

ALBERTO ALVES DE SOUZA

A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns:
a experiência de Santo André.

Mestrado - Educação: História, Política, Sociedade

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2005

ALBERTO ALVES DE SOUZA

A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns:
a experiência de Santo André.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, sob orientação do Prof. Doutor Marcos Cezar de Freitas.

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2005

Prof. Doutor Marcos Cezar de Freitas

Prof. Doutor José Geraldo Silveira Bueno

Prof^ª. Doutora Maria Aparecida Leite Soares

Resumo

O presente trabalho consiste em um estudo de caso da experiência de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares do Ensino Fundamental (quatro primeiros anos) na Rede Municipal de Educação de Santo André, matriculados nos anos de 1998 a 2001. O problema em questão, parte do reconhecimento que os diferentes tipos de deficiências geram dificuldades distintas de escolarização e ao mesmo tempo, aliadas a esse último fator, a condição sócio-econômica e cultural da família também exerce influência na formação escolar desses alunos. Dadas as características da pesquisa, o objetivo foi de analisar a progressão escolar de alunos com deficiência auditiva, física, mental, visual, múltipla e com distúrbio geral de desenvolvimento incluídos no ensino regular, levando em consideração as variáveis decorrentes: do tipo de deficiência; das condições sócio-econômico-culturais das famílias; das unidade(s) escolar(es) cursadas; do tipo de serviço de apoio que recebem. Os dados foram colhidos em documentos do prontuário do aluno e em entrevistas com a Gerente de Educação Especial e com os Professores Assessores de cada área da deficiência. Como conclusão, a experiência de Santo André, demonstra que a manutenção de uma política de educação inclusiva necessita de articulação da educação com órgãos governamentais e não governamentais nas áreas da, saúde, esporte, cultura, lazer, transporte, assistência social, assistência judiciária, educação profissionalizante e defesa dos direitos. Os dados relativos às questões sócio-econômicas da família: nível de escolaridade dos pais, convênio médico, tratamento clínico, renda *per capita*, possibilitam a confirmação da hipótese de que os alunos pesquisados pertencem, em sua maioria, às camadas populares, que vivem na exclusão dos direitos básicos de cidadania. Dos 106 alunos pesquisados: 7% evadiram-se; 41% estão na condição de “permanecentes” com uma média de 2 anos nesta condição; 15% estão estudando na idade própria e 38% concluíram o curso. Dos 40 alunos que concluíram, 25 foram alfabetizados e 15 não atingiram este objetivo. Os campos temáticos mais significativos são: inclusão educacional, exclusão, avaliação e desempenho escolar.

ABSTRACT

The present study consists of a case study on the experience of the disabled pupil's inclusion in regular classes in the primary school (four initial years) in the Santo André Municipal System of Education, enrolled between 1998 and 2001. The subject in discussion starts recognizing that the different types of disabilities generate distinct difficult of schooling and at the same time, associated at this last factor, the family social economic and cultural condition also exerts influence over these student's education . Taking into account the characteristics of the research, its target was to analyze school progression of hearing, physical, mental, visual and multiple disabled pupils and those with general disturb of development, included in regular education, taking into consideration the variable originated from: the type of disability, the families social economic conditions, the education unit where studied, the kind of support service received. The data was collected in documents of the student register file, in interviews with the Manager of Special Education and with the Assessor Teachers of each area of disability. In conclusion, the experience of Santo André shows that the maintenance of an inclusive education policy needs articulation of education with governmental and non-governmental organisms in areas such as: health, sports, culture, leisure, transportation, social security, judiciary assistance, professional education and rights defense. Data related to family social economic approaches: parents education , medical assistance, clinical treatment, per capita income, provide the confirmation of the hypothesis that the researched pupils, in majority, belong to the poorer level of the population and live in exclusion of their basic rights of citizenship. From 106 researched pupils: 7% evaded; 41% are in condition of "permanents" and, in average, they are 2 years in this condition; 15% are studying at an adequate age and 38% finished the course. From 40 pupils who concluded, 25 were literate and 15 did not reach this aim. The thematic fields more relevant are: educational inclusion, exclusion, evaluation and school development.

Dedicatória

In memoriam

Ao andreense Celso Augusto Daniel

Celso dedicou sua vida a estudar a administração pública, foi prefeito de Santo André por três vezes e fez da nossa cidade uma referência nacional e internacional de políticas públicas. Sua conduta foi marcada pela ética, pela opção política em favor da inclusão social, econômica e cultural dos excluídos. Ele foi responsável pela política de educação inclusiva, objeto deste estudo.

Agradecimentos

À Silmara e ao Lucas pelos 14 anos de convivência e que neste momento demonstraram a solidariedade que nos mantém unidos.

Ao Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas, pelas orientações, pela cordialidade, pela atenção, pela paciência e pela competência em ensinar.

À Banca do exame de qualificação: Prof. José Geraldo Silveira Bueno e Prof^a. Dra. Maria Aparecida Leite Soares pelas significativas contribuições que permitiram a conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa - Educação: História, Política, Sociedade pelo compromisso, seriedade e competência que tratam do tema educação.

À CAPES pela bolsa de estudo que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos amigos de turma de Mestrado, pelos momentos de descontração e de discussão que deram ao curso um toque especial, tornando-o mais agradável.

À Ester, Gerente de Educação Especial, na pessoa de quem eu agradeço a toda equipe da Secretaria de Educação e Formação Profissional pelo apoio no acesso aos dados, sem o qual este trabalho não se realizaria.

À minha mãe, Severina que sempre apoiou as minhas decisões e compreendeu o afastamento necessário para realização deste trabalho.

À Marina minha sogra que foi sempre muito gentil nas muitas horas em que eu precisei de um socorro.

À colaboração profissional dos amigos: Joana, France, André, Adilson, Ronaldo, Cida, Silvio, Sandra, Branca e Jesus.

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 – Inclusão como conceito inerente às políticas educacionais atuais	14
1. 1 – O movimento internacional de educação para todos	25
1. 2 – A Educação Especial na Legislação Brasileira a partir de 1988	29
1. 3 – Pesquisas sobre educação especial	31
Capítulo 2 - Contextualizando a pesquisa	35
2. 1 – Delineamento do problema	46
2. 2 – Procedimento de coleta de dados	48
Capítulo 3 – Resultados	51
3. 1 – Caracterização da rede municipal de educação	51
3. 2 – Caracterização dos alunos pesquisados	53
3. 3 – Resultados segundo indicadores de Alfabetização, Evasão, Permanência e Conclusão de curso	60
3. 4 – Resultados da Avaliação a partir da Ficha de Acompanhamento dos Alunos	68
Análise dos Resultados	75
Conclusão	86
Referências Bibliográficas	96
Anexos	99

Índice: Tabela e Gráfico

Tabela		
Nº	Assunto	Página
1	População de Santo André - faixa etária de 7 a 10 anos de idade - com e sem deficiência, por frequência a escola pública e privada	52
2	Alunos atendidos na Rede Municipal de Educação, por modalidade de ensino, Movimento de Alfabetização e o número de Certificações realizadas pelos Centros Públicos de Formação Profissional	52
2.1	Número total de alunos com deficiência em sua respectiva área.	53
3	Número total e a proporção de alunos com deficiência, matriculados em classes regulares nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental	53
4	Número e a proporção dos alunos e alunas participantes da pesquisa	54
5	Número de alunos que recebem tratamento clínico e que possuem convênio médico por área da deficiência.	56
6	Nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos com deficiência	57
7	Número de alunos com deficiência e a proporção de alfabetizados e não alfabetizados na situação de: “permanente” e “concluintes”	63
8	Número de alunos com deficiência e a proporção de alfabetizados por área da deficiência.	64
9	Número de alunos alfabetizados e não alfabetizados por área da deficiência e por sexo.	64
10	Número de alunos que cursaram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: defasagem de idade e ano inicial de estudo, evasão, conclusão e permanência, com a respectiva proporção relativa ao total dos alunos por deficiência.	66

Gráfico		
Nº	Assunto	Página
1	Proporção entre sexo masculino e feminino, por área da deficiência	54
2	Proporção de alunos segundo situação de conclusão, evasão e permanência	66
3	Proporção de alunos na situação de conclusão, evasão e permanência por gênero	67

Índice: Quadro e Mapa

Quadro		
Nº	Assunto	Página
1	Evolução da Matrícula de Alunos com Deficiência de 1996 a 2003	31
2	Distribuição dos Professores Assessores por área da deficiência	41
3	Categorias dentro de cada área da deficiência	55
4	Número de alunos com deficiência e respectiva proporção por faixa de renda <i>per capita</i> .	60
5	Número de alunos com deficiência por unidade escolar e a proporção de alfabetizados e não alfabetizados por situação: “concluintes” e “permanentes” no ano de 2005.	61
6	Avaliação dos alunos por área da deficiência, segundo os aspectos: comunicação, organização, resolução de problemas e socialização	68
7	Proporção de alunos participantes por gênero em quatro pesquisas	76
8	Sistematização da avaliação por área da deficiência, segundo os aspectos: comunicação, organização, resolução de problemas e socialização	84
9	Alunos alfabetizados e não alfabetizados e proporção por sexo, Educação Infantil, permanência e convênio médico.	89
10	Resultado dos questionários por aluno com deficiência	90

Mapa		
Nº	Assunto	Página
1	Universo dos 106 alunos, segundo o local de residência por REDE.	58
2	Divisão (REDE) por renda <i>per capita</i> .	59

Introdução

Esta pesquisa refere-se a análise da progressão escolar de alunos com deficiência matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santo André de 1998 a 2001.

Ao apresentar este estudo, convém manifestar que a problemática da inclusão de alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Santo André não é completamente alheia a minha experiência profissional, uma vez que trabalhei na Educação Pública Municipal. Mas, ao mesmo tempo, não estive diretamente envolvido no dia-a-dia da escolarização desses alunos.

Assim sendo, minha experiência com a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns deu-se em dois momentos distintos: nas 1ª e 2ª gestões do Prefeito Celso Daniel, respectivamente, 1989/1992 e 1997/2000, trabalhando no Departamento de Educação Infantil que, com a implantação do Ensino Fundamental, em 1998, passou a denominar-se Departamento de Educação Infantil e Fundamental da Secretaria de Educação e Formação Profissional – SEFP, responsável pelas Creches e Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atendem alunos de 4 a 11 anos e jovens e adultos que não freqüentaram a escola em idade própria.

Não sendo um profissional formado em uma das áreas da Educação Especial, meu contato com essas instâncias que administram a oferta dos espaços públicos para a escolarização deu-se enquanto membro de uma equipe de governo responsável pela implantação de políticas na área de educação.

A distância entre o órgão central que administra e formula política e a sala de aula, permite perceber que cada setor, cada escola, assim como cada aluno, tem suas peculiaridades as quais foram objetos de estudo do presente trabalho.

Neste estudo, procurou-se observar o impacto da política sobre a vida escolar dos alunos escolhidos, considerando que para uma boa parte deles este tipo de atendimento (classe regular) era absolutamente novo, pois, alguns eram oriundos de classes especiais daquela rede (antes de 1997) ou mesmo de instituições exclusivas para alunos com deficiência, outros não freqüentaram nenhuma entidade educacional anterior ao ingresso na classe regular.

Uma experiência nova, que se propunha incluir o aluno com deficiência respeitando cada um em sua singularidade, garantindo as condições de permanência e a qualidade educacional necessária para enfrentar o desafio que é o processo de ensino-aprendizagem.

Com este objetivo, de análise da trajetória educacional desses alunos em sete anos desta política (1998/2004), o presente estudo de caso se pautou em dados coletados nos prontuários dos alunos, sobre seu desempenho escolar, dificuldades próprias da deficiência, condições sócio-econômica e cultural da família.

Além da coleta dos dados nos prontuários dos alunos, algumas entrevistas foram realizadas:

- Com a equipe da Secretaria de Educação e Formação Profissional: Gerente da Educação Especial; Coordenadora da ABAED – Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente e do Instituto Paradigma; Professoras Assessoras do CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional, de 5 áreas da deficiência: Auditiva, Física, Visual, Mental e Distúrbio Geral do Desenvolvimento;
- Com o responsável pela área da saúde (Coordenador do CREM – Centro de Reabilitação Municipal) e que tiveram como objetivo levantar o histórico dos sete anos de implantação da política, identificar os desafios e os caminhos adotados frente a eles;
- Com os pais dos alunos que concluíram o Ensino Fundamental e não foram alfabetizados

Os dados foram sistematizados e procurou-se identificar os alunos que atingiram e os que não atingiram as metas estabelecidas para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e avaliar as variáveis que contribuíram para cada resultado.

A dissertação está estruturada em três capítulos, conclusão e considerações finais:

- Capítulo 1: conceito inclusão e exclusão; movimentos internacionais de defesa de educação para todos; Educação Especial na legislação brasileira a partir de 1988; pesquisas sobre trajetória de alunos com deficiência.
- Capítulo 2: contextualização da Rede Municipal de Educação; definição do objeto de pesquisa; procedimentos de coleta de dados.
- Capítulo 3: números da educação; caracterização dos alunos pesquisados; resultados segundo indicadores de alfabetização, evasão, permanência e conclusão de curso; resultados da avaliação dos alunos segundo Ficha de Acompanhamento dos alunos.

Como conclusão, a experiência de Santo André, demonstra que a manutenção de uma política de educação inclusiva necessita de articulação da educação com órgãos governamentais e não governamentais nas áreas da saúde, esporte, cultura, lazer, transporte, assistência social, assistência judiciária, educação profissionalizante e defesa dos direitos.

Os dados relativos às questões sócio-econômica da família: nível de escolaridade dos pais, convênio médico, tratamento clínico, renda *per capita*, possibilitam a confirmação da hipótese de que, os alunos pesquisados pertencem, em sua maioria, às camadas populares, que vivem na exclusão dos direitos básicos de cidadania.

Uma das maiores dificuldades observada está no suporte clínico aos alunos com deficiência que necessitam do serviço de reabilitação - tratamento imprescindível para seu desenvolvimento global e fundamental para seu desempenho educacional - pois, os que não possuem convênio médico e dependem do serviço público, amargam em filas a espera de atendimentos oferecidos hoje por este sistema.

Dos 106 alunos pesquisados: 7% evadiram-se; 41% estão na condição de “permanentes” com uma média de 2 anos nesta condição; 15% estudando na idade própria e 38% concluíram o curso.

Dos que concluíram, 63% (25 alunos) foram alfabetizados e 37% (15 alunos) não atingiram este objetivo o que deve comprometer sobremaneira a continuidade dos estudos destes alunos.

A pesquisa realizada com os pais dos alunos que não se alfabetizaram é complementar ao demais dados acumulados nesta pesquisa e demonstra a necessidade de estudos mais profundos que resultem em ferramentas de análise e conseqüente ação prática visando à melhoria da educação e a superação da reprodução da exclusão na escola que se configura nos índices de analfabetismo.

A superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem, que não são exclusivas do atendimento a alunos com deficiência, se configura como o maior desafio desta política que se declara e se pretende *Inclusiva*, pois, o contrário estaria contribuindo para o processo de exclusão na escola.

Pelos resultados obtidos é possível presumir que esta pesquisa tem uma contribuição a dar do ponto de vista acadêmico, uma vez que ela poderá possibilitar avanços no conjunto dos estudos sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Capítulo 1

A Inclusão como conceito inerente às políticas educacionais atuais

O presente estudo pretende analisar a progressão escolar levada a efeito por alunos com deficiência conduzidos a uma rede municipal de educação, a qual defendeu sua política educacional como parte de uma estratégia de “Educação Inclusiva”.

Tendo em vista as inúmeras imprecisões conceituais relativas à dimensão educacional da inclusão, cabe um apontamento inicial, o qual emerge no contexto desta proposição educacional inovadora: as políticas “inclusivas” de alunos com deficiência vêm sendo pensadas, crescentemente, de modo conjunto aos projetos educacionais regulares, que atendem às crianças e jovens qualificadas como “normais”. Mas, apesar desta discussão e prática ser ainda incipiente no Brasil, é possível resgatar sua origem no ano de 1968, quando a UNESCO, através de um grupo de especialistas, montou um programa com vistas ao atendimento de alunos com deficiência – criando, nesta ocasião, as bases conceituais do que hoje é comumente identificado por Educação Especial. Em um dos trechos destacados do documento, é observado que:

“Os objetivos da Educação Especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais.” (UNESCO, 1968, p. 12)

Já, a partir de 1970, os países com práticas mais consolidadas nessa questão colocaram em prática algumas iniciativas, Santos (1997) aponta que ações mobilizadoras foram desencadeadas em inúmeros países da Europa a partir do surgimento da “filosofia da inclusão”, ainda nos anos 60 do século passado. Mas serão necessários muitos anos até que a literatura (Mader, 1997; Jönsson, 1994 e outros) torne evidente, em âmbito internacional, o surgimento de um novo paradigma educacional.

O estímulo original desse debate teria sido o questionamento de uma visão tradicional e profundamente arraigada na sociedade, que percebia a necessidade de integração como uma responsabilidade a ser assumida, fundamentalmente, pela pessoa com deficiência dispensando, conseqüentemente, a sociedade de participar desse processo. É precisamente esta concepção que vai perder força. As idéias relativas à normalização e integração, antes predominantes, foram paulatinamente substituídas pelo princípio do combate sistemático a qualquer tipo de exclusão.

No ano de 1986 é proposto por Madeleine Will, através do “*Regular Education Initiative*”, que a educação das pessoas com deficiência venha a tornar-se responsabilidade das estruturas de educação regular, encorajando, inclusive, os programas de educação especial a desenvolver uma parceria com a Educação Regular (Stainback e Stainback, 1999, p. 40). Seus pressupostos de inclusão estão resumidos nos seguintes pontos (Cf. Mendes 1999):

- a) a rotulação é prejudicial;
- b) os serviços de ensino especializado são ineficazes;
- c) os deficientes sofrem discriminações e
- d) a ética tem que preceder o empirismo.

Contudo, esta nova percepção no campo educacional restringiu-se, em sua *praxis* original, à inserção de alunos com algum tipo de deficiência no espaço físico das escolas comuns, o que, posteriormente, seria avaliado como insuficiente, uma vez que o desafio não se restringia à necessidade de incluir o deficiente na escola e na sociedade. Era (e continua sendo) necessário adaptar as próprias instituições de ensino às demandas dos alunos especiais, exigência que pode ser aplicada inteiramente ao Brasil contemporâneo.

E, neste sentido, é oportuno observar que Mendes (1995), a mesma autora que argumenta a favor da inclusão, vai enfatizar os apontamentos críticos desta nova perspectiva educacional:

- a) alguns consumidores e prestadores de serviços estão satisfeitos com o *continuum* de sistemas de serviços de ensino especializado;
- b) falta disponibilidade de professores do ensino regular capacitados para educar jovens especiais, principalmente aqueles com severas incapacidades;
- c) além de minoria, os portadores de deficiência têm dificuldades centradas em seus mecanismos de aprendizagem, que a classe regular não supre;
- d) como cidadãos, eles devem ter o direito da livre escolha;
- e) a desconsideração das evidências científicas apresentadas pelos indivíduos é uma atitude irresponsável e antiética.

Fica evidente, portanto, que adaptar uma instituição não se resume a, por exemplo, rever aspectos físicos estruturais de um prédio, sendo o grande desafio preparar educadores, funcionários e alunos para receber pessoas com deficiência o que pressupõe, primordialmente, o enfrentamento de preconceitos ainda entranhados na sociedade.

É pertinente retomar neste ponto o significado atribuído ao termo inclusão – termo originário do verbo incluir (do latim *includere*), que significa *compreender*, ou *fazer parte de*, ou *participar de* –, uma vez que Mendes (1999) identifica os significados conferidos, na literatura, a termos como “integração”, “educação inclusiva”, “inclusão” e “inclusão total” como nitidamente imprecisos, cabendo observar que há uma inegável ambigüidade no uso destes termos até mesmo na Declaração de Salamanca (Brasil, 1997).¹

Fica indicado, portanto, que a questão terminológica não é prioritária e, a partir da própria literatura disponível, torna-se nítido que o foco não corresponde ao exercício de distinção entre incluir e integrar, mas, sim, na implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva – particularmente no contexto da realidade educacional brasileira, conforme ressalta Mendes (2001):

“É preciso ousar em direção à construção de uma proposta de Educação Inclusiva que seja ao mesmo tempo racional, responsável e responsiva, em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula.” (Mendes, 2001, p. 39)

Mas se é fato que a diversidade está sendo reconhecida como parte constitutiva da sociedade e esta precisa orientar-se para que cada membro, com sua singularidade possa usufruir dos bens coletivos, talvez um paradoxo ainda mais complexo esteja prestes a emergir: de um lado, amplia-se o movimento de autodefesa e de luta pelos direitos humanos, pois a inclusão prevê uma sociedade onde todos os seus membros são reconhecidos como cidadãos legítimos. E, de outro, a mentalidade da exclusão amplamente perceptível na sociedade brasileira, é percebida como fator de difícil enfrentamento, por encontrar-se, inclusive, nas práticas médicas voltadas à dimensão das deficiências física ou mental: o foco encontra-se no quadro clínico e não na pessoa.

Comparativamente, no caso da educação, a questão de fundo também se encontra na própria concepção de deficiência, que acaba por estimular o exercício da comparação entre o aluno “normal” e o aluno com deficiência, ainda que os educadores façam um esforço no sentido de incluir o diferente, a prática educacional, marcada por um trabalho de dupla vertente (o atendimento de alunos “regulares” e com necessidades distintas), terminaria por sublinhar diferenças entre os alunos.

¹ Produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo Governo da Espanha, ocorrida no ano de 1994 na cidade de Salamanca.

No entanto, paralelamente à experiência concreta dos profissionais da educação, os pronunciamentos relacionados à escolarização da criança deficiente apresentam como sustentáculos fundamentais alguns princípios éticos, celebração das diferenças, igualdade para todos, valorização da diversidade, aprendizado cooperativo, solidariedade, direito a uma vida digna, que incluem não apenas aqueles que apresentam alguma "deficiência", mas abarcam todos os estudantes, definindo, assim, o princípio da inclusão destacado por Mrech:

“A filosofia da inclusão deixa claro que não devemos realizar uma leitura individual dos problemas e processos, mostrando que o problema não está nos sujeitos e sim na maneira como o sujeito e a sua deficiência são concebido no seu ambiente social.” (Mrech, 1999)

A inclusão, deste modo, poderia ser percebida como um paradigma que estende a noção de diferença, tornando-a algo inerente à relação entre os seres humanos (Mader, 1997) e, considerando esta dinâmica relacional, seria estimulado – idealmente – um movimento de adequação da sociedade às necessidades de seus membros, para que estes possam vir a desenvolver e exercer sua cidadania plenamente.

Portanto, de volta ao exemplo de relação entre práticas médicas convencionais e abordagens pedagógicas, seria admissível supor que, após um (previsivelmente longo) processo de amadurecimento, (a referência aqui, cabe afirmar, é a dimensão do serviço público), o professor teria condições de atuar satisfatoriamente em seu campo específico, ou seja, tanto no meio quanto no final do processo (o presente e o futuro do estudante), ao passo que caberia, estritamente aos profissionais da área de saúde (psicólogos, terapeutas ocupacionais, etc.) a interferência, além do presente, no início deste (o passado do aluno). Nestes termos, portanto, estaria sendo concebido um processo ideal de inclusão, no que diz respeito à atuação dos profissionais atuantes diretamente na questão da deficiência.

De acordo com Escorel (1995) a inclusão social implica a conquista de espaço social, considerando as interações estabelecidas no interior dos grupos sociais, através da participação das pessoas como membros ativos e produtivos da sociedade (seja na escola, no lazer ou no trabalho), o que representaria uma condição almejada não somente pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, mas por todos os excluídos.

Assim, presume-se que os programas educacionais voltados à interação entre alunos com deficiência e alunos “normais” devem prever que concepções médicas tradicionais de deficiência não podem fundamentar práticas pedagógicas. Afinal, se no futuro será necessário o atendimento de um contingente heterogêneo de estudantes, é necessário que se busque,

constantemente, uma compreensão cada vez mais aprofundada destes alunos, independentemente de quadros clínicos específicos.

Na perspectiva educacional contemporânea, deficiência está relacionada a uma percepção nitidamente insuficiente por corresponder a uma abstração de caráter estritamente teórico e reducionista, que não contempla a realidade de um indivíduo com deficiência. A partir deste ponto, emerge o que atualmente é concebido sob o nome de Educação Inclusiva: o trabalho de inclusão, no campo educacional, envolvendo alunos com deficiência e normais, e buscando rever parâmetros tradicionais aplicados na escola, na tentativa de se romper inúmeros estereótipos sociais.

A inclusão social, mostra Aranha (2001), ocorreria em um processo de ajuste mútuo, no qual a pessoa com deficiência aponta suas necessidades, cabendo à sociedade organizar ajustes e providências que garantam o acesso e a convivência no espaço comum e, neste sentido, inclusão tem o mesmo pressuposto da integração – o direito à igualdade de acesso do cidadão aos espaços comuns da vida em sociedade.

A inclusão escolar no cenário educacional também vem se construindo em meio a inúmeras discussões internacionais², que buscam sensibilizar a sociedade para a necessidade emergente de se estabelecer ações concretas, no sentido de modificar a calamitosa situação do analfabetismo nas diversas partes do mundo.

A discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência dentro da temática "Escola para todos" foi intensificada com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), cujas diretrizes e princípios orientadores vêm fundamentar o trabalho desenvolvido nas escolas que seguem a filosofia da inclusão.

Stainback e Stainback (1997) apontam que o termo "integração" foi abandonado por pressupor objetivos de reinserção de um aluno ou de um grupo de alunos na estrutura normal da escola e na vida comunitária, depois dele já ter sido excluído; sendo que a "inclusão" visaria, desde o início, não deixar ninguém excluído do ensino regular. A ênfase nas escolas inclusivas visa construir um sistema que inclua e considere as necessidades de cada um.

Segundo Rego (1995), a escola deve ser um espaço para transformações, para as diferenças, o erro, as contradições, a colaboração mútua e para a criatividade. A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual ela se adapta, se transforma, para poder inserir em

² A exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontien (Tailândia, 1990), promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

suas classes regulares todas as crianças e jovens que estão em busca de uma escolarização plena.

De acordo com Gómez (2001). *“A escola é uma instituição social e, por isso mesmo, inevitavelmente impregnada pelos valores circunstanciais que imperam nos intercâmbios sociais de cada época e cada comunidade”*. (p. 195)

Temas como o combate à exclusão, a inclusão de todos, a qualidade de ensino e a escola que temos *versus* a que queremos já estão nas agendas das discussões de universidades, instituições e se espalham com maior ou menor senso crítico pelos sistemas educacionais. Mas, militar a favor da inclusão não autoriza o “bem intencionado” a mudar o que existe num passe de mágica. A escola inclusiva, isto é, a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo onde as desigualdades – que são estruturais nas sociedades (Demo, 1990) – não atinjam os níveis inaceitáveis de miséria, mortalidade infantil, analfabetismo e outros com os quais temos convivido neste país.

Neste sentido a proposição da Educação Inclusiva, particularmente no caso brasileiro, ao indicar uma perspectiva educacional renovada, voltada (também) ao atendimento do significativo contingente formado pelos alunos com deficiência, quer seja através do estímulo ao convívio, na sala de aula, entre alunos “normais” e “diferenciados” ou mesmo no atendimento específico destes últimos, tem como desafio principal avançar, efetivamente, sobre a distinção tradicional entre ensino comum e especial. Esta superação é absolutamente indispensável, à medida que existe o risco de serem repetidos os mesmos erros e preconceitos observados no passado.

Em outras palavras, mesmo que práticas preventivas sejam adotadas, através, por exemplo, da identificação precoce dos alunos com deficiência, tanto no âmbito da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, deve-se considerar que este procedimento, isoladamente, não impede a manutenção de práticas excludentes, uma vez que, como já observado anteriormente, existe uma forte tendência no sentido de se privilegiar o atendimento à deficiência, em detrimento da atenção à criança.

Portanto, não é suficiente identificar uma deficiência eventualmente apresentada por uma criança, sendo fundamental operar a inclusão desta criança no contexto escolar, o que demanda, principalmente, profissionais especializados, professores destacadamente, capazes de realizar um trabalho de longo prazo com esta criança, para que ela possa vir a ser atendida em suas necessidades educativas.

Mas, como é possível conceber a atuação deste(s) profissional(is), considerando o contexto visivelmente problemático da educação pública atual, que apresenta sérias

dificuldades em atender às necessidades elementares dos estudantes considerados “normais”? Não seriam os projetos de inclusão educacional, voltados aos deficientes e demais excluídos, excessivamente otimistas em suas perspectivas?

Para fundamentar estes questionamentos é oportuno destacar alguns resultados da pesquisa desenvolvida por Ferraro (1999), particularmente no que diz respeito ao período correspondente à segunda metade da década de 1990. Afirma o autor que, em 1996, do contingente populacional brasileiro pertencente à faixa etária entre 5 e 17 anos, nada menos que 3,2 milhões de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos não freqüentavam a escola, além de outros 3,4 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos, e ainda 2,1 milhões de crianças entre 5 e 6 anos de idade. Ou seja, somados os três grupos etários, constata-se que, há pouco menos que uma década, um universo de 8,7 milhões de adolescentes e crianças estavam fora da escola.

Os dados acima referem-se ao fenômeno da exclusão da escola, tendo o mesmo estudo tratado, simultaneamente, a questão da exclusão na escola, categoria analítica adotada por Ferraro (1999), a qual aborda as crianças e adolescentes que apresentam uma defasagem significativa nos estudos, com relação aos padrões adotados pelo sistema de ensino brasileiro. Mais precisamente, é analisado o grupo formado por aqueles que apresentaram dois ou mais anos de atraso, tendo como referência básica a relação idade / série cursada.

Os resultados deste levantamento, também relativos ao ano de 1996, mostram que de um contingente formado por quase 3,7 milhões de adolescentes com idade de 14 anos, 743 mil permaneciam retidos nas primeiras quatro séries do ensino fundamental. Outro dado assustador: 3,3 milhões de adolescentes com 17 anos encontravam-se distribuídos por todas as séries do ensino fundamental e médio.

Apenas estes poucos dados deixam evidente que, até muito pouco tempo atrás, a exclusão era um fenômeno absolutamente preponderante no âmbito do ensino público, alcançando índices de até 50% entre os alunos com 14 anos de idade, justificando o diagnóstico de Ferraro:

“Concluindo, pode-se dizer que não há como não reconhecer à escola brasileira voracidade e eficiência enquanto máquina de exclusão escolar. Apenas é necessário acrescentar que, por mais longe que possa levar a sua autonomia, a escola é tanto mais excludente quanto mais o é a sociedade à qual serve.” (Ferraro, 1999: 39)

A perspectiva crítica do autor é pertinente à medida que contribui para a reflexão em torno das reais possibilidades da escola pública nos dias atuais – ainda que seja possível

contrapor informações mais otimistas com relação à presente década de 2000³. Deste modo, cabe a observação de que, mesmo com uma melhoria significativa dos índices de inclusão escolar ao longo dos últimos dez anos, é improvável que o quadro de professores – além de outros profissionais atuantes na escola pública – tenha apresentado um salto qualitativo suficientemente grande para que, assim, possa ser reconhecida uma nova etapa na educação brasileira, marcada pela inclusão do diferente, do aluno com necessidades especiais, etc.

De fato, o que a realidade institucional vem demonstrando – por exemplo, através do chamado Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 – é, além do já conhecido descompasso entre conteúdos programáticos e realidade perceptível, uma nítida oscilação conceitual (e política), visível inclusive nos conceitos de deficiência ou relativos à questão das necessidades educativas especiais. Ocorre, sistematicamente, uma confusão destes termos, uma vez que a inclusão não se restringe às crianças e adolescentes com deficiência, havendo uma nítida abertura para o atendimento das necessidades educacionais básicas de todos os estudantes.

Neste sentido, deve-se recordar que a inclusão é uma tendência argumentativa de repercussão mundial que está também posta para a nossa sociedade, recebendo, inclusive, garantias legais que sinalizam os deveres relacionados à sua implementação, especialmente na esfera da educação escolar.

Mas, para que a discussão aqui proposta torne possível a ampliação do conhecimento relativo a esta nova filosofia educacional, faz-se imperativo apontar outros elementos relacionados à dimensão da exclusão. Bourdieu e Champagne (1992) mostram que, a partir de 1950, na França, categorias sociais historicamente excluídas do sistema escolar – artesãos, agricultores, operários, etc. – passaram a fazer parte deste universo, intensificando a concorrência entre os estudantes. No entanto, o efeito mais importante a ser sublinhado é que, para estes novos alunos, a idéia de escola “libertadora” mostrou-se decepcionante, pois, o viés conservador das estruturas educacionais revelou-se para o novo contingente social de alunos franceses.

Estes, que em princípio encontravam-se otimistas, e até eufóricos, logo perceberam que não era suficiente ingressar no ensino secundário para se obter alguma melhoria de vida ou ascensão social, gerando um problema que remete ao Brasil contemporâneo, como fica evidente na exposição de Bourdieu e Champagne:

³ A exemplo da exaustiva propaganda governamental indicando que, atualmente, a totalidade das crianças brasileiras se encontraria matriculada nas escolas do país.

“(…) o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. Em suma, a crise crônica (...) é a contrapartida dos ajustamentos insensíveis e, muitas vezes, inconscientes das estruturas e disposições, através das quais as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ao ensino superior, encontram uma forma de solução.” (Bourdieu e Champagne, 1992. p. 221)

Os autores vão concluir que as “disfunções” acima descritas corresponderiam ao “preço a pagar” pelos benefícios (principalmente políticos) do processo de “democratização”, e o efeito prático desta dinâmica para os estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas é a possibilidade destes obterem um diploma desvalorizado, após anos de estudo, podendo ocorrer um processo de exclusão ainda mais estigmatizante, à medida que estes alunos “tiveram uma chance” de estudar. E, deste modo, observam os autores:

“Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.” (Bourdieu e Champagne, 1992. p. 221)

Guardadas as inúmeras diferenças entre as estruturas de ensino brasileira e francesa, cabe observar que a realidade acima destacada aponta para um aspecto da realidade inegavelmente existente no Brasil atual, à medida que as dimensões da inclusão e da exclusão apresentam uma complexidade muitas vezes insuspeitada, inclusive pelos profissionais da educação.

De volta à especificidade brasileira, portanto, muitas são as críticas ou alertas que vão surgindo em relação a melhor maneira de proceder quanto ao processo de inclusão. Schwartzman (1998), por exemplo, enfatiza que: *“impor a presença de indivíduos com deficiência em escolas regulares, sem o devido preparo, resultará no constrangimento destes mesmos indivíduos sem qualquer benefício”.*(p. 49)

De nada adianta o aluno ser colocado dentro da sala de aula do ensino regular. É preciso que ele queira frequentar tal classe, sinta-se integrado e que este seja trabalhado da mesma forma que os outros alunos tidos como “normais”.

Mittler (1999), sobre a diferenciação entre o movimento anterior da Integração e o atual da Inclusão escolar, diz que:

“Na integração nós preparamos as crianças para estudar numa escola, ajudando-as a adquirir as habilidades de que elas necessitam. Assim, não há pressuposição de mudança na escola. Preparamos a criança para estar na escola como ela é. O modelo de inclusão reconhece a necessidade de mudança social.” (Mittler, 1999, p. 6)

Schwartzman (1997) alerta para uma pergunta fundamental quando pensamos em inclusão educacional: De que sujeito estamos falando? Será que realmente todos se beneficiariam de classes regulares do ensino comum?

Não se pode negar que existem exceções para a inclusão na classe regular, mesmo porque hoje ainda não temos condições de inserir todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, o sistema educacional deve garantir a qualidade de ensino para todos que lá estão e aos novos, procurando a cada dia se adequar para receber a todos, sem distinção.

Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um "processo" e, como tal, "*deve ser paulatinamente conquistada*". Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro "diferente", e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente.

Historicamente, nunca se presenciou tantos movimentos criativos, propostas, mobilizações sociais, discussões, planos e programas em tão pequeno espaço de tempo. Olhando por esta ótica, o resultado positivo significa o avanço das conquistas sociais, educacionais, psicológicas, econômicas e políticas para a pessoa com deficiência, no entanto, vale nos preocuparmos com o perigo do discurso pelo discurso e de práticas inconsistentes.

A inclusão social no documento Novas Diretrizes da Educação Especial (SP/2001) é conceituada, de acordo com Aranha (2000), como:

“Uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa a garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada individuo e ou grupo social.” (Aranha, 2000, p.12)

No mesmo documento inclusão escolar é definida como "um estado da comunidade escolar. O aluno não tem que ser incluído, se há inclusão escolar ele pertence naturalmente à escola" (Aranha, 2001, p. 8).

Mais de uma década se passou desde o encontro que defendia Educação Para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que culminou na Declaração de Salamanca. Muitas ações foram concretizadas visando a

integração social e escolar de todos os seres humanos, mas ainda estamos longe da proposta de "Educação para todos com qualidade". Assim, muitas recomendações, indicações, resoluções e deliberações não se efetivaram e ainda temos no mundo todo, altos índices de exclusão social, conforme aponta Martins (2002):

“A novidade da chamada exclusão social é a sua velhice renovada. O que deve preocupar é que ocorra nos dias de hoje, nos tempos da sociedade moderna, na sociedade da igualdade social e da contratualidade, na era da globalização econômica. E, portanto, na era de anunciadas oportunidades igualitárias e democráticas de inserção social e de participação política.” (Martins, 2002, p. 14)

O autor vai sublinhar que a exclusão é uma característica própria das sociedades modernas, do presente e do passado, destacando a especificidade brasileira, onde ainda sobrevivem vestígios dos períodos colonial e imperial: as distinções entre brancos e negros, brancos e índios, entre brancos e brancos, pobres e nobres, cavaleiros e peões, etc. É a distinção vinculada ao poder de discriminação “(...) *embora em nossa consciência social sobreviva apenas como resquício de um vocabulário que já não parece ter sentido, embora tenha.*” (Martins, 2002 p. 14)

E o autor segue, afirmando a existência, no Brasil, de uma percepção reacionária da pobreza, ao se considerar o pobre um “desprivilegiado”, o que pode ser interpretado como uma percepção antidemocrática do sentido da inclusão, ao relacioná-la a privilégios, e não a direitos políticos e sociais.

A garantia de acesso à educação e à classe comum do ensino regular, por si só, não significa a garantia da superação do estigma de inferioridade que se estabelece sobre a pessoa com deficiência, que carrega historicamente a percepção de que suas potencialidades são socialmente vistas como limitadas, pois, há um padrão de excelência humana que os não contemplados, por ele, são naturalmente diferentes.

As políticas sociais desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil e que têm como objetivo atacar a exclusão, na prática, limitam-se a amenizar a situação e garantir aos incluídos no processo de desigualdade social as condições mínimas de sobrevivência. Este fato pode ser fruto da cegueira provocada pelo ativismo de movimentos sociais em defesa da inclusão social, que sem uma reflexão mais aprofundada de suas práticas podem incorrer em concepções equivocadas e que não trazem mudanças estruturais para a sociedade, neste sentido Martins (2002) nos coloca que:

“A categoria “excluído” pressupõe um mundo social estável, rígido e enrijecedor. Ignora, portanto, que a sociedade contemporânea é essencialmente a sociedade da luta contínua contra todas as modalidades de exclusão, não só as que se materializam na pobreza visível. Luta, porém, que é fundamentalmente pela integração, sobretudo pela integração simbólica quando a integração material e social não se concretiza na extensão que se espera.” (Martins, 2003, p. 46)

É preciso compreender o processo dialético da história para que as intervenções sejam substantivas e possam produzir mudanças efetivas e estruturais, caso contrário corre-se o risco de apenas alimentar as diferenças.

1.1 - O movimento internacional de educação para todos

Em março de 1990, representantes de 150 países, entre eles o Brasil, reuniram-se em Jomtien, na Tailândia, para a Conferência Mundial de Educação para todos. Mais que um encontro de rotina, a Conferência ratificou de forma detalhada a idéia sintetizada 40 anos antes na Declaração Universal de Direitos Humanos que estabelece que toda pessoa tem direito à Educação. A Declaração Mundial de Educação Para Todos, resultado deste encontro, constitui-se em um conjunto de princípios assumidos pelos países presentes à Conferência e em seu Artigo 3º - “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, inclui a educação especial como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração reitera o direito à educação para todos, enfatiza o respeito às diferenças e à garantia de educação de qualidade, acessível e inclusiva, ou seja, que abram oportunidades para os grupos sociais que são alvo de algum tipo de preconceito e que acabam sendo excluídos, entre eles estão as pessoas com deficiência.

Ratificando a Declaração de Jomtien, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO e realizada na cidade de Salamanca, contou com a presença de 92 países, 25 organizações internacionais e definiu como princípio a Educação Inclusiva para todos, em que alunos devem ser respeitados em suas diferenças.

A Declaração de Salamanca, (como ficou conhecida) desde então, tornou-se um instrumento de luta, de referência para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, ONGs, etc.. Na década de 1990 intensificam-se os movimentos sociais de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares de ensino.

A Declaração de Salamanca estabelece em seus princípios básicos o direito à educação para todos com respeito às características e necessidades individuais de cada pessoa:

- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos, além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

A partir destes princípios, a Declaração de Salamanca indica que “a integração e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos” e que no âmbito da educação “isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades.”

A Declaração de Jomtiem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) traduziram-se aqui, no Brasil, em metas que, por sua vez, se transformaram em campanhas e programas de governo, projetos de avaliação e reformas do ensino, que ainda estão em andamento. Para, além disso, o tema já estava em pauta desde a abertura dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte que gerou a Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Mas, é preciso pontuar a distância entre as iniciativas institucionais, mais ou menos pertinentes (ou mais ou menos incisivas) e os resultados concretos observáveis ao longo dos últimos anos, particularmente no Brasil. De um lado vem sendo estimulado, no campo prático, uma integração cada vez mais intensa entre a chamada Educação Especial e a Educação comum, o que permite movimentos de inclusão anteriormente inconcebíveis. Além disso, também é possível afirmar que as participações da família e da comunidade têm sido ampliadas no contexto dos processos educativos.

No entanto, as avaliações acima, quando observadas mais detidamente, mostram que, comumente, os alunos com deficiência de qualquer gênero, ao serem agregados a classes comuns, ainda experimentam a discriminação e são estigmatizados, indicando que a escola brasileira, de fato, ainda é produtora de exclusão.

Cabe observar ainda que, em função da presença de modelos clínicos (tanto médicos quanto psicológicos), é possível identificar um movimento no sentido da patologização dos

processos de ensino-aprendizagem, o que estimula, inclusive, o ressurgimento da (teoricamente superada) percepção da pessoa com deficiência como responsável por suas limitações.

A questão controversa é que, muitas vezes, a discussão político-pedagógica tende a ser substituída por soluções médicas, distantes da educação, diferenças e insuficiências vêm sendo interpretadas como patologias relativas aos processos de ensino-aprendizagem, e o olhar médico se sobrepõe ao olhar pedagógico.

Mas, independentemente dos posicionamentos variados e perspectivas, todas as pessoas com deficiência necessitam interagir em ambientes não segregados, para adquirirem autonomia e capacidade de socialização, no entanto, no âmbito da escola pública isto se constitui, ainda, em um verdadeiro desafio.

Ao enfrentar esta complexa questão, Bueno (2004) formula uma indagação introdutória à discussão da ambivalência normalidade-excepcionalidade, como segue:

“Se a educação especial não pode ser considerada somente desde a ótica da oferta de oportunidades educacionais aos excepcionais, pois a determinação da excepcionalidade não se confina à distinção abstrata entre ela e a normalidade, a quais princípios responde?” (Bueno, 2004, p. 55)

O questionamento acima destacado coloca na berlinda a instituição escola, pois uma situação particularmente complexa se apresenta: é inegável, como aponta o autor, a existência de indivíduos que manifestam anormalidades as mais diversas, sejam estas a cegueira, a surdez, mutilações diversas etc., e estas ainda são consideradas pelas sociedades, via de regra, patologias.

Mas deve-se ter em conta que as doenças são interpretadas de modos distintos ao longo da história, quer seja como um desequilíbrio psico-físico, uma possessão ou, ainda, uma manifestação somática motivada pela busca de cura, mantendo-se, contudo, um ponto em comum: as pessoas e as sociedades condicionam o sentido daquilo que é considerado doença.

E com a emergência da modernidade, sabe-se, a dimensão sobrenatural das interpretações voltadas às patologias perdeu força, ao menos em determinados segmentos da sociedade, as elites, os abastados, os “estudados”, dentre outros segmentos sociais ditos “esclarecidos”, mas esta perspectiva ainda exerce profunda influência nos indivíduos, e particularmente entre as classes sociais menos privilegiadas.

No entanto, cabe ressaltar que a afirmação acima não corresponde a dizer que algum segmento ou classe social, e especialmente no caso brasileiro, poderia afirmar um total

desprendimento com relação a questões ou temas espirituais, metafísicos etc., constituindo-se, assim, em uma suposta elite “iluminada”.

Ao contrário, a crescente influência da ciência na sociedade, não obstante sua notória contribuição para o avanço técnico/tecnológico da sociedade, produziu, contraditoriamente, novas mistificações, a exemplo da percepção cada vez mais abstrata, reducionista e desumanizadora do conceito de doença.

Bueno (2004) destaca o positivismo como uma das influências mais importantes nas concepções de patologias adotadas modernamente e, conseqüentemente, da dicotomia normalidade-doença. E, afirma o autor, se Auguste Comte construiu a base, Durkheim realizará a tarefa de produzir o arcabouço conceitual mais bem acabado desta percepção:

“Durkheim estava, portanto, absolutamente correto ao afirmar que seu método orientava o pensamento, além de orientar a ação, pois tanto um quanto outra, no âmbito da educação especial, comprovam essa nítida separação entre a criança excepcional – *que possui características desviantes da individualidade abstrata determinada pela média* – e a escola e a sociedade – *que servem de paradigma da vida coletiva.*” (Bueno, 2004, p. 60)

O autor observa que tanto Comte quanto Durkheim têm a biologia como fundamento de suas concepções teóricas. Ambos consideravam que os conhecimentos então sistematizados por esta ciência eram suficientes para dar conta da dicotomia normal / patológico, sendo a doença considerada um desvio do estado habitual (regular) do indivíduo e seu oposto, a saúde, correspondente à manutenção das condições gerais de vida.

Mas esta percepção, notoriamente simplista, não considerava que: “*mesmo do ponto de vista estritamente biológico, a patologia não se configura somente como um desvio da média, mas se reporta a valores determinados pelo próprio ato de viver.*” (Bueno, 2004, p. 62)

Fica evidenciado, então, que o cerne do problema estaria no fato destas concepções considerarem algumas excepcionalidades, de tipo orgânico ou não, a exemplo das deficiências mentais, físicas, de aprendizado etc., como características *não universais ante a espécie humana* (Bueno, 2004, p. 63), ou seja:

“(...) sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas, cujo ponto fundamental é *o desvio da norma*, não a norma abstrata, que determina a *essência a-histórica da espécie*

humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais ”
(Bueno, 2004, p. 64)

A partir da afirmação acima seria possível inferir que os indivíduos considerados excepcionais seriam todos aqueles com dificuldades sociais e de aprendizado. E, uma vez feita esta identificação, a sociedade teria condições de tratá-los e adequá-los à vida considerada “comum”.

No entanto o que deve ser analisado não é a definição de normalidade e desvio formalmente consideradas e, sim, o próprio conceito de anormalidade, que estaria relacionado à marca divergente e negativa do indivíduo como uma totalidade – a qual pode corresponder tanto a um *desvio objetivamente determinado*, quanto o *fracasso escolar* ou, ainda, a soma de *desvio e fracasso escolar*.

O efeito prático destas distinções é que os indivíduos com deficiência que conseguem superar limitações específicas não seriam, necessariamente, aqueles com maior potencial e, sim, os que de alguma maneira acessaram possibilidades de produção de individualidade e autonomia, o que ocorre, via de regra, no caso de indivíduos pertencentes a núcleos familiares ou extratos sociais que propiciem estas condições de desenvolvimento.

Finalmente, é possível concluir com o autor que os fatores condicionantes das possibilidades de sucesso escolar, bem como de integração social das crianças com deficiência, seriam as chamadas condições concretas de vida.

1.2 - A Educação Especial na Legislação Brasileira a partir de 1988

A Constituição Federal de 1988 estabelece no Inciso I, do Artigo 206, a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, complementada pelo Inciso II do Artigo 208, que determina que o “Atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988)

A Lei de Apoio às Pessoas com Deficiência, Nº 7.853/89, determina que a matrícula de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino é compulsória, tanto em estabelecimento público quanto privado. Em caso de recusa da matrícula por objeção à deficiência, o Artigo 8º da mesma lei prevê pena de reclusão de 1 a 4 anos e multa para quem se recusa a fazer matrícula de pessoa com deficiência. (Brasil, 1989)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, (Brasil, 1990, p. 19) em seu Artigo 53, consigna que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, assegurando-lhe: ‘igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’”. O Artigo 54 determina que deve ser oferecido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente da rede regular de ensino”.

De uma certa forma os textos demonstravam a impossibilidade de continuar a recusa a alguns direitos, porém, cada parágrafo é resultado de tensões e realinhamentos políticos. Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação não foi diferente, posições antagônicas foram debatidas, propostas do Governo Federal e da Sociedade Civil, antes da sua aprovação pelo Congresso Nacional .

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (Brasil,1996), determina, em seu Artigo 4º, que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”

Essa LDB dedica um capítulo à Educação Especial, confirmando-a como dever constitucional e determina a “garantia de matrículas para alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino” e a “criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (Artigo 58), bem como a implementação de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, especialização de professores” (Artigo 59).

Dados do Censo Escolar de 2003 (MEC/INEP) registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu no Brasil passando dos 24,7% de 2002 para 28,7% em 2003, um crescimento de 30,6% em apenas um ano, e de 2003 em relação a 1996, o crescimento médio foi de 149% relativos às matrículas. A participação do atendimento em separado, nas classes especiais e nas escolas especiais, diminuiu, passando de 75,3% para 71,3%.

Quadro 1 – Evolução da Matrícula de Alunos com Deficiência de 1996 a 2003

Deficiência	1996	1997	1998	1991	2000	2001	2002	2003	%
Visual	8.081	13.875	15.473	18.629	8.019	8.570	9.622	20.521	154%
Auditiva	30.578	43.241	42.584	47.810	35.545	36.055	35.582	56.024	83%
Física	7.921	13.135	16.463	17.333	10.764	12.182	11.817	24.658	211%
Mental	121.021	189.370	181.377	197.996	178.005	189.499	199.502	251.506	108%
Múltipla	23.522	47.481	42.582	46.745	41.726	47.086	50.484	62.283	165%
Cond. Típicas	9.529	25.681	8.994	9.223	7.739	9.190	9.744	16.858	77%
Superdotação	490	1.724	1.187	1.228	454	692	625	1.675	242%
Outras	-	-	28.666	35.165	18.268	20.125	20.521	66.850	133%
Total Brasil	201.142	334.507	337.326	374.129	300.520	323.399	337.897	500.375	149%

FONTE: MEC/INEP/SEEC

Os dados indicam ainda que, entre 1998 e 2004, a parcela de alunos com deficiência atendidos em classes de integração passou de 13% para 34,4%, o que permite avaliar que há uma tendência clara de inclusão de deficientes no ensino regular, apesar de uma grande parcela estar fora deste atendimento, ou mesmo, sem atendimento algum.

As informações obtidas indicam que há em nível internacional um movimento pela inclusão de alunos deficientes no ensino regular e no Brasil, para além de uma questão de movimento, há legislação que garante à pessoa deficiente este direito, e, conforme os dados apresentados acima, verifica-se um aumento do número de matrículas o que instiga a curiosidade em saber como estes atendimentos vêm sendo desenvolvidos e qual a trajetória educacional destes alunos.

1.3 - Pesquisas sobre educação especial

“A pesquisa, de um modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas” (Naujorks e Nenus, 2001, p. 9)

Como é possível observar no presente texto, há vários autores nacionais e internacionais que abordam o tema da pessoa com deficiência em uma perspectiva educacional, no entanto, quando se trata de pesquisa sobre experiências de atendimento escolar, mais precisamente sobre trajetória educacional de alunos com deficiência inseridos no ensino regular o número de pesquisa é reduzido.

Em meio a escassez de trabalhos, três pesquisas foram examinadas e versam sobre experiências de atendimento escolar, com abordagens diferenciadas, ou melhor, que

respondem às formas comumente desenvolvidas, quais sejam: atendimento em classe comum, classe comum com sala de reforço e classe especial.

Há alguns aspectos comuns nas experiências estudadas que retratam as políticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência e que as diferenciam da experiência de Santo André. Duas delas acontecem na rede estadual de educação de São Paulo, realizadas por Capellini e Santos nas cidades de Bauru e Taubaté, respectivamente, e têm como referência o atendimento a alunos com deficiência, matriculados em classes comuns, porém, devido às dificuldades de aprendizagem foram encaminhados às classes especiais.

Nas pesquisas estudadas não fica claro o critério ou que tipo de diagnóstico é realizado ou mesmo se é realizado, que defina qual a deficiência ou qual dificuldade que o aluno possui e também não há referência sobre serviços de apoio.

Ao contrário da experiência de Santo André, que em seus documentos afirma a Educação Inclusiva como atendimento de todos os alunos sem nenhuma restrição, e que na sua organização do atendimento não está previsto classes especiais e sala de reforço, o Documento de Diretrizes da Educação Especial do Estado de São Paulo (1987), citado na pesquisa de Santos, enfatiza a integração do aluno com deficiência no ensino regular, porém prevê a permanência destes alunos na classe especial por tempo indeterminado.

Sobre a pesquisa (Santos, 2001) que tratou de 55 alunos com deficiência mental, em duas escolas estaduais na cidade de Taubaté, a autora aponta como grande dificuldade para realização da pesquisa a exigüidade de informações, característica que parece comum quando se trata de redes públicas do porte do estado de São Paulo.

Um dos objetivos por ela perseguido foi:

“...destacar a estreita relação entre o atendimento em classes especiais para deficientes mentais e o fracasso escolar, na medida em que grande parte destas classes se dedicou ao atendimento de deficientes mentais leves e moderados de difícil distinção com os chamados normais.” (Santos, 2001)

Segundo a autora, a pesquisa suscitou mais questionamentos do que conclusões, merecendo destaques para o fato de que, da análise da relação tempo de permanência na classe especial e os resultados alcançados, constata-se que os alunos que permaneceram menos tempo na classe especial, alcançaram níveis escolares menores do que aqueles que permaneceram maior tempo.

O tempo de permanência do aluno com deficiência em classe comum, antes de ser encaminhado à classe especial variou de 1 a 4 anos, concentrando-se nas 1ª e 2ª séries e

idades entre 8 e 10 anos. Na avaliação da autora isso se deve ao fato dos professores não estarem preparados para avaliação/diagnóstico do aluno.

Como conclusão apresenta a preocupação com possíveis preconceitos em relação à educação especial que tem, ao longo da história, acumulado conhecimento que de alguma forma tem aspectos positivos:

“Entretanto, como nos mostra esta pesquisa, no meio de tantos alunos que fracassaram, ao passarem pelas classes especiais, existem aqueles que apresentaram trajetória de sucesso, atingindo níveis de ensino que nem mesmo alunos não deficientes conseguiram alcançar, o que muitas vezes pode passar despercebido, dependendo do olhar do pesquisador.”(Santos, 2001)

Na mesma rede de ensino, porém em outra cidade, a pesquisa de (Cappelini, 2000) tem como objeto 89 alunos das diversas áreas da deficiência, inseridos em classes comuns de escolas regulares da cidade de Bauru, tendo como objetivo fundamental avaliar a evolução do rendimento acadêmico desses alunos.

A partir da caracterização desses alunos foi avaliado o rendimento escolar através de aplicação dos seguintes instrumentos: IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico Para alfabetização, TDE – Teste de Desempenho Escolar; ROA – Roteiro de Observação Escolar, BA – Boletim Acadêmico. Todos procurando estabelecer as correlações entre as variáveis estudadas que se traduzem em amplo leque de questões mais do que conclusões.

A pesquisa de Capellini chama a atenção para a importância de não se interpretar a inclusão como um dogma, uma verdade que por si só garantiria o sucesso de uma política de educação inclusiva. Em suas conclusões, verifica que “foram fornecidas evidências suficientes que apontam para um baixo rendimento escolar da grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais com deficiências auditivas, mentais, visuais, físicas e múltiplas”(Capellini, 2000, p.158).

No acompanhamento do fluxo desses alunos na rede escolar, observou que a maioria deles começou sua trajetória escolar em classe comum na Educação Infantil, passando para o Ensino Fundamental na mesma forma de atendimento, porém, sendo posteriormente encaminhados para classes especiais, o que, do ponto de vista da autora, demonstra uma fragilidade na política de inclusão estudada, “... se há para a maioria dos alunos um histórico de inclusão na classe comum, o que nos garante que a reinserção atual não vá resultar nesse caminho de exclusão? O que efetivamente mudou na classe comum que permita garantir uma inserção bem sucedida?” (Capellini, 2000, p.159).

Uma preocupação das pesquisadoras foi a de ressaltar o respeito ao trabalho desenvolvido por professores das classes especiais, embora o objeto não fosse o desempenho docente, constataram que o êxito dos alunos teve relação muito próxima ao trabalho e compromisso dos profissionais.

A pesquisa sobre sala de recursos (Moreira, 2001) desenvolveu-se na cidade de Três Lagoas, em Mato Grosso do Sul com 30 alunos deficientes visuais inseridos no ensino regular com classes de apoio e teve como objetivo verificar, se efetivamente, esta modalidade da educação especial tem contribuído para a diminuição do fracasso escolar de alunos com deficiência.

Quanto à frequência e tempo de permanência, observou-se que, 7 alunos não freqüentaram a sala de recursos; 45% foram encaminhados quando já tinham 10 ou mais anos; 68% ficaram entre 1 e 3 anos e dos 23 alunos, apenas 14 freqüentaram a classe comum. Quanto ao nível de escolarização atingido 7 alunos não conseguiram ultrapassar a 4ª série.

Embora o modelo de atendimento ao aluno com deficiência visual seja na classe comum com sala de recurso, o que se verificou na prática é que houve distorções, ou seja, há uma clara dispersão quanto à idade de ingresso na sala de recursos e por outro lado, alguns alunos somente freqüentaram esta sala e não a classe comum. O que do ponto de vista da autora, isto demonstra a falta de uma política conseqüente de atendimento do aluno com deficiência.

A partir das conclusões apresentadas pelas três autoras é possível localizar alguns aspectos comuns como a exigüidade de informações sobre os alunos pesquisados o que demonstra a falta de registro do trabalho desenvolvido e da avaliação de desempenho dos alunos, comprometendo, assim, uma melhor avaliação. Outro aspecto, é que os modelos definidos em cada rede ou escola, na prática ficaram suscetíveis a “falhas”, ou seja, nas três pesquisas a política explicitada é do atendimento no ensino regular, em classe comum e tendo como apoio, a sala de recursos ou mesmo a classe especial e o que ocorreu com alguns alunos é que ora só freqüentaram a classe comum, ora freqüentaram apenas a classe especial ou a sala de recursos.

Um outro aspecto comum, diz respeito a quem cabe a responsabilidade pelo diagnóstico do aluno ou mesmo se há esse tipo de atendimento. Isso não fica claro e na pesquisa de Santos, cabia ao professor da classe especial definir qual era o aluno que deveria ser encaminhado da classe comum para especial, ou seja, a responsabilidade recaía sobre o professor.

Moreira (2001) concluiu que, embora alguns alunos tenham alcançado resultados bastante satisfatórios em termos de escolarização obrigatória, outros permaneceram em níveis muito baixos, mesmo quando atendidos por serviço especializado, sendo que uma parcela significativa (9 entre 30), nunca foi encaminhada para o ensino regular, o que caracteriza, de fato, a exclusão na escola produzida pelo próprio sistema escolar.

As experiências estudadas apresentam três modelos de atendimento diferenciados dentro do ensino regular, sendo que a pesquisa de Capellini trata de um modelo próximo ao desenvolvido na rede municipal de Santo André, porém com uma diferença importante, os alunos com maiores dificuldades foram encaminhados para a classe especial.

A experiência objeto deste trabalho, em relação às pesquisas citadas, torna-se singular, considerando que não existe a alternativa da classe especial ou mesmo a sala de reforço.

Capítulo 2

Contextualizando a pesquisa

A pesquisa em questão trata-se de um estudo de caso da experiência de atendimento a alunos com deficiência física, auditiva, visual, mental, múltipla e os denominados DGDs - distúrbio geral de desenvolvimento onde estão inseridas as patologias como psicose e autismo, realizado em classes regulares dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, no período de 1998 a 2004, na rede municipal de ensino da cidade de Santo André.⁴

Embora o período escolhido para estudo seja de 1998 a 2004, vale ressaltar que esta política educacional de atendimento a alunos com deficiência iniciou-se, na gestão do então Prefeito Celso Daniel (1989 – 1992), quando da criação do Serviço de Educação Especial.

O Serviço foi estruturado a partir de uma coordenação formada por uma coordenadora do programa e uma coordenadora de atividades que tinham como funções básicas a

⁴ Santo André é uma das cidades que compõem o grande ABC, em conjunto com São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Situada na área metropolitana da Grande São Paulo, com aproximadamente 650.000 habitantes (BRASIL. IBGE, 2000, p.3), ocupa uma extensão de 174,38 Km², divididos em 45% de área urbana e 55% em área de proteção de mananciais e, em termos de saneamento básico, 98% possui rede de água e 95% rede de esgoto. Sua atividade econômica é voltada para a indústria metalúrgica e de plásticos, petroquímica, área de comércio e serviços. Santo André vive economicamente um período de transição, que teve início na década de 90, ou seja, seu forte passado industrial cede lugar à convivência entre indústrias remanescentes, que se modernizam poupando mão-de-obra e um setor terciário em expansão. Embora seu conjunto apresente razoáveis indicadores econômicos – o PIB municipal *per capita* é de aproximadamente US\$ 9,8 mil – e de qualidade de vida – Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,8739 –, a cidade reproduz os contrastes marcantes entre riqueza e pobreza, característicos do Brasil.

organização, supervisão e acompanhamento das atividades da equipe que atuava de forma itinerante percorrendo todas as unidades escolares da rede.

A equipe era formada por sete pedagogos com habilitação em uma das áreas da deficiência e dois psicólogos e o ingresso destes profissionais se deu através de concurso público, com uma jornada de trabalho de 40 horas por semana. A equipe desenvolvia seu trabalho assessorando os professores, que possuíam alunos com deficiência em suas salas de aula e acompanhavam o desenvolvimento dos alunos e de suas famílias.

Até este momento a rede municipal de ensino não oferecia nenhum tipo de atendimento às pessoas com deficiência confirmando a situação de segregação social como se fosse um fato naturalmente dado.

A implantação deste serviço no sistema regular de ensino buscou “*Romper com a dicotomia entre ensino especial e ensino comum e escancarar a razão desta relação dicotômica, necessária para a legitimação de ambas, já que, tanto uma quanto outra, atuam na perspectiva da exclusão das diferenças*”.⁵

Naquela época a proposta educacional tinha como diretriz o respeito a diferença entendendo estas como expressão de uma realidade social historicamente construída:

“ A educação Especial, ao se colocar como propulsora da integração social da pessoa com deficiência oriunda das camadas oprimidas, ao mesmo tempo em que considera a segregação a que ele é submetido como um fato social naturalmente dado, desconsiderando a história como a única fonte verdadeiramente capaz de explicar uma dada forma de relação social. Desconsidera, portanto, a segregação dessa pessoa com deficiência como resultado de determinações históricas, cuja modificação só se realizará pela mudança dessas relações sociais que a determinaram e que resultará na mudança dessa história” (Soares, 1990. p.16)⁶

Vale ressaltar que o serviço implantado se pautou na distinção entre o trabalho escolar e o trabalho de reabilitação, ou seja, ao professor de educação especial cabia garantir aos alunos com deficiência a permanência na rede regular de ensino, participando efetivamente do processo de aprendizagem e à Secretaria de Saúde, coube o serviço de diagnóstico e atendimento clínico terapêutico.

Entre 1991 e 1992, a rede atendeu um total de 109 alunos, sendo 49 na Educação Infantil e 60 na Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Revista DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO A Busca Necessária. 1992. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. PSA.

⁶ Idem

No período de 1993 a 1996, na gestão do Prefeito Newton da Costa Brandão, o Serviço de Educação Especial sofreu alterações e o modelo de atendimento oferecido foi o de classes especiais.

Em 1997, na segunda gestão do Prefeito Celso Daniel, é criada a Secretaria de Educação e Formação Profissional com o objetivo de centrar maior atenção à educação em substituição à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e o atendimento a alunos com deficiência em classes comuns é retomado com sua política educacional denominada de “Educação Inclusiva” que tem como princípio o direito de todos a uma educação de qualidade, entendendo que o processo de construção do conhecimento e de referenciais éticos, por parte dos alunos, requer o respeito às suas características e à incorporação de sua identidade ao processo pedagógico.

Essa política educacional tem como diretrizes:

- a democratização do acesso e garantia de permanência dos alunos nas escolas;
- a gestão democrática do sistema educacional;
- a qualidade de ensino, concebida segundo os princípios da Educação Inclusiva (S.E.F.P. 1997).

Naquele momento a professora Tereza Egler Mantoan (1989), foi a consultora responsável pela orientação dos pressupostos filosóficos da Inclusão:

“o sucesso da inclusão de alunos, em particular daqueles que apresentam alguma deficiência, só é possível quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é monitorado, a aprendizagem é concebida e avaliada, pois, no imaginário social e cultural escolar, a incompetência de certos alunos, os pobres, os negros, índios, deficientes, para enfrentar as exigências da escolaridade regular é uma crença que aparece na simplicidade do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações sociais sobre o tema”.⁷

Conceitualmente foram consideradas como base teórica da política de inclusão: as pesquisas psicológicas e pedagógicas, como as que deram origem às Escolas Heterogêneas (Falvey e Harrey, 1989) e Escolas Acolherdoras (Puisly e Novala, 1984); a tese sobre o desenvolvimento dos seres humanos de Jean Piaget; as contribuições sócio-construtivistas de Vygotsky (1978), de Brunner (1973), Rodolf (1990) e Wetsch (1985, 1991, 1994), entre outros autores foram consideradas na construção do trabalho.

⁷ Revista Educação Inclusiva – CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional. p 11. 2000.

Apoiados em autores como Mallory e New (1994) as ações foram fundamentadas no princípio do sócio-construtivismo: o direito e a necessidade dos alunos com deficiência participarem como membros legítimos e ativos no interior de sua comunidade.

No caso específico de alunos com deficiência mental foram de grande importância as contribuições de Inhelder (1963), no que diz respeito à importância da interação dos mesmos no meio social.⁸

Em se tratando de alunos com deficiência, esses princípios e diretrizes culminaram na sua inclusão em classes comuns em todas modalidades de ensino desenvolvidas, ou seja, é retomado um modelo de atendimento, já vivenciado na rede sob a concepção de integração e neste momento sob a ótica da inclusão.

Esse período é marcado por importantes mudanças na gestão da educação municipal que até então atendia somente a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, porém a partir de 1998, em meio ao debate da municipalização do ensino fundamental, impetrado pelo governo estadual e referendado pelo governo federal, através do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o município de Santo André opta pela implantação do atendimento aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental regular, conforme Decreto Municipal 14.146 de 27 de abril de 1998, em sua própria rede com seus próprios professores.

Estas mudanças trouxeram consequências importantes para o atendimento, tanto do ponto de vista da demanda, quanto do aspecto profissional, pois, a maioria dos professores até então lecionavam apenas na modalidade de Educação Infantil.

Até este momento todas as crianças que concluíam a Educação Infantil, eram encaminhadas em sua maioria para a rede estadual de ensino, no entanto, com o ingresso do município nesta modalidade, a demanda passou a ser repartida entre as duas redes, a partir de um acordo em que os alunos mais novos ficavam com o município e os mais velhos iam para a rede estadual.

Este fato merece destaque, uma vez que, em relação aos alunos com deficiência a rede municipal procurou aplicar uma política de “ação afirmativa”⁹, ou seja, possibilitou aos pais a opção de continuar com o filho naquela rede.

No que se refere aos Professores de Educação Infantil, tiveram seus cargos transformados em Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ampliando sua

⁸ Idem. P. 12 e 13

⁹ Ação afirmativa, definida como “tratamento diferenciado de uma subclasse ou grupo de modo a melhorar suas possibilidades de obter um bem particular ou de assegurar-lhe parte de determinados bens.” FAUNDEZ, J. op. Cit., p.3.

área de atuação em relação ao cargo para o qual prestaram concurso, gerando uma situação de transição e adaptação a novos desafios.

A ampliação dos serviços e do número de alunos exigiu uma estrutura mais robusta culminando na criação, em 1999, do CADE “Direitos Humanos” - Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional, vinculado à Gerência de Educação Especial. Em sua primeira fase funcionou em uma creche desativada, adaptada para receber uma equipe com 10 pedagogos com especialização nas áreas da deficiência mental, auditiva e visual e cinco clínicos especializados nas áreas de psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia, para atender um total de 62 unidades escolares.

Com a preocupação em preservar essa estrutura, a Secretaria de Educação e Formação Profissional, transformou o CADE em uma Unidade Administrativa, através da Lei 8144, promulgada em 22 de dezembro de 2000.

A equipe de Professores Assessores do CADE participa das reuniões pedagógicas, dos conselhos de nível e ciclo das unidades escolares e, em conjunto com a equipe técnica da Secretaria de Educação e Formação Profissional (Assistentes Pedagógicos, Gerentes de Serviço Educacional, Diretoras de Unidades Escolares), acompanhavam o desenvolvimento dos planos escolares.

Um aspecto importante a ressaltar é que nesta primeira fase de implantação do CADE, o trabalho dos profissionais não era dividido por área da deficiência e sim cabia a cada membro da equipe a responsabilidade pela orientação em todas as áreas da deficiência. Eram responsáveis pelo diagnóstico e atendimento no próprio CADE com sessões de terapia, fonoaudiologia, fisioterapia, entre outros.

Em 2000, início de uma nova gestão na Prefeitura, embora tenha havido reeleição do Prefeito Celso Daniel, uma nova equipe assume a direção da Secretaria de Educação e Formação Profissional. A proposta político pedagógica é mantida e novas mudanças no CADE são implementadas.

O CREM foi fundado no ano 2000, é um Centro de Especialidade vinculado à Secretaria de Saúde do município, exclusivo para pessoas com deficiência motora e múltipla e realiza atendimentos nas áreas da neurologia, deficiência auditiva e ortopedia com as seguintes especialidades e número de profissionais:

- Fisioterapia - 7 profissionais;
- Terapia Ocupacional - 1 profissional;
- Fonoaudiologia - 2 profissionais;

- Psicoterapia - 2 profissionais;
- Acupuntura - 1 profissional;
- Odontologia - 1 profissional.

Se a mudança coloca o atendimento clínico em seu devido lugar, na secretaria de saúde responsável pelo serviço, por outro lado trouxe problemas no que diz respeito à capacidade e agilidade no atendimento, pois, o número de profissionais é insuficiente para o atendimento da demanda gerando, portanto, filas de espera sendo a Fonoaudiologia a área mais congestionada.

Um dos desafios do CREM está em aprimorar o serviço oferecendo, quando necessário, a Ortese – equipamento que auxilia a pessoa com deficiência ou a Prótese – que substitui algum membro da pessoa com deficiência. Isso depende de parceria com outras esferas de governo e há recursos previstos pelo Ministério da Saúde através da Portaria nº 818 de 5 de Junho de 2001.

O atendimento no CREM é destinado a toda população independentemente de estarem na escola municipal, ou seja, obedece ao mesmo critério do SUS – Sistema Único de Saúde, o universalização do atendimento.

Para assessorar o CADE foi contratado a ABAED – Associação Brasileira de Apoio Educacional e o Instituto Paradigma que atuam em quatro áreas: Diagnóstico, Formação, Gestão de Informações e Acessibilidade.

Para realização do diagnóstico clínico, através da mediação da ABAED, o CADE tem buscado serviços de uma série de entidades, através da Unifesp – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Medicina, contrata-se o NANI - Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar para alunos com indicativo de deficiência mental e o Lar Escola São Francisco, para diagnóstico de crianças com deficiência física e adaptação de cadeiras de rodas e mobiliário; a Fundação Dorina Nowil, que realiza atendimento a pessoas com deficiência visual como Orientação e Mobilidade e Atividade de Vida Diária; a DERDIC/PUC/SP - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, da PUC, que realiza diagnóstico de alunos com indicativo de deficiência auditiva.

No aspecto da gestão de informações, a assessoria é responsável pela organização de um banco de dados e um Sistema Informatizado de Educação Inclusiva está sendo implantado devendo ficar pronto já em 2005, além de manter alguns periódicos: jornal, livreto, banco de imagens, clips, entre outros.

No campo social, o trabalho é junto às famílias e no aspecto da acessibilidade física, a ABAED possui em seu corpo técnico, arquitetos que elaboram os projetos novos ou de adaptações necessárias aos prédios escolares já existentes,

Com relação à formação, a assessoria é desenvolvida junto aos Professores assessores do CADE e aos professores das unidades escolares.

O Quadro 2 apresenta o número de Professores Assessores do CADE que ampliou de 14 para 28 e junto a este fato houve uma mudança significativa na organização do trabalho, pois, começaram a atuar por área da deficiência, ou seja, a formação dos professores e a orientação dada nas unidades escolares passaram a ser de responsabilidade do Assessor do CADE responsável por uma determinada área da deficiência.

Quadro 2 – Distribuição dos Professores Assessores por área da deficiência.

Área da Deficiência	Professores Assessores
Visual	2
Auditiva	5
Física	9
Mental	8
Distúrbio Geral de Desenvolvimento	4
Total	28

CADE - Ano base – 2004

Esta equipe é formada por profissionais com formação em pedagogia ou licenciatura em alguma área do conhecimento, sempre com algum tipo de especialização que pode ser psico-pedagogia, psicologia ou uma área da deficiência.

O ingresso na Função de Assessor se dá através de concurso interno de prova e entrevista para uma jornada de trabalho de 40 horas por semana, sendo 8 horas para formação divididas em 4 horas com a ABAED para estudo de caso e formação técnica e 4 horas para participação em atividades de formação organizadas pela Secretaria de Educação e Formação Profissional.

Quanto à formação dos professores ela acontece no cotidiano da escola através das visitas dos Assessores do CADE ou de Técnicos da ABAED e no decorrer do ano há cinco encontros com esses professores divididos por áreas da deficiência totalizando 25 encontros.

Com o diagnóstico sendo realizado fora da escola, cabe à equipe do CADE uma caracterização do aluno, ou seja, na ficha de inscrição pergunta-se se o mesmo tem alguma deficiência e caso a resposta seja afirmativa o mesmo é encaminhado para análise mais detalhada. É produzido um relatório que procura apontar as suas potencialidades e não

somente as dificuldades, o que pode contribuir para elaboração do plano de trabalho com o aluno.

Após a elaboração do relatório, a equipe do CADE orienta a professora, cabendo a mesma conversar com seus alunos sobre a chegada de um “aluno diferente”.

O plano de trabalho se dá a partir do diagnóstico funcional tendo como parâmetro o relatório da equipe técnica do CADE e o diagnóstico clínico. Este plano procura flexibilizar o currículo e os conteúdos são os mesmos que dos demais alunos, mas os objetivos e a avaliação não.

Em 2004 o CADE mudou para um prédio novo, mais arrojado e que foi construído exclusivamente para receber este serviço, cujo projeto arquitetônico, de autoria de uma profissional que possui deficiência física severa, atende às especificidades relacionadas à acessibilidade.

Para melhor contextualizar o trabalho, foi realizado uma entrevista com a Gerente de Educação Especial, com cinco Professores Assessores do CADE e com a Coordenadora da ABAED que destacaram alguns aspectos que podem contribuir para avaliação, são eles:

- com a implantação do ensino fundamental em 1998, parte dos professores que até então haviam trabalhado somente com educação infantil, passaram a atuar naquela modalidade de ensino, ou seja, não tinham experiência em alfabetização;
- ao garantir a acessibilidade aos deficientes em classes comuns, o 1º ano do 1º ciclo tornou-se um “bolsão” de alunos com algum tipo de deficiência e fora da idade própria, ou seja, a maioria com 9 anos e não tinham passado por processo educacional anterior;
- o trabalho conjunto da equipe de profissionais da área de saúde e dos Professores Assessores do CADE na orientação aos professores, apresentou-se comprometedor, vez que a visão clínica se sobrepunha à orientação educacional;
- resistência de alguns professores à inclusão de alunos deficientes geradas por insegurança profissional ou por preconceito;
- algumas deficiências de difícil compreensão e, portanto de busca de caminhos pedagógicos mais complexos;
- a família do deficiente em sua grande maioria é composta por mães, chefes de família;

- muitas famílias vivem apenas do repasse de um salário mínimo garantidos pela LOAS – Lei Orgânica de Assistência.

A Gerência de Educação Especial, cujo nome será alterado para Gerência de Educação Inclusiva através de projeto de lei apresentado à Câmara Municipal em 2005, desenvolveu, a partir dos conhecimentos historicamente acumulados, formas e estratégias para o atendimento de cada deficiência, que passam pela caracterização do aluno (diagnóstico realizado na escola), encaminhamento para diagnóstico clínico, serviço de apoio através da Secretaria de Saúde e quando necessário, é oferecido equipamento ou mesmo o mobiliário do aluno é adaptado, conforme descrição abaixo.

Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva é definida como a “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras”.¹⁰ Os alunos ao ingressarem na rede e que são identificados com deficiência auditiva, passam por um diagnóstico realizado na DERDIC/PUC/SP, e a família por uma avaliação como investigação de possível causa genética.

Em alguns casos o aluno é encaminhado ao Instituto CEMA – Hospital Especializado em Oftalmologia e Otorrinolaringologia, que realiza um segundo diagnóstico e tem como objetivo definir qual o aparelho necessário. Nos casos em que é necessário, o aparelho é cedido gratuitamente e a Prefeitura oferece as baterias.

Para estes alunos há um projeto chamado de “sala de referência” que ficam em seis “escolas pólos” distribuídas na rede e consiste em dar mais ênfase à gramática e à fluência em LIBRAS, possibilitando ampliar o repertório do aluno, sem sair de contextos pedagógicos. Para cada aluno deficiente auditivo é elaborado um plano de ação em conjunto com a professora da classe.

A sala de referência não tem como objetivo ser um reforço dos conteúdos não absorvidos pelo aluno em seu horário de aula normal.

Para a família – pais, mães ou responsáveis – é oferecido uma formação em LIBRAS, o que significa mexer com a estrutura da família, disponibilidade de horário, etc.

A formação das professoras é realizada pelo CADE, e todas que têm alunos com deficiência auditiva passam pelo curso de LIBRAS que está sendo realizado, a partir de 2004, em horário de trabalho.

¹⁰ Decreto 3298/99 - CORDE

Algumas questões estão em estudo como, por exemplo, colocar dois alunos com deficiência auditiva na mesma sala de aula, no objetivo de um ajudar o outro na compreensão de coisas que por ventura ficaram vagas.

Deficiência Visual

Pedagogicamente, delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille e como portador de visão subnormal, ou baixa visão, aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.¹¹

O diagnóstico é realizado pela Fundação Dorina Nowil, além do programa de Orientação e Mobilidade que são técnicas que permitem às pessoas com deficiência visual locomoverem-se em ambientes internos e externos com segurança e autonomia.

A Prefeitura fornece ao aluno, óculos quando necessário, empresta a máquina de escrever em Braille e faz as adaptações necessárias no material didático.

Deficiência Física

A área de deficiência física é a que concentra o maior número de profissionais coordenadores do CADE, devido ao grande número de alunos acometidos por essa deficiência.

A deficiência caracteriza-se por alguma perda ou alteração física, temporária ou permanente, que limita ou impede o desempenho motor de determinadas pessoas como por exemplo: paresia, monoparesia, diparesia, paraplegia, paraparesia, tetraplegia, tetraparesia, lesão medular, microcefalia, mielomeningocele, hidrocefalia, hemiplegia, distrofia muscular progressiva, distrofia muscular de Duchene, paralisia cerebral, entre outras.¹² Em alguns casos a deficiência é associada a outro tipo de deficiência.

A questão da acessibilidade física, rampas, banheiros, portas, entre outras foi trabalhada na maioria das escolas e outro aspecto importante é que todos os alunos que necessitam de cadeiras de rodas adaptadas à sua necessidade, recebem gratuitamente da Prefeitura. Em alguns casos, o mobiliário escolar é adaptado, de modo a garantir as condições de permanência na escola.

¹¹ Caderno Poéticas da Diferença. 2005. Prefeitura de Santo André – ABAED – Instituto Paradigma

¹² Caderno Poéticas da Diferença. 2003. Prefeitura de Santo André – ABAED – Instituto Paradigma

A grande maioria das crianças com deficiência física não tem comprometimento cognitivo e sim grande “déficit” de estimulação motora correta, pois, não tiveram acesso à escola, ou mesmo a outro tipo de atendimento.

O trabalho com o aluno deficiente físico, exige a participação de toda a equipe da escola e dos amigos de classe, o processo é de equidade e não de igualdade.

Distúrbio Geral de Desenvolvimento

Essa área da deficiência denominada DGD - Distúrbios Gerais de Desenvolvimento, abarca os psicóticos e autistas.

O DGD é de difícil diagnóstico e em alguns casos os alunos passam por uma avaliação do psiquiatra ou são encaminhados por psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, além da avaliação dos psicopedagogos do CADE.

Alguns alunos têm horários reduzidos de quatro horas para até uma hora de aula, o que depende muito das condições da família para levar e buscar o aluno.

Há muitos casos de epilepsia, o que exigiu parceria com a Associação Brasileira de Epilepsia, na busca de soluções.

Um grupo de 57 alunos diagnosticados pelo NANI, passou por uma pesquisa das condições familiares o que resultou em um relatório com dados significativos e que contribuiu para a caracterização e melhor compreensão da situação desses alunos. Diz o relatório: 35% têm problemas de alcoolismo, 35% sofrem algum tipo de violência doméstica, verbal, física, 5% tentaram suicídio, 20% percebem-se rejeitadas, no núcleo familiar, 15% estão em negligência absoluta.

Deficiência Mental

A definição do diagnóstico é mais complexa, pois, alunos com dificuldades de aprendizagem, às vezes são interpretados/rotulados e encaminhados para diagnóstico sob suspeita de deficiência mental. Um trabalho de diagnóstico realizado pelo NANI, com 57 crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que eram tidas como que possuíam deficiência, verificou-se que, 52% não possuíam deficiência, 30% classificam-se com deficiência mental leve, 9% com deficiência mental moderada, 4% com deficiência mental severa e 5% com atraso global.

O trabalho do NANI na realização do diagnóstico consiste na avaliação de vários especialistas: pediatra, psiquiatra infantil, psicopedagogos, terapeuta familiar, psicólogo e

fonoaudiólogo. Em alguns casos são encaminhados para o geneticista, para o biólogo, fazem ultra-sonografia abdominal, radiografia, audiometria, entre outros.

2.1 - Procedimento e objeto de pesquisa

Pode-se verificar que Santo André procurou implementar política de inclusão de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, mas que não se tem ainda dados nem análises a respeito da progressão escolar que esses alunos alcançaram, bem como de fatores que possam ter influenciado nestas trajetórias.

A política de atendimento a alunos com deficiência em classes regulares completou em 2004, doze anos, dos quais oito deles consecutivos (1997/2004), e passou por várias mudanças ao longo desses anos.

A rede municipal de educação de Santo André tem no ano de 1997, um marco importante, pois é o ano que tem início a política denominada de Educação Inclusiva, no qual alunos com deficiência tiveram suas matrículas franqueadas, sem nenhum tipo de restrição e sem, exatamente, um modelo a seguir ou mesmo totalmente estabelecido.

Neste mesmo ano, decisões importantes mudaram definitivamente a estrutura da rede, no seu tamanho, no atendimento às modalidades de ensino, nas atribuições e competências de seus profissionais da educação, no seu financiamento, na sua gestão.

Nasce naquele momento uma nova rede, as escolas deixam de ser de Educação Infantil e passam a ser também de Ensino Fundamental com uma limitação, pois, oferecem apenas os quatro primeiros anos desta modalidade de ensino, a EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil passa a denominar-se EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os prédios escolares são praticamente os mesmos, com algumas ampliações de salas e espaços, os professores em parte os mesmos com suas competências alteradas em lei e outros novos concursados, os alunos, com algumas exceções, oriundos da Educação Infantil e a política educacional se coloca com o desafio de atender a todos sem nenhum tipo de restrição.

Diante deste marco na rede nos anos de 1997 e 1998 e considerando que no ano de 2005 completa-se oito anos de mudanças o que possibilitou, em tese, pelo menos a formação de duas turmas no Ensino Fundamental (1ª fase), a presente pesquisa procurou responder à seguinte questão:

Como foi o desempenho dos alunos com deficiências que ingressaram na rede municipal nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001, avaliando indicadores de aprovação, reprovação, evasão?

Considerando que a alfabetização é um dos objetivos da 1ª fase do Ensino Fundamental, cabe perguntar: Qual é a avaliação desses alunos, no aspecto da alfabetização?

A pesquisa procurou valer-se de instrumentos de coletas de dados quantitativos e qualitativos para a análise da trajetória destes alunos e buscou, mais especificamente, analisar como o tipo de deficiência, as condições sócio-econômica e cultural e o tipo de escolarização recebido exercem influência na progressão escolar.

O problema em questão parte do reconhecimento que os diferentes tipos de deficiência geram dificuldades distintas de escolarização, e ao mesmo tempo, aliadas a esse último fator, a condição sócio-econômica e cultural da família também exerce influência na formação escolar desses alunos. Deve-se mencionar, também, que cada unidade escolar, embora regida pela mesma política educacional e embora possuindo elementos comuns a todas as escolas, é capaz de apresentar singularidades com as quais se torna única.

Dadas as características da pesquisa, caberá analisar a progressão escolar de alunos com deficiência incluídos no ensino regular, levando em consideração as variáveis decorrentes:

- do tipo de deficiência;
- das condições sócio-econômico-culturais das famílias;
- das unidade(s) escolar(es) cursadas;
- do tipo de serviço de apoio que receberam.

Os aspectos acima relacionados - das dificuldades inerentes às deficiências; da relação deficiência e origem social; das escolas que marcam a diferença; do tipo de serviço de apoio - foram observados a partir de uma experiência de política explícita de inclusão de alunos em classes comuns do ensino regular e, apesar de um grande número de documentos (oficiais e acadêmicos) que defendem a inclusão de deficientes no ensino regular, são poucas as iniciativas políticas desta natureza e, mesmo dentre essas poucas, são raros os estudos que procuram verificar como se tem efetivado, na prática, a progressão escolar destes alunos no ensino regular.

Pelas razões mencionadas, pode-se presumir que esta pesquisa tem uma contribuição a dar do ponto de vista acadêmico/científico, uma vez que ela poderá possibilitar avanços no conjunto dos estudos sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Por outro

lado, ao tratar também de averiguar as especiais dificuldades de relação entre a teoria e a prática na educação inclusiva, pode-se intuir que a pesquisa proposta se reveste de relevante importância social.

2. 2 - Procedimento de coleta de dados

Como procedimento e “estratégia de ação”, os dados produzidos para análise qualitativa e quantitativa, foram extraídos do levantamento global de todos os alunos com deficiência atendidos pela rede de ensino municipal de Santo André, com base nos quatro indicadores enunciados acima.

Para levantamento dos dados da pesquisa foi encaminhada para cada unidade escolar uma ficha (Anexo I) para ser preenchida pela diretora da unidade, considerando todos os alunos do Ensino Fundamental que ingressaram nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001.

De posse de todas as fichas, elas foram digitalizadas gerando uma única planilha contendo todos os alunos, que em uma primeira análise foi possível constatar inconsistência de várias naturezas e fundamentalmente os dados relativos às famílias, quanto à escolaridade, profissão dos pais ou responsáveis e renda familiar.

Na tentativa de corrigir as inconsistências foi elaborada uma planilha para cada escola, com todos os dados já recolhidos na primeira coleta e com uma carta dirigida às diretoras das unidades solicitando as correções.

O retorno das fichas corrigidas foi muito pequeno, com correções restritas aos alunos, quanto aos dados da família, não foi possível obtê-los por omissão dos pais principalmente quando se trata de renda familiar. Esta informação por si só é complexa de se levantar com exatidão, pois, exige uma comprovação através de algum documento, carteira profissional, holerite ou outro qualquer e no ato da matrícula a declaração de renda é verbal. Outro aspecto é que há um receio por parte dos pais em declarar uma renda familiar e isso resultar perda da vaga na escola, observação feita por algumas diretoras e que é uma constatação da ignorância em relação aos direitos por parte dos pais, uma vez que, o Ensino Fundamental além de obrigatório é direito do aluno.

Procurando superar esta lacuna, pois o dado de renda é importante para a análise dos resultados alcançados pelos alunos, optou-se por uma localização geo-referencial da residência, através do endereço do mesmo, obtido pelo cruzamento dos dados levantados

para a pesquisa e os dados do SAED, Sistema de Cadastro de Alunos da Secretaria de Educação e Formação Profissional.

Junto ao Departamento de Indicadores Econômicos da Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo da Prefeitura de Santo André, foi possível obter um mapa da cidade com divisão em bairros e dentre eles a divisão por faixa de renda e neste mapa localizar os alunos por local de moradia.

O primeiro levantamento dos alunos com deficiência gerou uma lista com 277 nomes de 35 Emeiefs - Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de um total de 44 unidades que compõem a rede.

Dos 277 alunos, 44 foram suprimidos pela absoluta falta de informação, pois, a maioria passou apenas um ano na escola e não foi possível levantar as causas da saída de cada um deles, restando, assim um grupo de 233 alunos com deficiência em várias áreas.

Com base nos dados coletados, e avaliados a etapa seguinte consistiu em identificar os alunos que foram matriculados nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001, pois, depois de quatro anos, deveriam ter concluído a primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, respectivamente nos anos de 2001, 2002, 2003 e 2004 que resultou em um total de 109 alunos e 30 unidades escolares, os quais foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

Para a análise qualitativa, foi necessário buscar informações nos prontuários dos alunos das 30 unidades, mais precisamente, foram tiradas cópias da Ficha de Acompanhamento do Aluno, Relatório da Professora do Aluno, Histórico Escolar e Ficha Devolutiva do CADE.

Além das cópias dos registros nos documentos citados, em alguns casos foi possível colher depoimento diretamente das professoras destes alunos e em outros casos das diretoras das unidades escolares a cerca da avaliação do desempenho dos alunos.

A avaliação no município de Santo André é regulamentada pela deliberação 9/97, indicação 22/97 do Conselho Estadual de Educação que prevê avaliação contínua, cumulativa e sistemática, através da síntese de desempenho do aluno, elaborado por meio de registro, não prevendo notas, conceitos ou menções.

A elaboração da síntese de acompanhamento do aluno é baseada nas informações contidas nos registros do aluno, do grupo e do professor, em atividades de classe e extraclasse, bem como, todas as atividades realizadas que visem atingir os objetivos propostos no plano escolar e no plano bimestral. Esta síntese está baseada nos seguintes aspectos do desenvolvimento humano:

- **Comunicação:** nível de verbalização e de registro de necessidades, sentimentos, questionamentos e explicação em todas as atividades propostas nas diferentes áreas do conhecimento.
- **Organização:** nível de organização da rotina diária e semanal dos materiais e do espaço para cada atividade de classe/extraclasse; do registro das vivências: atividades e explicações; do planejamento de atividades e pesquisas; do uso de fontes de informação nas áreas do conhecimento.
- **Resolução de Problemas:** nível de percepção e reconhecimento de necessidades, sentimentos, organização de dados da situação problema, identificação do problema, levantamento e experimentação de tentativas, hipóteses e possibilidades de solução, articulação individual e coletiva dos materiais; recursos e ações em todas as atividades de classe/extraclasse nas áreas do conhecimento.
- **Socialização de Descobertas:** nível de percepção de si mesmo em relação ao outro, necessidades sentimentos e questionamentos; nível de participação e organização e agrupamentos e grupos de trabalho: ouvindo, comparando, justificando e argumentando pontos de vista; perceber a elaboração do conhecimento como instrumento de compreensão da realidade nas áreas do conhecimento.

Os aspectos acima citados são avaliados todos os anos do curso e para esta pesquisa foi considerado o último ano em que o aluno concluiu, evadiu-se ou que está cursando. As anotações para cada aspecto são as mais diversas possíveis o que sugeriu a necessidade de uma padronização no sentido de auxiliar na análise. Neste sentido, foi necessário a elaboração de uma tabela para facilitar a sistematização das informações com vistas a uma análise mais criteriosa.

Além da avaliação dos referências procurou-se saber se os alunos que concluíram e permanecem na rede municipal, estão alfabetizados.

Os dados sobre a alfabetização foram colhidos nos documentos relativos à avaliação e em alguns casos, por depoimento das professoras ou diretoras das unidades escolares.

O grupo selecionado é composto por alunos com diferentes deficiências e com diferentes níveis de escolarização alcançados, de modo que se procurou observar os que conseguiram os melhores e os piores resultados. A pesquisa qualitativa buscou identificar e analisar os fatores intervenientes nessas progressões, com base nos mesmos indicadores (tipo de deficiência, condições sócio-econômico-culturais, tipo de escolarização recebido e tipo de serviço de apoio).

Capítulo 3 - Resultados

Os resultados serão descritos divididos em três tipos de análise:

- caracterização da rede municipal de educação, unidades escolares, número de alunos e projetos;
- caracterização dos alunos pesquisados baseados nas variáveis independentes do estudo a saber: o tipo de deficiência e suas respectivas categorias, gênero, condições de atendimento clínico, convênio médico, grau de escolaridade dos pais;
- Dados sobre a avaliação dos alunos e indicadores de evasão, permanência e conclusão de curso.

3.1 – Caracterização da rede municipal de educação

A Rede Municipal de Santo André atua nas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante é composta por 69 unidades escolares próprias, sendo 44 Emeiefs - Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 20 Creches municipais, 5 CPFP – Centros Públicos de Formação Profissional, além de 16 Creches Conveniadas e 44 Salas do MOVA – Movimento de Alfabetização.

A Tabela 1 apresenta a população de Santo André na faixa etária de 7 a 10 anos de idade com e sem deficiência, por frequência a escola pública e privada e a proporção de alunos em cada rede, assim como a parcela da população que nunca frequentou a escola.

Tabela 1 – Número da população por freqüência a escola da rede pública e privada

Freqüência a Escola	C/ Def.	S/ Def.	Ignorado	Total	%	% C/ Def.
Sim, rede particular	84	7.016	7	7.107	17,2%	23%
Sim, rede pública	164	32.891	72	33.127	80,3%	44%
Não, mas já freqüentou	0	301	12	313	0,8%	0%
Nunca freqüentou	124	461	142	727	1,8%	33%
Total	372	40.669	233	41.274	100,0%	100%

Microdados do Censo 2000 - IBGE

Os dados da tabela 1 foram extraídos do Microdados - Censo 2000 do IBGE e a metodologia utilizada foi de questionário com uma pergunta se possui deficiência ou não, ou seja, declaração da família. A proporção da população envolvida no levantamento foi de cada dez pessoas uma respondeu, portanto, trata-se de estimativa de população e não números exatos.

De qualquer forma, há indicativo de que uma parcela significativa da população com deficiência entre 7 e 10 anos nunca freqüentou a escola. São 124 (33%) de um total de 372 pessoas, em contrapartida, a população que não possui deficiência, são 727 (1,8%) de um total de 40.669.

O Tabela 2 apresenta o total de alunos atendidos na Rede Municipal de Educação, por modalidade de ensino, no Movimento de Alfabetização e o número de Certificações realizadas pelos Centros Públicos de Formação Profissional.

Tabela 2 – Total de alunos atendidos por modalidade de ensino

Modalidade de Ensino	Total de Alunos
Educação Infantil	8809
Ensino Fundamental	17468
Educação de Jovens e Adultos	2051
Subtotal	28328
Mova - Movimento de Alfabetização	2330
Total	30658
Centro Público de Formação Profissional - 6390 certificações	

A Tabela 2.1 apresenta o número total de alunos com deficiência dentro de sua respectiva área.

Tabela 2.1 – Total de alunos com deficiência

Deficiências	Alunos	%
Auditiva	70	13%
Visual	26	5%
DGD	40	8%
Física	151	29%
Mental	214	41%
Múltipla	23	4%
Total	524	100%

Ano Base 2005

O número total de alunos da rede é de 30.658 alunos: 17468 no Ensino Fundamental; 8809 na Educação Infantil; 2.051 da Educação de Jovens e Adultos; 2.330 no MOVA - Movimento de Alfabetização e 6.390 certificações por ano, nos Centros Públicos de Formação Profissional.

Quanto aos alunos com deficiência são 524 o que corresponde a 2% do total de alunos da rede distribuídos em: 41% (214 alunos) com deficiência mental; 29% (151 alunos) com deficiência física; 13% (70 alunos) com deficiência auditiva; 8% (40 alunos) com distúrbio geral de desenvolvimento; 5% (26 alunos) com deficiência visual; 4% (23 alunos) com deficiência múltipla.

3.2 – Caracterização dos alunos pesquisados

A Tabela 3 apresenta o número total e a proporção de alunos com deficiência, matriculados em classes regulares nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental que constituíram o objeto de pesquisa por área da deficiência.

Tabela 3 – Número total de alunos e proporção da pesquisa

Deficiência	Alunos			
	Geral	%	Pesquisados	%
Auditiva	26	11%	10	9%
DGD	21	9%	8	8%
Física	67	29%	34	32%
Mental	84	36%	44	42%
Múltipla	7	3%	2	2%
Visual	16	7%	8	8%
*Outros	12	5%	0	0%
Total	233		106	

* Diagnóstico não definido

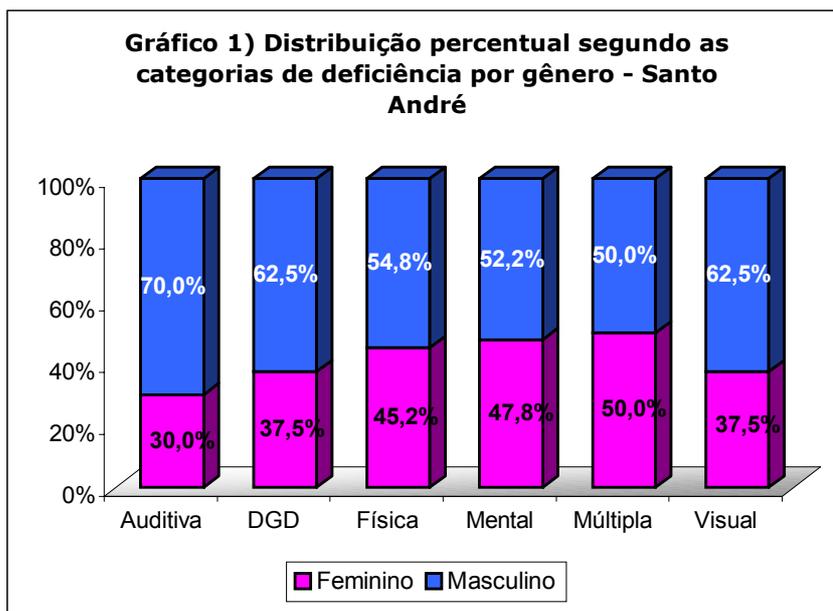
Com ampla maioria estão os alunos com deficiência mental – 44% , em segundo com deficiência física – 30%, em terceiro com deficiência auditiva – 10%, em quarto empatados estão alunos com deficiência visual e os alunos com distúrbio geral de desenvolvimento – 8% e por último alunos com deficiência múltipla, 3%. Enquadram-se como “outros” alunos que são considerados deficientes, que já passaram por processos de diagnóstico, porém, sem definição exata de qual deficiência se enquadram.

O Tabela 4 apresenta o número e a proporção dos alunos e alunas participantes da pesquisa, quanto ao gênero.

Tabela 4 – Número e proporção de alunos e alunas participantes por gênero e por área da deficiência

Deficiência	F	M	Total
Auditiva	3	7	10
DGD	3	5	8
Física	15	19	34
Mental	21	23	44
Múltipla	1	1	2
Visual	3	5	8
Total	46	60	106

O Gráfico 1 – Apresenta a proporção entre sexo masculino e feminino, por área da deficiência



Do total dos 106 alunos com deficiência, 59 são do sexo masculino (56%) e 47 são do sexo feminino (44%). Houve maior predominância do sexo masculino na deficiência auditiva (70%), seguida pelas deficiências, visual e distúrbio geral de desenvolvimento (62,5%), física (54,8%), mental (52,2%) e múltipla (50%).

O Quadro 3 apresenta as categorias dentro de cada área da deficiência, indicadas pelo diagnóstico clínico realizado com os alunos.

Quadro 3 – Categorias em cada área da deficiência:

Quadro 3.1 – Deficiência Física

Categorias	Alunos
Física	13
Física e Mental	1
Física (Artogripose Cognitiva Múltipla)	1
Física (Mutilação membros superiores)	5
Física (Distrofia Muscular)	2
Física (Esclerose Múltipla)	1
Física (Hemiparesia)	1
Física (Hidrocefalia/Mielomenigocele)	1
Física (Hidrocefalia)	4
Física (Hiporeflexia/Atrofia Muscular)	1
Física (Microcefalia)	2
Física (Mielomenigocele)	4
Física (Osteogenese Imperfeita)	3
Física (Paralisia Infantil)	1
Física (Paralisia Cerebral - Diparético)	1
Física (Paralisia Cerebral - Hemiparesia)	1
Física (Paralisia Cerebral)	23
Física (Paralisia Cerebral - Diparesia Espástica)	1
Total	67

Quadro 3.2 – Deficiência Mental

Categorias	Alunos
Mental	64
Mental e Física (Paralisia Cerebral)	3
Mental e Física	1
Mental (Disparexia Espástica)	1
Mental (Distúrbio/Autismo)	1
Mental (Hidrocefalia c/ Motora)	1
Mental (Microcefalia)	2
Mental (Síndrome de Crouzon)	1
Mental (Síndrome de Down)	8
Mental (Síndrome de Turner)	1
Total	83

Quadro 3.3 – Deficiência Auditiva

Categorias	Alunos
Auditiva	25
Auditiva e Física	1
Total	26

Quadro 3.4 – Deficiência Visual

Categorias	Alunos
Visual	12
Visual (Catarata congênita)	1
Visual (Hidrocefalia)	1
Visual (Síndrome Down)	1
Visual e Motora	1
Total	16

Das seis áreas encontradas na rede municipal de educação, a deficiência física apresentou 19 categorias, a mental 10, a visual 5 e a auditiva 2. Não há divisão em categorias na área da deficiência múltipla e nos casos de distúrbio geral de desenvolvimento.

A Tabela 5 apresenta o número de alunos que recebem tratamento clínico e que possuem convênio médico por área da deficiência.

Tabela 5 – Número de alunos que recebem algum tipo de tratamento clínico e que possuem convênio médico

Deficiência	Alunos	Tratamento Clínico		Convênio Médico			
		Sim	%	Sim	%	Não	%
Auditiva	10	5	50%	1	10%	9	90%
DGD	8	6	75%	3	38%	5	63%
Física	31	31	100%	12	39%	18	58%
Mental	46	32	70%	12	26%	32	70%
Múltipla	2	0	0%	1	50%	1	50%
Visual	8	8	100%	4	50%	4	50%
Total	105	82		33	31%	69	66%

Do total de alunos com deficiência, em média, 79% passam por algum tipo de tratamento clínico, sendo que este tipo de serviço atinge 100% dos alunos com deficiência

física e visual, 75% com distúrbio geral de desenvolvimento, 70% deficiência mental e 50% com deficiência visual.

Ainda no mesmo quadro observa-se que em média 31% dos alunos com deficiência possuem convênio médico, sendo este índice maior nas áreas da deficiência visual e múltipla (50%), seguidas pela área da deficiência física (39%), distúrbio geral de desenvolvimento (38%), mental (26%) e auditiva (10%).

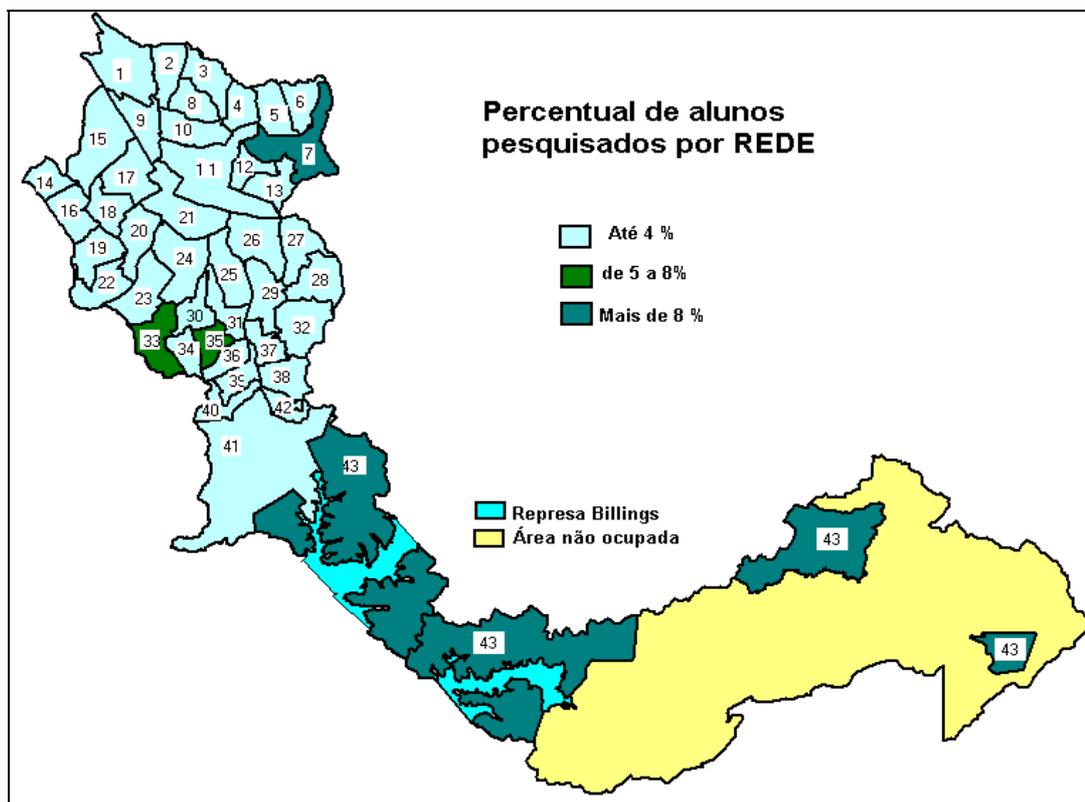
A Tabela 6 apresenta o nível de escolaridade declarado pelo pai e pela mãe na ficha de matrícula dos alunos com deficiência.

Tabela 6 – Número de Pais e Mães segundo grau de escolaridade

Grau de Escolaridade				
Escolaridade	Escolaridade Pai	%	Escolaridade Mãe	%
Não Alfabetizado	5	5%	6	6%
Ensino Fundamental - Até 4ª série incompleta	4	4%	8	8%
Ensino Fundamental - Com 4ª série completa	19	18%	16	15%
Ensino Fundamental - Até a 8ª série incompleta	17	16%	18	17%
Ensino fundamental - Com 8ª série completo	17	16%	20	19%
Ensino Médio incompleto	1	1%	3	3%
Ensino Médio completo	10	10%	9	9%
Superior incompleto	2	2%	0	0%
Superior completo	2	2%	3	3%
Não informou	29	27%	22	21%
Total	106	100%	106	100%

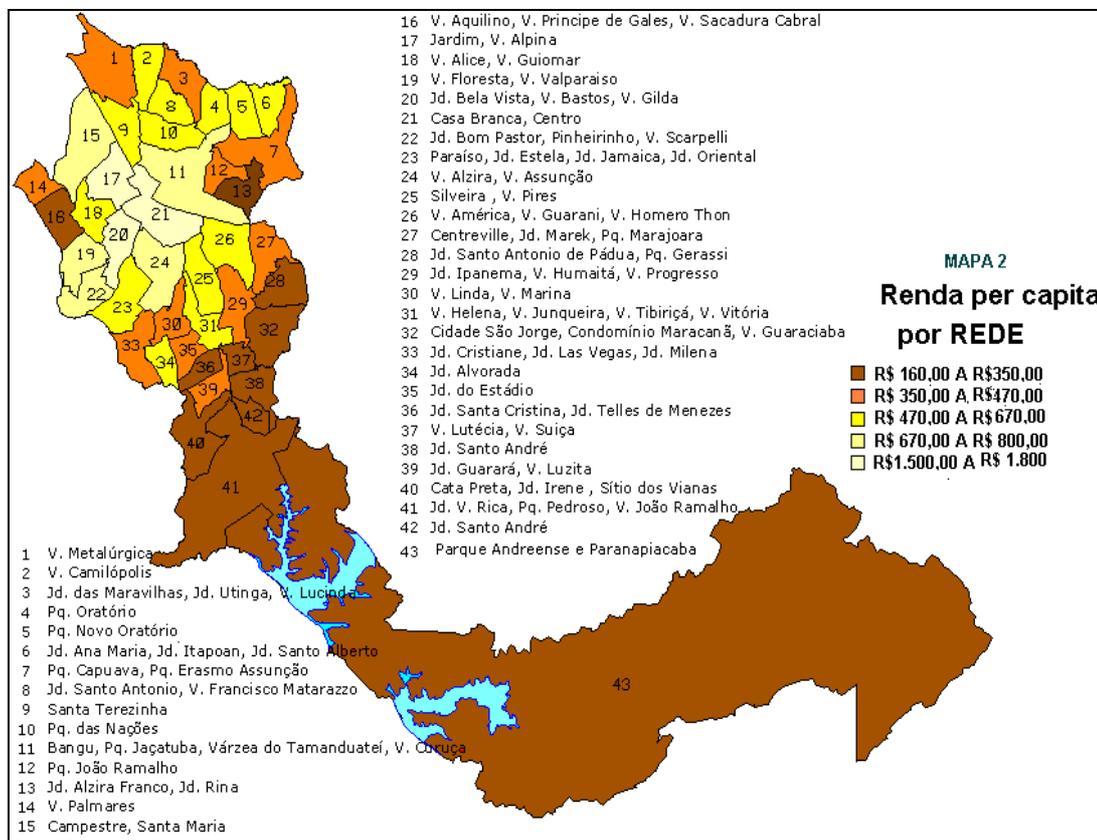
O grau de escolaridade atingido pelos pais e pelas mães dos alunos com deficiência é muito próximo um do outro: 6% não são alfabetizados, em média 6% tem até a 4ª série incompleta, 16% até a 4ª série completa, 16% até a 8ª série incompleta, 17% até a 8ª série completa, 2% Ensino Médio incompleto, 9% Ensino Médio Completo, 1% com Ensino Superior incompleto e 2% Ensino Superior completo. Um número significativo (24%) não informou o grau de escolaridade atingido.

O Mapa 1 apresenta o universo de 106 alunos, segundo o local de residência por REDE¹³. Convém ressaltar que 5,7% destes alunos não residem em Santo André, mas em bairros do município de São Paulo.



¹ O Departamento de Indicadores Socioeconômicos da Prefeitura de Santo André em 2002, em parceria com o Instituto Brasileira de Geografia e Estatística IBGE, criou o Sistema REDE – Regiões de Dados e Estatísticas. A REDE é uma divisão territorial formada a partir da aglomeração de setores censitários onde foram aplicados no mínimo 400 Questionários da Amostra (Censo Demográfico), com aproximadamente 15 mil habitantes. São 43 Regiões de Dados e Estatísticas – REDE, composta pelos bairros da cidade em compatibilidade com as Regiões de Orçamento Participativo.

O Mapa 2 apresenta a divisão (REDE) por renda *per capita*.



Os locais com maior concentração dos 106 alunos com deficiência, universo desta pesquisa, são: REDE 7 (Parque Capuava e Parque Erasmo Assunção) e REDE 43 (Parque Andreense, Paranapiacaba), ambas regiões de baixo poder aquisitivo. Na REDE 43 a renda *per capita* registrada está na menor faixa do Município (R\$ 160,00 a R\$ 350,00), já a REDE 7, apesar de registrar um patamar superior de renda (R\$ 350,00 a R\$ 470,00), ainda é considerada de baixa renda.

O Quadro 4 apresenta o resultado dos dois mapas acima, com número de alunos com deficiência e respectiva proporção por faixa de renda *per capita*.

Quadro 4 – Número de alunos segundo REDE e renda *per capita*

Rede	Renda <i>per capita</i>	Alunos	%
13, 16, 28, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43	R\$ 160 a R\$ 350	35	33%
1, 3, 7, 12, 14, 27, 29, 30, 33, 35, 39	R\$ 350 a R\$ 470	40	38%
2, 4, 5, 6, 8, 9, 20, 28, 23, 25, 26, 31, 34	R\$ 470 a R\$ 670	17	16%
11, 15, 19, 22, 24	R\$ 670 a R\$ 800	8	8%
17, 20, 21	mais de R\$ 800	0	0%
Outro município	-	6	6%
		106	100%

Fonte (RENDA): Microdados do Censo 2000

A maior concentração de alunos 38% (40 alunos) está localizada na região de renda *per capita* entre R\$ 350,00 e R\$ 450,00; 33% (35 alunos) se encontram na região de menor renda, entre R\$ 160,00 e R\$ 350,00; 16% (17 alunos) estão na faixa entre R\$ 470,00 e R\$ 670,00; 8% (8 alunos) estão na faixa entre R\$ 670 e R\$ 800,00; na faixa de mais de R\$ 800,00 não há nenhum aluno e 6% (6 alunos) residem em outro município e não há informações de renda.

3.3 – Resultados segundo indicadores de Alfabetização, Evasão, Permanência e Conclusão de curso

O Quadro 5 apresenta o número de alunos com deficiência por unidade escolar e a proporção de alfabetizados e não alfabetizados por situação de, alunos que concluíram o curso e os que permanecem estudando no ano de 2005.

Quadro 5 – Distribuição dos alunos com deficiência por escola, segundo indicador de alfabetização, evasão, permanência e conclusão.

Escola	Aluno	Alf.	Ñ ALF.	% Alf.	Permanentes				Concluintes		Evasão
					Refazendo Ano		Idade Própria		Alf.	Ñ Alf.	Ñ Alf.
					Alf.	Ñ Alf.	Alf.	Ñ Alf.	Alf.	Ñ Alf.	Ñ Alf.
1	1		1	0%		1					
2	3		3	0%		2			1		
3	2		2	0%		2					
4	2		2	0%		1			1		
5	2		2	0%		1			1		
6	2		2	0%		1			1		
7	1		1	0%					1		
8	2		2	0%					2		
9	8	2	6	29%		4		1	2	1	
10	4	1	3	25%		1		1	1	1	
11	4	1	3	25%		3	1				
12	8	2	6	25%		3	1	2	1	1	
13	8	3	5	38%		3			3	0	2
14	3	2	1	67%	2	1					
15	3	1	2	33%					1	1	
16	7	3	4	43%	1	2	1		2	0	1
17	5	2	3	40%	1			1	1	1	1
18	2	1	1	50%	1	1				0	1
19	4	2	2	50%	1		1	1		1	
20	4	2	2	50%	1	2			1		
21	2	1	1	50%		1			0		1
22	7	4	3	57%	1	1			3	1	1
23	8	6	2	75%		1			6	1	
24	5	4	1	80%	2	1			2		
25	2	2		100%			2				
26	1	1		100%	1						
27	2	2		100%			2				
28	1	1		100%					1		
29	2	2		100%			2				
30	1	1		100%					1		
	106	46	60		11	32	10	6	25	15	7

Das 30 unidades escolares que participaram da pesquisa, os alunos com deficiência se distribuem da seguinte forma:

- As escolas de nº 1 a nº 8 com índice de alfabetização (0 %) e um total de 15 alunos: 53% (8 alunos) estão refazendo algum ano (dos ciclos) e não se encontram alfabetizados, 47% (7 alunos) concluíram o curso e não foram alfabetizados;
- A escola de nº 9 com índice de alfabetização (29%) e um total de 8 alunos: 50% (4 alunos) estão refazendo algum ano (dos ciclos) e não se encontram

alfabetizados, 13% (1 aluno) estão estudando na idade própria não se encontra alfabetizado;

- As escolas de nº 10 ao nº12 com índice de alfabetização (25%) e um total de 16 alunos: 46% (7 alunos) estão refazendo algum ano (dos ciclos) e não se encontram alfabetizados, 31% (5 alunos) estão estudando na idade apropriada, sendo que 2 alunos encontram-se alfabetizados e 3 alunos não, 25% (4 alunos) que concluíram o curso, 2 foram alfabetizados e 2 não foram;
- A escola nº 13 com índice de alfabetização de 38% e um total de 8 alunos: 38% (3 alunos) estão refazendo algum ano (dos ciclos) e não se encontram alfabetizados, 38% (3 alunos) concluíram e foram alfabetizados e 24% (2 alunos) evadiram-se;
- A escola nº 14 com índice de alfabetização de 67%, possui 3 alunos que estão refazendo algum ano (dos ciclos), sendo que 2 foram alfabetizados e 1 não foi;
- A escola nº 15 com índice de alfabetização de 33%, possui 2 alunos que concluíram o curso, sendo que 1 aluno foi alfabetizado e 1 não foi;
- A escola de nº 16 com índice de alfabetização de 43%, e um total de 7 alunos, 42% (3 alunos) estão refazendo algum ano (dos ciclos) sendo que, 1 encontra-se alfabetizado e 2 alunos não se encontram alfabetizados, 1 aluno continua estudando em idade própria e encontra-se alfabetizado – 29% (2 alunos) concluíram o curso e não foram alfabetizados e 1 evadiu-se;
- A escola de nº 17 com índice de alfabetização de 40% e um total de 5 alunos: 20% (1 aluno) está refazendo algum ano (dos ciclos) e está alfabetizado, 20% (1 aluno) continua estudando em idade própria e não se encontra alfabetizado, 40% (2 alunos) concluíram o curso, 1 foi alfabetizado e 1 não foi e 1 aluno evadiu-se;
- As escolas de nº18 ao nº21 com índice de alfabetização de 50% e um total de 12 alunos: 59% (7 alunos) estão refazendo algum ano (dos ciclos), 3 alunos encontram-se alfabetizados e 4 não foram alfabetizados, 17% (2 alunos) continuam estudando em idade própria sendo que, 1 encontra-se alfabetizado e 1 não está alfabetizado, 17% (2 alunos) concluíram o curso, 1 foi alfabetizado e 2 não, e 1 aluno evadiu-se;
- A escola de nº 22 com índice de alfabetização de 57% e um total de 7 alunos, 28% (2 alunos) estão refazendo algum ano (dos ciclos) e 1 aluno encontra-se

alfabetizado e 1 aluno não, 57% (4 alunos) concluíram o curso, 3 foram alfabetizados e 1 não foi e 1 aluno evadiu-se;

- A escola de nº 23 com índice de alfabetização de 75% e um total de 8 alunos, 12% (1 aluno) está refazendo algum ano (dos ciclos) e não se encontra alfabetizado e 88% (7 alunos) concluíram o curso, 6 alunos foram alfabetizados e 1 não foi;
- A escola de nº 24 com índice de alfabetização de 80% e um total de 5 alunos, 60% (3 alunos) estão refazendo algum ano (dos ciclos) sendo que 2 encontram-se alfabetizados e 1 não está, 40% (2 alunos) concluíram o curso e foram alfabetizados;
- As escolas de nº25 ao nº 30 com índice de alfabetização de 100%, com um total de 9 alunos: 11% (1 aluno) está refazendo algum ano (dos ciclos) e encontra-se alfabetizado, 67% (6 alunos) continuam estudando em idade própria e encontram-se alfabetizados, 22% (2 alunos) concluíram o curso e foram alfabetizados.

A Tabela 7 apresenta o número de alunos com deficiência e a proporção de alfabetizados e não alfabetizados na situação de: “permanecente” – refazendo algum ano dos ciclos ou estudando na idade própria – e os que concluíram o curso.

Tabela 7 – Número de alunos na situação “permanecentes” e “concluintes” e a proporção de alfabetizados e não alfabetizados

Situação	Alunos	%	Alf.	%	Não Alf.	%
Permanecente - Idade Própria	16	15%	10	9%	6	6%
Permanecente - Refazendo Ano	43	41%	11	10%	32	30%
Concluintes	40	38%	25	24%	15	14%
Evasão	7	7%	0	0%	7	7%
Total	106	100%	46	43%	60	57%

O número de alunos alfabetizados e não alfabetizados, distribuídos segundo a situação “permanecente” ou “concluinte” e a proporção em relação ao número total de alunos da pesquisa, encontram-se da seguinte forma:

- Dos alunos com deficiência que permanecem na condição de idade própria 9%, (10 alunos) encontram-se alfabetizados e 6% (6 alunos) não estão alfabetizados;

- Dos alunos com deficiência que permanecem na condição de refazendo algum ano dos ciclos, 10% (11 alunos) encontram-se alfabetizados e 30% não estão alfabetizados;
- Dos alunos com deficiência que concluíram o Ensino Fundamental 24%, (25 alunos) foram alfabetizados e 14% (15 alunos) não foram.

A Tabela 8 apresenta o número de alunos com deficiência e a proporção dos que foram alfabetizados por área da deficiência.

Tabela 8 - Número de alunos alfabetizados e não alfabetizados por área da deficiência.

Deficiência	Alunos	Alf.	%	Ñ Alf.	%
Auditiva	10	7	70%	3	30%
DGD	8	3	38%	5	63%
Física	34	21	62%	13	38%
Mental	44	8	18%	36	82%
Múltipla	2	1	50%	1	50%
Visual	8	6	75%	2	25%
Total	106	46	43%	60	57%

O Número de alunos com deficiência alfabetizados, tem seu maior índice na área da deficiência visual, 75%, seguidos da deficiência auditiva com 70%, da deficiência física, 62%, da deficiência múltipla, 50%, do distúrbio geral de desenvolvimento, 38% e deficiência mental 20%.

A Tabela 9 apresenta o número de alunos alfabetizados e não alfabetizados por área da deficiência e por sexo.

Tabela 9. 1 - Deficiência Auditiva

Sexo	Alunos	ALF	%	Ñ ALF	%
M	7	5	71%	2	29%
F	3	2	67%	1	33%
Total	10	7		3	

Tabela 9. 2 – Distúrbio Geral de Desenvolvimento

Sexo	Alunos	ALF	%	Ñ ALF	%
M	5	3	60%	2	40%
F	3	0	0%	3	100%
Total	8	3		5	

Tabela 9. 3 - Deficiência Múltipla

Sexo	Alunos	ALF	%	Ñ ALF	%
M	1	0	0%	1	100%
F	1	0	0%	1	100%
Total	2	0		2	

Tabela 9. 4 - Deficiência Visual

Sexo	Alunos	ALF	%	Ñ ALF	%
M	5	4	80%	1	20%
F	3	2	67%	1	33%
Total	8	6		2	

Tabela 9. 5 - Deficiência Física

Sexo	Alunos	ALF	%	Ñ ALF	%
M	19	10	53%	9	47%
F	15	10	67%	5	33%
Total		20		14	

Tabela 9. 6 - Deficiência Mental

Sexo	Alunos	ALF	%	Ñ ALF	%
M	23	5	22%	18	78%
F	21	4	19%	17	81%
Total	44	9		35	

Tabela 9. 7 -Todas as áreas da deficiência

Total Áreas	Alunos	ALF	%	Ñ ALF	%
M	60	27	45%	33	55%
F	46	18	39%	28	61%
	106	45		61	

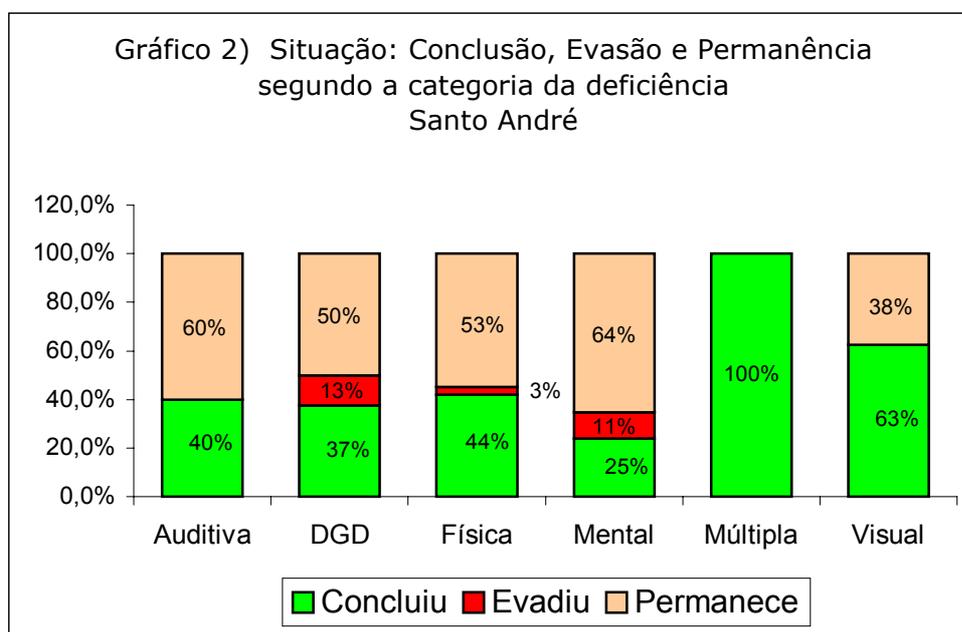
A proporção de alunos com deficiência que foram alfabetizados segundo a divisão por sexo encontram-se da seguinte forma: na área da deficiência auditiva 71% masculino e 67% feminino; distúrbio geral de desenvolvimento 60% masculino e 0% feminino; deficiência múltipla não há alunos alfabetizados; deficiência visual 80% masculino e 67% feminino; deficiência física 53% masculino e 67% feminino, única área que o índice feminino é maior; deficiência mental 22% masculino e 19% feminino. Considerando todos que foram alfabetizados são 27 alunos (45%) e 18 alunas (39%).

A Tabela 10 apresenta o número de alunos que cursaram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e entre eles, a defasagem idade e ano inicial de estudo, evasão, conclusão e permanência, com as respectivas proporções relativa ao total dos alunos por deficiência.

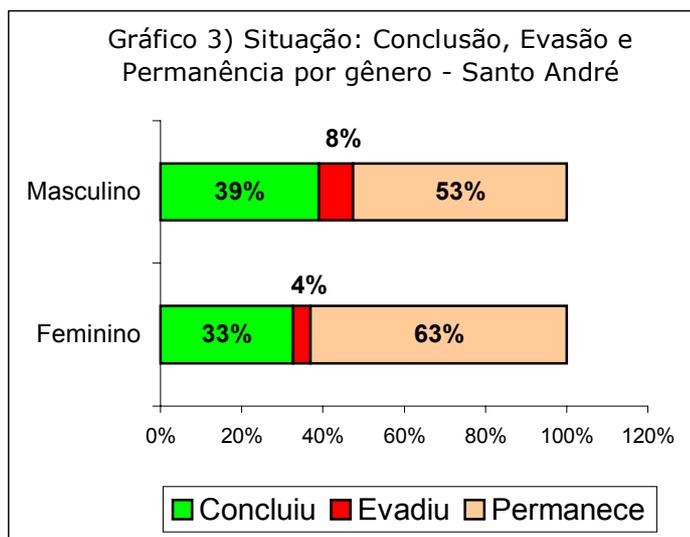
Tabela 10 – Distribuição de alunos que estudaram na Educação Infantil e Ensino Fundamental e defasagem de idade e ano de início de estudo e indicadores de evasão, permanência e conclusão.

Deficiência	Alunos	Educação Infantil				Ensino Fundamental							
		Alunos	%	D.I.I	%	Evasão	%	Conclusão	%	D.I.I	%	Permanente	%
Auditiva	10	5	50%	0	0	0	0%	4	40%	3	30%	6	60%
DGD	8	5	63%	0	0	1	13%	3	38%	1	13%	4	50%
Física	34	25	74%	1	4%	1	3%	15	44%	4	12%	18	53%
Mental	44	35	80%	2	6%	5	11%	11	25%	8	18%	28	64%
Múltipla	2	0	0%	0	0%	0	0%	2	100%	2	100%	0	0%
Visual	8	2	25%	0	0%	0	0%	5	63%	1	13%	3	38%
Total	106	72	68%	3	0%	7	7%	40	38%	19	18%	59	56%

O Gráfico 2 apresenta a proporção de alunos segundo situação de conclusão, evasão e permanência



O Gráfico 3 Apresenta a proporção de alunos na situação de conclusão, evasão e permanência por gênero



Quanto à Educação Infantil:

Dos 106 alunos com deficiência que compõem o universo desta pesquisa, 68% (72 alunos) cursaram algum ano da Educação Infantil e 3 alunos iniciaram esta modalidade fora da idade própria.

Quanto ao Ensino Fundamental:

- Dos 106 alunos com deficiência, o índice de evasão foi de 7% (7 alunos), sendo 5% (5 alunos) com deficiência mental, seguidos de 1 aluno com deficiência física e 1 aluno com distúrbio geral de desenvolvimento.
- Dos 106 alunos, 38% (40 alunos) concluíram os quatro anos, sendo o maior índice para os alunos com deficiência múltipla, 100% (2 alunos), seguidos da deficiência visual, 63% (5 alunos), deficiência física, 44% (15 alunos), deficiência auditiva, 40% (4 alunos), distúrbio geral de desenvolvimento, 38% (3 alunos) e deficiência mental, 25% (11 alunos).
- Quanto à defasagem de idade e ano de início de estudo, 18% (19 alunos) iniciaram fora da idade própria, sendo 8 alunos com deficiência mental, seguidos de 4 deficiência física, 3 com deficiência auditiva, 2 com deficiência múltipla, 1 com deficiência visual e 1 com distúrbio geral de desenvolvimento.

3. 4 – Resultados da Avaliação a partir da Ficha de Acompanhamento dos Alunos

O Quadro 6 apresenta a avaliação dos alunos por área da deficiência, segundo os seguintes aspectos:

- Comunicação – gestual, verbal e por registro escrito.
- Organização – do material e do espaço escolar - com ou sem apoio, registro de vivências, planejamento de atividades.
- Resolução de Problemas – percepção do problema, identificação do problema, resolução do problema - com ou sem apoio - .
- Socialização – percepção de si e do outro, participação em organização e agrupamento e compreensão da realidade.

Legenda

Sigla	Significado	Sigla	Significado
AL	aluno	S. AP.	sem apoio
G	gestual	R/V	registro de vivências
V	verbal	P/A	planejamento de Atividades
C. AP.	Com apoio	P/P	percepção do problema
ID/P	identificação do problema	PSO	percepção de si e do outro
POA	participação em organização e agrupamento	CR	compreensão da realidade
n	não - atingiu o objetivo	s	Sim - atingiu o objetivo
-----	sexo masculino	-----	sexo feminino

Quadro 6.1. Deficiência auditiva – 10 alunos – (M. 7 – F. 3)

	Comunicação			Organização				Resolução de Problema				Socialização		
	G	V	R	Material/Espaço				Resolução						
AL	G	V	R	C.AP.	S.AP.	R/V	P/A	P/P	ID/P	C.AP.	S.AP.	PSO	POA	CR
1	n	s	s	n	s	s	n	s	s	s	n	s	s	s
2	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
3	s	s	s	s	n	s	s	s	s	n	s	s	s	s
4	s	s	s	n	s	s	s	s	s	s	n	s	s	s
5	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
6	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
7	n	s	s	n	s	s	s	s	s	s	n	s	s	s
8	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	n	s
9	n	s	s	s	n	s	s	s	s	n	s	s	s	s
10	s	n	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
s	4	9	10	4	6	10	8	10	10	5	5	10	9	10
n	6	1	0	6	4	0	2	0	0	5	5	0	1	0

Comunicação

Dos 10 alunos com deficiência 9 comunicam-se verbalmente e por registro e entre eles 5 fazem uso da Libras - Linguagem Brasileira de Sinais.

Organização

Quanto aos materiais e espaço, 6 alunos organizam-se sem apoio e 4 dependem de ajuda do professor ou de amigos; 10 alunos fazem registro de vivências e 8 alunos planejam atividades.

Resolução de Problemas

Os 10 alunos percebem e identificam o problema e quanto à resolução, 5 realizam sem apoio e 5 dependem de apoio do professor ou dos amigos.

Socialização

Os 10 alunos têm percepção de si próprio e do outro assim como também compreensão da realidade; quanto à participação em organização e agrupamento, apenas um aluno não atingiu este objetivo.

Quadro 6.2 – Deficiência DGD – 8 alunos (M. 5 – F. 3) - 1 aluno não havia registro de avaliação.

AL	Comunicação			Organização				Resolução de Problema				Socialização		
	G	V	R	Material/Espaço						Resolução				
	C.AP.	S.AP.	R/V	P/A	P/P	ID/P	C.AP.	S.AP.	PSO	POA	CR			
1	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	n	n
2	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
3	n	s	s	s	n	n	n	n	n	s	n	s	s	s
4	n	s	n	s	n	n	n	n	n	s	n	n	n	n
5	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s
6	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
7	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
s	0	7	6	5	2	5	3	5	5	5	2	6	5	5
n	7	0	1	2	5	2	4	2	2	2	5	1	2	2

Comunicação

Dos 7 alunos com deficiência, todos comunicam-se verbalmente e entre eles 6 comunicam-se por registro, apenas 1 aluno não atingiu este objetivo.

Organização

Quanto aos materiais e espaço, 2 alunos organizam-se sem apoio e 5 dependem de ajuda do professor ou de amigos; 5 alunos fazem registro de vivências e 3 alunos planejam atividades.

Resolução de Problemas

Dos 7 alunos, 5 percebem e identificam o problema e quanto à resolução, 2 realizam sem apoio e 5 dependem de apoio do professor ou dos amigos.

Socialização

Dos 7 alunos, 6 têm percepção de si próprio e do outro, entre estes, 5 têm compreensão da realidade, participam de organização e agrupamento.

Quadro 6.3 – Deficiência Múltipla – 2 alunos (M. 1 – F. 1)

AL	Comunicação			Organização				Resolução de Problema				Socialização		
	G	V	R	Material Espaço		R/V	P/A	P/P	ID/P	Resolução		PSO	POA	CR
	C.AP.	S.AP.								C.AP.	S.AP.			
1	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
2	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	s	s	s	s
s	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	1	2	2	2
n	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Comunicação

Dos 2 alunos com deficiência, todos comunicam-se verbalmente e por registro.

Organização

Quanto aos materiais e espaço, todos organizam-se com apoio, fazem registro de vivências e planejam atividades.

Resolução de Problemas

Os 2 alunos percebem e identificam o problema e quanto à resolução, realizam com apoio

Socialização

Os 2 alunos têm percepção de si próprio e do outro, têm compreensão da realidade, participam de organização e agrupamento.

Quadro 6.4 – Deficiência Visual – 8 alunos (M. 5 – F. 3) - 1 aluno não tinham registro de avaliação.

	Comunicação			Organização				Resolução de Problema				Socialização		
				Material Espaço						Resolução				
AL	G	V	R	C.AP.	S.AP.	R/V	P/A	P/P	ID/P	C.AP.	S.AP.	PSO	POA	CR
1	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
2	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s
3	n	s	s	n	s	s	s	s	s	s	n	s	s	s
4	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
5	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
6	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
7	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
s	0	7	7	4	3	7	6	7	7	5	2	7	7	7
n	7	0	0	3	4	0	1	0	0	2	5	0	0	0

Comunicação

Dos 7 alunos com deficiência, todos comunicam-se verbalmente e por registro.

Organização

Quanto aos materiais e espaço, 3 alunos organizam-se sem apoio e 4 dependem de ajuda do professor ou de amigos; 7 alunos fazem registro de vivências e 6 alunos planejam atividades.

Resolução de Problemas

Os 7 alunos, têm percepção e identificam o problema e quanto à resolução, 2 realizam sem apoio e 5 dependem de apoio do professor ou dos amigos.

Socialização

Todos alunos têm percepção de si próprio e do outro, têm compreensão da realidade e participam de organização e agrupamento.

Quadro 6.5 – Deficiência Física – 34 alunos (M.19 e F.15) - 2 alunos não tinham registro de avaliação.

AL	Comunicação			Organização				Resolução de Problema				Socialização				
				Material Espaço						Resolução						
	G	V	R	C.AP.	S.AP.	R/V	P/A	P/P	ID/P	C.AP.	S.AP.	PSO	POA	CR		
1	n	s	s	s	n	n	n	s	n	s	n	s	n	s	n	s
2	s	n	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s	s
3	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	n	s	n	s
4	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
5	n	s	s	n	s	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
6	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s	s
7	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
8	n	s	s	n	s	s	n	s	n	s	n	s	n	s	n	s
9	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s	s
10	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
11	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s
12	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
13	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	s	s	s	s	s	s
14	n	s	n	s	n	n	n	s	n	s	n	s	n	s	n	s
15	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
16	n	s	s	n	s	s	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s
17	s	n	s	s	n	n	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s
18	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
19	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s
20	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
21	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s
22	n	s	s	s	n	n	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s
23	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s	s
24	n	s	n	s	n	n	n	n	n	s	n	s	n	s	n	s
25	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s
26	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
27	n	s	s	s	n	n	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
28	n	s	s	s	n	n	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s
29	n	s	n	s	n	n	n	s	n	s	n	s	s	s	s	s
30	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
31	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s	s
32	n	s	n	s	n	n	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s
S	2	30	28	24	8	23	18	31	27	27	6	32	27	32		
N	30	2	4	8	24	9	14	2	5	5	26	0	5	0		

Comunicação

Dos 32 alunos com deficiência, todos comunicam-se verbalmente e por registro e entre eles 2 utilizam-se também da comunicação gestual.

Organização

Quanto aos materiais e espaço, 8 alunos organizam-se sem apoio e 24 dependem de ajuda do professor ou de amigos; 23 alunos fazem registro de vivências e 18 alunos planejam atividades.

Resolução de Problemas

Dos 32 alunos, 31 têm percepção do problema e entre estes 26 identificam os problemas; quanto à resolução, 5 realizam sem apoio e 27 dependem de apoio do professor ou dos amigos.

Socialização

Dos 32 alunos todos têm percepção de si próprio e do outro e compreensão da realidade e 27 alunos participam de organização e agrupamento.

Quadro 6.6 - Deficiência Mental – 44 alunos – (M. 23 - F. 21) -2 alunos não tinham registro de avaliação.

AL	Comunicação			Organização				Resolução de Problema				Socialização		
				Material Espaço						Resolução				
	G	V	R	C.AP.	S.AP.	R/V	P/A	P/P	ID/P	C.AP.	S.AP.	PSO	POA	CR
1	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s
2	n	s	s	s	n	s	n	n	n	n	n	n	n	s
3	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
4	n	s	s	n	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s
5	s	s	s	n	s	s	n	s	s	s	n	s	s	s
6	n	s	s	s	n	n	n	s	s	s	n	s	s	s
7	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	n	s
8	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
9	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
10	n	s	s	s	n	n	n	s	n	s	n	s	s	s
11	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s
12	n	s	s	s	n	s	n	s	n	s	n	s	s	s
13	n	s	s	s	n	s	n	s	n	s	n	s	s	s
14	n	s	s	s	s	s	s	s	n	s	n	s	s	s
15	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
16	n	s	s	s	n	n	n	s	n	s	n	s	s	s
17	n	s	n	s	n	n	n	n	n	s	n	s	n	n
18	s	s	s	s	n	n	n	s	n	s	n	s	s	s
19	n	s	s	s	n	n	n	s	s	s	n	s	n	s
20	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
21	n	s	n	s	n	n	n	s	n	s	n	s	s	n
22	n	s	s	s	n	s	n	s	n	s	n	s	s	n
23	s	s	n	s	n	n	n	s	n	s	n	s	s	s
24	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
25	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
26	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
27	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
28	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
29	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
30	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
31	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
32	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s	n	s	s	s
33	n	s	s	n	s	s	n	s	s	s	n	s	s	s
34	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	n	n	n
35	n	s	s	n	s	s	s	s	s	s	n	s	s	s
36	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
37	n	s	s	n	s	s	s	s	s	s	n	s	s	s
38	n	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s
39	n	s	n	n	s	n	n	n	n	s	n	s	n	n
40	n	s	s	n	s	s	s	s	n	s	n	s	s	s
41	n	s	s	s	n	s	s	s	n	s	n	s	s	s
42	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s	s	s
s	3	42	38	32	10	31	22	39	28	38	3	40	36	37
n	39	0	4	10	32	9	20	3	14	4	39	2	6	5

Comunicação

Dos 42 alunos com deficiência, 42 comunicam-se verbalmente e entre eles 38 também por registro e 3 também por gestos.

Organização

Quanto aos materiais e espaço, 10 alunos organizam-se sem apoio e 32 dependem de ajuda do professor ou de amigos; 33 alunos fazem registro de vivências e 21 alunos planejam atividades.

Resolução de Problemas

Dos 42 alunos com deficiência, 39 têm percepção do problema e 28 identificam o problema e quanto à resolução, 4 realizam sem apoio e 38 dependem de apoio do professor ou dos amigos.

Socialização

Dos 42 alunos com deficiência, 40 têm percepção de si próprio e do outro, 37 têm compreensão da realidade e 36 participam de organização e agrupamento.

4 –Análise dos Resultados

Tendo como referência o ano de 2005, a rede municipal está atendendo cerca de 28.328 alunos, sendo 17.468 alunos (61%) no Ensino Fundamental nos primeiros quatro anos. Do total da rede há 524 alunos (2%) com deficiência. Para efeito desta pesquisa foram considerados 106 alunos matriculados nos anos de 1998 a 2001.

Segundo informações das redes de ensino fundamental (estadual e municipal) o atendimento à demanda da população na faixa etária de 7 a 10 anos que procura a escola está universalizado, no entanto, dados do Censo do IBGE - 2000 apontam que uma parcela significativa indicaram nunca terem freqüentado a escola: 1,8% (727 pessoas) que não possuem deficiência e 33% (124 pessoas) com deficiência.

Não é possível fazer uma transposição da situação de 2000 para 2005, porém não houve um processo de ampliação de vagas, além das que acompanham o crescimento vegetativo, e não houve nenhum processo de “chamamento público” à escola que pudesse

identificar se há demanda reprimida. A ressalva para esta análise se justifica pelo fato da presente pesquisa tratar da análise da progressão de alunos com deficiência a partir de uma política de educação inclusiva que tem como pressuposto a garantia da permanência e da inclusão de todos os alunos na escola, respeitando as singularidades de cada um.

Para além da exclusão da escola e exclusão na escola, o desafio que se coloca para a rede municipal e estadual é identificar se há pessoas com deficiência ou sem na situação de exclusão escolar e neste sentido Ferraro (1999) esclarece que a introdução do termo exclusão no estudo do fenômeno escolar representa uma mudança de perspectiva tanto no plano científico como no político.

“Sob o aspecto científico, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar por que essas crianças não conseguem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série. Essa mudança de perspectiva teórica tem conseqüências práticas, seja no plano pedagógico na escola, seja no plano da política educacional, seja ainda no das políticas sociais em geral.” (Ferraro, 1999)

Ferraro (1999) analisa a questão: o atendimento a demanda ao Ensino Fundamental está universalizado? E verifica que os argumentos sobre o tema se pautam mais pela ênfase na reprovação e repetência, por oposição à ênfase na evasão, e, de outro, a mesma desqualificação explícita do problema do acesso à escola.

A análise da progressão escolar de alunos com deficiência significa análise da política que mantém este serviço, e o sucesso deste trabalho de caráter público está vinculado à situação de todas as pessoas com deficiência (na faixa etária estudada), pois, trata-se de Ensino Fundamental, um direito do aluno, ensino obrigatório e responsabilidade do Estado.

Do total de alunos pesquisados, a maioria (56%) são do sexo masculino o que parece ser uma tendência se compararmos às pesquisas estudadas neste trabalho:

Quadro 7 – Proporção de alunos participantes por gênero em quatro pesquisas

Sexo	Capellini (2000)	Santos (2001)	Moreira (2001)	Santo André (2005)
Masculino	57,3%	53,8%	56,6%	55,6%
Feminino	42,7%	46,2%	43,4%	44,3%

No grupo de alunos pesquisados encontra-se as várias áreas da deficiência: auditiva, mental, visual, física, múltipla e distúrbio geral de desenvolvimento. Nesta última, inclui-se o autismo e a psicose.

A maior presença de alunos é na área da deficiência mental (42%), seguida da física com 32%; auditiva 10%; visual e distúrbios geral de desenvolvimento 8% e múltipla 2% dos alunos pesquisados.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) *Deficiência* significa: “Qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”. (OMS, 1980 p.35)

Com esta referência, há uma classificação de deficiência mais comumente utilizada: deficiência auditiva, física, mental e visual, no entanto, dentro de cada uma delas há categorias ou melhor especificidades que fazem diferença e que portanto exigem abordagens diferenciadas.

Um aluno com Paralisia Cerebral tem necessidades diferenciadas de um aluno com Paralisia Infantil, embora sejam classificados dentro da área da deficiência física.

Neste sentido, foi levantado em cada área da deficiência, as categorias existentes, no objetivo de verificar se as especificidades trouxeram diferença. A deficiência física é a que possui o maior número de categorias com 19, a mental com 10, a visual com 5 e a auditiva com 2.

Uma das questões abordadas na pesquisa foi sobre alunos que recebem algum tratamento clínico paralelo ao atendimento na educação e se a família possui convênio médico e constatou-se que 79% deles passam por tratamento clínico e apenas 31% têm convênio médico.

É possível presumir que dos 79% (84 alunos) que recebem algum tipo de tratamento clínico, 60%, (49 alunos) são atendidos na rede pública, 40%, (33 alunos) na rede privada, enquanto que 21% (22 alunos) não recebem tratamento algum e dentre esses, (59%) 13 alunos com deficiência mental, (22%) 5 alunos com deficiência auditiva, (9%) 2 alunos com deficiência múltipla e (9%) 2 com distúrbio geral de desenvolvimento.

Considerando que o trabalho de reabilitação junto aos alunos com deficiência motora e múltipla é imprescindível para seu desenvolvimento global, para um melhor desempenho na escola, procurou-se verificar junto ao Centro de Reabilitação Municipal, órgão responsável por este atendimento (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicoterapia), quantos dos 106 alunos pesquisados foram atendidos ou ainda estão em atendimento e constatamos

que 8% (8 alunos) passaram pelos serviços e 6% (6 alunos) continuam recebendo algum tipo de atendimento.

O número de alunos atendidos pelo CREM é de 15 alunos (14%), e uma das hipóteses para este fato está na dificuldade de atender a demanda, devido ao número de funcionários ser insuficiente, uma vez que, este órgão atende a toda população com algum tempo de deficiência no município.

Quais os comprometimentos que a falta de atendimento clínico poderá trazer para o desenvolvimento global dos alunos com deficiência e conseqüentemente para o seu desempenho na escola?

É de conhecimento público as limitações do Sistema Único de Saúde no que diz respeito ao atendimento da demanda, fruto da herança de poucos investimentos e de falta racionalidade na utilização dos recursos públicos e se este fato é danoso para a maioria da população que dependem desses serviços, deve ser mais ainda para as pessoas com deficiência.

No que se refere à escolaridade dos pais, 5% não estão alfabetizados; 16% têm até a 8ª série completa; 10% Ensino Médio completo e apenas 2 pais e 3 mães têm Ensino Superior completo, ou seja, o nível de escolaridade pode ser considerado baixo.

Quanto à localização das famílias, segundo local de residência, verificou-se que 5,7% residem na Cidade de São Paulo e não necessariamente em bairros lindeiros ao município pesquisado. Uma das hipóteses para este dado é o fato da rede municipal de Santo André manter uma política de inclusão de alunos com deficiência na classe regular em contrapartida à rede estadual que mantém classes especiais.

Cruzando os dados de endereço e de REDE – Região de Dados e Estatísticas que compõem a cidade, foi possível obter uma idéia de faixa de renda *per capita* a que pertencem as famílias dos alunos com deficiência. As duas regiões com a menor faixa de renda do município são as que concentram o maior índice de alunos com deficiência, ou seja, 71% (75 alunos) pertencem à região de baixo valor aquisitivo entre R\$ 160,00 e R\$ 470,00; 16% (17 alunos) estão na faixa entre R\$ 470,00 e R\$ 670,00 e 8% (8 alunos) estão na faixa de R\$ 670,00 a R\$ 800,00).

Os dados apresentados sobre alunos com deficiência relativos às questões sócio-econômica da família: nível de escolaridade dos pais, convênio médico, tratamento clínico, renda *per capita*, possibilitam a confirmação da hipótese de que, os alunos da Rede Municipal de Educação pertencem, em sua maioria, às camadas populares, que vivem na exclusão dos direitos básicos de cidadania.

A discussão da inclusão e exclusão do aluno com deficiência, não pode ser dissociada de uma contextualização sócio-econômica:

(...) é preciso que se desmistifiquem as concepções acríticas e a-históricas da excepcionalidade, que têm servido para mantê-la ao largo das contradições geradas por um processo de desenvolvimento econômico que tem produzido e reproduzido a marginalização social, que se manifesta, (...) também na situação social concreta das pessoas deficientes ou excepcionais. (Bueno, 2004, p. 173).

Ressaltar o aspecto da adversidade sócio-econômica ao analisar a experiência de Santo André na política de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, não significa desconsiderar as especificidades e diferenças de cada aluno, significa, sim, verificar quais os encaminhamentos necessários para a concretização dos princípios definidos em sua política de inclusão, das garantias e condições para a permanência desses alunos na escola.

Neste sentido, procurou-se detalhar todas as ações e mudanças ocorridas no período estudado (1997/2000) e elas dão conta de que foram no campo da estrutura de pessoal e equipamentos; no aspecto dos diagnósticos realizados com os alunos; na rede de assistência aos alunos com deficiência; na formação dos professores, entre outras. De um modo geral, as mudanças caracterizam-se pela busca de garantia da permanência dos alunos e da melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Garantido o acesso e a permanência, cabe a pergunta: e a qualidade social da educação?

O presente trabalho não se propôs a realizar uma avaliação do rendimento/desempenho escolar dos alunos com deficiência, porém, considerando que este tema é inerente à educação, procurou observar as formas e os resultados da avaliação desenvolvidas na própria rede municipal de educação.

Segundo o documento Bases Para Construção de Um Projeto Político Pedagógico (SEFP – 2004) a avaliação na rede municipal não está restrita à verificação do rendimento escolar. Ela implica um permanente olhar sobre todo o processo de formação atentando para a realidade do aluno, do professor, da escola, tidos em suas dimensões individual e coletiva.

A avaliação deve ser um dispositivo que ajude a trazer à tona indicativos do processo de formação na dimensão da coletividade e da cooperação entre todos os sujeitos desse processo.

A promoção de um ciclo para outro é indicada quando o aluno tiver, em sua trajetória singular, atingido uma certa posição, uma certa performance minimamente estabelecida como parâmetro daquele estágio da sua formação.

A avaliação é entendida como de percurso, permanente e processual, envolvendo e enfocando todos os sujeitos, conteúdos e procedimentos, bem como uma avaliação de chegada, de resultados, também de todos esses elementos, mas realizada ao final de cada ciclo.

A avaliação realizada em todo o processo escolar e no final de cada ciclo, é registrada na Ficha de Acompanhamento do aluno pela professora da classe e através dessas fichas foi possível identificar informações sobre: defasagem idade e ano inicial de estudo, evasão, conclusão de curso e alunos “permanentes”. Este último é classificação própria daquela rede e refere-se a alunos que não conseguiram atingir os objetivos de um ciclo no tempo previsto para ele.

A partir da avaliação de que o aluno não atingiu os objetivos ele tem a oportunidade da “permanência” no ciclo tendo como limite a idade, ou seja, a partir dos 14 anos, mesmo não tendo atingido os objetivos, o aluno é encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda como “permanentes” há 16 alunos que estão estudando na idade própria e isso se deve ao fato de no levantamento de dados para pesquisa, ter sido solicitado às escolas o cadastro dos alunos matriculados no Ensino Fundamental de 1998 a 2001, no entanto, no processo de sistematização das informações detectou-se que alguns foram matriculados em 2001 na Educação Infantil e somente em 2002 no Ensino Fundamental, portanto, em 2005 estão estudando na idade própria. A opção adotada foi de manter este grupo na pesquisa e estabelecer relações com os outros alunos.

Quanto à defasagem idade e ano inicial de estudo, dos que fizeram a Educação Infantil apenas 3 alunos ingressaram fora da idade própria, 1 com deficiência física e 2 com deficiência mental. Já no Ensino Fundamental são 19 alunos (18%): 8 alunos com deficiência mental, 4 com deficiência física, 3 com deficiência auditiva, 2 com deficiência múltipla, 1 com deficiência visual e 1 com distúrbio geral de desenvolvimento.

Dos 106 alunos pesquisados: 7% (7 alunos) evadiram-se, 38% (40 alunos) concluíram e 41% (43 alunos) estão na condição de “permanentes” com uma média de 2 anos nesta condição e 15% (16 alunos) estudando na idade própria.

Além do aspecto avaliado acima, foi possível observar nos registros dos alunos os que foram e os que não foram alfabetizados, considerando as condições de conclusão e permanência.

A informação considerada para efeito desta análise foram os níveis conceituais lingüísticos apontados pelos professores:

- nível 1 – pré-silábico (fases pictórica, gráfica primitiva e pré-silábica propriamente dita);
- nível II – silábico;
- nível III – intermediário II ou silábico alfabético;
- nível IV – alfabético .

Este último estágio considera quando a criança reconstrói o sistema lingüístico e compreende a sua organização, ela transpõe a porta do mundo e das coisas escritas, conseguindo ler e expressar graficamente o que pensa e fala. Ela apresenta as seguintes características:

- compreensão da logicidade da base alfabética da escrita;
- conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou de grande parte das letras juntando-as para que formem sílabas e palavras;
- distinção de letra, sílaba, palavra e frase.

Neste momento a criança escreve foneticamente (faz a relação entre som e letra), mas não ortograficamente.

É importante ressaltar que trata-se da avaliação da professora, realizada no processo educacional e registrada na Ficha de Acompanhamento do aluno vide exemplo no anexo II.

Quanto aos que concluíram os dois ciclos (4 anos), 40 alunos, 63% foram alfabetizados, dos que são considerados “permanentes” 43 alunos, 26% estão alfabetizados e aqueles que estão estudando na idade própria, 16 alunos, 63% se encontram alfabetizados. Os alunos que concluíram o curso e que estão na idade própria, coincidentemente atingiram o mesmo percentual de alfabetizados, 63%, em direção oposta estão os alunos que estão repetindo algum ano do ciclo com um índice de 26%.

Os alunos considerados “permanentes” são os que apresentaram menor número de alfabetizados e isso não pode significar problema único do aluno, mas sim resultado de dificuldades nas formas de ensinar e de outros problemas que podem estar focados no ambiente familiar, político e social.

A condição do aluno “permanente” é parecida com a Progressão Continuada que é um modelo de organização que pretende com a permanência dos estudantes no interior da escola por mais tempo, assegurar a sua formação.

A Progressão Continuada considera que a permanência na escola assegura a aprendizagem mas, se não for politicamente compreendido, pode tratar de modo dissociado a escola e o contexto mais geral em que ela se insere, e falsear a noção de sucesso. A exclusão que antes se manifestava na saída do aluno da escola, agora aparece no interior da própria escola. (SEFP – 2005).¹⁴

Em relação ao índice de alunos alfabetizados por escola, considerando as três situações: conclusão, permanência e estudando na idade própria, das 30 unidades escolares, 8 unidades escolares apresentam índice 0%, enquanto outras 6 unidades possuem índice de 100% e as 16 restantes apresentam índices mais equilibrados.

Das 2 unidades com índices opostos, a que apresentou índice 0%, os alunos avaliados pertencem às seguintes áreas da deficiência: 9 mental; 5 física (4 Paralisia Cerebral); 1 múltipla, enquanto a que apresentou índice de 100%, os alunos pertencem às seguintes áreas da deficiência: 3 mental; 4 física (1 paralisia cerebral); 1 auditiva; 1 distúrbio geral de desenvolvimento.

Observa-se que entre as duas escolas destacadas não há disparidade entre as áreas da deficiência cabendo perguntar, será que a escola fez a diferença?

Quanto ao índice de alfabetização por área da deficiência, os dados confirmam algumas expectativas: os alunos com deficiência visual e auditiva são os que obtiveram os melhores resultados, 75% e 70% respectivamente, com uma margem um pouco menor vem os alunos com deficiência física 62%, seguido da deficiência múltipla 50%, distúrbio geral de desenvolvimento 38% e com menor índice, 18% a deficiência mental.

Avaliando a distribuição dos alunos com deficiência e que foram alfabetizados segundo a divisão por sexo, observa-se que, exceção feita à área da deficiência múltipla que não há alunos alfabetizados, apenas na área da deficiência física o número de alunas supera o número de alunos, respectivamente 67% e 53%, em todas as outras áreas a porcentagem é maior para o sexo masculino, 45% para eles e 39% para elas.

Quais os fatores que influenciaram esses resultados?

¹⁴ Documento Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico – SEFP – Secretaria de Educação e Formação Profissional – 2004.

A preocupação em avaliar dados de alfabetização, advém do fato de ser um dos objetivos do Ensino Fundamental, conforme Regimento das Escolas da Rede Municipal, a garantia aos educandos da apropriação de conhecimentos básicos, sistematizados e significativos, incorporando suas experiências sociais e culturais, num processo de ampliação de sua capacidade de elaboração e compreensão dos conhecimentos, bem como de sua realidade, na perspectiva de construção de sua cidadania e da sua capacidade de aprender e refletir.

Para se atingir este objetivo e para continuidade nos estudos se faz necessário fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas.

A problemática educacional no Brasil é assunto cotidiano. As estatísticas mostram que grande parte dos brasileiros não concluiu o Ensino Fundamental e poucos chegam à universidade (vide tabela 6, grau de escolaridade dos pais e mães dos alunos pesquisados). A maior dificuldade apresentada pelos alunos que permanecem na escola é relativa à leitura e à escrita.

Leitura e escrita são instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos. São ferramentas para a compreensão e a realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea e a chave para a apropriação dos saberes já conquistado pela humanidade. Por meio da alfabetização, o homem se torna um ser global, simbólico, social, um cidadão inserido na civilização moderna, com perfeito domínio dos símbolos da comunicação humana.

Paulo Freire dizia que ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não basta só ler. É preciso também representá-lo por linguagem escrita. Falar sobre ele interpretá-lo: escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva é também se libertar.

No Documento Bases Para Construção de Um Projeto Político Pedagógico (SEFP - 2005), da Rede Municipal de Educação de Santo André a alfabetização é abordada como :

“(...) muito mais do que saber ler e escrever, que implica ler e escrever a vida, o mundo, a realidade, com a formação em ciclos vamos nos aproximar de maneira mais efetiva da extensão dessa idéia. A alfabetização começa com o desenvolvimento, a organização e a apropriação dos próprios modos de pensar e vai até o exercício efetivo da interferência sobre a realidade. Assim, pensamos a alfabetização como um percurso, um processo que envolve o cruzamento de múltiplos saberes modos de agir, em favor de desenhar uma paisagem ativa de ação do sujeito no mundo. O ciclo de alfabetização, dessa maneira, inicia antes do saber ler um texto. Estende-se desde a compreensão de como se vê e se nomeia o mundo até o ponto do exercício de criar o mundo, levados em conta os saberes e as atividades envolvidas nessa ação.

Nesse movimento, não há como estabelecer a prerrogativa da faixa etária sobre o desenvolvimento ou a cognição. De nenhuma sobre qualquer outra. A idade, o contexto, o repertório, a competência, a história, a maturidade, todos esses fatores concorrem para o sucesso do processo de alfabetização como um ciclo do percurso de formação dos alunos.

Considerando os conceitos acima citados, procurou-se tratar da avaliação dos alunos de forma mais global, a partir das informações sobre seu desenvolvimento nos aspectos: comunicação, organização, resolução de problemas, socialização além dos dados sobre alfabetização. As informações foram colhidas nos prontuários dos alunos, mais especificamente, das Fichas de Acompanhamento onde os registros são realizados por bimestre e seguindo os aspectos acima relacionados.

O Quadro 8 apresenta a sistematização sucinta da avaliação por área da deficiência, segundo os aspectos: Comunicação, Organização, Resolução de Problemas e Socialização.

Quadro 8.1 – Deficiência auditiva

Comunicação	Organização	Resolução de Problemas	Socialização
Dos 10 alunos com deficiência comunicam-se verbalmente e por registro e entre eles 5 fazem uso da Libras – Linguagem Brasileira de Sinais.	Quanto aos materiais e espaço, 4 alunos organizam-se sem apoio e 6 dependem de apoio; 10 alunos fazem registro de vivências e 8 alunos planejam atividades.	Os 10 alunos percebem e identificam o problema e quanto à resolução, 5 realizam sem apoio e 5 dependem de apoio.	Os 10 alunos têm percepção de si e do outro; compreensão da realidade; quanto à participação em organização e agrupamento, apenas um aluno não atingiu este objetivo.

Quadro 8. 2– Distúrbio geral de desenvolvimento

Comunicação	Organização	Resolução de Problemas	Socialização
Dos 7 alunos com deficiência, todos comunicam-se verbalmente e entre eles 6 comunicam-se por registro, apenas 1 aluno não atingiu este objetivo.	Quanto aos materiais e espaço, 2 alunos organizam-se sem apoio e 5 dependem de apoio; 5 alunos fazem registro de vivências e 3 alunos planejam atividades.	Dos 7 alunos, 5 percebem e identificam o problema; quanto à resolução, 2 realizam sem apoio e 5 dependem de apoio.	Dos 7 alunos, 6 têm percepção de si próprio e do outro, entre estes 5 têm compreensão da realidade e participam de organização e agrupamento

Quadro 8. 3 – Deficiência múltipla

Comunicação	Organização	Resolução de Problemas	Socialização
Dos 2 alunos com deficiência, todos comunicam-se verbalmente e por registro.	Quanto aos materiais e espaço, todos organizam-se com apoio, fazem registro de vivências e planejam atividades.	Os 2 alunos percebem e identificam o problema e quanto à resolução, realizam com apoio.	Os 2 alunos têm percepção de si e do outro, têm compreensão da realidade, participam de organização e agrupamento.

Quadro 8. 4 – Deficiência visual

Comunicação	Organização	Resolução de Problemas	Socialização
Dos 7 alunos com deficiência, todos comunicam-se verbalmente e por registro.	Quanto aos materiais e espaço, 3 alunos organizam-se sem apoio e 4 dependem de apoio; 7 alunos fazem registro de vivências e 6 alunos planejam atividades.	Os 7 alunos, têm percepção e identificam o problema; quanto à resolução, 2 realizam sem apoio e 5 dependem de apoio.	Todos alunos têm percepção de si e do outro, têm compreensão da realidade e participam de organização e agrupamento.

Quadro 8. 5 – Deficiência física

Comunicação	Organização	Resolução de Problemas	Socialização
Dos 32 alunos com deficiência, todos comunicam-se verbalmente e por registro e entre eles 2 utilizam-se também da comunicação gestual.	Quanto aos materiais e espaço, 8 alunos organizam-se sem apoio e 24 dependem de apoio; 23 alunos fazem registro de vivências e 18 alunos planejam atividades.	Dos 32 alunos, 31 têm percepção do problema e entre estes 26 identificam os problemas; quanto à resolução, 5 realizam sem apoio e 27 dependem de apoio.	Dos 32 alunos todos têm percepção de si e do outro e compreensão da realidade; 27 alunos participam de organização e agrupamento.

Quadro 8. 6 – Deficiência mental

Comunicação	Organização	Resolução de Problemas	Socialização
Dos 42 alunos com deficiência, 42 comunicam-se verbalmente e entre eles 38 também por registro e 3 também por gestos.	Quanto aos materiais e espaço, 10 alunos organizam-se sem apoio e 32 dependem de ajuda; 33 alunos fazem registro de vivências e 21 alunos planejam atividades.	Dos 42 alunos 39 têm percepção do problema e 28 identificam o problema; quanto à resolução, 4 realizam sem apoio e 38 dependem de apoio.	Dos 42 alunos com deficiência, 40 têm percepção de si e do outro; 37 têm compreensão da realidade; 36 participam de organização e agrupamento.

Comunicação, Organização, Resolução de Problemas e Socialização, são requisitos necessários aos seres humanos para o convívio em sociedade, e o seu aprendizado é fundamental para o desenvolvimento da autonomia no pensar e no fazer. Cabe à escola, respeitando as singularidades de cada aluno, propiciar experiências variadas no sentido de dar oportunidades para a construção da autonomia e a produção de conhecimento sobre a realidade.

De um modo geral os objetivos estabelecidos em cada aspecto foram atingidos, desta forma a comunicação como elemento de expressão de sentimentos, de questionamentos e de explicações, que se faz de forma gestual, verbal e por registro escrito, tem um destaque para os alunos com deficiência auditiva, pois, aprendem paralelamente ao curso que estão realizando, uma formação em Linguagem Brasileira de Sinais, que tem estrutura própria e diferente da Língua Portuguesa. Dos 10 alunos com deficiência auditiva pesquisados, 5 comunicam-se através de Libras, além das outras formas de expressão.

No aspecto organização da rotina, dos materiais e do espaço cerca de 75% dos alunos dependem do apoio dos professores ou mesmo dos amigos nas atividades de classe e extra classe. Quanto ao registro (escrito) de vivências, 75% dos alunos atingiram este objetivo, apresentando maiores dificuldades no planejamento de atividades e pesquisas e no uso de fontes de informação nas áreas do conhecimento, pois, 54% atingiram as metas estabelecidas.

No aspecto resolução de problemas 88% têm percepção e reconhecem necessidades, sentimentos, organizam dados da situação problema, no entanto, quando se trata de solução de problemas, levantamento e experimentação de tentativas, hipótese e possibilidades de solução, 77% dos alunos necessitam de apoio dos professores ou dos amigos da classe.

No aspecto socialização de descobertas praticamente todos os alunos atingiram os objetivos quanto ao nível de percepção de si mesmo em relação ao outro, na participação e organização de agrupamentos e grupos de trabalho: ouvindo, comparando, justificando e argumentando pontos de vistas.

5 – Conclusão

A Rede Municipal de Educação de Santo André, em sua política educacional denominada de Educação Inclusiva indica como princípio fundamental “*a garantia do respeito e da incorporação da identidade social, cultural, afetiva, étnica, de gênero e física*”

*de todos envolvidos em seus trabalhos, considerando a singularidade do indivíduo, a diferença como parâmetro para uma melhor educação”.*¹⁵

O presente estudo possibilitou observar que o trabalho desenvolvido junto aos alunos tem coerência em relação aos princípios apregoados, ou seja, as diferenças foram tratadas como peculiaridades que demandam atenções específicas, medidas especiais de tratamentos a pessoas que apresentam características e necessidades singulares.

A organização em ciclos do ensino da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos se justifica como um modelo que se aproxima mais da política de educação inclusiva, pois, (...) *possibilita um trabalho mais próximo da diversidade dos alunos, através de um atendimento diferenciado ao mesmo tempo que integra as diferenças em favor do trabalho coletivo e cooperativo.*¹⁶

Nesses 7 anos de implantação do Ensino Fundamental, várias mudanças ocorreram na organização do trabalho sob a responsabilidade da Gerência de Educação Especial, que já foram citadas e em 2005 uma nova organização dos ciclos está sendo implantada, ou seja, a primeira fase do Ensino Fundamental que era de 4 anos (até 2004), passa a ser de 5 anos, tendo incorporado ao 1º ciclo desta modalidade, o último ano da Educação Infantil.

A experiência de Santo André, demonstra que a manutenção de uma política de educação inclusiva efetiva e conseqüente, necessita de articulação da educação com órgãos governamentais e não governamentais de várias áreas o que gerou a necessidade de elaboração de um Guia de Recursos para pessoas com deficiência que traz informações de 58 serviços gratuitos nas áreas de saúde, esporte, cultura, lazer, transporte, assistência social, assistência judiciária, educação profissionalizante e defesa dos direitos. (vide anexo III)

Especificamente na área da saúde, a parceria é necessária para o diagnóstico clínico que é realizado por várias entidades contratadas para este fim, (Unifesp/NANI/Lar São Francisco; DERDIC/PUC/SP; Dorina Nowil; Instituto CEMA) e para tratamento clínico que é realizado no CREM - Centro de Reabilitação Municipal, ou no caso de alunos que possuem convênio médico, em clínicas particulares.

Se há um avanço em relação ao diagnóstico o mesmo não é observado em relação ao atendimento clínico o que deve se constituir em um dos maiores desafios para a manutenção e busca de êxito desta política.

¹⁵ Documento Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico – SEFP – Secretaria de Educação e Formação Profissional – 2004.

¹⁶ Idem

Os dados produzidos neste estudo, possibilitaram algumas análises, identificaram alguns indicadores que podem servir para estudos mais profundos.

As informações foram colhidas em documentos do prontuário do aluno e em entrevistas com a Gerente de Educação Especial e com os Professores Assessores de cada área da deficiência, em alguns casos foi possível conversar diretamente com as professoras dos alunos para informações relativas à alfabetização.

Considerando a avaliação sobre alfabetização, dos 106 alunos, 38% (40 alunos) concluíram os dois ciclos do Ensino Fundamental e desses, 63% (25 alunos) foram alfabetizados:

- 12 deficiência física
- 4 deficiência auditiva
- 4 deficiência mental
- 5 deficiência visual
- 1 distúrbio geral de desenvolvimento

Dos 40 concluintes 37% (15 alunos) não foram alfabetizados deixando claro que o processo ensino-aprendizagem não está sendo eficaz e a continuidade dos estudos para esses ficará bastante comprometida, são eles:

- 7 deficiência mental
- 3 deficiência física (Paralisia Cerebral)
- 3 distúrbio geral de desenvolvimento
- 2 deficiência múltipla

Avaliando os dois grupos alfabetizados e não alfabetizados em outros aspectos como: sexo, porcentagem que estudaram pelo menos um ano de Educação Infantil, porcentagem dos que permaneceram mais do que 4 anos no Ensino Fundamental, alunos que possuem convênio médico, não se observa evidências que possam justificar que um grupo atingiu os objetivos e outro grupo não.

Quadro 9 – Alunos alfabetizados e não alfabetizados e proporção por sexo, Educação Infantil, permanência e convênio médico.

Alunos	25 - Alfabetizados	15 - Não Alfabetizados
Sexo	56% M e 44% F	65% M e 35% F
Educação Infantil	40% fez 1 ano	40% fez 1 ano
Permanência	36% média 2 anos	40% média 2 anos
Convênio Médico	60% não possuem	65% não possuem

Debruçar sobre as dificuldades do processo de ensino aprendizagem desses alunos me parece ser de fundamental importância para superação dos problemas em busca de melhores resultados para os alunos futuros.

Procurando sanar uma das limitações da pesquisa que foi a de não ter havido tempo suficiente para colher informações/avaliação de todos os alunos junto aos seus familiares, optou-se por fazer uma pesquisa com aqueles que concluíram o Ensino Fundamental e não foram alfabetizados buscando verificar, o que significou a escola para a vida desses alunos, qual a avaliação que eles (familiares) fazem do processo educacional do qual participaram.

Em todos os casos foi a mãe que respondeu, pois, os pais ou não estavam em casa ou recorriam à esposa para responder e apenas uma família não foi localizada. O questionário foi composto de 5 questões abertas a fim de permitir que a pessoa entrevistada pudesse dar, de forma espontânea, sua própria opinião:

1. Qual a avaliação da família (mãe) sobre à inclusão de alunos com deficiência na classe regular de ensino?
2. Quais os aspectos positivos para o aluno?
3. Quais os aspectos negativos para o aluno?
4. Qual a avaliação em relação ao serviço de apoio oferecido? (atendimento clínico ou outro que o aluno por ventura necessitou)
5. Para qual escola/rede de educação o aluno foi encaminhado?

Os resultados foram tabulados para cada aluno:

Quadro 10 - Aluno 1- Deficiência Física – Paralisia Cerebral

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a inclusão como correta, boa para o aluno com deficiência e para os outros alunos
Aspectos positivos	Apontou a questão da sociabilidade; disciplina; correção de postura (parou de babar); reconhece cores; gosta de história, geografia e matemática; está falando bem
Aspectos negativos	Não foram apontados
Apoio	O aluno recebe tratamento em: fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, eco-terapia e hidroterapia em convênio particular, não precisando do serviço público. Teve sua carteira escolar adaptada e oferecida pela escola
Continuidade dos estudos	Por problemas de saúde não esta estudando, porém será encaminhado para escola particular em classe comum
Outras considerações	A questão da não alfabetização não preocupou a família por estar dentro das expectativas

Quadro 10 - Aluno 2 – Distúrbio Geral de Desenvolvimento

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a inclusão boa para o aluno com deficiência
Aspectos positivos	Indicou o desenvolvimento do aluno que reconhece letras
Aspectos negativos	Socialização pouco desenvolvida
Apoio	O aluno faz terapia no serviço público
Continuidade dos estudos	Esta estudando em classe comum da rede estadual de ensino
Outras considerações	É hiperativo e desenvolveu gosto pela informática

Quadro 10 - Aluno 3 – Deficiência Múltipla

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a inclusão muito positiva e ressaltou a participação dos professores e dos alunos
Aspectos positivos	Apesar de não estar alfabetizado, desenvolvia as atividades propostas
Aspectos negativos	Não foram apontados
Apoio	O aluno faz fisioterapia, terapia ocupacional, hidroterapia através do convênio;
Continuidade dos estudos	Continua estudando em classe comum da rede estadual

Quadro 10 - Aluno 4 – Deficiência Mental

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a inclusão positiva, no entanto, depende da professora
Aspectos positivos	Apontou que a aluna estudou na escola os três anos da Educação Infantil e até os dois primeiros anos do Ensino Fundamental o trabalho foi satisfatório
Aspectos negativos	Os dois últimos anos do Ensino Fundamental foram “péssimos”, atribuindo o problema à professora
Apoio	Recebe atendimento psicológico e fonoaudiológico no serviço público
Continuidade dos estudos	Escola Estadual em classe especial
Outras considerações	transferiu a aluna para a rede estadual mesmo com a possibilidade de sua continuidade na rede municipal

Quadro - Aluno 5 – Deficiência Mental

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a inclusão boa, porém não tinha condições de funcionamento
Aspectos positivos	Não foram apontados
Aspectos negativos	Sala de aula com muitos alunos e a professora não dava conta do atendimento; professores não estavam preparados; o Plano de Acompanhamento não acontecia; o CADE não dava retorno;
Apoio	O aluno recebe atendimento na AVAPE – Associação para Valorização e Promoção de Excepcionais;
Continuidade dos estudos	Continua estudando em classe especial da rede particular em período integral.
Outras considerações	Ficou “desencantada”

Quadro - Aluno 6 – Deficiência Física – Paralisia Cerebral

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a inclusão boa
Aspectos positivos	A escola ajudou a conhecer o mundo; foi ótima para a socialização.
Aspectos negativos	Muitos alunos nas classes; professores despreparados; a escola não dava lição; ele não aprendeu nada.
Apoio	O aluno recebe atendimento em: fisioterapia, terapia ocupacional, hidroterapia através da Casa da Esperança e do CREM;
Continuidade dos estudos	Foi para escola estadual e ficou depressivo, pois não conseguiu acompanhar; foi transferido para Instituição específica para deficiente.
Outras considerações	Recebeu da escola uma doação de cadeira de rodas motorizada.

Quadro - Aluna 7 – Deficiência Mental

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Não perguntaram se os pais queriam e não fazem avaliação
Aspectos positivos	Não foram apontados
Aspectos negativos	As mães não tem muitas informações; escola não estava em condições de receber alunos com deficiência; muitos alunos na classe e professora não tem condições de dar atenção; aluna ficava abandonada
Apoio	Não teve apoio clínico da Prefeitura
Continuidade dos estudos	Escola particular em classe comum
Outras considerações	Prefeitura não reprova e rede estadual não aceita aluno com deficiência

Quadro - Aluno 8 – Deficiência Mental

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a inclusão boa
Aspectos positivos	Não foram apontados
Aspectos negativos	Não foram apontados
Apoio	Recebe atendimento neurológico pela rede pública
Continuidade dos estudos	Escola estadual em classe comum
Outras considerações	Ficou um ano em classe especial antes da classe comum da rede estadual

Quadro - Aluna 9 – Deficiência Física – Paralisia Cerebral

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Não se posicionou
Aspectos positivos	A socialização do aluno com os amigos
Aspectos negativos	Muitos alunos na classe; os professores não estão preparados; ela ficava abandonada; não tinha acessibilidade
Apoio	Recebe atendimento em: fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, hidroterapia, eletro-estimulação, RPG e eco-terapia pelo convênio médico
Continuidade dos estudos	Está na Educação de Jovens e Adultos
Outras considerações	Tem noção do alfabeto do nome do pai, da mãe, dos irmãos

Quadro - Aluno 10 – Deficiência Mental

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera muito boa
Aspectos positivos	O trabalho dos professores
Aspectos negativos	Não foram apontados
Apoio	Não recebeu apoio
Continuidade dos estudos	Escola estadual, classe comum

Quadro - Aluno 11 – Deficiência Mental

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera muito positiva
Aspectos positivos	Não foram apontados
Aspectos negativos	Professora deixou a desejar, “maltratava o aluno”
Apoio	Não teve
Continuidade dos estudos	Escola estadual, classe comum

Quadro - Aluno 12 – Deficiência Múltipla

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a proposta muito positiva
Aspectos positivos	Socialização e comunicação
Aspectos negativos	Precisou de atendimento clínico da Prefeitura e não conseguiu
Apoio	Não teve
Continuidade dos estudos	Escola estadual, classe comum

Quadro - Aluno 13 – Distúrbio Geral de Desenvolvimento

Pergunta	Resposta
Educação Inclusiva	Considera a proposta muito boa
Aspectos positivos	O trabalho da professora
Aspectos negativos	Não foram apontados
Apoio	Fisioterapia, convênio particular
Continuidade dos estudos	Escola estadual, classe comum

A partir da sistematização das respostas é possível avaliar que, 71% aprovam a política desenvolvida pela rede municipal enquanto (21%) têm dúvidas sobre sua viabilidade.

Quanto aos resultados do trabalho em relação ao aluno, 42% não apontaram aspectos positivos e nem negativos, enquanto 35% destacam a socialização como algo importante e na mesma proporção, indicaram como problema o número de aluno excessivo em classe e o “despreparo” do professor frente a esta situação.

Em relação ao apoio clínico aos alunos, 64% receberam algum tratamento, sendo: 35% na rede pública e 29% por convênio próprio, enquanto 29% não tiveram nenhum apoio.

No aspecto da continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino, todos estão estudando: 79% em classe comum e 21% em classe especial das redes estadual, particular e municipal de ensino (Educação de Jovens e Adultos).

O fato dos alunos não estarem alfabetizados não aparece como uma grande preocupação ou ponto negativo da política de inclusão (pelo menos para esses pais), ao contrário, a impressão que ficou é a de que a expectativa deles (pais e mães) é que isso é natural devido as limitações do filho.

É possível verificar que há uma crítica à questão do número de alunos em classe, por considerarem excessivo para um trabalho onde haja alunos com deficiência e soma-se a isso a crítica ao “despreparo” do professor para atuar com o aluno diferente. Embora haja uma aprovação da política, não é desprezível e fato de uma parcela significativa não verificar aspectos positivos nos resultados do trabalho.

A pesquisa com os pais desses 13 alunos que não se alfabetizaram é complementares aos demais dados acumulados nesta pesquisa e demonstra a necessidade de estudos mais profundos que resultem em ferramentas de análise e conseqüente ação prática visando à melhoria da educação e a superação da reprodução da exclusão na escola que se configura nos índices de analfabetismo.

Além dos que concluíram, há os alunos “permanentes” e que estão estudando na idade própria, 56% (59 alunos) que uma parte significativa, 36% está alfabetizada e 64% tem ainda a possibilidade de atingir este objetivo.

Não foi possível verificar entre os alunos que não possuem deficiência, qual o índice de alfabetizados. Este dado poderia talvez indicar que as dificuldades de aprendizagem naquela rede não são exclusivas do trabalho com alunos com deficiência. Corroborar com esta análise os dados do SARESP/SP sobre as redes públicas de educação que têm mostrado que o rendimento escolar está abaixo do esperado.

Considerando os aspectos comunicação, organização, resolução de problemas e socialização de descobertas, a avaliação descrita nos prontuários dos alunos é muito positiva, os objetivos foram atingidos e mesmo sem um estudo da satisfação das famílias desses alunos em relação à escola, é possível observar que a aceitação e aprovação, por parte deles, são muito significativas.

A experiência de uma política explícita de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação de Santo André tem apenas 8 anos, é incipiente, pois, toda mudança na área da educação é processual e sua consolidação é lenta, portanto, este trabalho que procurou avaliar a trajetória educacional dos alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental daquela rede, se revela como análise da política e a expectativa é que o resultado do estudo possibilite uma reflexão da realidade com vistas às transformações futuras.

A idéia de escola para todos deve ser trabalhada no sentido de criar condições de possibilidade tanto para a escola quanto para os sujeitos que dela não participarem. A escola para todos não é escola compulsória. É uma escola possível. É uma escola com condições de possibilidade para qualquer pessoa, sem, com isso, significar que todos devem estar na escola: diferentemente, significa que todos podem estar na escola.

Nesse sentido, expande-se o princípio da Inclusão pedagógica, da Educação Inclusiva, estendendo-se a ação para *todos* e não apenas na direção daqueles estereotipados como diferentes. A prática escolar usual, como já afirmamos, tem sido baseada em uma suposta universalidade e homogeneidade dos sujeitos de maneira que a ação educativa é levada a efeito de forma generalizada e massificada, igualando todos os sujeitos sob a máscara do aluno universal. (SEFP – 2005)¹⁷

O grande desafio colocado para a Rede Municipal de Educação está em garantir uma educação escolar que corresponda às necessidades concretas, não só dos 524 alunos com deficiência, mas sim, para todos os alunos.

¹⁷ Documento Bases Para A Construção de um Projeto Político Pedagógico – SEFP – Secretaria de Educação e Formação Profissional – 2004.

Referências Bibliográficas

- ARÇÃO EDUCATIVA – ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO. 1999. *Reflexões sobre a declaração mundial de educação para todos*. São Paulo: Estação das Artes.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. 1994. *A inclusão social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia.
- _____. 2001. *Inclusão social e municipalização*, In: Novas Diretrizes da Educação Especial. Secretaria de Estado da Educação.
- _____. 2000. *Inclusão Social*. In. E. J. Manzini (Org.) *Educação Especial: Temas Atuais*. Unesp. Marília Publicações.
- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- _____. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. *Lei federal nº 7.853, Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93*. Brasília: CORDE.
- _____. 1961. *Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial.
- _____. 1971. *Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. *Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial.
- _____. 1990. *Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília.
- BOURDIEU, Pierre. 2003. *Escritos de Educação*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes.
- BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. *Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente*. 2ª edição. São Paulo: educ.
- CANZIANI, Maria de Lourdes. 1995. *Crianças deficientes, psicodiagnóstico*. Educação. Porto Alegre/RS.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. 2001. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. São Carlos. UFSCAR.
- CARVALHO Rosita Edler. 1997. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- _____. 1998. *A escola como espaço inclusivo*. In. IV Congresso de Educação de Presidente Prudente, Revista de anais. Presidente Prudente.
- DEMO, Pedro. 1990. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez.
- ESCOREL Sarah. 1995. *Exclusão social no Brasil contemporâneo – um fenômeno sócio-cultural totalitário?* Encontro Anual da ANPOCS 19, 1995, Caxambu.
- FERRARO, Alceu Ravello. 1999. *Diagnóstico da escolarização no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, n. 12, ANPED.
- FONSECO, Vítor da. 1987. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GÓMEZ, A. I. Perez. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED.
- JONSSON, D. 1994. *Inclusive education*. Hyderabad Índia: THPI, 158p.

- KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. 1987. Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes.
- LEMONS, Edison R. 1981. *Educação dos excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (tese de Livre Docência, mimeo)
- NAUJORKS, Maria Inês; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. 2001. *Pesquisa em educação especial*. São Paulo: EDUSC.
- NÓVOA, Antonio De. 1995. (Org.). *As Organizações escolares em análise*. Tradução: Cândida Hespanha, Maria Isabel, Castro Pereira, José^a S. Tavares. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote.
- MADER Gabriel. 1997. *Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma*, In: MANTOAN. Maria Tereza Egler (Org). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom. SENAC.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC.
- _____. (Org.). 2001. *Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon.
- MARTINS, José de Souza. 2002. *A Sociedade Vista do Abismo – Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes.
- MENDES Enicéia Gonçalves. 1995. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade*. Tese de doutorado – USP: São Paulo.
- _____. 1999. *A educação inclusiva que queremos*. Re-criação: Revista do Creia. Corumbá
- _____. 2001. *Raízes históricas da educação inclusiva*. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. Unesp. Marília. São Paulo. Mimeo.
- MITTLER. Peter. 1999. *Inclusão escolar é transformação na sociedade*. Presença Pedagógica.
- MOREIRA, Cláudia da Silva. 2002. *A trajetória escolar de portadores de deficiência visual no ensino regular, atendidos em sala de recursos*. São Paulo: PUC-SP.
- MRECH Leny Magalhães. 1999. *Educação inclusive: realidade ou utopia?* Mesa Redonda do Lide USP. São Paulo.
- REGO Teresa Cristina. 1995. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo histórico*. São Paulo. Scipione.
- SANTOS, Roseli Albino. 2001. *A trajetória escolar de alunos deficientes mentais atendidos em classes especiais da rede pública estadual paulista*. São Paulo. PUC-SP.
- SANTO ANDRÉ, 1989. *Lei Orgânica Municipal*.
- _____. SECE. 1992. *Revista: Democratização do ensino: a busca necessária*.
- _____. SEFP. 1997. *Revista Educação Inclusiva: Plano 1997*.
- _____. SEFP. 1998. *Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: Plano 1998*.
- _____. SEFP. 1999. *Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: Plano 1999*
- _____. SEFP. 2000. *Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: Plano 2000*.

- _____. SEFP. 2000. *Revista Estação Gente - Educação Inclusiva: CADE Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional*.2000.
- _____. 2000. *Lei nº 8144 de 22 de dezembro de 2000. Criação da Unidade Administrativa CADE – “Direitos Humanos”*.
- SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. *Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa*. Revista Brasileira de Educação Especial.
- _____.1997. *Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões*. Inês: Espaço.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. 1997. *Integração: do que e de quem estamos falando?* In: Mantoan, Maria Tereza Eglér (Org.) *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC.
- STAINBACK Susan e STAINBACK William. 1999. *Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- UNESCO. 1968. *A educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa*.

ANEXO I

Ficha utilizada para levantamento de dados de alunos deficientes

Pesquisa de Mestrado A progressão escolar de alunos deficientes em classes comuns: a experiência de Santo André. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – História, Política, Sociedade. PUC – São Paulo Alberto Alves de Souza
Objetivo: Levantamento de dados de alunos/as deficientes que ingressaram no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Santo André, no período de 1998 a 2003 para posterior avaliação e pesquisa qualitativa.

EMEIEF _____

Informações dos alunos/as deficientes do Ensino Fundamental de 1998 a 2003	
Dados do aluno/a	
Nome	
Idade	
Sexo	
Bairro onde mora	
Cidade	
Tipo de deficiência	
Possui convênio médico	
Recebe ou recebeu algum tratamento médico? Qual?	
Dados de escolarização do aluno/a	
Data de ingresso nesta escola	
Data que deixou esta escola	
Níveis cursados na * Educação Infantil: Nível - I, II, III	
Anos cursados no * Ensino Fundamental: 1º ciclo – 1º e 2º ano 2º ciclo – 1º e 2º ano	
Freqüentou alguma Instituição especializada anterior ao ingresso a esta escola? Qual?	
Dados da Família	
Escolaridade do pai	
Profissão do pai	
Escolaridade da mãe	
Profissão da mãe	
Renda familiar	

- Indicar quais níveis da educação infantil ou anos do ensino fundamental o aluno (a) freqüentou de maneira que seja possível perceber a evolução, se houve repetência ou desistência.

ANEXO II

Guia de Recursos	
Nº	Entidade
1	Assessoria da Pessoa com Deficiência
2	Associação de amigos do Autista do ABC - AMA
3	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do ABC - APAE
4	Associação de Pessoas Portadoras de Deficiência Auditiva e Fissura Lábio-Palatal - ADAF
5	Associação para Valorização e Promoção de Excepcionais - AVAPE
6	Associação Modelo de Amor e Respeito ao Excepcional - AMARE
7	Associação pela Cidadania do Deficiente – ACIDI
8	Associação Projeto Crer – carinho e Respeito ao Excepcional Renovado
9	Biblioteca Municipal de Santo André – Nair Lacerda
10	Brinquedoteca Pública de Santo André
11	Casa da Esperança de Santo André
12	Casa mais vida – Instituto Monsenhor Antunes
13	Central de Trabalho e Renda
14	Central de Trabalho e Renda
15	Centro Comunitário Praça Internacional
16	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
17	Centro de Atenção Psicossocial – CAPS II
18	Centro de Especialidade I – Centro
19	Centro de Especialidade II – Santa Terezinha
20	Centro de Especialidade III – Vila Vitória
21	Centro de Reabilitação Municipal de Santo André – CREM
22	Centro de Referência da Pessoa com Deficiência – CRPD
23	Centro de Referência do Idoso
24	Centro Hospitalar do Município de Santo André
25	Centro Público de Formação Profissional – Júlio de Grammont
26	Centro Público de Formação Profissional – Onze de Junho
27	Centro Público de Formação Profissional –Tamarutaca
28	Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos da Infância do ABCD – CRAMI
29	Centro Social Heliodor Hesse
30	Clínica de Fisioterapia da Universidade do Grande ABC
31	Clínica de Psicologia da Universidade do Grande ABC
32	Conselho Tutelar
33	Departamento de Assistência Judiciária e Defesa do Consumidor de Santo André – DAJDC
34	Departamento de Assistência Social de Santo André – DAS
35	1º Distrito Policial de Santo André
36	Divisão Regional de As´de – DIR
37	Empresa Pública de Transporte e Trânsito de Santo André – EPT/Posto de Isenção de Transporte
38	Faculdade de Medicina da Fundação Santo André
39	Faculdade de Educação Física de Santo André – Faculdades Integradas – FEFISA
40	Federação das Entidades de Santo André – FEASA
41	Fundação para o Estudo e o Tratamento das Deformidades Craniofaciais – FUNCRAF
42	Gerência de Ação e Fusão Social do Município de Santo André
43	Hospital Estadual Mario Covas
44	Instituição Assistencial e Educacional Amélia Rodrigues
45	Instituto CEMA
46	Instituto nacional de Seguridade Social – INSS
47	Locais de Cadastro para Utilização do Sistema Único de Saúde

ANEXO II - continuação

Guia de Recursos	
Nº	Entidade
48	Ministério dos Transportes – Passe Livre
49	Movimento de Integração do Deficiente – MID
50	Núcleo de Atenção Psicossocial – NAPS
51	Núcleo de Natação Adaptada de Santo André – NANASA
52	Núcleo de Projetos Especiais
53	Ordem dos Advogados do Brasil – OAB
54	Programa de Internação Domiciliar – PID
55	Programa de Atenção Domiciliar – PAD
56	Programa de Saúde da família – PSF e Programa de Agentes Comunitário de Saúde – PACS
57	Projeto Cidade Acessível – Empresa Pública de Transporte – EPT
58	Transporte Municipal para Tratamento de Saúde
59	Transporte para pacientes Acamados – Delivery
60	Unidade de Saúde Vila Guiomar

ANEXO III



1. **Comunicação** (nível de verbalização e registro de: necessidades, sentimentos, questionamentos e explicação em todas as atividades de classe/extraclasses nas áreas do conhecimento: L.P., E.F., Artes, Musicalização, Hist., Geog., Ciênc., Mat.)

1º Bimestre

Reconhece seu próprio nome e a letra inicial.
Tem mais interesse pela pintura. Já consegue seguir limites e colorir espaços. Usa duas cores.
Gosta de livros de histórias. Demonstra interesse pela escrita.
Gosta de recortar gravuras.
Consegue copiar as letras do seu nome, mas sem lateralidade.
Consegue comunicar-se melhor através da fala, mas com dificuldade de pronúncia.

Escreve a sua maneira "grafotijás", mas que registra as atividades.
Consegue copiar algumas letras e palavras, sem necessariamente se valer.
Já pronuncia melhor algumas palavras.

Reconhece letras e números.
Obteve avanços na oralidade.
Ao copiar as letras, melhorou a lateralidade, mas não as reconhece.

4º Bimestre

Melhorou a socialização, está se comunicando com os amigos usando mais frases.
Já demonstra interesse pela escrita de palavras.
Tem iniciativa para contar fatos ocorridos na sua rotina mesmo que as

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO BIMESTRAL – 2º BIMESTRE

ANO : 2004

2º ANO DO 1º CICLO

PROFESSOR (a):

CONSELHO 2 BIMESTRE

A elaboração da síntese de acompanhamento do aluno é baseada nos dados contidos nos registros do aluno, do grupo e do professor, em atividades de classe e extraclasse, bem como, todas as atividades realizadas que visem atingir os objetivos propostos no plano escolar e no plano bimestral. Esta síntese está baseada nos seguintes aspectos do desenvolvimento humano:

Comunicação: nível de verbalização e de registro de necessidades, sentimentos, questionamentos e explicação em todas as atividades propostas nas diferentes áreas do conhecimento.

Organização: nível de organização da rotina diária e semanal dos materiais e do espaço, das idéias, dos registros e dos planos de ação nas diversas áreas do conhecimento.

Resolução de Problemas: nível de percepção e reconhecimento de necessidades, sentimentos, organização de dados da situação problema, identificação do problema, levantamento e experimentação das hipóteses, articulação individual e coletiva dos recursos para ação em atividades de classe e extraclasse em todas as áreas do conhecimento.

Socialização de descobertas: nível de percepção de si mesmo em relação ao outro, de participação e organização de agrupamentos ouvindo, comparando, justificando e argumentando seus pontos de vista, relação dos conhecimentos construídos com a realidade nas diversas áreas do conhecimento.

O aluno não apresentou avanços em relação ao bimestre passado. Dificuldade na grafia. Traça algumas letras, de preferência as de seu nome. Copia algumas palavras quando as escrevemos no papel, quando escrita na lousa, se perde e só consegue fazê-lo se apontarmos letra por letra. Não reconhece as letras, mas consegue seguindo um modelo identificar algumas numa revista. Dificuldade em lateralidade, coordenação motora, seqüência, ordenação. Possui vocabulário pobre e tem dificuldade em expressar suas idéias. Necessita tratamento com fono. É dependente em sala de aula nas ações do dia a dia, mas mostra muita independência nas atividades de educação física e toda e qualquer outra ação (merenda, ir ao banheiro, projeto, dar recados, locomover-se pela escola). Reconhece algumas cores. Nos desenhos utiliza mais de uma cor, mas só reconhece as cores vermelhas, verdes, azuis e pretas. Obedece aos limites na pintura com alguma dificuldade. Faz questão de participar de toda e qualquer atividade em papel realizada pela sala, mas sua concentração é mínima, ao não ser que tenha atendimento individualizado e constante. Seus desenhos não são esquematizados. Começa a desenhar figuras humanas colocando olhos, boca, nariz e orelhas. Reconhece quantidades até 5, adiciona só no concreto pequenas quantidades. Tem dificuldade em seguir regras e combinados.

TOTAL DE DIAS LETIVOS	TOTAL DE FREQUÊNCIA	TOTAL DE AUSÊNCIA

Ass. do pai ou resp.: data: julho/2004 _____

ACOMPANHAMENTO DO ALUNO

Unidade Escolar:

Ano:

2003

Nome do(a) Aluno(a):

Ano/Nível/Ciclo:

2º ANO DO 2º CICLO

Educador(a):

JANE RODRIGUES DO NASCIMENTO FERREIRA

A elaboração da Ficha de Acompanhamento do Aluno exige a consulta e análise dos dados contidos nos seguintes registros de cada aluno e do grupo, em atividades de classe/extracurricular (merenda, parque, passeios, festas, apresentações, eventos etc.). É importante lembrar que toda e qualquer atividade realizada pelos alunos é um instrumento para atingir os objetivos educacionais no Plano Escolar e nos Planos Pedagógicos Bimestrais.



Prefeitura de Santo André

www.santoandre.sp.gov.br
Secretaria de Educação e Formação Profissional



Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

Rua Anajás, 18 - Jardim do Estádio - Santo André - CEP 09175-110
Fones: 4971-5100 e 4972-0482

DEVOLUTIVA

ASPECTOS CLÍNICOS:

A aluna apresenta uma perda auditiva de moderada a severa bilateralmente, usa Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) regularmente.
A aluna faz uso de diferentes formas de comunicação (LIBRAS e Fala).

ASPECTOS PEDAGÓGICOS:

A aluna demonstra disposição para executar as atividades procurando observar as explicações, entender e colocar em prática, não havendo necessidades de recorrer a modelos para a realização. Após estabelecer vínculo com o grupo, expressa de todas as maneiras (oral, sinais, classificador) seus desejos, emoções e opiniões assim como procura entender e auxiliar os outros.

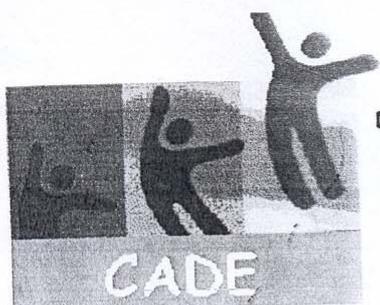
Está mais integrada com as áreas do conhecimento, principalmente com a Matemática, que demonstrava dificuldades e indiferença. Já com a Educação Artística, demonstra ser sua satisfação pessoal.

Sala referência

Percebe-se um grande avanço na sua comunicação (oral e libras). Sua identificação com o professor/instrutor, tem sido de grande valia para perceber-se como um ser integrante da sociedade, possuindo limitações mas capaz de ser aceita e respeitada por todos. Sabe respeitar regras, entender ordens simples e complexas, além de demonstrar muito interesse em aprender e utilizar ainda mais libras. Sua "terapia" é a artes. Pois neste momento consegue expressar seus sentimentos, que podem ser observados através dos traçados, detalhes e cores utilizadas. Na linguagem escrita, consegue fazer uma boa associação da palavra pensada para a transcrição no papel, cometendo os erros próprios para qualquer criança desta faixa etária no ciclo em que se encontra.

OBSERVAÇÕES RELEVANTES:

- A mãe frequentou parcialmente o Curso de Libras de 2003, devido trabalhar no horário do curso.
- A aluna faz fonoterapia e psicoterapia particular.



Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

Rua Anajás, 18 - Jardim do Estádio - Santo André - CEP 09175-110
Fones: 4971-5100 e 4972-0482

Educação Inclusiva

- A professora frequentou o Curso Especificidades da Deficiência Auditiva e o Curso de Libras, que repercutiu nas suas intervenções com a aluna.
- Utiliza-se de AASI regularmente e para ampliar este ganho, irá trocar o aparelho, através da doação do Instituto CEMA.

PROCEDIMENTOS E INDICAÇÕES:

As indicações que seguem, tem como base os dados obtidos pela observação da professora/assessora do CADE e informações provenientes da escola amplamente discutida pela Equipe de D.A. junto à Coordenação do CADE e Consultoria.

- Prosseguimento na escolaridade (5ª série);
- Necessidade de esclarecer para a mãe a evolução que a aluna apresenta demonstrando assim, que a mesma deve continuar a frequentar uma escola de Ensino Regular.
- Necessidade de utilizar Libras por todos os membros da família .
- Continuar com os procedimentos para a obtenção da prótese auditiva (intra auricular) no Instituto CEMA para o ano de 2004 .

1. **Comunicação** (nível de verbalização e registro de: necessidades, sentimentos, questionamentos e explicação em todas as atividades de classe/extraclasses nas áreas do conhecimento: L.P., E.F., Artes, Musicalização, Hist., Geog., Ciênc., Mat.)

1º Bimestre

A aluna costuma participar da aula da maneira que consegue. Demonstra interesse e realiza todas as atividades. A aluna está pré-silábica, diferencia letra de número, reconhece algumas letras e alguns números. Quanto à oralidade emite alguns sons e palavras soltas. Na aula artística realiza bem as atividades mas procura apoio para saber o que foi pedido.

2º Bimestre

Continua demonstrando interesse pelas atividades e a participar das aulas. A aluna continua pré-silábica dando a entender que reconhece algumas letras e números. Na oralidade vem respondendo a chamada e solicita o colega. Pede auxílio nas atividades.

3º Bimestre

Demonstra bastante interesse pelas atividades e bastante capricho. A aluna está pré-silábica. Na oralidade vem aumentando o número de palavras e a frase com que fala.

4º Bimestre

Seu interesse melhorou com as lições; participa da aula. Seu vocabulário aumentou já iniciando a formar frases curtas e com sentido. Está pré-silábica.



Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

Rua Anajás, 18 - Jardim do Estádio - Santo André - CEP 09175-110
Fones: 4971-6100 e 4972-0482

DEVOLUTIVA

Aluna : *Levane Barzote*
Data de nascimento : 02/08/94 **idade :** 9 anos

ASPECTOS CLÍNICOS:

A aluna passou por diagnóstico clínico na DERDIC, na qual foi observado que apresenta uma perda auditiva de severa a profunda bilateralmente causada por rubéola congênita, com melhores aproveitamento do lado esquerdo.

A aluna faz uso regular do Aparelho de Amplificação Sonora Individual, com doação pela FUNCRAF.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS:

A aluna demonstrou avanços considerados positivos e significativos no processo ensino-aprendizagem. Já consegue entender que para escrever, é necessário usar várias letras que juntas formam palavras e que estas oferecem oportunidades de leitura, notando então que a escrita é a representação da fala, mas ainda não se apropria desta linguagem.

É uma aluna que procura e necessita compartilhar suas dificuldades e descobertas com os demais colegas, demonstrando não só uma boa socialização como evidenciando a dependência de pessoas (colegas, professora, pessoas próximas) para ajudar a resolver problemas de ordem escolar.

Sua comunicação se faz através da união de oralização, classificadores e libras. Ainda demonstra muita ansiedade em se expressar. Com isto, em algumas situações, ela oraliza e sinaliza e em outras, tenta somente oralizar.

Na sala referência:

Pelo número de alunos serem reduzido, seu desempenho, participação, interesse e avanços são mais perceptíveis. Pois, com a intensificação das aulas de libras, já se percebe um pouco mais de conhecimento, da aluna com os sinais, chegando a "nomear" alguns objetos em libras. Hoje já é possível presenciá-la tentando caminhos alternativos para chegar a uma resposta. É claro que estímulos constantes e a intervenção pedagógica se faz necessária para ocorrer um melhor desempenho no processo aprendizagem.

Simara Suelly da Silva
Professora Assessora – CADE – Defic. Auditiva

1. **Comunicação** (nível de verbalização e registro de: necessidades, sentimentos, questionamentos e explicação em todas as atividades de classe/extraclasses nas áreas do conhecimento: L.P., E.F., Artes, Musicalização, Hist., Geog., Ciênc., Mat.)

Bimestre

Redige pequenos textos com bastante dificuldades e ^{na} organização de ideias. Consegue ordenar e escrever os números naturais. Lê pausadamente, dificultando seu entendimento. Adora jogos.

Bimestre

Ainda necessita fazer mais leituras e escrever bastante textos para melhor compreendê-los e redigi-los com maior clareza e experiência. Persiste as quatro operações nas divisões. Compreende e utiliza as tabuadas. Já ideias e opiniões.

Bimestre

Escreve pequenos textos com "algumas" dificuldades, de mesmo para compreendê-los. Percebe o meio em que vive, sua organização e problemas.

Bimestre

melhorou muito quanto a questão da leitura e a compreensão dos textos. Necessita um trabalho com a escrita, pois faz muitas trocas de letras. É bastante criativo, possui boas ideias e invenções.

26

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A-28
D-3
E-94

U.E.: _____

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO

Nome do aluno: _____

Educador (a): _____

Nível / Ano / Ciclo: _____

1º ano do 2º ciclo

1. Avanços obtidos pelo aluno:

a) Comunicação

Base da escrita: pré-silábica
Conhece o alfabeto e linguagem de sinais,
memoriza palavras quando lhe é fornecido letreiros.
Na matemática resolve adições e subtrações
simples, tem raciocínio lógico excelente.

b) Organização

É organizado, tem iniciativa

c) Resolução de Problemas

Tem autonomia e vontade de resolver os
problemas

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO BIMESTRAL – 2º BIMESTRE

ANO : 2004 2º ANO DO 1º CICLO

PROFESSOR (a): LISABETH HENRICH

CONSELHO 2 BIMESTRE

A elaboração da síntese de acompanhamento do aluno é baseada nos dados contidos nos registros do aluno, do grupo e do professor, em atividades de classe e extraclasse, bem como, todas as atividades realizadas que visem atingir os objetivos propostos no plano escolar e no plano bimestral. Esta síntese está baseada nos seguintes aspectos do desenvolvimento humano:

Comunicação: nível de verbalização e de registro de necessidades, sentimentos, questionamentos e explicação em todas as atividades propostas nas diferentes áreas do conhecimento.

Organização: nível de organização da rotina diária e semanal dos materiais e do espaço, das idéias, dos registros e dos planos de ação nas diversas áreas do conhecimento.

Resolução de Problemas: nível de percepção e reconhecimento de necessidades, sentimentos, organização de dados da situação problema, identificação do problema, levantamento e experimentação das hipóteses, articulação individual e coletiva dos recursos para ação em atividades de classe e extraclasse em todas as áreas do conhecimento.

Socialização de descobertas: nível de percepção de si mesmo em relação ao outro, de participação e organização de agrupamentos ouvindo, comparando, justificando e argumentando seus pontos de vista, relação dos conhecimentos construídos com a realidade nas diversas áreas do conhecimento.

O aluno não apresentou avanços em relação ao bimestre passado. Dificuldade na grafia. Traça algumas letras, de preferência as de seu nome. Copia algumas palavras quando as escrevemos no papel, quando escrita na lousa, se perde e só consegue fazê-lo se apontarmos letra por letra. Não reconhece as letras, mas consegue seguindo um modelo identificar algumas numa revista. Dificuldade em lateralidade, coordenação motora, seqüência, ordenação. Possui vocabulário pobre e tem dificuldade em expressar suas idéias. Necessita tratamento com fono. É dependente em sala de aula nas ações do dia a dia, mas mostra muita independência nas atividades de educação física e toda e qualquer outra ação (merenda, ir ao banheiro, projeto, dar recados, locomover-se pela escola). Reconhece algumas cores. Nos desenhos utiliza mais de uma cor, mas só reconhece as cores vermelhas, verdes, azuis e pretas. Obedece aos limites na pintura com alguma dificuldade. Faz questão de participar de toda e qualquer atividade em papel realizada pela sala, mas sua concentração é mínima, ao não ser que tenha atendimento individualizado e constante. Seus desenhos não são esquematizados. Começa a desenhar figuras humanas colocando olhos, boca, nariz e orelhas. Reconhece quantidades até 5, adiciona só no concreto pequenas quantidades. Tem dificuldade em seguir regras e combinados.

TOTAL DE DIAS LETIVOS	TOTAL DE FREQUÊNCIA	TOTAL DE AUSÊNCIA

Ass. do pai ou resp.: data: julho/2004 _____