIRETOR

- 1) Qual o seu cargo, a sua formação e a sua atuação?
- 2) Quais as principais necessidades existentes no acesso de alunos com deficiência e condutas típicas?
- 3) Quais os procedimentos adotados no encaminhamento das necessidades existentes no acesso de alunos com deficiência e condutas típicas para a GERED?
- 4) Quais as principais necessidades arquitetônicas, metodológicas e curriculares existentes na permanência de alunos com deficiência e condutas típicas?
- 5) Quais as principais necessidades de recursos físicos, didáticos e humanos existentes para a permanência de alunos com deficiência e condutas típicas?
- 6) Quais os procedimentos adotados no encaminhamento das necessidades existentes para a permanência de alunos com deficiência e condutas típicas para a GERED?
- 7) Quais as exigências aplicadas e procedimentos adotados pela GERED para disponibilização de apoio pedagógico do segundo professor para alunos com deficiência e condutas típicas a educação?
- 8) Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência e condutas típicas a educação?

REPRESENTANTE DA GERED

- 1) Qual seu cargo, a sua formação e a sua atuação?
- 2) Quais as políticas públicas de acesso e permanência no Estado de Santa Catarina?
- 3) Qual o papel da GERED frente à Educação Especial na proposta de educação inclusiva no ensino regular?
- 4) Qual o papel da GERED na implementação de serviços de Educação Especial na proposta de educação inclusiva no ensino regular no estado de Santa Catarina?
- 5) Quais as principais necessidades relacionadas ao acesso de alunos com deficiência e condutas típicas na escola?
- 6) Quais os encaminhamentos dados para as principais necessidades relacionadas ao acesso de alunos com deficiência e condutas típicas na escola da escola?
- 7) Quais as principais necessidades relacionadas à permanência de alunos com deficiência e condutas típicas na escola?
- 8) Quais os encaminhamentos dados para as principais necessidades relacionadas à permanência de alunos com deficiência e condutas típicas na escola da escola?
- 9) Quais os critérios adotados para disponibilização do segundo professor?
- 10) Quais principais ações são realizadas pelo setor de integração de educação especial no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência e condutas típicas?
- 11) Quais as etapas envolvidas no processo de solicitação de segundo professor?
- 12) Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência e condutas típicas a educação?

REPRESENTANTE DA SED

- 1) Qual o seu cargo, a sua formação e a sua atuação?
- 2) Qual o papel da SED frente à Educação Especial na proposta de educação inclusiva no ensino regular?
- 3) Qual o papel da SED na implementação de serviços de Educação Especial na proposta de educação inclusiva no ensino regular no estado de Santa Catarina?
- 4) Quais os procedimentos adotados na análise dos processos com pedido de segundo professor que são encaminhados pela GERED para SED?
- 5) Quais os profissionais envolvidos na análise dos processos com pedido de segundo professor que são encaminhados pela GERED para SED?
- 6) Quais os critérios adotados para emissão do parecer sobre a necessidade de apoio pedagógico do segundo professor de alunos com deficiência e condutas típicas no sistema de ensino?
- 7) Quais as principais causas de indeferimento pela SED dos pedidos de segundo professor para apoio pedagógico a alunos com deficiência e condutas típicas no sistema de ensino?
- 8) Quais os principais recursos que podem ser solicitados para os casos de indeferimento dos pedidos de segundo professor para apoio pedagógico a alunos com deficiência e condutas típicas no sistema de ensino?
- 9) Qual a competência da SED para o deferimento ou indeferimento dos pedidos de apoio pedagógico de segundo professor a alunos com deficiência e condutas típicas encaminhados pela FCEE e GERED?
- 10) Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência e condutas típicas a educação?
- 11) Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o processo de acesso e permanência de alunos com deficiência e condutas típicas no sistema de ensino?

SEGUNDO PROFESSOR

- 1) Qual o seu nível e área/course de formação?
- 2) Qual o seu nível e área/course de qualificação?
- 3) Quais etapas de ensino leciona?
- 4) Quanto tempo trabalha com aluno com deficiência e condutas típicas?
- 5) Qual formação e qualificação recebeu para atuar com aluno com deficiência e condutas típicas? Essa formação/qualificação foi oportunizada por quem?
- 6) Qual a sua atuação como segundo professor?
- 7) Quais os tipos de deficiência e de condutas típicas você presta apoio pedagógico como segundo professor?
- 8) Quantos alunos com deficiência e condutas típicas já atendeu e atende atualmente?
- 9) Como são realizados os planejamentos das atividades, de aula, de unidade e disciplina? Existe a participação do professor titular nestes planejamentos?
- 10) Quais recursos pedagógicos você utiliza para o atendimento dos alunos com deficiência e condutas típicas?
- 11) Quais as adaptações realizadas nas atividades curriculares e não curriculares, na metodologia, nos recursos físicos, para o aluno com deficiência e condutas típicas?
- 12) Como ocorre o apoio pedagógico junto ao professor titular em sala de aula? Qual suporte que você recebe para realizar seu apoio pedagógico ao professor?
- 13) Qual o suporte que você recebe da GERED, FCEE OU SED para realizar suas ações de apoio pedagógico?
- 14) Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência e condutas típicas a educação?

PROFESSOR DE SALA

- 1) Qual o seu nível e área de formação?
- 2) Qual o seu nível e área de qualificação?
- 3) Quais etapas de ensino leciona?
- 4) Já trabalhou com alunos com deficiência e/ou condutas típicas? Como foi essa experiência quanto às dificuldades e facilidades encontradas?
- 5) Em sua turma tem algum aluno com deficiência ou condutas típicas?
- 6) Recebeu alguma qualificação para atuar com aluno com deficiência e condutas típicas?
- 7) Quais recursos pedagógicos são utilizados pelo segundo professor em suas aulas para o atendimento dos alunos com deficiência e condutas típicas?
- 8) As atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula sofreram adaptação por parte do segundo professor para o aluno com deficiência e condutas típicas?
- 9) Como ocorrem as atividades pedagógicas junto ao segundo professor em sala de aula?
- 10) Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência e condutas típicas a educação?

ASSESSORA PARLAMENTAR

- 1) Qual o seu cargo, a sua formação e a sua atuação?
- 2) Quais as principais atuações da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Assembléia Legislativa?
- 3) Quais as principais atividades desenvolvidas pela Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Assembléia Legislativa?
- 4) Como ocorre a participação da sociedade civil, de instituições governamentais e de organizações não-governamentais na Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência?
- 5) Qual o papel da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência na formulação, implementação e publicização das políticas públicas para educação inclusiva?
- 6) Quais as ações para acesso e permanência de alunos com deficiência e condutas típicas à rede regular de ensino que a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência tem desenvolvido e também ainda pretende desenvolver?
- 7) Quais os impactos das políticas públicas sobre a educação inclusiva, e em especial, sobre o acesso e a permanência de alunos com deficiência e condutas típicas à rede regular de ensino?
- 8) Qual o seu posicionamento frente à inclusão de alunos com deficiência e condutas típicas a educação?
- 9) Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere relevante para esta pesquisa?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFISSIONAIS E GESTORES

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento e rubrique todas as suas páginas deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável, que também assinará e rubricará todas as vias.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Políticas Públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: Estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor em uma escola da Rede Estadual de Educação

Pesquisadora Responsável: Cristiana Laurindo
Telefone para contato: (48)3209-6132
E-mail para contato: nanilaurindo@yahoo.com.br

Pesquisadora: Letícia Carneiro Aguiar
Telefone para contato: (48)3621-3367
E-mail para contato: letícia.aguiar@unisul.br

Este é um estudo que tem por objetivo compreender o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas políticas públicas, em especial de Santa Catarina, e o processo de apoio pedagógico relacionado ao atendimento do Segundo Professor em uma escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica. A pesquisa justifica-se por permitir conhecer a realidade do processo de acesso e permanência de alunos com deficiência na rede estadual de ensino de Santa Catarina, com possibilidade de auxiliar as instituições e órgãos competentes na ação de políticas públicas mais eficazes na promoção do acesso e permanência desses alunos, tendo a possibilidade de favorecer deste modo o processo de inclusão educacional.

Este estudo caracteriza-se quanto aos objetivos como explicativo, quanto aos procedimentos técnicos como documental e de campo, realizado através de técnicas qualitativas de coleta e análise de dados, sendo desenvolvido por meio de estudo de caso institucional. O primeiro grupo de participantes deste estudo será composto por representantes da Secretaria de Educação, da Gerência regional de Educação e da Fundação Catarinense de Educação Especial, da Rede Pública Estadual de Ensino Básico de Santa Catarina, que aceitem participar do estudo. O segundo grupo de participantes será composto por

Professores, Segundo Professores, Orientadores e/ou Supervisor e/ou Assistente Técnico-Pedagógico, Assistentes de Educação e Diretores de escolas da Rede Pública Estadual de Ensino Básico de Santa Catarina. A coleta de dados será realizada por meio de questões abertas que poderão ser respondidas por meio de entrevistas semi estruturada ou questionários, que poderão ter acréscimos de questionamentos conforme sua intenção. Os dados qualitativos serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Estimamos ainda que o tempo necessário para respondimento aos questionamentos da pesquisa deva ocupar entre 10 e 90 minutos, de acordo com a sua vontade.

Os riscos e desconfortos em participar deste estudo estão relacionados ao tempo necessário de respondimento aos instrumentos de coleta de dados, além da exposição a questionamentos que podem ser considerados sensíveis de acordo com seus valores individuais. Contudo, serão empreendidos os melhores esforços possíveis para que você não se sinta desconfortável, sendo que estes riscos serão minimizados a partir do sigilo e anonimato de todas as informações, além do fato de você ter total autonomia para não querer responder a qualquer dos questionamentos, pois em todos os momentos da pesquisa você decide se deseja responder os questionamentos, já que você tem total liberdade de decidir respondê-los. Embora os pesquisadores não consigam identificar outros riscos, caso identificável, se buscará evitá-los ou minimizá-los ao máximo. Os benefícios estão relacionados à inclusão educacional de pessoas com deficiência, que apesar de não estarem diretamente aplicados ao sujeito de pesquisa, mas indiretamente poderá colaborar com órgãos e instituições responsáveis pela educação no estado de Santa Catarina.

Somente as suas informações poderão ser disponibilizadas a você, de acordo com a sua vontade manifesta, que poderá ocorrer via e-mail indicado ou da forma que você decidir, pois todos os dados obtidos serão guardados em sigilo pelos pesquisadores. Contudo, após a conclusão do estudo uma via impressa e uma via digital do trabalho concluído será disponibilizadas a todos os setores que participarem do estudo. Salientamos assim, que você poderá recusar-se a tomar parte da pesquisa ou retirar o seu consentimento a qualquer tempo, sem penalidade alguma e ressaltamos que está garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, bem como é garantido que você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sua participação é voluntária e sem custos para participar, bem como não haverá qualquer tipo de pagamento, contudo, isto não implica que você pode ter sua garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da pesquisa assegurada.

Você pode solicitar esclarecimentos sobre esta pesquisa a qualquer momento e poderá tomar conhecimento dos resultados desta pesquisa a partir de março de 2016, período correspondente a conclusão da pesquisa, como informado anteriormente.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar desse estudo como sujeito. Declaro, que fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLV. REGIONAL – GRANDE FLORIANÓPOLIS
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
Rua Wanderlei Junior, 202, Campinas, São José-SC-CEP 88.101.010 – Fone (48) 3665-6620

Ofício nº 748/SES/GAB/2015

São José, 09 de novembro de 2015.

Sr(a) Gestor(a),

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio deste, **autorizar** a realização do projeto de pesquisa intitulado “Ações e Políticas Públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência: Estudo de caso de duas escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina na Inclusão Educacional” nas Unidades Escolares: [REDACTED], localizadas no município de Florianópolis. O projeto será executado pela **Mestranda Cristiana Laurindo** e orientado pela **Professora Dra Letícia Carneiro Aguiar** – Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Atenciosamente,

Selma David Lemos

Supervisora de Educação SuperiorDagmar Diana Fava Pacheco
Gerente de Educação

ANEXO B – Parecer técnico para realização da pesquisa

PARECER TECNICO SOBRE O PROJETO DE PESQUISA “Ações e Políticas Públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência: estudo de caso de uma escola da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina” – UNISUL.

São José, 09 de novembro de 2015

O projeto objetiva compreender o processo de apoio pedagógico oferecido com o segundo professor para os alunos com deficiência na Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina frente às políticas públicas de Estado para inclusão educacional.

O projeto possui, problematização, justificativa, objetivo geral e específico bem claro e ampla fundamentação teórica. Porém salientamos algumas considerações:

- identificar as Unidades Escolares: EEB [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] na Metodologia da pesquisa bem como, identificar a professora [REDACTED] [REDACTED] – Integradora de Educação Especial na 18ª Gerência Regional de Educação da Grande Florianópolis também.

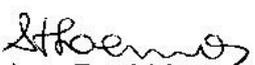
Solicitamos que os itens relacionados no Termo de Compromisso sejam respeitados.

Portanto, é um projeto aplicável, porém, precisa observar as questões levantadas acima.

Somos favoráveis a sua implantação.

Atenciosamente


Sérgio Luiz de Almeida
Técnico em Educação


Selma David Lemos
Supervisora de Educação Superior