

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESCOLA INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE RIO
VERDE/GO**

Aparecida Maira de Mendonça Rezende

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dulce Barros de Almeida

GOIÂNIA

Novembro / 2008

APARECIDA MAIRA DE MENDONÇA REZENDE

**ESCOLA INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE RIO
VERDE/GO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás, junto ao Programa de Pós-Graduação – FE/UFG – como requisito para obtenção do título de Mestrado em Educação, orientada pela Prof^a. Dr.^a Dulce Barros de Almeida.

GOIÂNIA

Novembro/ 2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

Rezende, Aparecida Maira de Mendonça.

R467e Escola inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO [manuscrito] / Aparecida Maira de Mendonça Rezende. – 2008.

229 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Barros de Almeida.

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2008.**

Bibliografia: f. 199-208.

Inclui lista de siglas.

Apêndices e anexos.

1. Educação inclusiva – Rio Verde (GO) 2. Educação especial – Política e educação 3. Políticas públicas – Deficiência I. Almeida, Dulce Barros de II. Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação.** III. Título.

CDU: 37.017.7(817.3Rio

Verde)

DEDICATÓRIA

Este estudo, realizado com muito esforço, dedico aos meus filhos, Ruitter Júnior e Larissa, razões da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a, Dra. Dulce Barros de Almeida, anjo que Deus colocou em minha vida como orientadora deste estudo, exemplo de luta, força e dedicação por uma escola inclusiva de qualidade.

À Prof.^a, Dra. Maria Hermínia, pelo incentivo e carinho constantes. E também pelo entusiasmo e contribuição no momento da Qualificação.

À Prof.^a, Dra. Maria José, pela grande contribuição e presteza no momento da Qualificação.

À minha mãe, símbolo de mulher guerreira.

Ao meu pai (em memória), exemplo de humildade.

À minha sogra e meu sogro, exemplos de Fé, sabedoria e amor ao próximo.

Aos meus irmãos, Nilva, Nilton, Divino, Sandra e Lucélia, amores de minha vida.

Aos meus sobrinhos amados, Flávia, Silneir, Laurielle, Nayra Kelly, Ruber Paulo, Andressa, Rafaella, Lara e Júlia.

À comadre e amiga, Cristina, exemplo de solidariedade, incentivo e apoio em todos os momentos.

À Marcolina, amiga querida, pelo incentivo, companheirismo sincero e pela competente revisão deste trabalho.

À amiga, Maria Graças, exemplo de dedicação profissional e companheira constante.

À Maria Luiza, amiga especial de todos os momentos.

À professora, Castorina, exemplo de respeito, confiança e solidariedade ao próximo.

À Carmem Makhoul, pelo carinho, atenção e contribuição no empréstimo de material solicitado.

À equipe da SRE e às Escolas de Ensino Especial de Rio Verde/GO pelo empréstimo de material solicitado e o apoio desprendido no decorrer desta pesquisa.

À equipe da Fesurv - Universidade de Rio Verde, pelo incentivo e oportunidade de realização de um sonho.

A todas as pessoas que participaram desta pesquisa, respondendo as entrevistas com empenho e responsabilidade.

A DEUS e NOSSA SENHORA, que sempre me ampararam nos momentos mais difíceis e são presenças constantes em minha vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Ruter, esposo amado e incentivador, nos últimos 21 anos. Companheiro fiel, amor incondicional.

Aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados, não importa a razão da discriminação. Da luta contra a impunidade que estimula o momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, e o desrespeito ostensivo à vida. (PAULO FREIRE)

REZENDE, Aparecida Maira de Mendonça. **Escola Inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Rio Verde/GO**. 2008. 229 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

RESUMO

Através da linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”, e, por meio do trabalho intitulado “Escola Inclusiva na Rede Estadual de Ensino no Município de Rio Verde/GO, buscamos compreender a Proposta de Inclusão Escolar no referido município, apreendendo como as escolas se organizam e estruturam o ensino para o atendimento de seus alunos que possuem deficiência e asseguram aos mesmos as condições necessárias para uma educação de qualidade. Para tanto, retomamos a trajetória histórica da educação especial e educação inclusiva a partir da Europa e dos Estados Unidos, os quais influenciaram as ações voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência no Brasil, a partir da década de 1960, quando de sua inserção nas políticas públicas. Retomamos também a trajetória histórica da Educação Especial e Inclusiva em Goiás e no município de Rio Verde. O nosso olhar se deu a partir da perspectiva dos gestores da SRE, diretores, coordenadores pedagógicos e professores de 04 escolas do ensino regular, denominadas Escolas Inclusivas, dentre as quais uma é considerada Escola de Referência, por ser pioneira em inclusão no referido Município. O trabalho realizado teve como referência a investigação qualitativa de abordagem descritivo-reflexiva. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, de forma concomitante, entrevistas semi estruturadas (com os gestores da SRE/Rio Verde, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores) análise de documentos primários e secundários (tais como, Leis, Portarias, Decretos e Resoluções que norteiam as diretrizes para a educação inclusiva Nacional, Estadual e Municipal e o Projeto Político-Pedagógico dessas escolas) bem como informações resultantes de encontros não programados nas escolas. As análises realizadas tiveram como base os referenciais teóricos de Vygotsky, Stainback & Stainback, Mantoan, Sasaki e Almeida, dentre outros, que possibilitaram maiores conhecimentos no campo da realidade da Escola Inclusiva e dos aspectos relativos à pessoa com deficiência nas suas múltiplas relações com os indivíduos “normais”, no contexto da escola regular. Ao final, foram tecidas algumas reflexões que entendemos como contribuições importantes para a melhoria do processo escolar inclusivo que está sendo operacionalizado no município pesquisado.

Palavras - chave: Escola Inclusiva; Educação Especial; Deficiência e Políticas Públicas.

REZENDE, Aparecida Maira de Mendonça. **The inclusive school in state schools in Rio Verde – GO.** 2008. 229 p. Dissertation (Post-graduation Program) – College of Education. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ABSTRACT

Within the research line “Teacher Education and Professionalization”, this study aims at understanding the School Inclusion Proposal in Rio Verde – GO, verifying how schools are organized and how they structure teaching to cater for disabled students’ needs in order to guarantee the necessary conditions for a quality education. To achieve this objective, we studied the historical background of special and inclusive education in Europe and the United States, which have influenced actions to help disabled people in Brazil, from the 1960s on, when these types of education were included in public policies. We also studied the historical background of special and inclusive education in Goiás and Rio Verde. We looked into the perspective of the SRE administrators, headmasters, pedagogical coordinators and teachers of 4 general schools called Inclusive Schools. One of them is considered a Reference School, because it was the pioneer in inclusive education in town. This study had a qualitative research in a descriptive-reflexive approach as reference. Data were collected simultaneously through semi-structured interviews (with SRE/Rio Verde Administrators, Headmasters, Pedagogical Coordinators and Teachers), analysis of primary and secondary documents (such as Laws, Ordinances, Decrees and Resolutions which give guidelines to national, state and municipal inclusive education, and the political pedagogical project from those schools) as well as information gathered in non-scheduled meetings at the schools. The analysis was based in the theoretical reference of Vygotsky, Stainback & Stainback, Mantoan, Sasaki and Almeida, among others, which enabled the building of more knowledge about the Inclusive School and aspects related to disabled people in their multiple relationships with “normal” people, in the general school context. At the end, reflections were presented as a way to contribute to the improvement of the inclusive school process under way in the researched municipality.

Keywords: Inclusive School; Special Education; Disability; Public Policies.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	26
1.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	26
1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DA SRE	27
1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS, DIRETORES E GESTORES PARTICIPANTES	30
1.4 OS ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIAS	33
CAPÍTULO II	34
2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA X DIREITO À EDUCAÇÃO: COMO TUDO COMEÇOU.....	36
CAPÍTULO III	44
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GOIÁS	68
3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM RIO VERDE/GO	88
3.2.1 Escola de Ensino Especial Raios de Luz.....	91
3.2.2 Centro Dunga de Ensino Especial.....	94
CAPÍTULO IV	99
4.1 EIXO TEMÁTICO - CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	99
4.2 EIXO TEMÁTICO - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS	136
4.3 EIXO TEMÁTICO - CAPACITAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA	150
4.4 EIXO TEMÁTICO - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	175
REFLEXÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	209
ANEXOS	213

LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

Abedev – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais

Agetop - Agência Goiana de Transportes e Obras Públicas

Apae – Associação de Pais e Amigos do Excepcional

AVD – Atividades da Vida Diária

CAD - Centro de Atendimento à Diversidade

Cademe – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

Cappnea - Centro de Apoio e Profissionalização aos Portadores de Necessidades Especiais e Adolescentes em Situação de Risco Social

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

Cepal – Comissão Econômica para a América Latina

CESB – Campanha para a Educação de Surdo Brasileiro

Corde – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

Crefe - Centro de Reabilitação, Estimulação, Fisioterapia e Equoterapia

DA – Deficiência Auditiva

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

Dese – Departamento de Educação Supletiva e Especial

DF - Deficiência Física

DM - Deficiência Mental

DML – Deficiência Mental Leve

DV - Deficiência Visual

EIR – Escola Inclusiva de Referência

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EUA – Estados Unidos da América

Funcad – Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração da Pessoa Deficiente

GO – Goiás

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDEB – Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica

IEG - Instituto de Educação de Goiás

IES - Instituição de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

Ines - Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPG – Instituto Pestalozzi de Goiânia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MEC/GM – Ministério da Educação / General Motors

NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

Narc – National Association For Retarded Children

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

Paed – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência

PAE - Plano Anual da Escola

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

Peedi – Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

PIB - Produto Interno Bruto

PIE – Plano Individualizado de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

PNEEPI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPA – Plano PluriAnual

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício

Reai – Rede Educacional de Apoio à Inclusão

REI – Regular Education Initiative

SAI – Setor de Apoio à Inclusão

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saego – Sistema de Avaliação da Educação de Goiás

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEE/GO – Secretaria Estadual de Educação de Goiás

Seesp – Secretaria de Educação Especial

Seneb – Secretaria Nacional de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRE – Subsecretaria Regional de Educação

SUEE – Superintendência de Ensino Especial

SUEF – Superintendência de Ensino Fundamental

SUPEE – Superintendência de Ensino Especial

SUPEF – Superintendência do Ensino Fundamental

SUPEM – Superintendência de Ensino Médio

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TVE – Tv Escola

UCG - Universidade Católica de Goiás

EU - Unidade Escolar

UEE - Unidade de Ensino Especial

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UR – Unidade de Referência

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O homem, como causa e conseqüência do meio em que vive, sempre se viu obrigado a decifrar o mundo. Desde os primórdios, a luta pela sobrevivência, pela defesa e pela perpetuação da espécie levam os seres vivos a buscarem interação com a natureza. O ser humano, em especial, conseguiu, ao longo do tempo, interagir com o ambiente, acumulando experiências e conhecimentos que têm sido repassados de geração a geração.

Através da educação, a transmissão de habilidades possibilitou o aprimoramento das técnicas, dando-nos uma visão mais ampla de produção, transformação e convivência. Sendo assim, a difusão do conhecimento é essencial para a manutenção da vida humana.

Dentre os núcleos sociais, o mais lembrado quando se fala em transmissão de conhecimentos e educação é a escola. Isso se deve ao fato de que, na escola, é que adquirimos noções científicas, teológicas, filosóficas e estéticas, entre outras. Mas a escola não se responsabiliza por essa função sozinha. Toda a sociedade é locus de conhecimento e repasse do saber. Educa-se na família, entre os amigos ou em qualquer outro grupo social, a convivência já é por si só, a base do conhecimento.

Faz-se necessário, então, lembrar que, para garantir uma boa formação pessoal, é sumariamente indispensável que se viva em sociedade. Só assim é possível compartilhar os saberes, aprendendo e ensinando de forma mútua.

Porém, no processo sócio-histórico cultural de várias sociedades, o fenômeno deficiência sempre foi percebido como uma situação de rejeição, preconceito, marginalização e discriminação. Esses estereótipos contribuíram para que houvesse, principalmente até meados do século XX, a exclusão das pessoas com deficiência nos mais variados contextos sociais, bem como, provocou nas pessoas “normais” atitudes e sentimentos de piedade, assistencialismo e até mesmo superproteção para com essas pessoas consideradas como “incapazes” de aprenderem e conviverem em sociedade. Fato este que proporcionou, por muitos anos, perda de oportunidades para as pessoas com deficiências mostrarem suas reais habilidades e capacidades de produzirem e conviverem socialmente mesmo possuindo potenciais para tal. Infelizmente, ainda hoje, a exclusão social se faz presente em nosso meio.

No atual cenário educacional, o processo de inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino tem sido um dos maiores desafios para os educadores e os envolvidos na educação de modo geral. Podemos confirmar em Oliveira (2006, p. 99):

A inclusão de alunos/as que apresentam necessidades especiais nas escolas tem se efetivado com alguns conflitos e dificuldades. Uma destas dificuldades é a superação de determinados saberes imaginário e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais, consolidados entre os autores sociais e educacionais e que demarcam uma visão de mundo estigmatizada e materializada em práticas sociais de discriminação e de exclusão. Esses saberes, imaginários, representações e práticas de exclusão precisam ser analisadas pelos/as educadores/as para que possam intervir em seu cotidiano escolar, construindo novos saberes e representações, bem como efetivando práticas inclusivas.

A discussão desse tema está se espalhando dos nossos espaços educacionais para os mais diferentes espaços sociais. Com isso, tem causado muitas dúvidas que dificultam a implantação de políticas públicas e ações em favor da abertura de escolas para todos os alunos.

Faz-se necessário explicitar, neste primeiro momento, a articulação entre Educação Especial e a proposta de Educação Inclusiva, embora, no decorrer do trabalho esses temas sejam abordados com mais clareza.

De acordo com Almeida (2007, p. 1):

A educação das pessoas com deficiência se organizou ao longo da história como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização mostra a educação especial, de caráter caritativo, fundamentada no conceito terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos e definia, por meio dos diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Para o MEC (2004), citado por Almeida (2007, p.1):

A educação especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem. Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, atendimento educacional especializado.

Segundo Mazzotta (1996), a criação de escolas especiais no Brasil é recente, e a evolução de atendimento institucionalizado, com caráter assistencialista para o atendimento educacional, aconteceu somente no final da década de 1950, e início da década de 1960, embora, no período Imperial tenham sido criadas oficialmente instituições especializadas como: Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos.

De acordo com Bianchetti (1998, p.41),

Em educação, fomos caminhando da idéia do geral, do homogêneo, para a heterogeneidade da clientela, a partir da classe social à qual cada um pertence, dos distintos momentos históricos, dos locais, enfim, estabelece-se a necessidade de pensar as especificidades.

Não obstante, parece-nos que embora de forma lenta, houve um avanço em relação à educação regular e educação especial desde a década de 1950, apesar de que, no Brasil, a educação especial sempre esteve voltada para a pessoa com deficiência e que a continuidade de subalternidade dessas pessoas continuou ou continua até os dias atuais. Fato este que é comprovado em nossa sociedade atual, pois as pessoas com deficiência que permanecem em escolas especiais são “taxadas” pelos “normais” de incapazes, contribuindo, assim, para aumentar ainda mais o preconceito e a discriminação tão presente em nossa sociedade.

Percebemos que, mesmo decorrido certo espaço de tempo, ainda prevalece a discriminação, ou a não aceitação das reais condições dos deficientes em nossa sociedade. As pessoas “descapacitadas”, conforme cita Dinello (1996), foram marginalizadas, excluídas e ignoradas por muitos séculos.

Em nossa cultura tão solidificada, o deficiente não tinha oportunidade de demonstrar suas reais potencialidades, sendo deixado de lado, à mercê do tempo, sem nenhum tipo de consideração como ser humano em potencial.

Portanto, a perspectiva de educação inclusiva para as pessoas com deficiência teve sua trajetória de forma muito lenta. Só ao final do século XIX, a sociedade foi tomando consciência de que pessoas tidas como fora dos padrões de normalidade, necessitariam de espaço para que se repensasse sobre elas, que são parte de nosso meio.

Em relação a essa situação, no final da década de 1980 e início da década de 1990, inicia-se um movimento de tentativa de superação do preconceito para com a pessoa que possui deficiência, começa então, a se pensar numa inclusão escolar onde as diferenças sejam aceitas.

As três últimas décadas registram, no mundo inteiro, significativos avanços técnico-científicos e sócio-políticos que provocaram impacto na forma de ver e pensar a educação. Estudos internacionais revelam que os sistemas educacionais, tanto nos países do norte como nos países do sul, têm-se caracterizado, predominantemente, pela exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica.

Como consequência e em contraposição a esta realidade, os governos têm investido na implementação de políticas públicas na área da educação, visando combater a exclusão. Assim, a inclusão social e educacional é, hoje, um movimento mundial que vem se intensificando particularmente a partir da década de 1990. No Brasil, por meio dos discursos, a educação inclusiva se materializa na transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo.

Paralelamente ao avanço da política e legislação educacional, diferentes tipos de reformas estão ocorrendo, acumulando-se um arcabouço de perspectivas, conhecimentos e práticas educacionais inclusivas.

Assim, no Brasil, inúmeras leis foram publicadas em defesa ao atendimento educacional às pessoas com deficiências nas classes regulares de ensino, mas foi nos últimos anos que se intensificou, na prática, a política em prol da Educação Inclusiva, “com vistas à efetivação do exercício da docência no acolhimento da diversidade”.

Com o objetivo de disseminar a política de inclusão e transformar os sistemas educacionais em inclusivos, foi implantado, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, a nível nacional, do MEC em parceria com diversas entidades brasileiras e

internacionais, com ações da Secretaria de Educação Especial - Seesp. Com o intuito de expandir o programa por todos os cantos do país, foram estabelecidos municípios – pólo para formação de gestores e educadores inclusivos e que, por sua vez, através de seminários regionais, tornaram-se multiplicadores para outros municípios de suas áreas de abrangência.

A inclusão implica em uma visão democrática, na qual todas as pessoas devem “participar de forma ativa na organização da sociedade, de tal maneira que todos possam ter acesso às oportunidades de desenvolvimento sócio-cultural, considerando-se suas características individuais” (AMARAL; RABELO, 2003, p.209). Analisaremos no decorrer deste trabalho, alguns documentos oficiais que regulamentam as diretrizes nacionais para a inclusão, porém, nosso recorte será a partir da política de inclusão predominantemente para as pessoas com deficiência.

De acordo com o documento BRASIL/MEC (2006, p.13), subsidiário da educação inclusiva brasileira,

A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabe por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Assim, “se faz necessário uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade, e não mais o padrão, o universal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p.235). Todos nós devemos ter a oportunidade de partilhar e interagir nossas limitações e saberes.

Segundo Hoffmann (2004, p.36),

não é suficiente oferecer-se escolas para todos, é essencial que o “todos” não perca a dimensão da individualidade, e que, uma vez na escola, esta ofereça a cada criança e jovem a oportunidade máxima possível de alcançar sua cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem.

Neste viés, entendemos como Almeida (2007), que a Educação Inclusiva possibilita a reformulação dos sistemas de ensino como um todo e, conseqüentemente, a construção de uma nova prática pedagógica; o reconhecimento das diferenças e a promoção da aprendizagem atendendo às necessidades de cada aluno; a superação do segregacionismo, do estigma, do preconceito e da exclusão; e o resgate da competência e da confiança do professor ao vencer desafios.

Almeida (2003, p.179) afirma que:

A concretização da inclusão constitui um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em conseqüência, da escola.

Para haver essas mudanças são necessárias políticas públicas que realmente facilitem e assegurem essas transformações, primando por escolas e ações que garantam o exercício pleno da cidadania por “todos” os integrantes da sociedade, ou seja, a inclusão social em todos os patamares da vida. A inclusão, então, visa romper com o modelo excludente social proporcionando, ao mesmo tempo, o equilíbrio harmonioso com a diversidade.

A prática pedagógica que temos desempenhado ao longo de 15 anos abrange o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Nos anos 2004, 2005 e 2006, prestamos assessoria pedagógica em “escolas inclusivas” pela Subsecretaria Regional de Educação - SRE no Município de Rio Verde, Goiás, nos primeiros anos de escolaridade, ou seja, de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Essa prática desenvolvida tem proporcionado inquietações, uma vez que, como assessora pedagógica de “escola inclusiva”, não tínhamos conhecimento suficiente para atuar com competência nessa atividade, não podendo, portanto, ajudar a equipe dessas escolas quanto à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Ministramos, também, aulas no curso de Pedagogia, desde o ano de 2002, na Universidade de Rio Verde, Goiás, e como professora temos buscado abordar, nas disciplinas com as quais trabalhamos, assuntos pertinentes à Educação Inclusiva, pois, uma licenciatura que prepara educadores para atuar no contexto atual, numa sociedade de imensa diversidade e globalizada, não poderá, deixar fora da sua proposta um tema tão significativo e necessário

como este. A partir do segundo semestre de 2007, deparamo-nos, em sala de aula universitária, com uma aluna com deficiência auditiva - DA. E mais uma vez encontramos dificuldades por não dominar tal área de conhecimento.

Com isso, aprofundamos algumas reflexões que acabaram se tornando questões para serem respondidas:

- Os professores que atuam em escola inclusiva têm consciência e preparo profissional adequado para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem deficiência de forma simultânea?
- Quando necessário, a equipe de professores tem conhecimento em Braille, Libras e técnicas que facilitem a comunicação com o aluno que possui deficiência, visando ao ensino em geral?
- Os alunos com deficiência, oriundos de escolas de ensino especial, que estão sendo encaminhados à rede regular de ensino, têm recebido atendimento favorável ao desenvolvimento dos aspectos social e educacional e preparo para o mercado de trabalho?
- A escola é um espaço de ensino que adota práticas adequadas à heterogeneidade das salas de aula?
- Os alunos com deficiência estão sendo acolhidos pela comunidade escolar de forma adequada?

Mediante tais reflexões, percebemos a necessidade de uma pesquisa quanto ao trabalho que ora vem sendo desenvolvido nas unidades escolares, acreditando que a mudança de postura na construção de um currículo que atenda à diversidade humana implica em aprendizado de competência diversa por parte de todos os envolvidos com o processo educacional. Só a partir de dados coletados e analisados poderemos agir na busca de construção de novas teorias, intervenções e utilização de práticas diferenciadas, visando alternativas aos problemas oriundos, muitas vezes, do descaso dos envolvidos no processo educacional.

De acordo com as leituras realizadas, a partir de diversos educadores, acerca da Inclusão e da nossa própria prática pedagógica, percebemos que a história da Educação Inclusiva, em particular, no Brasil, tem sido predominantemente percebida e operacionalizada como educação compensatória. Essa visão tem provocado injustiças e prejuízos à inclusão

social de pessoas com deficiência. O aluno incapaz de responder às exigências da escola regular, é colocado em segundo plano e, paulatinamente, é excluído de seu interior por meio de diferentes mecanismos de exclusão presentes na própria escola. Portanto, as escolas, historicamente, têm cumprido, dentre outras funções, a de perpetuar as desigualdades sociais.

O objetivo deste estudo é compreender, de fato, como tem sido desenvolvida a Proposta de Inclusão nas escolas inclusivas de Rio Verde, na rede estadual de ensino. Para tanto tivemos que:

- Resgatar o processo histórico da implantação da educação especial e educação inclusiva na Europa, EUA, e Brasil;
- Retomar o processo histórico da educação especial e inclusiva no Estado de Goiás e no município de Rio Verde;
- Aprender como a escola inclusiva se organiza e se estrutura para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos;
- Compreender as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência;
- Identificar, na escola, possíveis barreiras que dificultam o processo de educação inclusiva.

Queremos esclarecer que o termo “pessoa com deficiência” explicitado em vários momentos no decorrer desse trabalho, se deve à nossa opção por entendermos que a terminologia “aluno com necessidades educacionais especiais”, utilizada por vários autores em obras dispensadas ao tema inclusão, e pela sua abrangência não se constitui como foco do presente trabalho.

Não obstante, se faz necessário ressaltar que os termos utilizados em alguns documentos importantes para se pensar a inclusão abrangem tanto a terminologia “deficiência” como necessidades educacionais especiais, inclusive como sinônimos.

A Organização Mundial da Saúde - OMS, fundada no ano de 1948, que tem como objetivo desenvolver o nível de saúde de todos os povos utiliza o termo “pessoa deficiente” e refere-se à deficiência como qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Segundo Carvalho (2000), foi na Inglaterra no ano de 1978, através de um relatório, o Warnoc referente à educação especial, que, pela primeira vez, se propôs a substituição do termo deficiência, pela terminologia “necessidade educacional especial”, o qual ordenou o envolvimento dos familiares e a sociedade em geral para a eliminação de barreiras físicas e atitudinais, objetivando a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida produtiva, como trabalho, lazer e cidadania.

Na Constituição Federal de 1988 é utilizado o termo “portadores de deficiência” com o intuito de se dirigir às pessoas que têm deficiências física, auditiva, visual e mental. Entretanto, consideramos essa terminologia incorreta, pejorativa, uma vez que nos leva a pensar que deficiência é algo que podemos “portar” em certos momentos e guardá-la em algumas situações, o que não remete a entendê-la como necessidade permanente.

A Lei n. 7.853/10/1989 utiliza também, o termo “portadores de deficiência” para se referir às pessoas que possuem deficiência, buscando assegurar o pleno exercício de seus direitos básicos, como, por exemplo, a educação.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) apresenta o termo “portadores de deficiência”, e sugere que deva ser oferecido atendimento educacional especializado aos mesmos, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que as escolas regulares constituem os meios mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, e enfoca o termo “alunos com necessidades especiais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, emprega, no art. 58, o termo “pessoas portadoras de necessidades especiais”, porém, no art. 59, apresenta a denominação “educandos com necessidades especiais”, portanto, constatamos contradição quanto ao entendimento da educação especial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (MEC/SEF/SEESP, 1999) utilizam o termo “necessidades educacionais especiais”, explicitando que as dificuldades para aprender são associadas à deficiência, ou seja, são decorrentes de aprendizagem do próprio aluno e não da escola.

A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil através do Decreto n. 3.956/2001, faz uso do termo “pessoas com deficiência”, explicita que as mesmas têm direitos humanos e liberdades fundamentais como as demais pessoas.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, utiliza o termo “educandos com necessidades educacionais especiais”, esclarecendo que essas pessoas apresentam dificuldades de aprendizagem, comunicação e altas habilidades/superdotação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 utiliza, também, o termo “pessoa com deficiência”.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), encontramos o termo “atendimento educacional especializado”, o qual especifica a possibilidade de acesso ao currículo comum, ou seja, caracteriza-se a função complementar ou suplementar. Assim, a instituição de Educação Especial deve apoiar o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no qual, será ofertado um atendimento educacional especializado.

Lajonquère (2001), citado por Almeida (2003, p.106), assevera que falar em deficiente ou em necessidades especiais não há diferença alguma, pois “o déficit é uma falta a ser apagada por reeducação ou reabilitação enquanto a necessidade é uma falta a ser satisfeita com a educação”. Inferimos a partir de então, que os documentos abordados, embora imbuídos de preocupação em proporcionar mudanças, não trazem na prática, uma transformação na perspectiva pedagógica, não conseguem, de fato, acabarem com o estigma da rotulagem, continuam enfatizando os déficits das pessoas com deficiência, portanto, mudam-se as nomenclaturas, mas as idéias permanecem, não houve ainda, mudanças significativas na maneira de efetivar uma educação de qualidade para todos.

Como parte do quadro de funcionários da Secretaria Regional de Educação de Rio Verde, assessora de escolas inclusivas e professora universitária, se tornou necessário, então, conhecer como tem sido desenvolvido e qual o sentido de uma proposta de inclusão escolar voltada para as pessoas com deficiência a partir de uma política educacional do Estado de Goiás. Por já fazer um acompanhamento mais sistemático nos últimos anos, percebemos muitas dificuldades encontradas no interior dessas escolas, por parte de todos os envolvidos no processo, portanto, resolvemos compreender com um olhar de pesquisadora, como as escolas inclusivas de nosso município se adequaram à proposta estadual na perspectiva dos seus gestores, coordenadores pedagógicos e professores.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, dividimos o presente trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, discorremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, para que de início, houvesse clareza quanto ao desenvolvimento da pesquisa como um todo, à caracterização das escolas envolvidas, dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e gestores participantes, bem como aos alunos que apresentam deficiências e que hoje se encontram matriculados nas escolas inclusivas.

No segundo capítulo, resgatamos o início da Educação Especial e Inclusiva na Europa e Estados Unidos, bem como, as atitudes tomadas em relação às pessoas com deficiência em vários períodos da história da humanidade para se refletir acerca de concepções e ações para com essas pessoas.

No terceiro capítulo, abordamos a Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil, em Goiás e no Município de Rio Verde, momento no qual ressaltamos de forma mais detalhada a implantação da Educação Especial e Inclusiva em Goiás, sobretudo a partir do ano de 1953.

No quarto capítulo, que se constitui a pesquisa propriamente dita, discorremos sobre a análise dos dados coletados em quatro escolas denominadas escolas inclusivas na Rede Estadual de Ensino de Rio Verde, bem como, na Subsecretaria Regional de Educação (SRE) a partir de quatro eixos temáticos: Concepção de Inclusão Escolar; Projeto Político Pedagógico; Capacitação e Atualização da Equipe Pedagógica e Avaliação da Aprendizagem. Os dados coletados e as análises realizadas nos permitiram descobertas acerca de como a proposta de educação inclusiva tem sido pensada e desenvolvida no referido município.

E por último, partimos para as reflexões finais abarcando alguns pontos que acreditamos ser importante como contribuição para que a proposta de inclusão da rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO seja operacionalizada com mais competência e responsabilidade.

Entendemos que a nossa experiência profissional na rede estadual de ensino de Goiás, como assessora pedagógica e coordenadora de Programas da SRE de Rio Verde, contribuiu positivamente na realização deste trabalho, facilitando a compreensão dos mecanismos necessários para se alcançar uma escola verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Acreditamos que este trabalho auxiliará na reflexão daqueles que se preocupam com a questão da inclusão escolar, principalmente os educadores que estão diretamente ligados à prática pedagógica de sala de aula, os quais receberam ou receberão alunos com deficiência, uma vez que todas as escolas, no atual discurso das políticas educacionais, tornar-se-ão inclusivas.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 Desenvolvimento da Pesquisa

O objetivo fundamental dessa pesquisa referente à Inclusão Escolar na Rede Estadual de Rio Verde foi tentar descobrir respostas para o seguinte problema: A escola inclusiva, atual, tem condições de atender às especificidades e necessidades especiais dos alunos com deficiência? Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa com abordagem descritivo-reflexiva, através dos seguintes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas com os gestores da SRE, diretores, coordenadores pedagógicos e professores de quatro Escolas Inclusivas na Rede Estadual em Rio Verde, análise de documentos oficiais e das próprias escolas.

Optamos pela abordagem qualitativa por concordar com André e Ludke (1995, p.17), quando diz que a pesquisa qualitativa:

se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Diante disso, assumindo um caráter de pesquisadora, buscamos a descoberta e a interpretação da real situação das escolas pesquisadas acerca da proposta de inclusão da Rede Estadual de Ensino em nosso município.

As entrevistas realizadas com os gestores da SRE, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores das escolas pesquisadas, foram gravadas e transcritas na íntegra e tiveram a finalidade de obter respostas às questões referentes ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na Rede Regular de Ensino, haja vista que a entrevista possibilita aprofundar questões e esclarecer situações. O roteiro de cada entrevista encontra-se nos apêndices 1, 2 e 3.

Concordamos com Szymanski (2004, p.12) quando aborda:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

O levantamento documental, acerca da inclusão, envolveu estudos e análises de portarias, leis, decretos, resoluções e projetos pedagógicos das escolas pesquisadas. Os documentos consultados serviram de subsídios para o entendimento da contribuição das políticas públicas para o sucesso ou não da escola inclusiva na rede estadual de ensino.

De acordo com Ludke e André (1986, p.39) “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Sabendo que o processo de inclusão educacional trata-se de uma formação em rede, na qual cada grupo de profissionais executa atividades diferenciadas, mas voltadas para o mesmo objetivo final, temos como necessidade a formação de uma cadeia com todos os envolvidos na proposta de educação inclusiva, para interação e busca de resultados, visando a um trabalho harmônico e contínuo.

Isso posto, notamos que é imprescindível a participação efetiva de todos os grupos e hierarquias constituintes dessa cadeia, pois caso não cumpram seu trabalho da forma esperada estarão comprometendo o resultado final.

Diante disso, percebemos que as entrevistas corpo a corpo com as gestores da SRE, diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas, possibilitaram diagnosticar se está havendo interação entre as equipes responsáveis pela proposta inclusiva.

1.2 Caracterização das Escolas e da SRE

Foram selecionadas quatro escolas na rede estadual de ensino no município de Rio Verde para desenvolvermos esta pesquisa, devido ao fato de que, somente essas escolas têm alunos matriculados com algum tipo de deficiência.

As escolas estão localizadas na zona urbana da cidade e atendem alunos com deficiência em turmas de Ensino Fundamental e Médio. Não priorizamos nenhuma turma, nível ou turno, seguimos orientações da própria equipe escolar.

A etapa de coleta de dados nas escolas inclusivas e na SRE ocorreu a partir do 2º semestre / 2007, concomitantemente com a revisão da literatura acerca da Inclusão. Pela sua relevância, a fundamentação teórica acompanhou todas as etapas deste trabalho. Conforme já afirmado anteriormente, esse estudo tem feito parte da nossa formação, uma vez que atuamos como assessora de escolas inclusivas e em curso superior de Pedagogia.

A identidade das escolas e das pessoas envolvidas nesta pesquisa será resguardada, portanto, utilizamos números de **1 a 4** para designar as escolas pesquisadas, e para identificar os entrevistados, ou seja, os diretores, coordenadores pedagógicos e professores, foi utilizada a primeira letra de sua função acompanhada do número de sua respectiva escola. Os gestores da SRE foram identificados com a letra G e os números 1/2 devido ao fato de que as mesmas participaram das entrevistas concomitantemente. Ao resguardar a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, constatamos mais segurança por parte delas em informar o que realmente está acontecendo nas escolas, portanto, concordamos com Ludke e André (1986, p.29), quando abordam que:

A identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

Tivemos como produto final, vinte e seis entrevistas semi-estruturadas, gravadas, sendo, dois gestores, quatro diretores, oito coordenadores pedagógicos e doze professores, dentre os quais, quatro são professores intérpretes, bem como, a análise dos projetos político-pedagógico das quatro escolas em questão.

A análise do PPP das escolas envolvidas possibilita identificarmos se ele contempla a concepção de inclusão, bem como, se o mesmo foi elaborado de forma participativa. A análise possibilita, também, o confronto com as respostas dos entrevistados quando solicitados para comentarem sobre o processo de elaboração do PPP nessas escolas.

As escolas pesquisadas não contam com espaço físico disponível para a realização de coleta de dados de forma mais reservada, portanto, tivemos que utilizar vários espaços,

principalmente a sala dos professores que, na maioria das vezes, contava com a presença de outras pessoas, e também, o adentramento de várias pessoas no local, assim como barulhos constantes no decorrer da entrevista, causando constrangimento para a pessoa que estava sendo entrevistada e para o próprio entrevistador.

Além das entrevistas semi-estruturadas utilizamos, também, como parte da coleta de dados, as conversas informais realizadas no período em que estávamos no interior das escolas pesquisadas.

Buscamos em documentos secundários como publicações e artigos de periódicos, informações que acreditamos ser importantes para ampliação do conhecimento acerca do tema Inclusão, contribuindo assim, para nossa reflexão e análise dos dados.

Recorremos às informações referentes à educação especial e à inclusão escolar na legislação federal, estadual e municipal, a fim de entendermos como se direciona a proposta e a execução do trabalho especificamente voltado para o aluno com deficiência no ensino regular. Preocupamo-nos em analisar os dados coletados com um olhar voltado para as novas propostas educacionais acerca da inclusão, ou seja, se as escolas inclusivas da rede estadual em Rio Verde têm sido abertas às diferenças, primando por uma escola com novas concepções e novos paradigmas.

Realizamos a coleta de dados tanto no período matutino como no vespertino, conforme horário de funcionamento das escolas e de acordo com o número de alunos com deficiência.

Essa pesquisa acerca do trabalho desenvolvido nas escolas inclusivas foi realizada em quatro momentos concomitantes:

- Leitura e análise dos documentos primários e secundários subsidiários à proposta de educação especial e inclusiva, tais como: Portarias, Decretos, Leis, Resoluções, recomendações internacionais e Projeto Político Pedagógico das quatro escolas em questão, entre outros.
- Análise de documentos da Subsecretaria Regional de Educação de Rio Verde, tanto de âmbito nacional, quanto regional e local.
- Entrevistas semi estruturadas com os professores que acompanham em sala de aula alunos com deficiência, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e gestores da SRE,

buscando a análise de suas concepções e ações articuladas com as propostas pedagógicas da própria escola e da SEE/GO.

- Transcrição, leitura, organização e análise dos dados coletados.

Pesquisar o trabalho nas escolas inclusivas jurisdicionadas à SRE de Rio Verde não foi uma tarefa fácil, pois isso se subteve refletir e analisar a nossa própria prática pedagógica. Por mais que entendemos que o pesquisador não deva se envolver com o objeto de estudo nesse tipo de pesquisa, confessamos que foi muito difícil perceber na fala dos entrevistados alguns pontos incoerentes com o que vem sendo desenvolvido no processo educativo das referidas escolas e não se envolver de forma mais direta, contrapondo às opiniões dessas pessoas. Diante disso, no decorrer das análises e interpretação das entrevistas realizadas, serão apresentados pontos de vistas, também envolvendo experiências que temos adquirido nesses últimos anos.

1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: professores, coordenadores pedagógicos, diretores e gestores participantes

Como mencionamos, participaram dessa pesquisa os gestores da SRE, os quais, apesar de terem gravado as entrevistas de forma coletiva, simultaneamente, contaram com a liberdade de apresentarem suas opiniões individuais. Na análise das entrevistas foram identificados com a letra G seguida do número 1/2 (G1/2). Ambos são graduados em Pedagogia, o que, de certa forma, facilita o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas.

Nas escolas pesquisadas, entrevistamos os quatro diretores, ou seja, um diretor de cada unidade escolar, os mesmos foram identificados com a letra D seguidos do respectivo número de suas escolas (D1, D2, D3, D4).

Dos quatro diretores entrevistados, dois tem Curso Superior em Matemática, um em Geografia e o outro em História, ou seja, nenhum tem curso de graduação em Pedagogia, curso este que, no nosso entendimento, prepara o profissional para atuar com mais “eficiência” na educação pelo fato de possuir disciplinas que tratam justamente das questões pedagógicas e administrativas que envolvem o processo educativo como um todo. Os mesmos têm vínculo junto à Secretaria Estadual de Educação, como efetivos. Devido ao fato de que no município de Rio Verde houve eleição para diretor no final do primeiro semestre do ano de

2007, os quatro diretores entrevistados assumiram a direção das escolas no mês de agosto do referido ano, porém, os mesmos já atuavam nessas escolas há muitos anos, em média de cinco a dez anos. Acreditamos que é um tempo suficiente para conhecer bem a realidade da escola e a partir de então, após assumirem a direção, serem capazes de desenvolver um trabalho com mais qualidade.

Quanto aos coordenadores pedagógicos das escolas, optamos por entrevistar dois de cada unidade escolar, ou seja, o coordenador que atua no turno matutino e o coordenador que atua no vespertino, sendo esses os que atuam diretamente com a Educação Inclusiva, e pelo fato de haver um número maior de alunos com deficiência matriculados nesses turnos. Os mesmos foram identificados pela letra C seguidos das designações "1" para o coordenador atuante no turno matutino, e "2" para o que atua no vespertino, além da definição das respectivas escolas (C1/E1, C2/E1; C1/E2, C2/E2; C1/E3, C2/E3; C1/E4, C2/E4).

Dos oito coordenadores pedagógicos entrevistados, sete possuem Curso Superior completo em Pedagogia, e um ainda está cursando. Todos têm vínculo com a Secretaria Estadual de Educação e são professores efetivos.

Em relação aos professores optamos por uma amostra de uma a cinco entrevistas por escola tendo como referência o número de alunos com deficiência matriculados. Sendo que na E1 entrevistamos cinco professores, dos quais dois são professores intérpretes (23 alunos); na E2 três professores, sendo um intérprete (21 alunos); na E3, por haver um número reduzido de alunos com deficiência, foi entrevistado apenas um professor (1 aluno); e na E4, foram entrevistados três professores, dos quais, um é professor intérprete (3 alunos). Dos doze professores entrevistados, onze tem vínculo efetivo com a Secretaria de Educação e um tem contrato temporário. Em relação à formação acadêmica, onze professores possuem graduação em suas respectivas áreas de atuação e um professor não possui curso superior e atua na escola como Intérprete.

O fato dos professores estarem atuando em suas respectivas áreas vem ao encontro do que é proposto pela SEE (2008, p.48):

Para que o objetivo principal da atividade docente seja alcançado, qual seja a aprendizagem do aluno, por meio do desenvolvimento de um projeto de ensino de qualidade, é obrigatório que o professor seja modulado em sua área específica de formação, as possíveis exceções deverão ser fundamentadas e autorizadas pelo Subsecretário.

As entrevistas realizadas continham questões abertas acerca da proposta de inclusão da rede estadual de ensino do Estado de Goiás e da própria escola. As mesmas estão documentadas através de gravações, e seus roteiros constam nos apêndices 1, 2 e 3.

Segundo Szymanski (2004), questões abertas permitem ao pesquisador adquirir várias abordagens do tema, facilitando assim a análise posterior, onde será possível conhecer o quadro que está sendo delineado.

De acordo com Ludke e André (1986 p.34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Para nossa surpresa, todas as pessoas solicitadas para participarem das entrevistas não apresentaram resistência, contribuíram com muita responsabilidade e respeito, incentivando e estimulando a continuidade de nossos estudos.

Cabível destacar que as dificuldades que encontramos, em relação à coleta de dados, foram quanto ao horário disponível das pessoas entrevistadas e espaço físico adequado como mencionado, pois a equipe escolar conta com muitas atribuições em suas funções e os espaços nas escolas são limitados. Mesmo com esses impasses, conseguimos realizar as entrevistas propostas nas próprias escolas.

Segundo Szymanski (2004, p.12), o pesquisador precisa criar uma situação de confiabilidade junto ao entrevistado:

A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Após o período de coleta de dados, as entrevistas foram todas transcritas para facilitar o trabalho de análise, estando documentadas, também por escrito. A análise consistiu em repetidas leituras das mesmas, além de comparações entre realidades descritas por membros de uma mesma escola ou desses com participantes de escolas diferentes.

1.4 Os alunos que apresentam deficiências

De acordo com os G1/2, no ano de 2007, a Rede Estadual de Ensino do Município de Rio Verde, assiste a uma clientela de quarenta e oito alunos os quais apresentam deficiências variadas, como deficiência auditiva, física, mental e visual. Desses, o número maior de alunos matriculados são deficientes auditivos.

A maioria desses alunos está numa faixa etária de dez a dezoito anos, é oriunda de escolas especiais e permanece na rede por um período de mais ou menos quatro anos.

Conforme depoimentos dos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas, a maioria dos alunos “inclusos” em suas escolas convive com os pais que possuem condição socioeconômica de baixa renda com vários problemas sociais, como, por exemplo: desnutrição; pouca afetividade, acarretando auto-estima negativa; índice alto de violência em suas casas, devido principalmente ao alcoolismo presente em suas famílias; baixo nível cultural dos pais, sendo que alguns são analfabetos, dificultando, assim, o acompanhamento na aprendizagem dos filhos; como também, a não aceitação e o preconceito pelas suas deficiências.

Frente a esses problemas enfrentados pelas famílias dos alunos com deficiência, entendemos que, para amenizar essas dificuldades, a escola precisa planejar suas atividades a partir de um currículo real, visando assim, desenvolver um processo educativo eficaz de acordo com a diversidade presente. De modo geral, nenhum ato de mudança é fácil, pois requer de todos os envolvidos com a educação esforço e tenacidade para alcançar novos caminhos, novos horizontes.

CAPÍTULO II

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA INCLUSÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura de S. Santos)

Ao longo da história, o homem, através da educação e da cultura, vem se movimentando na busca de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade.

Segundo Carvalho (2004), a retrospectiva histórica acerca das idéias sobre educação contribui para melhor avaliar o “processo de humanização do homem”.

Desde as civilizações primitivas, onde a educação assistemática era a única forma de educação existente, a exclusão é marca presente e constante na vida social.

Na Grécia Antiga (séc.VII - II a.C), por exemplo, os gregos tinham uma visão universal: começaram a perguntar-se o que é o homem. Para Esparta, o ideal de homem era o que cultuava o seu corpo forte, desenvolvido, eficaz em todas as ações. Para Atenas, o ideal de homem educado era o orador. Para uma sociedade com essas concepções, uma pessoa que já nascia com algum tipo de deficiência era jogada à própria sorte, além das muralhas das Cidades-Estados. O culto ao corpo perfeito, então, levava ao abandono e assassinato pela própria família dos que nasciam com deficiência.

Se na cultura grega os ideais de educação eram reservados apenas aos homens livres, perfeitos e nobres, iniciava-se, portanto, na Antiguidade, o processo de exclusão ao conhecimento. Partindo desse pressuposto, qualquer que seja a época, o mundo sempre foi daqueles que se destacavam entre os demais. A sociedade escolhe os “melhores” e não sobra espaço para o conhecimento sistematizado entre os que não se enquadram aos padrões sociais.

È importante reportarmos a algumas passagens bíblicas, onde estão escritos vários milagres de Jesus que, ao analisarmos, verificamos que, desde a antiguidade há evidências de expor as pessoas que possuíam deficiência, por exemplo: em Marcos (2:2); (7:31), (8:25);

“Jesus entrou em Cafarnaum [...] e reuniu-se tal multidão, trouxeram-lhe um paralítico carregado por quatro homens [...] [...] Ora, apresentaram-lhe um surdo-mudo, rogando-lhe que lhe impusesse a mão. [...]. Chegando Ele a Betsaida, trouxeram-lhe um cego e suplicaram-lhe que o tocasse [...]”

Como vemos, até na narrativa bíblica, podemos observar a situação dos deficientes como verdadeiros incômodos sociais definidos pela cultura da época, como uma espécie de castigo de Deus; contudo, observamos também, uma expectativa social pela cura e superação daquela situação.

Na Idade Média (séc. V – XV), os deficientes eram considerados estorvos humanos, monstros, conseqüência da Ira Divina, tornando-se merecedores de castigos e desgraças. (PESSOTI, 1984). Segundo Bruno (2006), a partir de Santo Tomás de Aquino (1225 – 1274) é que a deficiência começa a ser considerada como fenômeno natural da espécie humana.

Retomando a trajetória histórica, vale ressaltar que, no Iluminismo, séc. XVIII, vários pensadores iluministas defendiam uma sociedade baseada nos princípios da liberdade individual e da igualdade de todos diante da lei, do respeito aos direitos dos cidadãos. Naquela época, na Europa, os pensadores que mais se destacaram foram os franceses Rousseau, Voltaire, Montesquieu e Diderot. Eles fortaleciam o combate das luzes, da razão, ou seja, da capacidade humana de raciocinar contra as trevas da ignorância, do fanatismo e da intolerância; acreditava-se que as desgraças humanas, até então, eram provocadas pela irracionalidade. Os iluministas acreditavam no triunfo da razão, da educação, das ciências, da tolerância política e religiosa e no progresso. (SCHIMIDT, 1999)

Foi no Iluminismo, também, com o surgimento da Ciência, que o homem passou a ser visto como o Centro do Universo, o dono de seu destino e capaz de encontrar respostas plausíveis a qualquer fenômeno a partir de comportamentos padronizados, ou seja, ocorreu a substituição de um modelo chamado Teocêntrico, que tinha em Deus a figura central do Universo, pelo paradigma antropocêntrico, do homem como Centro do Universo, tornando-se sujeito no mundo e não mais visto como simples objeto, como um ser passivo. A partir de então, tem-se consciência de que o conhecimento é construído pelo próprio homem. E este homem, sujeito, se viu diante de um grande desafio: conhecer a si e à natureza. Desenvolveu as Ciências como forma de se sentir instrumentalizado e de poder afirmar-se como sujeito do conhecimento. (MARQUES, 2006).

Entendemos que o conhecimento é necessário para orientar a existência e conduzir a humanidade na história, portanto, a educação deve ser para todos, pois para que se leve adiante a história, toda a espécie humana necessita de conhecimento, inclusive aquela historicamente excluída pela sociedade em geral, tais como: as pessoas acometidas por algum tipo de deficiência como a física, mental, auditiva e visual. É necessário que, através da inserção social, essas pessoas estigmatizadas sejam valorizadas e reconhecidas como cidadãos de direitos.

Concluimos, então, que o conhecimento é construído individual e coletivamente através de um processo em que o sujeito interage com a realidade (outras pessoas, ambiente sociocultural, físico, etc.), compartilhando suas experiências, aprendendo, ensinando e, principalmente, adquirindo conhecimentos mais sólidos.

2.1 Pessoas com Deficiência x Direito à Educação: como tudo começou

A partir das referências do professor Mazzotta (2003), será feita uma retrospectiva histórica acerca da educação especial, sobre o atendimento educacional proporcionado às pessoas com deficiência, principalmente na Europa e nos Estados Unidos.

Vale ressaltar que a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes foi editada em 1620, na França, sob a autoria de Jean - Paul Bonet, intitulada “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. E a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo abade, Charles M. Eppeé, em Paris, em 1770, criador do método de sinais para completar o alfabeto manual e designar objetos despercebidos pelos sentidos humanos.

Nessa época, iniciava-se o processo de conhecimento sistematizado para os “surdos-mudos”; após esse considerável avanço, surgiram institutos para a educação dessas pessoas. O alemão, Heinecke criou o método oral para ensinar os “surdos-mudos” a ler e a falar através do processo de movimento normal dos lábios, hoje conhecido por “leitura labial”.

Apesar desses avanços, até o séc. XVIII, as idéias em relação à deficiência eram ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.

Nesse sentido, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu (e ainda contribui) para que as pessoas com deficiência, de qualquer natureza, sejam marginalizadas e ignoradas pelos “normais” por serem consideradas “diferentes”.

O fato da própria religião, nessa época (séc. XVIII), colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, como ser perfeito, relegava às pessoas com deficiência situação à margem da condição humana, vez que não apresentavam semelhança com Deus. Com isso, a sociedade se tornou omissa em relação à organização de serviços para atender às deficiências individuais dessas pessoas, percebidas como incapazes e inválidas. Alguns membros dessa mesma sociedade, deficientes ou não, se sentiram indignados com tal situação e se tornaram líderes em sensibilizar a população e em propor medidas para o atendimento às pessoas com deficiência. Buscou-se abertura de espaços em várias instâncias sociais, para a construção de conhecimento e conseqüente melhoria das condições de vida dessas pessoas, até então, discriminadas e desvalorizadas. Nesse contexto, iniciou-se o processo de evolução da educação especial.

Foi na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes aconteceram, repercutindo em mudanças de atitudes de vários grupos sociais, as quais se tornaram medidas educacionais que se expandiram, primeiramente nos Estados Unidos e Canadá e em outros países, inclusive no Brasil.

Em Paris, no ano de 1784, foi fundado por Valentin Haüy, o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), início do atendimento aos deficientes visuais. Esse Instituto priorizava, principalmente, o ensino da leitura, o que despertou reações positivas e resultados eficazes, incentivando a abertura de várias escolas para cegos em diversos países da Europa.

Relacionado ao comentário anterior, em 1819, o oficial do exército francês, Charles Barbier, questionou acerca do perigo de transmitir mensagens nos campos de batalha à noite, cuja utilização de luz poderia atrair a atenção dos inimigos. Criou-se, nesse momento, o processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes que representavam os sons da língua francesa. Alguns professores, na época, se interessaram pela proposta e começaram a utilizá-la com os alunos internados no Instituto.

Logo após, em 1829, o cego francês, Louis Braille, aluno do Instituto, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna para as necessidades dos cegos. Essa adaptação foi denominada de sonografia e depois de Braille.

Atualmente, esse método de leitura e escrita utilizado pelos cegos tem sido o meio mais eficaz de transmissão e aquisição de conhecimentos para os deficientes visuais. Infelizmente, não são todos os deficientes visuais que têm acesso a esse tipo de comunicação, pois a reglete, instrumento que escreve em Braille, apresenta um alto custo financeiro, dificultando a aquisição por pessoas de baixa renda que ficam à mercê dos outros para se comunicarem.

Em Munique, Alemanha, no ano de 1832, iniciou-se obra específica para a educação de deficientes físicos, com a fundação de uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas e os parálíticos. Embora tenha sido um ganho para os deficientes físicos da época, nota-se um grande preconceito para com eles, devido aos termos utilizados para designá-los.

Cabível destacar que, nesse período, ou seja, no séc. XIX, havia atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”. Na ocasião, o médico Jean Marc Itard, mostrou a educabilidade de um “idiota, o denominado selvagem de Aveyron”, uma criança de doze anos capturada na floresta, no Sul da França, e domesticada num período de cinco anos. Após, essa experiência, Itard lançou em Paris um livro descrevendo as tentativas usadas para educá-lo, o qual é reconhecido como o primeiro manual de educação de retardados: *De l'Éducation d' un Homme Sauvage*.

O comportamento do menino foi considerado por Itard semelhante ao de um animal, por falta de socialização e educação (vale lembrar a importância do convívio com outras pessoas para o processo de aprendizagem). O médico obteve sucesso em vários patamares quanto à educação do menino, porém, várias autoridades da época “detectaram” que o mesmo tinha retardamento mental grave e, portanto, fora abandonado pela família.

Como foi feito esse diagnóstico se as deficiências não eram conhecidas pelas pessoas na época? Não foi constatada uma situação de exclusão perante esse menino?

A partir desse contexto, a metodologia de ensino de Itard, ainda hoje, é considerada moderna. Ele conseguiu, em curto prazo, que o menino controlasse suas ações e lesse algumas palavras, confirmando a eficácia da instrução individual, sistemática e motivação para a aprendizagem.

É certo que, a partir de Itard, seu aluno e médico, Edward Seguin, continuou desenvolvendo o processo de ensino e criou o primeiro internato público da França para crianças retardadas mentais. Seu trabalho era feito através da neurofisiologia, baseando-se na premissa de que o sistema nervoso deficiente dos retardados poderia ser reeducado pelo

treinamento motor e sensorial. Elaborou-se vários materiais didáticos para os professores seguirem seu processo de treinamento sistemático, utilizando, inclusive, cores e músicas para incentivar as crianças durante a aprendizagem.

Acreditamos que, com o uso desse processo de “treinamento” motor e sensorial, a instrução era ministrada de forma mecânica, repetitiva e tradicional, mesmo com o uso de materiais pedagógicos variados. Porém, para o contexto da época, era considerada uma proposta adequada.

Ainda em relação à evolução da educação especial, tivemos uma grande contribuição de Maria Montessori, médica italiana, que aprimorou a proposta de Itard e Seguin e desenvolveu um programa de treinamento para crianças retardadas mentalmente nos internatos de Roma, expandindo-se para vários países da Europa e da Ásia. Montessori fez uso da “auto-educação”, através da criação e utilização de materiais didáticos como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Definiu também, dez regras de educação consideradas, segundo ela, adequadas para o ensino tanto de crianças “normais” quanto para as crianças com deficiência, a saber: (MAZZOTA 2003, p.22-23):

- 1 – As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
- 2 – A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
- 3 – As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.
- 4 – As crianças amam a ordem.
- 5 – As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exija.
- 6 – As crianças amam o silêncio.
- 7 – As crianças preferem trabalhar a brincar.
- 8 – As crianças amam a repetição.
- 9 – As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
- 10 – As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio.

Concordamos com Montessori que essas regras de educação são adequadas para trabalhar com todos os alunos, mas desde que o professor desenvolva atividades que sejam prazerosas e que ajudem no desenvolvimento integral da criança, promovendo assim, uma aprendizagem com mais qualidade. Entendemos que a criança deve ter liberdade para aprender, bem como, ser incentivada para a participação em todas as atividades propostas na escola. Com isso, ela será capaz de desenvolver sua autonomia e construir sua própria identidade.

Após cinquenta anos de fundação da primeira escola para crianças cegas por Valentin Haüy, em 1784, na França, foram instalados os primeiros internatos para cegos nos Estados Unidos. No decorrer dos anos seguintes, surgiram outros institutos para cegos.

Durante o século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, estava ocorrendo à passagem do modelo agrícola para o modelo industrial, sendo a escola fundamental para a criação de uma força de trabalho alfabetizada e disciplinada. Assim, as pessoas com deficiência eram vistas como obstáculo tanto para a tranquilidade das escolas como das salas de aula, pois eram consideradas sem habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares. Com isso, surgiram escolas e instituições especiais para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Esses ambientes segregados consolidaram-se e eram baseados no controle e não na assistência, permanecendo durante todo o século XX.

Segundo Chaves (1977), citado por Stainback & Stainback (1999, p.30), “As classes especiais não surgiram por razões humanitárias, mas porque essas crianças eram indesejadas na sala de aula da escola pública regular”.

A escola Ohio School for the Blind, fundada em 1837, nos Estados Unidos, foi a primeira instituição educacional para cegos amparada pelo Estado, resultado de um empenho maior da sociedade quanto à cobrança em relação à obrigação do Estado para com a educação das pessoas com deficiência.

Por volta do ano de 1850, nos Estados Unidos, houve um aumento considerável de escolas residenciais com modelo europeu, porém, no final do século XIX as mesmas já não eram mais reconhecidas como instituições apropriadas para a educação de deficientes mentais, passaram, então, a ser intituladas como instituições para a tutela de crianças e adultos sem condições de educação. Era o início dos programas de externato.

Assim, em 1896, foi fundada a primeira classe especial diária para retardados mentais, em Providence, Rhode Island. Logo em seguida, por volta de 1900, criou-se a

primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para “crianças aleijadas”. Dez anos após foram abertas classes para cegos, em Nova York.

Em plena transformação educacional, por volta de 1940, pais de crianças com paralisia cerebral organizaram uma Associação, a “New York State Cerebral Palsy Association”, a fim de levantarem verbas para centros de tratamento e para pesquisa e também incentivar e reivindicar dos governos uma nova legislação que propusesse recursos para pesquisa, treinamento profissional e tratamento para essas crianças.

Observamos que a Associação dos pais ganhou força para expor seus ideais a respeito dos problemas que enfrentavam com os filhos e começou a se organizar para reivindicar, das autoridades competentes, melhores condições e qualidade de vida para seus filhos. Essas reivindicações, por volta de 1950, serviram de incentivo para os pais de crianças com retardamento mental também lutarem por condições dignas para seus filhos que, até então, eram excluídos da escola, em virtude de leis e regulamentos obstaculizadores. A partir de então, organizaram-se na National Association for Retarded Children – NARC a fim de buscarem atendimento para seus filhos em escolas públicas.

A NARC exerceu influência em vários países, sendo inspiradora da criação de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae – no Brasil.

Em meados dos anos 1980, profissionais, pais e deficientes iniciam um movimento internacional de luta contra a educação especial segregada. Nesse período, surge nos EUA o movimento REI, “Regular Education Initiative”, que defende um único sistema educativo para todos, visando acabar com o estigma da educação compensatória. Todas as pessoas devem adentrar as classes de ensino regular e receber uma educação de qualidade.

Esse movimento dos pais foi sinal explícito de enfrentamento de um grave problema social relativo ao atendimento educacional especializado, destacando os educandos com deficiência.

Conforme Stainback & Stainback (1999, p.25):

Os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

Somente em meados da década de 1980 alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio período. Já no final da década de 1980, essa proposta foi intensificada. Por volta de 1988, a Associação para Pessoas com Deficiências Grave aumentou o debate para um sistema unificado de educação, com isso, os alunos que permaneciam em escolas regulares, por meio período começaram a frequentá-las em tempo integral

Stainback & Stainback (1999 p. XI-XII) apontam que:

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares [...] Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai, além disso. Ela é um lugar do qual todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

No nosso entendimento, quando todos os educandos estão juntos, gera benefício para todos; as pessoas que possuem qualquer deficiência têm oportunidades de preparar-se para a vida em sociedade; os professores conseguem desenvolver mecanismos que melhoram sua habilidade profissional e a própria sociedade se conscientiza em relação ao processo de igualdade entre as pessoas, primando pela paz social. Assim, é necessário um esforço unificado para que o ensino inclusivo seja realizado de forma eficaz.

Ainda, conforme Stainback & Stainback (1999), há três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo: O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula, em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial.

Ao levarmos em consideração as idéias propostas por Stainback & Stainback (1999), percebemos que através de programas adequados, a inclusão é um benefício para todos os alunos com e sem deficiência, pois os mesmos aprendem a respeitar as diferenças e também

as semelhanças entre os seus pares. As pessoas com deficiência conviverem em locais inclusivos enriquecem seu desempenho educacional e social, tendo a possibilidade de atuar em situações mais complexas, que talvez de forma segregada, não alcançariam esse êxito. Portanto, inferimos que a segregação é prejudicial aos alunos, pois estimula o isolamento, não preparando para uma vida integrada.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

“Somente os perseverantes acabam vencendo, pois diante das maiores dificuldades sabem que é preciso lutar, acreditar, manter a fé e a esperança”. (autor desconhecido)

Segundo Jannuzzi (1985, apud Almeida, 2003), a primeira iniciativa de que se tem registro no campo do atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, ocorreu em 1600, ainda no Brasil – Colônia, e voltava-se para o atendimento do deficiente físico em instituição especializada particular, localizada em São Paulo, junto à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia.

Somente no século XIX, a Educação Especial tem o seu início de forma oficial, porém, timidamente, a partir de Instituições para cegos, surdos, deficientes mentais e físicos, conforme trajetória dos países da Europa e Estados Unidos. Houve certo descaso quanto a essas instituições, haja vista que, no período de 1854 a 1956, a organização de serviços para atendimento a essas pessoas foi isolada, não atingindo, portanto, todos os segmentos da sociedade.

Entretanto, no ano de 1835, foi apresentado à Assembléia, pelo Deputado Cornélio Ferreira, um Projeto de Lei com o objetivo de criar o cargo de Professor de Primeiras Letras para o ensino de alunos cegos e surdos-mudos.

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854 com o Decreto Imperial n. 1428, assinado por D. Pedro II, que fundava o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, com a contribuição de um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos, em Paris. Em 1891, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). (MAZZOTTA, 2003).

Três anos após a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1857, D. Pedro II funda, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sob a direção do professor surdo francês, Edouard Huet, o qual, em 1957, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).

Institutos como estes, além de escolarizarem, também contavam com oficinas para a aprendizagem de ofícios, como, por exemplo, oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e tricô para as meninas; sapataria, encadernação e douração para os meninos surdos. Contavam ainda com auxílio médico, mas, infelizmente, atendiam uma minoria da população que necessitava de educação especial devido à falta de recursos destinados a esses fins.

A assistência aos deficientes mentais teve início em 1874, ainda no Brasil Império, no Hospital Psiquiátrico Estadual de Salvador, na Bahia. Ao longo do séc. XIX, as iniciativas pedagógicas de educação especial foram aumentando e a população começou a aderir a esta modalidade de educação.

Assim, foram abertas várias discussões referentes à educação das pessoas com deficiência, como, por exemplo, o 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, onde foram discutidas as sugestões de currículos e a formação de professores para surdos e cegos.

No ano de 1900, já no Brasil República, houve o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro. Na ocasião, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia sobre doentes mental intitulada “Da Educação e Tratamento Médico – Pedagógico dos Idiotas”, haja vista que, nesse período, início do século XX, a sociedade já mostrava interesse pela educação das pessoas com deficiências, por isso, houve várias publicações de trabalhos científicos e técnicos nessa área.

E de acordo com Aranha (2005), no ano de 1910 três cegos que estudavam no Instituto Benjamin Constant, ingressaram na Faculdade de Direito de São Paulo.

Após, em 1913, na cidade do Rio de Janeiro, dá-se início ao atendimento a menores anormais no Hospício D. Pedro II. Nesse mesmo ano, o Professor Clementino Qualio da Escola Normal de São Paulo lança o livro “A Educação da Infância Anormal da Inteligência”.

Entre os anos de 1915 e 1931, surgem vários fatos marcantes na Educação Especial do Brasil, como, por exemplo: a inauguração da sede do Instituto Nacional dos Surdos, no Rio de Janeiro (1915); inauguração do Instituto São Rafael Para Cegos, em Belo Horizonte, (1926); a primeira instituição brasileira dedicada aos excepcionais, Pestalozzi em Canoas, RS, (1927); no Nordeste, o Dr. Ulisses Pernambucano apresenta um trabalho pioneiro em favor dos excepcionais (1930), e em 1931, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, é criado o Pavilhão Fernandinho Simonsens, com uma classe especial para alfabetização e ensino primário de crianças internadas por longos períodos.

Vale lembrar que, até a década de 1930, não existia, ainda, salas regulares para as crianças com deficiência. O atendimento a elas era marcadamente assistencial, filantrópico e segregado.

Por iniciativa da professora russa, Helena Antipoff, fundou-se, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e, em 1935 é criado o Instituto Pestalozzi na cidade de Belo Horizonte.

Na cidade de Curitiba, no ano de 1933, através do Parecer n. 291, a Comissão do Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação, autoriza o acesso de aluno cego em escola do sistema regular de ensino. Essa situação representou marco importantíssimo para a educação brasileira.

Em relação aos deficientes visuais, em 1942, o Instituto Benjamin Constant editou em Braille a Revista para Cegos, primeira do gênero no Brasil e, em 1949, através da Portaria Ministerial n. 504, passou a distribuir gratuitamente livros em Braille às pessoas cegas que as solicitassem.

O ano de 1943 foi considerado positivo (ao menos no discurso) para as pessoas com deficiência visual, pois foram inaugurados institutos para cegos em vários estados do país, como, por exemplo, em São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Ceará. Paralelo a essa situação, a Comissão de Legislação do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer n. 144, defere a matrícula de aluno cego na Faculdade de Filosofia, Ciências e letras.

Nesse mesmo ano, através do Decreto n. 14.165, é concebido ao Instituto Benjamin Constant ministrar o ensino primário e secundário.

Também por iniciativa da professora Helena Antipoff, em 1948, é fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro. Tal Instituição destinava-se ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais e experiências com alunos superdotados.

Ainda no ano de 1948, com a “Declaração dos Direitos Humanos” sendo norteadora de políticas públicas em geral, ratificada na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a criança e a pessoa com deficiência passaram a ter direitos.

Dessa forma (ao menos no discurso), houve maior preocupação em se construir uma sociedade menos excludente, com recursos e alternativas educacionais que viessem beneficiar a todos, dando melhores condições de relações com a diversidade da qual fazemos parte.

O desenvolvimento da educação especial passou por diferentes etapas, a exclusão, segregação e integração até chegar a uma proposta de inclusão.

No modelo de exclusão, como já mencionado, as pessoas com deficiência eram abandonadas pela própria família por serem consideradas estorvos humanos. No modelo de segregação, elas eram encaminhadas para entidades religiosas e filantrópicas para serem amparadas de forma assistencialista, porém sem nenhum contato com a sociedade. No modelo de integração, a educação especial era pensada como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, os alunos com deficiência poderiam estudar em escolas regulares, desde que tivessem condições de acompanhar os demais, isto é, o aluno deficiente teria que se adaptar ao contexto educacional, e não este ser adaptado para receber o aluno. Dessa forma, o aluno “integrado” continuaria recebendo um tratamento em bases assistencialistas. Enquanto que na proposta inclusiva, para que os direitos dos alunos com deficiência sejam respeitados de fato, a sociedade precisa mudar para receber todas as pessoas.

Segundo Mittler e Mittler (2001, p.35):

Ao contrário da inclusão, a integração não tem como ponto fundamental um processo semelhante de radical reforma da escola. As crianças podem receber um currículo modificado ou adaptado, mas têm de ajustar-se às estruturas existentes. Por definição, a integração nem sempre tem lugar na escola da vizinhança; ela pode ser feita em uma escola comum, com adaptações, ou em uma classe especial, podendo haver um currículo modificado ou adaptado.

É interessante salientar que, em 1950, três alunos do Instituto Benjamim Constant, em São Paulo, concluíram o curso ginásial e ingressaram em colégio comum dando início ao ensino integrado para cegos. Em São Paulo, no Instituto Caetano de Campos, foi criada a título experimental, a primeira classe Braille com alunos em regime escolar comum (ARANHA, 2005, p.36). A partir de então, houve a preocupação com a especialização dos professores que iriam atuar nesta área e, com isso, iniciou-se um curso de aperfeiçoamento para os mesmos, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - Inep.

Nesse mesmo ano, foi criado também em São Paulo, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD, com classes para deficientes físicos.

No decorrer do ano de 1953, foram autorizados pela Portaria Ministerial n. 12 a matrícula de alunos com deficiência visual em estabelecimentos de ensino secundário, estabelecimentos estes reconhecidos pelo Governo Federal. Foi realizado, também, a interpretação da legislação desse ensino pelo Conselho Nacional de Educação facultando o acesso dessas pessoas nos cursos universitários. Nesse mesmo ano, o Parecer n. 50 da Comissão da Legislação do Conselho Nacional de Educação, favorece o ingresso de aluno deficiente visual no curso de Geografia e História da Faculdade Fluminense de Filosofia.

De acordo com Aranha (2005), nos anos posteriores foram surgindo fatos concretos e importantes para a Educação Especial no país, os quais alguns devem ser citados: fundada no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR (1954); lançada a recomendação n. 99 da Organização Internacional do Trabalho – OIT referente a programas de reabilitação profissional, obtenção e retenção de empregos por deficientes (1955); Criação de classes especiais para deficientes físicos nos Grupos escolares da rede escolar comum através da AACD, em São Paulo (1957); alunos cegos oriundos do Curso Primário são matriculados nas escolas comuns (1957); alteração da denominação do Instituto dos Surdos e Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines (1957); criação do Instituto de Reabilitação para funcionamento junto à Cadeira de Ortopedia e Traumatologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Lei n. 5.029 de 1958); é desvinculada a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão do Instituto Benjamin Constant, passando a ser subordinada diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura e em 1961, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil cria o Centro de Reabilitação de Cegos no Brasil.

Além do surgimento dos fatos elencados anteriormente, ainda no período de 1957 a 1960, o Governo Federal lança campanhas especificamente voltadas para promover, em todo o Brasil atendimento à educação, o treinamento e a assistência às crianças com qualquer tipo de deficiência, tais como: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB (Decreto n. 42.728 de 03/12/1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Decreto n. 44.236 de 31/05/1960), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - Cademe (Decreto n. 48.961 de 22/09/1960) e a Campanha Nacional de Educação de Cegos” (Decreto n. 48.252 de 1960).

No entanto, foi no final da década de 1950, e início da década de 1960 que, de fato, a inserção da educação especial na política educacional brasileira ocorreu, assim, surgiram às

primeiras críticas referentes a segregação, dando origem à idéia de integração. Com o surgimento das Instituições, como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial, segundo Bueno (1993, p.99), constitui a legitimação da segregação:

A educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, servem de instrumento para a legitimação de sua segregação.

Por outro lado, no ano de 1961, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61, que em seu artigo 88, prevê o direito dos excepcionais à educação, e que para integrá-los à comunidade, sua educação deveria enquadrar-se no sistema geral de ensino, ou seja, ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais destinados à população, em geral, oferecendo serviços educacionais especiais quando necessário e ainda (ARANHA, 2005, p.39), prevê apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa especialidade. De certa forma, essa lei veio abarcar (ao menos no discurso) o compromisso do poder público com a educação especial, uma vez que, nesse período, estava acontecendo um aumento considerável de escolas públicas no país.

Após a criação dessa Lei, surgiram ainda em todo o país, várias instituições educacionais de caráter particular e filantrópico, porém, com atendimento assistencial ou proteção às pessoas com deficiência. A escolaridade ainda não era prioridade dos governantes da época. Segundo Marques (1998, p.116):

A institucionalização da assistência à pessoa deficiente nada mais representa do que uma nova forma de se lidar com a questão da diferença, ou seja, a manifestação de novos padrões éticos, onde os valores morais continuam sendo o da discriminação e o da segregação do indivíduo excepcional, pois que os rótulos da incapacidade e do indesejável continuam determinando a forma de relação entre os cidadãos ditos normais e aqueles que vivem confinados nas instituições de amparo à deficiência.

A nível nacional, esses modelos de assistencialismo, segregação e fragmentação das deficiências permearam a educação especial durante toda a década de 1960. Por outro lado, mesmo com intenções marcadas por discriminação e protecionismo, não podemos desconsiderar essas iniciativas.

Nessa época, o Brasil era governado por João Goulart, com a linha de governo nacionalista, ou seja, buscava transformar o país numa sociedade mais justa e igualitária. Assim, propôs reformas de base para o país, como, por exemplo: reforma agrária, educacional, eleitoral e tributária.

A reforma educacional tinha o intuito de aumentar o número de escolas públicas, matriculem todas as crianças brasileiras e combater o analfabetismo. Se um dos intuitos do governo era matricular todas as crianças, entende-se que incluía aí as com deficiência.

No período de 1963 a 1969 (ao menos no discurso), houve empenho do governo Federal em dar continuidade às ações com o intuito de melhorar a situação das pessoas com deficiência. Surgiram assim, várias conquistas, como, por exemplo: criação da Federação Nacional das Apae (1963); obtenção de recursos do Mec para a Campanha Nacional de Educação de Cegos (1964); designação de Grupo Executivo para reformulação das atividades do MEC acerca da Educação Especial e sugestão pelos Conselheiros da Cademe da criação de uma Secretaria de Educação Especial no MEC (Portaria Ministerial n. 582 de 1964); criação no MEC/CFE de comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento dos superdotados (1967); criação da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – Abedev (1968); o Conselho Federal de Educação determina a inclusão de uma ou duas habilitações em Educação Especial no Curso de Pedagogia (Parecer n. 252 de 1969); criação de um Grupo de Trabalho para estudo e encaminhamento de anteprojetos à direção do MEC, viabilizando a criação de um órgão em âmbito nacional para cuidar dos problemas dos excepcionais (Decreto n. 64.920 de 1969); disponibilização sobre tratamento especial para alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênicas e/ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas determinantes de distúrbios agudos ou agudizadores (Decreto Lei n. 1.044 de 1969). (ARANHA, 2005)

Cabível destacar que os anos de 1970 iniciaram-se com o apogeu da ditadura militar no Brasil, foram anos de ditadura, falta de liberdade, censura, perseguições e prisões contra alguns intelectuais, estudantes, operários e artistas que eram resistentes ao regime dos militares, sendo, portanto, torturados e até mesmo expulsos do país.

Os movimentos sociais, nessa época, foram sufocados, houve muitos presos políticos e exílios forçados, porém, no final dessa década, ocorreu o fim deste regime e com isso houve a retomada dos movimentos sociais (HABERT, 2007).

Foi criada, em 1971, a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil, unindo todas as Sociedades distribuídas pelo país. As instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência se expandiram tanto que, em 1972, já havia 16 Apaes no Brasil, sendo que, 12 delas somente em São Paulo, estado que mais se destacou em fundação de instituições para cegos, surdos e deficientes em geral. No início da década de 1980, já eram cerca de 200 instituições espalhadas pelo Brasil, conforme Bueno (1993).

Partindo desse pressuposto, percebemos que esse período representou a expansão do movimento filantrópico do país nessa área. Porém, essas instituições, muitas vezes marcadas pelo assistencialismo, tinham como proposta a caridade, o paternalismo e o protecionismo. Minando, assim, com o papel essencial dessas instituições travestidas de escolas, que deveria ser o trabalho pedagógico.

Entretanto, essas instituições foram ganhando espaço na política de atendimento à pessoa com deficiência no país, e o crescente aumento de organizações dessa natureza contribuiu, sobremaneira, para a cristalização do atendimento educacional de modelo segregado, através de referenciais legais, dos direitos de pessoas com deficiência, uma vez que, de certa forma, essas organizações passam a exercer o papel de instigadores do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692/71, em seu artigo 9º, refere-se a “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso idade/série e os superdotados”. Assim, vem comprovar que a Educação Especial deve ser paralela à educação comum e que, aqueles que apresentam deficiências diversas, são todos considerados deficientes mentais ou físicos, inclusive as pessoas com deficiências sensoriais.

De acordo com Mantoan (2001), no ano de 1972, o Conselho Federal de Educação, em Parecer de 10/08/1972, passa a considerar a educação de excepcionais como linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Porém, Portarias Ministeriais da época ao designarem a clientela de educação especial se mostraram contrárias ao parecer citado, com isso, apresentaram como proposta uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência. Pontuaram aspectos corretivos e preventivos dessas ações, mas sem intenção de promover a educação escolar.

Nesse mesmo ano, a Resolução n. 7/72, do Conselho Federal de Educação, propõe os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos na habilitação específica em educação de deficientes da audiocomunicação no Curso de Pedagogia.

Paralelo a esse fato, por solicitação do MEC, os envolvidos com a Educação Especial na época, criaram um Projeto Prioritário n. 35, específico à educação de alunos com deficiência, o qual foi incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura do Governo Federal, entre os anos de 1972 a 1974. Tal projeto tinha a intenção de garantir igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os excepcionais, ou seja, condições ideais para o seu atendimento (CANZIANI, 1985).

A partir da elaboração desse Projeto, a Educação Especial adquire maior atenção por parte do Governo Federal com a criação, em 1972, do Grupo Tarefa com o objetivo de tratar da problemática da Educação Especial e a instalação, em 1973, no Ministério da Educação e Cultura - MEC, através do Decreto n. 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial - Cenesp com sede no Rio de Janeiro. (ARANHA, 2005)

O Cenesp responsável pela gerência da educação especial no país impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado e que mais tarde foi intitulado Secretaria de Educação Especial - Seesp.

Entendemos que, de certa forma, um benefício para as pessoas com deficiência visual ocorreu no ano de 1974, através do Parecer n. 3.763, do Conselho Federal de Educação, dispondo sobre tratamento especial para cegos no exame vestibular.

De acordo com Aranha (2005), em 1977, por meio da Portaria Interministerial n. 477/MEC/MPAS, é estabelecido diretrizes básicas para o atendimento integrado a excepcionais através de ações complementares de assistência médico-psicossocial e de educação especial, no sistema regular de ensino e em instituições especializadas. Essa Portaria define e delimita também, a clientela a ser atendida e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle.

Convém lembrarmos que a Educação Especial tomou âmbito nacional de forma institucional, passando a ser alvo de inúmeras discussões e projetos criados e implantados que, ainda hoje, apesar de suas contradições, visam à melhoria da qualidade de vida das pessoas que possuem deficiência.

Antes de retomarmos o histórico brasileiro sobre educação especial com vistas à inclusão, se faz necessário compreender o conceito de Estado, analisando a partir de então, se o Estado atual tem realmente se empenhado em desenvolver seu papel político-social a respeito, principalmente, da educação inclusiva.

Até chegarmos a atual definição do que consiste o poder estatal, vários filósofos e historiadores, em diferentes épocas, apresentaram outros conceitos para tal, como, por exemplo, Nicolau Maquiavel e John Locke.

A idéia de Estado Moderno surgiu a partir de Maquiavel (1469 – 1527), portanto, trata-se de um conceito do início da Idade Moderna. Segundo Maquiavel, os homens buscam a organização de um poder capaz de colocar freios em seus maus sentimentos e em seus desejos mundanos. O homem, então, só tem um caminho: escolher uma forma de governo capaz de controlar a maldade humana. Para ele, somente através do governo de um príncipe seria possível a organização de uma sociedade em que existisse o equilíbrio, alcançando tal equilíbrio, poderia mudar-se a forma de governo para a República, pois todos seriam virtuosos e participariam ativamente. Conforme já enfatizado, a sociedade, em geral, desde a antiguidade, exclui as pessoas com deficiência, portanto, inferimos que não seria possível encontrar tal equilíbrio proposto por Maquiavel.

Paralelamente, ao observarmos os conceitos de Locke (1632-1704), temos que o papel do Estado em qualquer nação só é legitimado a partir da vontade do povo. Ele vai contra o absolutismo, pregando que o Estado deve prestar assistência à população – a toda população – garantindo não só a saúde ou a educação das pessoas, mas o bem-estar destas. Uma sociedade civil tem como obrigação cumprir seus deveres, que são ditados pelo próprio Estado, e, em contrapartida, pode cobrar deste a integração e a harmonia entre as pessoas. (FELDHAUS, 2007).

Ainda em Locke, os seres humanos apresentam-se como iguais por natureza, tendo, portanto, o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Assim, concebe que o homem também tem a propriedade das coisas necessárias à conservação da vida, desde que tenha se apropriado com plena justiça. Faz-se necessário, então, respeitar as promessas e assegurar o bem-estar alheio, se é bom para a sociedade como um todo, é bom para os indivíduos. (FELDHAUS, 2007).

No pensamento de Locke, no Estado de Natureza, os homens vivem em estado de liberdade, mas percebem a necessidade de a ela se impor limites. Agem no sentido de garantir

a propriedade que constituíram através de seu trabalho, do esforço de cada um. Portanto, a liberdade é o primeiro dos bens civis do cidadão e a base de sua vida.

Assim, fica pressuposto que o Estado organiza, vigia, representa e até mesmo pune os indivíduos para, em troca, zelar pelos interesses gerais da população. E, sendo essa população composta por pessoas indiscutivelmente distintas umas das outras, é também uma responsabilidade estatal que, independentemente das diferenças, as pessoas vivam, de modo pacífico, em convivência harmoniosa e com todos os direitos garantidos. Isso se aplica, também no âmbito da Educação Inclusiva, que é, não só uma questão social, mas também estatal, sendo que "a consolidação das idéias empiristas de Locke fortaleceu o surgimento, por exemplo, de práticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência". (PESSOTTI, 1984, p.21-23)

Diante do exposto, todos nascem iguais, racionais e em liberdade. O que justifica, então, a exclusão ser marca presente e constante na vida social?

No conceito mais moderno temos que, para Fleury (1994, p.12):

Estado é o poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico. Este estado, que supõe um governo unitário e cujo poder se exerce em nome de uma nação (um povo e um território), tem na sua soberania plena e sua separação da sociedade civil, os principais elementos diferenciadores das formas que o procederam.

Enquanto que, para Giddens (1999 p.21-22):

A tese do Estado mínimo está estreitamente ligada a uma visão peculiar da sociedade civil como um mecanismo autogerador de solidariedade social. Os pequenos pelotões da sociedade civil deveriam ter permissão para florescer, e o farão se não forem impedidos pela intervenção estatal. Diz-se que as virtudes da sociedade civil, se esta fosse deixada por sua própria conta, incluiriam: autodisciplina, tolerância, respeito, justiça, auto-perfeioamento, confiança, civilidade, firmeza, coragem, integridade, diligência, patriotismo, consideração pelos outros, frugalidade e reverência.

Constatamos, então, que, tanto Fleury, ao citar o poder exercido em nome de uma nação e de seus habitantes, quanto Giddens, que enaltece a solidariedade social, apresentam uma visão humanitária do Estado. Tais conceitos, bem como de diversos outros pensadores favoráveis à atuação estatal com vistas a prover benefícios à população, constituem a base para a idéia moderna de Estado.

Atualmente, ao consultarmos o dicionário, encontramos a seguinte definição de Estado:

“É o conjunto dos poderes políticos de uma nação; governo: divisão territorial de certos países. Organismo político-administrativo que, como nação soberana ou divisão territorial, ocupa um território determinado, é dirigido por governo próprio e se constitui pessoa jurídica de direito público, internacionalmente reconhecida”. (Novo Aurélio – Século XXI p.826.).

Se retomarmos a história da educação especial no Brasil, vamos nos deparar com as divergências do que é previsto em leis e do que ocorre na realidade das escolas. Portanto, concluímos que, de qualquer modo, o Estado atual não está de fato cumprindo suas obrigações para com a sociedade, principalmente, em relação às pessoas deficientes.

Entendemos que a filosofia política reflete as relações de poder entre a sociedade e Estado, ou seja, há uma ligação entre, por exemplo, educação e política. A construção do sujeito depende da realidade histórico-social em que está inserido.

Até o início dos anos 1970, o mundo capitalista era orientado por dois princípios básicos: o Keynesianismo, com a intervenção direta do Estado na economia e o princípio fordista, que visava à centralização das indústrias. No início dos anos 1970, e começo dos anos 1980, o mundo passava por uma grande crise do capitalismo, principalmente, do Estado de bem-estar social que garantia ao cidadão a oportunidade de acesso gratuito a certos serviços e a prestação de benefícios mínimos para todos (FALEIROS, 1986, p.21), e a expansão do processo de mundialização do capital e do surgimento de políticas neoliberais, sobretudo na década de 1990, preconizando o mercado como auto-regulador da sociedade global.

O neoliberalismo reforça a idéia de competição e competitividade, transformando a violência econômica em paradigma e ideal da ação humana, podendo ser considerado um dos

princípios das desigualdades sociais que presenciamos, atualmente. Hoje, o capitalismo é algo muito mais amplo, e de difícil abordagem, sendo descrito, comumente, por seus aspectos mais relevantes, tais como: o desemprego, o monetarismo, a terceirização, o avanço tecnológico, a privatização das empresas, a estabilidade econômica e a polarização das classes sociais.

Entendemos que um projeto neoliberal tem como proposta, colocar todas as crianças na escola para, conseqüentemente, no futuro, estarem preparadas para adentrar o mercado de trabalho. Os que conseguirem emprego, ótimo, os demais serão excluídos do processo econômico por conta própria.

As principais medidas e idéias adotadas pelos neoliberais são: privatização da economia; liberação de mercado; antinacionalismo; menos impostos; corte nos gastos públicos; privatização dos serviços públicos e flexibilização do mercado de trabalho.

Percebemos a ideologia neoliberal operando em toda parte, mas merece ser destacada sua influência na área da educação. Se fizermos um paralelo entre o ensino público e privado, mostrando a indiscutível presença do neoliberalismo na distinção dessas duas realidades, o fato é que a melhor qualidade do ensino público implica num menor lucro da rede privada. Assim, fica claro que a lógica do mercado é a solução para os problemas educacionais, ou seja, a relação entre escolas e pais não passa de mais uma relação mercantil, puramente de consumo.

Nos anos 1980, o Brasil passava pelo processo de abertura democrática, e com isso, destacaram-se dois movimentos relevantes para a área da Educação Especial: reformas educacionais da educação básica promoveram a revisão dos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública, promovendo a criação dos ciclos e revendo o regime seriado que possibilitava a reprovação a cada série. Nesse contexto, de crítica às práticas de discriminação contra o aluno de baixa renda e de quebra parcial dos processos de homogeneização das turmas, criaram-se melhores condições para reduzir o fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais (FERREIRA, 2006).

Nessa mesma época, no Chile, houve uma discussão na Comissão Econômica para a América Latina - Cepal acerca da elaboração de um Plano de Ação em longo prazo referente aos excepcionais.

De acordo com Aranha (2005), o ano de 1981, através da Assembléia Geral das Nações Unidas, foi considerado o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, o qual veio

de certa forma, incentivar e motivar a sociedade para organizar, estabelecer metas e objetivos que proporcionassem transformações significativas para a pessoa com deficiência.

Ainda em meados de 1981, o Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP estabelece através da Instrução Normativa n. 123, normas para adaptação e elaboração de novos projetos de edificações, facilitando o acesso de pessoas com deficiência.

Outros marcos importantes em relação à educação especial foi acontecendo na década de 1980, como, por exemplo: assinatura do Decreto que institui o Comitê para Aprimoramento da Educação Especial, bem como a sugestão ao Presidente da República para a transformação do Cenesp em Secretaria de Educação Especial e a criação de um órgão de coordenação da política voltado ao deficiente (Brasília/1985); instituição do Comitê Nacional para traçar política de ação, visando aprimorar a Educação Especial e integrar na sociedade as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotados (Decreto n. 91.827/1985); fixação de critérios reguladores de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial no ensino público e particular (Portaria n. 69/MEC de 1986); instituição da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência -Corde através do (Decreto n. 93.481 de 1986); constituição de Comissão para elaboração de subsídios para os Conselhos Estaduais de Educação estimularem ações de atendimento ao superdotado (Portaria n. 88/MEC, de 1986) e, em 1987, lançamento da Revista Integração com distribuição em todo o país.

Outro movimento significativo foi a mobilização em torno do processo da Constituinte, na segunda metade da década de 1980, até a aprovação da Constituição Federal em 1988. No contexto de redemocratização, ganharam maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos, como, por exemplo, as pessoas com deficiência que foram contempladas, ainda que parcialmente, em vários dispositivos constitucionais.

Essa Constituição vem garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, é um meio das pessoas com deficiência buscarem reconhecimento como cidadãos.

Ainda na Constituição de 1988, o artigo 208 aponta três referências que marcam a discussão da área nos últimos anos:

- 1-** Atendimento especializado – induz que a educação dos alunos é responsabilidade exclusiva da área ou dos serviços de educação especial, podendo, assim, gerar a idéia de falta de compromisso da educação geral.

- 2- Portadores de Deficiência – aponta para o problema de definir, no âmbito da legislação, quem serão os alunos beneficiários dos serviços da educação especial.
- 3- O termo “preferencialmente”, reproduzido em todos os documentos e normas nos últimos anos, aqui vêm questões acerca de como se configura e quem decide tal preferência e se a rede regular de ensino é o mesmo que classe comum.

Apesar da Constituição Federal de 1988, é possível verificar que, após 20 anos de sua publicação, muitas orientações propostas não foram ainda colocadas em prática. Concluimos que não bastam somente os dispositivos legais. Necessária, pois, a efetiva atuação do Estado e da sociedade em geral, para que as pessoas com deficiência tenham garantido o seu direito à inclusão social.

Entendemos que mesmo com o surgimento de várias leis e recomendações, consideradas instrumentos de luta, elas não efetivam a intenção. É necessário um envolvimento maior da sociedade e dos nossos governantes em dispensar esforços para que os aspectos legais sejam realmente cumpridos, pois até o momento atual, percebemos uma demagogia política do estado com o discurso falacioso de que os problemas pertinentes às pessoas com deficiência estão perto de serem solucionados.

De acordo com Sasaki (1997, p.41):

A inclusão social consiste no processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

No ano de 1989, a Lei n. 7.853/10, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, em seu art. 8º, prevê que constitui crimes puníveis de reclusão de um a quatro anos e multa se a escola: I – “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição do aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos de qualquer deficiência que ele possua”.

Subtende-se que os pais não conhecem essa Lei, uma vez que ainda presenciamos escolas que não recebem alunos com deficiência, alegando não estarem preparadas para assumirem tal situação.

A Lei supracitada ainda prevê crimes puníveis àquele que:

- Obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;
- Recusar, retardar ou dificultar internações ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência.

Essas orientações são postas a partir de 1987, com a criação da política da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde com o intuito de elaborar programas de prevenção, integração, reabilitação e profissionalização às pessoas com deficiências. Assim, surge, no Brasil, através de um órgão público federal, mais uma lei para tentar dar apoio às pessoas com deficiência

Segundo Ferreira (2006), a década de 1990, iniciou-se com um novo conjunto de reformas estruturais e educacionais no país. Inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização.

Com essas medidas, houve a aceleração do processo de municipalização do ensino fundamental e a concentração de recursos orçamentários da educação nesse nível de ensino, gerando a expansão do acesso às séries iniciais, ou seja, ampliação das matrículas, principalmente nas redes municipais de educação infantil e em modalidades como a educação de jovens e adultos e a educação especial.

Foi nesse contexto, que houve um aumento considerável das referências à construção de uma escola inclusiva, das críticas aos modos consolidados de atuação da educação especial, principalmente nas escolas públicas, e a inserção educacional das pessoas com deficiência nas redes municipais de ensino, sobretudo a partir da Educação Infantil. Houve esforço para ajustar a educação às reformas neoliberais.

Ainda citando os documentos relacionados às políticas públicas, nos quais o Brasil se compromete em garantir educação para todos, enfatizamos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada em 1990, em Jomtien, Tailândia.

Nesse mesmo ano, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA Lei 8.069/90, que estabelece no artigo 54 “A criança e o adolescente com deficiência receberão atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”, começam mudanças em relação ao tratamento e a preocupação com as crianças e adolescentes, visando garantir cidadania a todos.

O termo “preferencialmente” não seria uma hipótese de que a rede regular fosse insuficiente para suprir algumas necessidades do aluno com deficiência?

Ainda no ano de 1990, pelo fato da Secretaria de Educação Especial ter sido extinta, as diretrizes referentes à educação especial passam a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica - Seneb. Com isso, foi criada a estrutura da Seneb do Departamento de Educação Supletiva e Especial Dese, tendo a partir de então, competência em relação à Educação Especial.

É cabível destacar que, com o processo de globalização e as idéias neoliberais, no Governo Collor (1990 – 1992), houve um grande descaso com a educação especial haja vista que suas metas eram modernizar a administração do Estado, privatizar empresas estatais, combater os monopólios, abrir o país à concorrência internacional, entre outros, com isso, as ações e metas das políticas educacionais especiais ficaram sem direcionamento específico.

Nessa época, a Secretaria de Educação Especial foi reformulada, mantendo-se fechada enquanto Secretaria, porém, funcionando como divisão do ensino. Somente em 1992, já no Governo Itamar Franco, foi recriado pela Lei n.. 8.490, de 19 de novembro, a Secretaria de Educação Especial -Seesp, vinculada ao Gabinete do Ministério da Educação, retomando seus trabalhos enquanto Secretaria (ALMEIDA, 2003).

Por outro lado, no ano de 1994, dirigentes de mais de oitenta países, inclusive do Brasil, reúnem-se em Salamanca, na Espanha, e assinam a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Proclamam as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e lingüísticas.

A partir da Declaração de Salamanca, chega ao nosso meio o movimento da inclusão, cujas linhas de ação visam ao seguinte: impulsionar o desenvolvimento da educação e o compromisso com uma educação de qualidade.

Entendemos que, antes da Declaração de Salamanca, havia pouca clareza em relação à diversidade do alunado como parâmetro do processo inclusivo, pois muitos pensavam que educação inclusiva se referia apenas à deficiência física, mental, visual, auditiva e múltipla.

Publicada também em 1994, e de forma contraditória à Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial orienta o processo de integração instrucional, alegando que o acesso às classes do ensino regular deve ser para os alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas para o ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (MEC/SEESP, 1994, p.19).

A Política supracitada dava direito ao acesso nas classes comuns, somente os alunos que estavam preparados para acompanhar o ritmo dos outros alunos. Portanto, os que não se enquadravam a essas normas eram direcionados aos locais segregados, ou seja, em escolas especiais.

No ano de 1994, também, por meio da Portaria n. 1793, é proposta a inclusão de conteúdos e disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de professores de nível superior.

O ano de 1995 também foi marcado por várias ações, acerca da pessoa com deficiência, por exemplo: criação da Associação Brasileira de Síndrome de Down, instituída, através do Decreto n. 1.744, de benefício de prestação continuada à pessoa com deficiência e ao idoso e veiculação de temas pertinentes à Educação Especial no Programa Salto para o Futuro, ou seja, TV Escola.

Em meados do ano de 1996, surgem, através do Aviso Ministerial 277, do GM, recomendações para a criação de situações que facilitem o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior - IES. Criado, também, o Programa de Distribuição de Materiais Didáticos para Deficientes Visuais, bem como, o lançamento do Programa de Implantação de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais/CAP e a elaboração do Programa de Capacitação de Professores do Ensino Regular que desenvolvem trabalhos com alunos que possuem deficiência.

É importante registrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n. 9394/96, se ajusta à Legislação Federal e aponta, no cap. V (específico à Educação Especial), art. 58, que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e, no art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais pessoas “currículos, métodos, técnicas, recursos

educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. (MARTINS, 2006, p.18-19)

A Educação Especial é definida, a partir da LDB 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino: Educação Básica - abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio e educação superior, bem como, na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite, também, tornar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Após a aprovação dessa nova Lei, já no final da década de 1990, vivia-se um momento de transição na área de educação especial, com novos papéis indicados para serviços da área, com a presença ampliada dos alunos com deficiência nos diferentes espaços escolares.

Dando continuidade as propostas de educação, são realizadas no ano de 1997, a Campanha de Sensibilização da Sociedade para a Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino; inclusão na TV Escola, da Série Educação Especial, através do material da Unesco, visando implementar a capacitação dos educadores; e a implantação da Tecnologia do DOS-VOX no Sistema Sintetizador de Voz para apoiar a educação do deficiente visual.

No ano de 1998, foram realizados o Congresso Internacional e III Ibero Americano sobre Superdotação em Brasília, o III Congresso Ibero Americano de Educação Especial em Foz do Iguaçu e elaborado o documento “Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No decorrer do ano de 1999, houve, através da TVE, a produção e lançamento do Programa de Capacitação sobre Educação Especial e a criação da Comissão Brasileira de Braille em conjunto com a Seesp.

Assim, no ano de 1999, é elaborado também, o Documento da Guatemala – Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

No ano de 2000, é realizado o lançamento do Livro Didático em Braille, o V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola Para Todos e o VI Festival Nacional de Artes sem Barreiras na cidade de Brasília.

Após, no ano de 2001, é elaborado pelo MEC/SEE e representantes de Organizações de Surdos, o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos; promulgado por meio do Decreto n. 3.956; a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação com a pessoa que possui deficiência; o Parecer CNE/CEB n. 17; e a Resolução CNE/CEB n. 02 instituem Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, determina no artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

A partir do que está explícito na Resolução supracitada, entendemos que a equipe escolar precisa concretizar mudanças atitudinais para acolher e trabalhar de forma competente com todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Também em meados de 2001, a Lei 10.172, aprova o Plano Nacional de Educação, estabelecendo metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, tais como:

- Parcerias com as áreas de saúde e assistência social;
- Atendimento desde a educação infantil até a qualificação educacional;
- Atendimento preferencialmente na rede regular de ensino;
- Educação continuada dos professores.

A Resolução CNE/CP n. 1/2002, na perspectiva de educação inclusiva, aponta Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, esclarecendo que as IES devem primar em sua organização curricular para uma formação docente voltada para a diversidade. Subtende-se que o professor que irá atuar no ensino especial precisa ter conhecimentos específicos nessa área e esses conhecimentos devem ser

adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada. Diante disso, é necessária uma articulação maior da Seesp/MEC com as IES, principalmente, com as IES que possuem cursos de Licenciaturas, cursos estes que preparam profissionais para atuarem na educação e, poderão, ao adentrarem uma sala de aula do ensino regular, depararem-se com alunos com algum tipo de deficiência.

O MEC, através da Portaria 657, institui no ano de 2002, a Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Sorobã.

Também, em 2002, a Lei n. 10.436, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, primando pela necessidade de apoiar seu uso e difusão, e a inclusão da disciplina Libras nas grades curriculares dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Entra em vigor, em 2002, também, a Portaria n. 2.678, propondo normas para a difusão, uso e ensino do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino do território nacional.

O Ministério da Educação, em 2003, elabora o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, buscando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de “todos” à escolarização.

Ainda em 2003, é divulgado, pelo Ministério Público Federal, o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o intuito de divulgar as diretrizes mundiais para a inclusão.

Em 2004, é criado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência -Paed, que visa garantir recursos financeiros para as escolas de educação especial.

No mesmo ano, o Decreto n. 5.296 regulamenta as Leis n. 10.048/00 e n. 10.098/00, promovendo normas e critérios para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse período, é criado o Programa Brasil Acessível com o objetivo de apoiar as ações voltadas para este fim.

Em 2005, o Decreto n.5.626 regulamenta a Lei n. 10.436/2002, visando à inclusão do aluno surdo, a introdução da Libras como disciplina curricular, a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Ainda no ano de 2005, há a implantação dos Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os Estados Nacionais e no Distrito Federal, criando centros de formação continuada dos professores.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é lançado no ano de 2006, através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e da Unesco e tem, por objetivo, fomentar no currículo da educação básica, temas pertinentes às pessoas com deficiência e ações de acesso e permanência na educação superior.

No ano de 2007, por meio do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é divulgado o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, reafirmado também pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, com foco na acessibilidade arquitetônica das escolas, na implantação de salas de recursos e na formação de professores para o atendimento especializado.

O Decreto n. 6.094/2007 afirma a garantia de acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, nas escolas públicas.

Em janeiro do ano de 2008, é lançado o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” - PNEEPI, o qual reflete alguns avanços do conhecimento e das lutas sociais com vistas à constituição de políticas públicas que evidenciem educação de qualidade para “Todos”.

A política supracitada tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (SEESP/MEC, 2008, p.14)

Em consonância com Mantoan (2008), entendemos que essa política, além de redimensionar a educação especial, provoca a escola comum para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas. De certa forma, ela veio reforçar os direitos das pessoas deficientes contemplados em vários documentos, mas que não foram assumidos plenamente pelos nossos governantes.

Segundo a Secretária de Educação Especial/MEC (2008, p.22), no que tange à educação especial, a justificativa para a elaboração dessa nova política é o fato de que:

[...] grande parte dos sistemas não aprofundou com radicalidade o sentido da educação inclusiva, de modo a alterar a atuação da educação especial dissociada do contexto das escolas regulares, passando a apoiar o desenvolvimento das escolas para uma perspectiva pedagógica que respeite as diferenças e atenda as necessidades específicas de seus alunos no processo educacional. É preciso construir condições favoráveis para a inclusão e essa materialidade só acontece a partir de uma sólida definição por um sistema educacional inclusivo.

Subtende-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta as instituições de ensino acerca das mudanças no contexto educacional voltadas para garantir as condições de acessibilidade, a formação dos educadores, à oferta do atendimento educacional especializado e a organização da educação especial como parte do projeto pedagógico da escola, entre outras, inerentes ao processo de inclusão e aprendizagem.

O referido documento apresenta no item III – Diagnóstico da Educação Especial, os dados do Censo Escolar/MEC/Inep o número de alunos matriculados pela Educação Especial no ano de 1998, que correspondia a 337.326 alunos, e a evolução de matrículas no ano de 2006, que passou para 700.624 alunos, evidenciando um aumento de 107%. Em contrapartida, apresentam dados acerca da evolução das matrículas em classes comuns do ensino regular, o qual, de 43.923 alunos, em 1998, passa para 325.316 alunos, em 2006. Houve um aumento de 640% de alunos matriculados em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas e classes especiais, entre os anos de 1998 e 2006. (SEESP/MEC, 2008, p.12)

Foram apresentados, também, os seguintes dados em relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006 (PNEEPI, p.13):

112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico). No âmbito da educação infantil, as matrículas concentraram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

Diante do exposto, percebemos que os nossos governantes estão preocupados com números representativos e não com a qualidade do ensino para “todos”, pois, segundo Figueiredo (2002, p.67), “A presença da criança com deficiência na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão”. Haja vista que, “entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns e de 28% em escolas e classes especiais”.

Ainda, conforme a PNEEPI (2008), a matrícula de alunos com deficiência no ensino superior entre 2003 e 2005 aumentou de 5.078 para 11.999 alunos, um crescimento de 136%. Notamos que, apesar desse aumento considerável, os dados ainda revelam um mecanismo de exclusão social e educacional, portanto, se fazem ainda necessários: a promoção e o fortalecimento de políticas de acesso às instituições superior, principalmente, com os alunos que possuem deficiência. É necessário políticas de acesso e condições de acompanhamento por parte da Seesp/MEC para com as IES, a partir de ações relevantes e consistentes, como, por exemplo, cursos, encontros de estudos, disponibilização de materiais atualizados, financiamentos para pesquisa nessa área, dentre outros.

Almeida (2007, p.2) aponta algumas contribuições para a versão preliminar desse documento. Afirma que:

A SEESP/MEC não incorporou em sua atual política o sentido mais amplo de “alunos com necessidades especiais” trazido pela Declaração de Salamanca (1994), nem o sentido de “educandos portadores de necessidades especiais” da LDBEN n. 9394/96, limitando sua clientela para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O que nos permite questionar qual órgão do MEC assumirá responsabilidades para com os alunos que não se enquadram nessas categorias, mas que necessitam de apoio provisório ou permanente,

para que se garanta a esses educandos não apenas o acesso à escola, mas sua permanência e garantia de aprendizagem, atendendo-se suas necessidades.

Se almejamos uma inclusão educacional de qualidade, diante do exposto, devemos investir na formação inicial e continuada dos professores que atuam, principalmente, na educação básica, para que os mesmos consigam realizar um trabalho de qualidade com todos os alunos, evitando-se, assim, transferência de responsabilidades quando se trata de trabalhar com alunos que possuem deficiência.

A partir dos referenciais legais surgidos, principalmente, nos últimos anos, vislumbra-se um importante avanço em direção à compreensão da educação especial no contexto da educação inclusiva, inclusive a escolar. Portanto, é fundamental o desenvolvimento de políticas de educação e políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população.

3.1 Educação Especial e Educação Inclusiva em Goiás

Segundo Almeida (2003), a educação especial em Goiás, na rede estadual, teve seu início de forma isolada em 1953, por meio da Lei n. 926, que criou o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG), instituição pública, para atender alunos com deficiência.

Após vinte e três anos, ou seja, em 1976, o IPG continuava sendo a única instituição pública do Estado a prestar serviços educacionais aos alunos com deficiência. Até então, a política estadual privilegiava as iniciativas privadas.

Cabível destacar que, em 1952, foi fundada a Vila São Cotelengo, em Trindade/GO, pela iniciativa privada, visando proteção e assistência aos deficientes que ali adentravam. Atualmente, a Vila São Cotelengo continua sendo administrada pela iniciativa privada, apesar dos inúmeros convênios firmados nos níveis federal, estadual e municipal.

Foi na década de 1970 que se iniciou o processo de integração das pessoas com deficiência no ensino regular. A partir de então, várias escolas regulares do Estado de Goiás aderiram a esse tipo de atendimento por meio de classes especiais. Com esse processo de integração, a pessoa com deficiência teria que se adaptar ao ritmo das escolas de ensino

regular, portanto, a escola não tinha compromisso e responsabilidade em adequar o ensino à diversidade de sua clientela.

Segundo Makhoul (2007), somente, em 1973, foi criada a base para o surgimento de um órgão responsável pela educação das pessoas com deficiência. Trata-se da Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação que, em 1976, passou a funcionar como Divisão de Ensino Especial, na Unidade de Ensino de 1º grau.

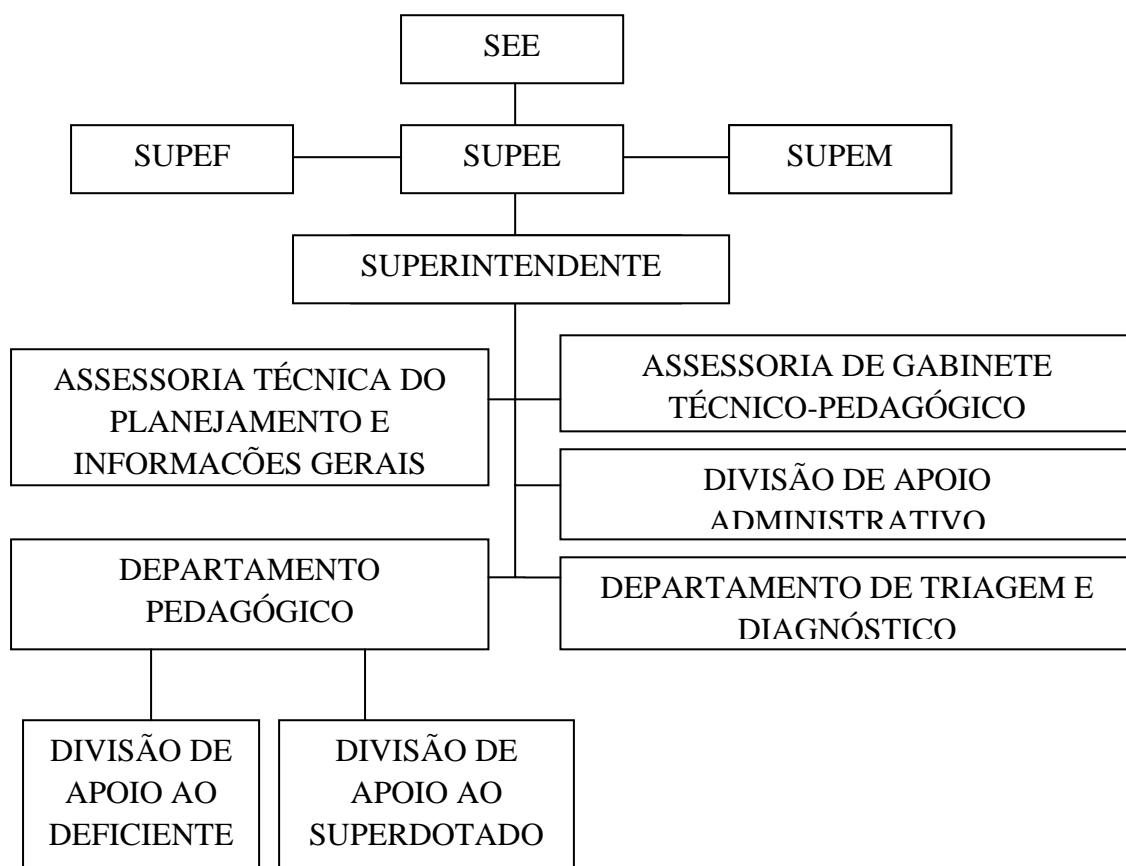
Nos anos 1974, na rede regular de ensino, houve a implantação de classes especiais para deficientes mentais leves – DML. A maioria dessas classes foi extinta em 1999, e os alunos oriundos dessas classes foram colocados em classes comuns da rede regular de ensino.

Somente em 1979, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, preocupado com o ensino que era dispensado a essas pessoas, estabeleceu parâmetros para o funcionamento de instituições de educação especial no Estado, por meio das Resoluções n. 255 e 256.

Em meados do ano de 1982, criou-se, através da Portaria n. 1.674, a Unidade de Ensino Especial - UEE, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação.

Nessa época, houve um aumento considerável de classes especiais no ensino regular, em vários municípios, estendendo-se o atendimento desde a pré-escola até o terceiro grau, bem como a profissionalização de alunos em todas as áreas de deficiência. Deu-se início, também, ao atendimento à pessoa superdotada.

A UEE foi extinta em 1987 e, em seguida, por meio da Lei n. 10.160, de 09 de abril, entra em vigor a Superintendência do Ensino Especial - SUPEE, vinculada à Secretaria Estadual de Educação - SEE, que, assim se estruturava:



Fonte: Makhoul (2007, p. 39).

Diante dessa estrutura, a educação especial passa a ter vínculo com a SEE por meio da SUPEE. Tendo a SUPEE autonomia financeira e administrativa, conseguiu expandir o atendimento às pessoas com deficiência na rede estadual, com a abertura de novas escolas e classes especiais, salas de recursos e de apoio.

A SUPEE, conforme o documento “Educação Especial em Goiás” (1995, p. 14), tinha como finalidade:

[...] direcionar o ensino especial em todo o Estado, com competência para elaborar e fazer cumprir diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação Especial em nível de pré-escola, 1º, 2º e 3º graus num trabalho integrado com as outras Superintendências de Ensino, com as delegacias Regionais, Prefeituras Municipais e Universidades, voltadas para a integração de pessoas portadoras de necessidades especiais, na família, na escola e na comunidade, levando-se em conta

os princípios básicos da Educação Especial que são: integração, normalização, individualização e interiorização.

Essa finalidade evidencia que os dirigentes do ensino especial de Goiás consideraram a criação da SUPEE como um momento histórico, pois, assim, pela primeira vez, a Educação Especial teria um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, sendo ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem intermediários. De acordo com os dirigentes da época, os programas especiais passariam a ser desenvolvidos de forma mais ágil e com menos burocracia. Acreditava-se, também, que o paradigma da integração difundido ainda na década de 1970, romperia com as práticas segregacionistas e excludentes da Educação Especial até então existentes.

Os princípios da educação especial, segundo a SUPEE (1995), constituíam-se em:

- **Integração** – processo dinâmico e orgânico, envolvendo os diversos setores da sociedade com o intuito de possibilitar a integração das pessoas com necessidades educativas especiais na comunidade.
- **Normalização** – oferecer às pessoas com necessidades educativas especiais as mesmas oportunidades sociais e educacionais que as outras pessoas têm, para que os mesmos exerçam suas potencialidades.
- **Individualização** – valorização das diferenças e potencialidades individuais, oferecendo condições para que as pessoas com necessidades educativas especiais tenham um desenvolvimento pleno.
- **Interiorização** – expansão do atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais no interior do Estado, valorizando as iniciativas da comunidade.

Embora tenham sido consideradas conquistas relevantes para a educação especial, a SUPEE não conseguiu vislumbrar grandes mudanças, principalmente entre os anos de 1987 e 1998, haja vista que seus atendimentos continuaram sendo segregados, embora funcionando no ensino regular. Almeida (2003, p.46) afirma que:

Não havia um trabalho articulado, integrado ou sistematizado do ensino especial junto ao ensino regular. Tudo acontecia de forma fragmentada e dicotomizada. O ensino especial e o ensino regular atuavam independentemente um do outro, apesar de vários alunos do

ensino especial terem sido transferidos para as classes comuns do ensino regular no final da década dos anos 90.

De acordo com Barboza (2001), em relação ao Deficiente Auditivo - DA, em Goiânia, no ano de 1982, na Escola Estadual José Carlos de Almeida, foi iniciado atendimento na rede regular de Ensino Fundamental, e, posteriormente, em 1983, na Escola Estadual José Honorato. Essa situação permaneceu até o ano de 1991, quando surgiram classes especiais para atendimento ao DA na Escola Estadual Gracinda de Lourdes.

Faz-se necessário pontuar que, em 1989, o Conselho Estadual de Educação de Goiás - CEE/GO decretou, através da Resolução n. 117, de 29 de junho, normas gerais para o ensino especial que, de certa forma, questionavam as anteriores. Essa Resolução apontava o sentido da integração escolar definindo como sendo alunos especiais aqueles que possuem deficiência física, sensorial, mental, problemas de conduta ou superdotados e talentosos, bem como, orientava as modalidades de atendimento a esses alunos em escolas caracterizadas como Escola de Ensino Regular em salas normais e especiais; Escola Especial com oficinas pedagógicas e centro especializado e, também, Escola empresa.

Porém, em 1991, o CEE/GO, através da Resolução n. 121, manteve-se de acordo com a proposta de trabalho da SUPEE, orientando-a sobre como solicitar autorização de funcionamento para as Escolas Especiais.

Foi no ano de 1992, na Escola Estadual José Honorato, que aconteceu a implantação da primeira classe especial para deficientes visuais - DV, com o intuito de oferecer atendimento a nível pré- escolar 1ª e 2ª séries, que, de certa forma, foi como um preparatório para a integração do DV à classe comum. (BARBOZA, 2001)

No Curso Primário de Aplicação do Instituto de Educação de Goiás - IEG, em 1993, a SUPEE deu início ao projeto experimental “Implantação de Classes Especiais para o DMM (deficiência mental moderada) na rede regular de ensino: uma proposta integradora”. Tal projeto destinava-se ao atendimento de oito crianças entre seis e nove anos de idade. Após, foram criadas classes especiais para crianças com diagnóstico em deficiência (SEE/GO, 1993).

Novamente, em 1993, por meio da Resolução n. 727, o CEE/GO baixou esclarecimentos sobre o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais para o ensino fundamental em relação aos objetivos, caracterização da clientela, níveis de ensino,

modalidades de atendimento e organização didática, entre outras. Nessa Resolução, observamos a utilização do termo portador de necessidades educativas especiais, para se referir, também, às pessoas com deficiência.

No ano de 1998, ocorreu um dos mais importantes eventos no campo educacional, em relação aos alunos com deficiência, o Fórum Estadual de Educação de Goiás, que aconteceu em Goiânia, por iniciativa da Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente - Funcad, hoje extinta, em parceria com a Universidade Católica de Goiás, a Secretaria de Educação de Goiás e outros. Nesse evento foi discutido, principalmente, “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”, (SASSAKI, 2008).

Ainda no ano de 1998, é sancionada a Lei do Sistema Educativo de Goiás, Lei n. 26/98, substituindo a Lei n. 8.780 de 23/01/1980. A referida lei reporta-se à LDB/1996, em relação à educação das pessoas com necessidades educativas especiais, porém, não esclarece a necessidade de construir uma escola que se propõe a trabalhar de forma que a exclusão não se faça presente no meio educativo. Mesmo porque, conforme Almeida (2003), a Resolução n. 354/98 do CEE/GO, lança normas para a autorização de funcionamento de unidades escolares do Sistema Estadual de Ensino, denominando, em seu artigo 25, inciso V, como “Centro Estadual de Ensino Especial”, principalmente para os estabelecimentos que oferecem o ensino especial no Estado. Com isso, fica explícito que não houve rompimento com o ensino especial de escolas públicas e/ou privadas, pelo menos até o ano de 1998. Ocorrendo, portanto, mudanças apenas de nomenclatura.

Ainda em Almeida (2003), a partir de 1999, a Superintendência de Ensino Especial passa a utilizar a sigla SUEE, começa então a ocorrer mudanças visíveis referentes à educação das pessoas com deficiência, tais como:

- A extinção do Departamento de Triagem e Diagnóstico – setor que diagnosticava previamente os alunos antes de encaminhá-los às escolas;
- A articulação e parceria com a Superintendência de Ensino Profissional/SEE/GO e com a Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado, para encaminhamentos referentes ao ensino profissionalizante das pessoas com deficiência;
- A parceria da SUEE com as secretarias estaduais e municipais de saúde, para encaminhamento das pessoas com deficiências;

- A reestruturação das escolas especiais, estaduais e conveniadas, que passaram a integrar o Projeto Unidades de Referência;
- O redimensionamento das equipes multidisciplinares das escolas especiais, constituídas por assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos, que passaram a atender as escolas que haviam optado por serem unidades inclusivas e de referência, formando o “Setor de Apoio à Inclusão”;
- O início do processo de extinção das classes especiais do Estado;
- O encaminhamento/transferência dos alunos das classes especiais para as classes comuns, entre outras.

Com a extinção do Departamento de Triagem e Diagnóstico, o qual era responsável pelo diagnóstico tradicional e prévio dos alunos antes de encaminhá-los para as escolas desde 1982, houve de certa forma, um avanço na Educação Especial, pois de acordo com Tomazini (1998), o ato de diagnosticar pode funcionar como um limite nas expectativas do próprio indivíduo quanto às suas verdadeiras potencialidades.

A Secretaria de Estado da Educação - SEE, através da Superintendência de Ensino Especial SUEE, vem, no seu discurso, consolidando a política de Educação Inclusiva no Estado de Goiás, desde o ano de 1999. Na época, o Professor Dalson Borges Gomes assumiu o cargo de Superintendente de Ensino Especial, nesta Secretaria, implantando, no dia 09 de outubro de 2000, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva - Peedi, com o intuito de apoiar e propor diretrizes e orientações às escolas do nosso Estado, para que desenvolvessem uma prática inclusiva que realmente valorizasse as diferenças.

Esse Programa propunha reformulações da Política de Educação Especial, visando:

Torná-la mais eficaz e moderna, adotando como premissa básica a filosofia de educação inclusiva voltada não só ao aluno da educação especial, mas a todos, sem qualquer distinção e capaz de contribuir de maneira significativa para o crescimento da qualidade do ensino no Estado de Goiás. (SUEE/SEE, 1999, p.9)

O Programa citado apresentava o seguinte objetivo:

Implantar em Goiás uma política educacional inclusiva que leve em conta as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas, na capacitação de recursos humanos, atendendo as necessidades resultantes da diversidade das pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade para todos.(SUEE/SEE, 1999, p.15)

Na ocasião, o Superintendente de Ensino Especial, entendendo que de forma isolada não conseguiria expandir a proposta inclusiva em Goiás, buscou apoio para um trabalho em conjunto com o Governo de Estado e com a Secretária da Educação, bem como com as demais Superintendências e Subsecretarias Regionais de Educação, além, de outras Secretarias como: Saúde, Transporte, Assistência Social etc, iniciando assim, o trabalho de interfaces. (SASSAKI, 1997).

É cabível destacar que, nessa época, houve um trabalho com a comunidade, principalmente com as organizações de pessoas com deficiência, empresários, órgãos municipais, entre outros, dando início às parcerias.

No ano de 2001, foi realizado o Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação, com o objetivo de conhecerem o Programa Estadual de Educação Inclusiva e posteriormente, em 2002, muitos secretários assinaram o Termo de Adesão, aceitando transformarem suas escolas em inclusivas.

Segundo Sasaki (1997), assessor do Peedi, por ocasião de sua implantação, para organizar a estrutura do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva foram levadas em consideração as seguintes diretrizes:

- Desenvolver escolas abertas à diversidade humana e não para receber apenas as pessoas com deficiência nas salas de aula comuns.
- Adotar o conceito mais amplo de “necessidades educacionais especiais”, decorrentes do conceito de diversidade humana.
- Capacitar os agentes multiplicadores que, por sua vez, capacitariam às demais pessoas.
- Adotar o processo gradativo, começando pelas escolas que espontaneamente desejassem tornarem-se inclusivas.
- Implantar nas escolas os seis tipos de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional e programática).

- Dotar os multiplicadores com instrumentos e materiais de capacitação.
- Dotar os professores e pais com recursos que facilitem sua atuação junto a alunos e filhos.
- Montar uma rede de apoio em todo o estado para assessorar, acompanhar, ajudar, ensinar e incentivar as escolas inclusivas.

As ações propostas pelo Peedi, conforme documento Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão, datado de setembro de 2000, foram planejadas para quatro anos, sendo assim, divididos em períodos:

Em 1999 – destinado à Sensibilização da comunidade, cujas ações foram:

- 1 – Elaboração do Programa;
- 2 – Cursos referentes à Educação Inclusiva para oitenta (80) professores e diretores de escola, como agentes multiplicadores;
- 3 – Reestruturação das escolas especiais em Unidades de Referência;
- 4 – Realização de Seminários regionais, bem como, reuniões e ciclos de estudos acerca da Inclusão;
- 5 – Implantação gradativa do Programa;
- 6 – Critérios para a escolha das escolas que iniciariam o processo inclusivo (por região, escolas com classes especiais, escolas que possuíam alunos com necessidades especiais).

Em 2000 – destinado à Implantação

- 1 – Lançamento oficial do Peedi com Governador, Secretários Estaduais, representantes do MEC e outros órgãos;
- 2 – Implantação do Peedi em 17 escolas da capital;
- 3 – Implantação de 13 classes hospitalares, sendo 10 na capital e 03 no interior;
- 4 – Reestruturação de 35 escolas especiais em UR, sendo uma em cada subsecretaria Regional de Educação e duas na capital. Com a SEE ficaria a responsabilidade da escolarização e com as UR os atendimentos em parceria com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social;
- 5 – Estruturação de Setores de Apoio à Inclusão, sete na capital e trinta e quatro no interior, composto por pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, intérprete e instrutor da língua de sinais;
- 6 – Capacitação continuada com sete cursos, atingindo 2.100 profissionais;

7 – Laboratório itinerante com a participação do Superintendente de Ensino Especial e sua equipe técnica, perfazendo um total de 36 laboratórios, atingindo 25.000 pessoas.

Em 2001 – destinado à Expansão:

- 1 – Total de 315 escolas inclusivas, sendo 30 na capital e 285 no interior;
- 2 – Unidades de Referência;
- 3 – Setores de Apoio à Inclusão;
- 4 – Capacitações de profissionais;
- 5 – Laboratórios itinerantes.

Em 2002 – destinado à Consolidação:

- 1 – Parcerias com municípios na implantação de escolas municipais inclusivas.
 - 1.1 – Reformas arquitetônicas;
 - 1.2 – Cursos de capacitação, entre outros.

A nosso ver, a inclusão escolar não se realiza nesta linearidade, determinada antecipadamente. Todos os envolvidos no contexto escolar como, pais, professores, diretores, alunos, entre outros, ajudam na dinâmica que garante a inclusão, portanto, torna-se difícil de ser realizada em fases fragmentadas.

Segundo Folder, apresentado pela SUEE/SEE (1999), a educação de pessoas com deficiência foi marcada por diferentes fases vividas ao longo da história:

Exclusão: As pessoas com algum tipo de deficiência eram totalmente excluídas do convívio da família e da sociedade.

Segregação: Alternativa de atendimento em instituições especializadas para “educar à parte” gerando uma educação segregadora e dois subsistemas funcionando paralelamente, a educação regular e a educação especial.

Integração: O aluno com deficiência era preparado para adaptar-se ao sistema. Ele tinha que estar apto, ser capaz... uns acompanhavam outros não: Daí a necessidade de se criar serviços de apoio paralelo garantindo a permanência.

Inclusão: Nesta perspectiva, a escola muda e muda a sociedade que recompõe seus limites, reestrutura seus ambientes, redimensiona seus valores. “Procedimentos educativos são

revisados, avaliações são repensadas, com profissionais capacitados para atender e acolher a diversidade do alunado, favorecendo a convivência de TODOS.”

Partindo desse pressuposto, entendemos que educação inclusiva não nega as diferenças, mas considera os direitos iguais de forma que todos os alunos possam ser satisfeitos em suas necessidades dentro de um único sistema de educação.

Assim, a SUEE/SEE definiu para a implantação da Política de Educação Inclusiva cinco ações básicas:

- Implementação de Unidades Inclusivas;
- Implementação de Unidades de Referência;
- Atendimento Educacional Hospitalar;
- Implementação de Metodologias e Recursos Especiais;
- Articulação de Parcerias e Interfaces.

Essas ações foram pautadas na teoria de Vygotsky, visando à interação social como meio mais eficaz para uma proposta inclusiva, haja vista que:

A construção das funções psíquicas apresenta-se vinculada à apropriação da cultura humana, através das relações interpessoais. Segundo Vygotsky (1989), esta noção pode ser transposta para a realidade específica de sala de aula. Para esse teórico, a educação formal é, por excelência, a modalidade de educação responsável pelo desenvolvimento dos processos psíquico superiores, no sentido em que os processos evolutivos da cognição são uma consequência do conteúdo internalizado através das relações que ocorrem ao longo do processo educativo. A associação que se pode fazer entre essa idéia e a questão do aprendizado de pessoas com algum tipo de necessidade especial (deficiência mental, auditiva, ou visual, por exemplo), é que o limite apresentado por tais pessoas pode ser superado na medida das interações com conhecimentos científicos trabalhados pela escola comum. A educação formalizada tende a exigir mais dos processos mentais destes alunos, e ao exigir, leva-os a evolução. (SUEE/SEE, 1999, p.5)

As concepções de Vygotsky, partindo da aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, remetem às relações entre o pensamento e a linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de

internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõe a formação das funções psíquicas superiores pela internalização mediada pela cultura (Revista Educativa, s/d, Ano I – N. 09, p.24).

Partindo desse pressuposto, entendemos que as funções psicológicas, como, por exemplo, a linguagem e a memória são construídas e apreendidas a partir da interação social do indivíduo com o mundo, em geral. Assim, percebemos a importância da convivência de todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, em todos os seguimentos da sociedade como seres capazes de aprendizado significativo. O processo de aprendizado, segundo Vygotsky (1997) decorre da compreensão do homem como ser que se forma em contato com a sociedade, ou seja, na ausência do outro, o homem não se constrói homem.

Em outras palavras, a formação do ser humano acontece numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade como um todo, a partir de então, o homem torna-se capaz de modificar o meio em que vive, mas é também modificado por ele.

Isso posto, Vygotsky (1997) não acredita nas teorias inatistas onde o ser humano já traz ao nascer características que o acompanharão por toda a vida, para ele, a transformação do aluno se processa por meio das relações interpessoais e intrapessoais.

Leontiev, citado por Rego (2007, p.49), afirma que: "Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana".

De acordo com Vygotsky, a linguagem desempenha fundamental importância para a evolução da espécie, pois possibilita a construção de conceitos e a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Por exemplo: a frase "A faca caiu da mesa" possibilita o entendimento da situação mesmo sem presenciá-lo, pois, essa informação está internamente elaborada. A linguagem traz conceitos da cultura ao qual pertence o indivíduo, portanto, é essencial o papel do adulto na vida da criança, pois é através dele que a criança terá acesso às novas atividades e informações, iniciando o seu processo de internalização, apropriando-se desse novo conhecimento e se tornando cada vez mais independente.

Para Rego (2007, p.53), "A linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade". A linguagem designa elementos da realidade, mas também, fornece

meios de ordenar o real em categorias conceituais, possibilitando ao indivíduo compartilhar do sistema de representação da realidade. “É justamente por fornecer significados preciosos que a linguagem permite a comunicação entre os homens”. (p.54)

Um dos principais conceitos para Vygotsky é o de zona de desenvolvimento real e proximal, a distância entre o desenvolvimento real de uma criança, ou seja, aquilo que ela já sabe e aquilo que ela tem o potencial de aprender. Por isso, a necessidade da ajuda de um adulto, principalmente, o professor, que deve reconhecer o que a criança consegue desempenhar sozinha e o que ela está perto de fazer sozinha, para que haja a sua mediação.

Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, como:

“distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial de determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1997, p.97).

Neste contexto, a escola desempenha um papel importantíssimo na construção do conhecimento, pois, é através de uma prática pedagógica adequada, que ela pode influenciar para que haja avanços no aprendizado do aluno que, talvez, espontaneamente, não ocorreria. Quando há ensino de qualidade por parte do professor, o aluno é estimulado a alcançar níveis de compreensão que ainda não domina completamente.

Pelo fato de Vygotsky se interessar pelo estudo do comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado dedicou muitos anos de sua vida a esses assuntos, embora tenha falecido bem cedo, aos 38 anos, conseguiu publicar vários livros, como, por exemplo: Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas (1925); O consciente como problema da psicologia do comportamento (1925); O significado histórico da crise da psicologia (1926); A pedagogia de crianças em idade escolar (1928); Estudos sobre a história do comportamento (1930); A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (1931); Lições de psicologia (1932); Fundamentos da Pedagogia (1934); Pensamento e Linguagem (1934); Desenvolvimento mental da criança durante a educação (1935) e A criança retardada (1935). Como vimos, alguns livros destinavam-se à criança com deficiência. Conforme Rego (2007), entre os anos de 1927 e 1928, Vygotsky criou o Instituto de Estudos da Deficiência, com o intuito de estudar o desenvolvimento de crianças anormais.

Enquanto educadoras, acreditamos nas teorias vygotskyanas, inicialmente porque essas teorias têm uma preocupação com a mediação do professor que trabalha com o aluno deficiente e, segundo, porque a interação com o outro proporciona aprendizados significativos pela vida toda.

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva - Peedi assevera que é baseado nas teorias de Vygotsky. Embora as questões propostas nas entrevistas realizadas pela pesquisadora não tenham abordado assuntos pertinentes à teoria vygotskyana, se a equipe escolar, principalmente, os professores que estão envolvidos de forma direta com os alunos, realmente conhecessem a proposta de inclusão da rede, com certeza, seriam capazes de mencionar alguns aspectos acerca dessa teoria.

No decorrer das entrevistas realizadas, as pessoas envolvidas com o Peedi, descrevem um processo de inclusão que não condiz com as propostas do Programa, existe uma contradição da teoria com a prática. Portanto, entendemos de acordo Veiga (2001, p.57), que não está ocorrendo nas escolas a interdependência entre esses elementos.

Teoria e prática são elementos distintos, porém inseparáveis na construção do projeto. Nesse contexto, reforça-se a concepção de práxis, de prática refletida, de atividades teórico-práticas que têm, de um lado, a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas idéias e formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto de idéias, sistematizado a partir da prática pedagógica.

Para alcançar os objetivos elencados pelo Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, em 1999, a SUEE/SEE lança dez projetos, a saber:

1. **Projeto Depende de Nós** – A participação da família na Educação Inclusiva;
2. **Projeto Escola Inclusiva** – Uma proposta de Escola para TODOS / garantia de respeito à DIFERENÇA;
3. **Projeto Hoje** – Uma proposta de atendimento Educacional Hospitalar;
4. **Projeto RE – Fazer** – Atendimento Educacional para autistas;
5. **Projeto Unidades de Referência** – Unidades de atendimento que favorecem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola, na família e na sociedade.
6. **Projeto Caminhar Juntos** – A municipalização da Educação numa perspectiva Inclusiva;

7. **Projeto Comunicação** – Uma proposta Educacional para Surdos;
8. **Projeto Despertar** – Uma proposta de Atendimento Educacional Inclusivo para alunos com indícios de Altas Habilidades – Superdotado;
9. **Projeto Espaço Criativo** – Inclusão pela Arte;
10. **Projeto prevenir** – Por uma Educação Inclusiva na prevenção e detecção de deficiência.

Segundo documento apresentado pela SUEE/SEE (2000), o Projeto Escola Inclusiva tem, como objetivo principal, desenvolver uma nova proposta de trabalho respaldada em princípios que atendam à diversidade humana, para tanto, é necessária uma reestruturação nos processos educacionais vigentes, garantindo novos paradigmas no processo de ensino-aprendizagem para os alunos com e sem deficiência.

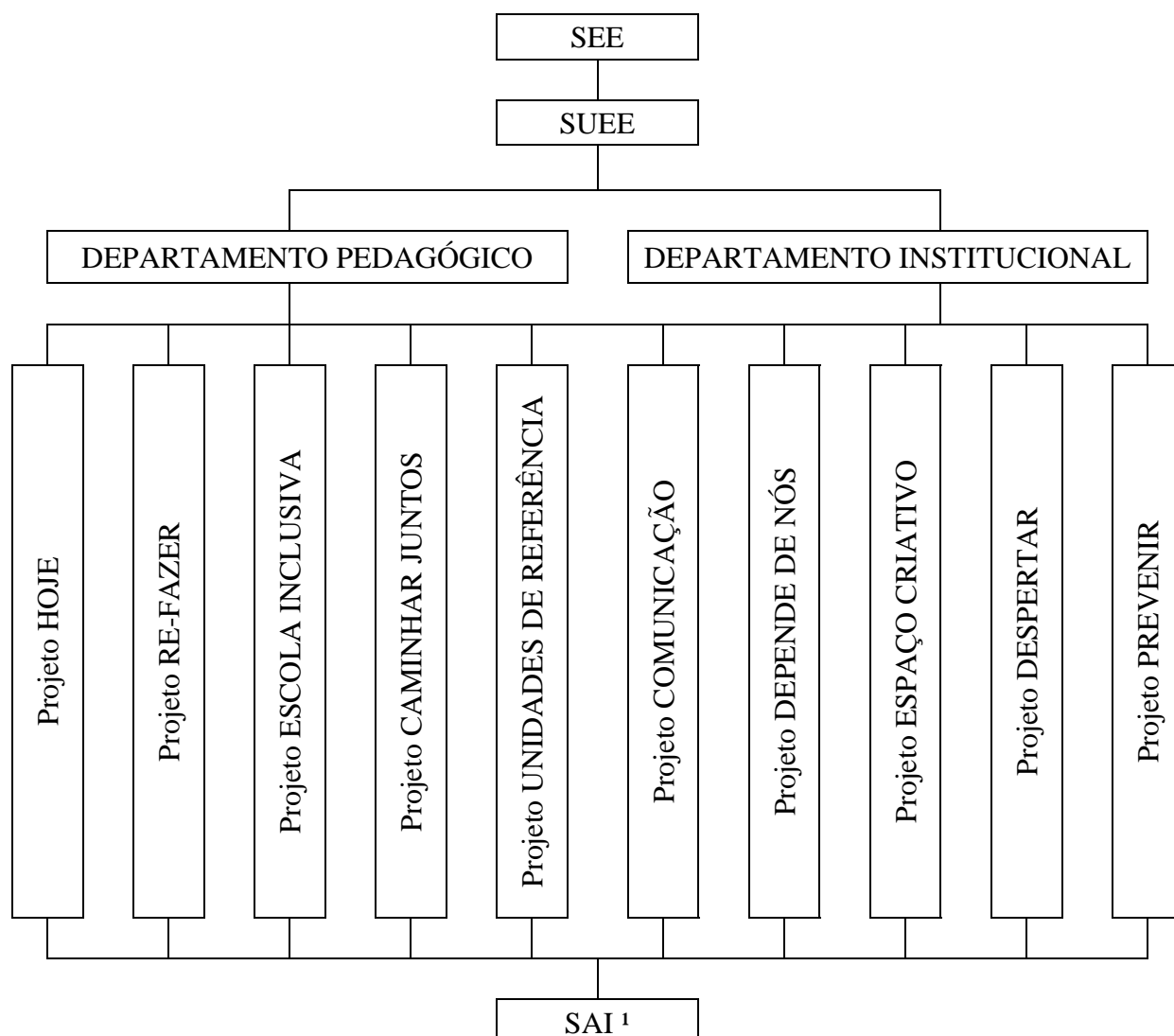
O Projeto Escola Inclusiva propõe os seguintes objetivos específicos:

- Sensibilizar a comunidade escolar a respeito da filosofia inclusiva;
- Capacitar professores com base na teoria sóciointeracionista e na teoria das inteligências múltiplas, possibilitando a dinamização de sua prática pedagógica;
- Levar o professor a relacionar-se de forma eficiente com a diversidade que caracteriza o seu alunado;
- Compatibilizar os regimentos escolares em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais para a educação especial no contexto do Ensino Fundamental e Médio;
- Construir instrumentos diferenciados de avaliação para atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais;
- Adequar o quadro de profissionais para a composição de uma rede de apoio à inclusão;
- Estabelecer parcerias com instituições governamentais;
- Remover barreiras arquitetônicas e atitudinais.

O Projeto em questão foi implantado de forma gradativa com ações de sensibilização, conscientização, capacitação das equipes das SRE e Escolas em relação à legislação da educação inclusiva e propostas de avaliação para os alunos com deficiência mental (Plano Individualizado de Educação – PIE) e adequações curriculares com sugestões de metodologias e recursos pedagógicos diferenciados e significativos como, por exemplo:

Libras, Sorobã. Houve também, por parte da equipe da SUEE, orientações referentes à remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

A partir da implementação do Peedi (2000), a estrutura da SUEE passa a se organizar da seguinte forma:

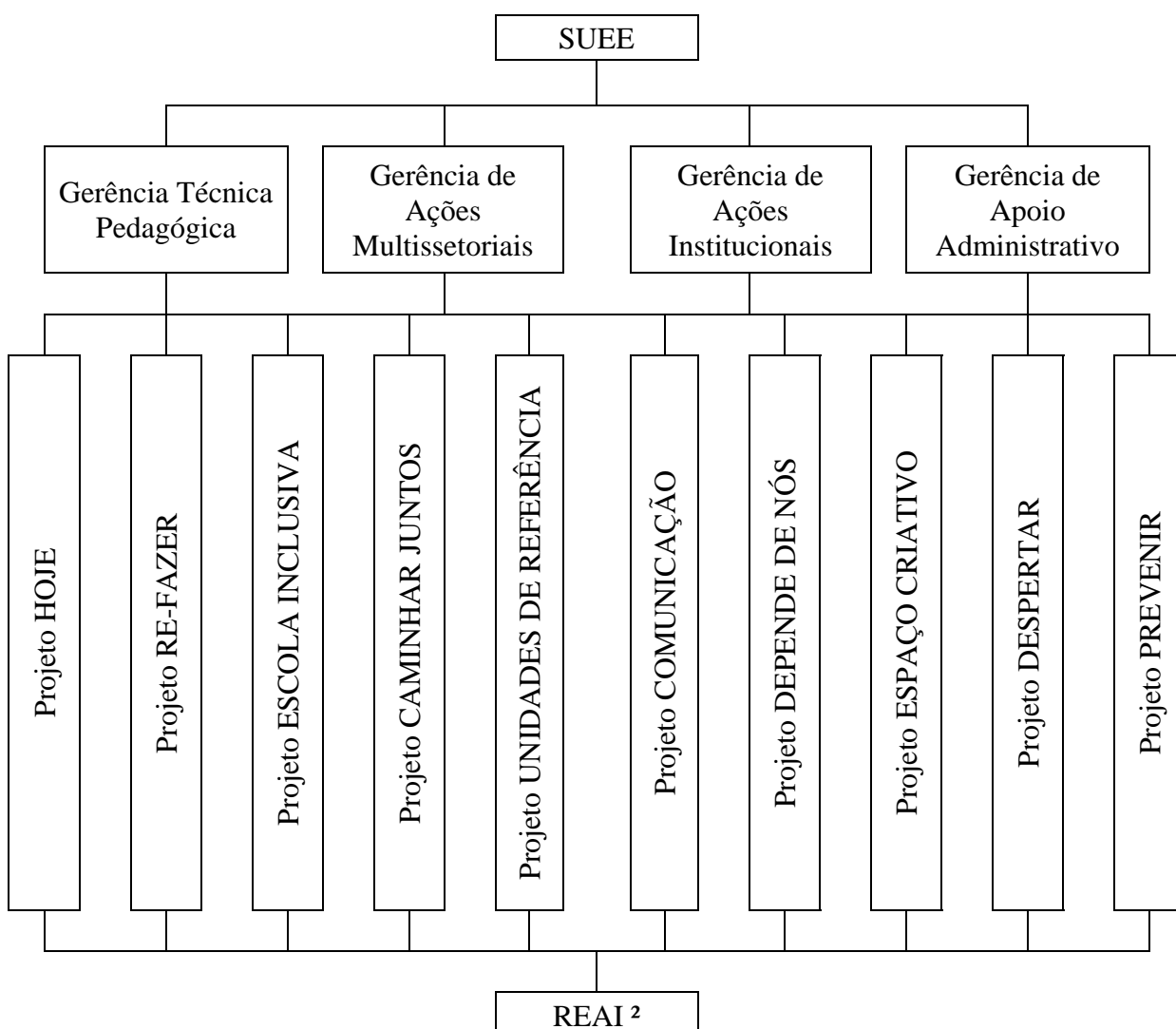


Fonte: Makhoul (2007, p.45).

¹ SAI (Setor de Apoio à Inclusão) – Equipe de profissionais lotados no Projeto Unidades de Referência com o objetivo de subsidiar os professores das escolas inclusivas e escolas especiais quanto às estratégias, recursos didáticos e adaptação curricular, orientando o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

Ao analisarmos os documentos da SUEE/SEE, inferimos que o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (2000), visa a mudanças na política estadual de ensino, buscando torná-la mais moderna e eficaz, sem discriminação de qualquer espécie, ou seja, uma educação para todos. Essas mudanças trariam benefícios para o crescimento qualitativo do Estado de Goiás e, conseqüentemente, para o Brasil.

E em meados de 2004, novamente, a SUEE adquire outra forma de organização:



Fonte: Makhoul (2007, p.46).

² REAI (Rede de Apoio à Inclusão) – Formada por equipes multiprofissionais que assessoram e acompanham as unidades escolares.

Conforme Makhoul (2007), houve outra mudança no decorrer do ano de 2004 em relação ao Peedi, que foi a inclusão do Projeto Sala Alternativa, através do CEE/GO.

Devido à preocupação com a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, neste projeto, foram propostas adaptações curriculares e metodológicas visando ao acesso, permanência e terminalidade específica³ desses alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1^a. a 4^a. séries) com duração de dois anos e com a participação de jovens e adultos oriundos de salas especiais que não conseguiram um atendimento adequado às suas necessidades. O objetivo maior deste Projeto é preparar os alunos para a vida social de modo geral, visando ao cumprimento de seus direitos enquanto cidadãos.

A SUEE/SEE, no ano de 2005, em parceria com o MEC, através da Seesp/MEC, implanta o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS, proporcionando suporte técnico-pedagógico às escolas da rede estadual de ensino, aos alunos, familiares e profissionais que trabalham junto aos alunos com surdez. O seu surgimento está relacionado ao Projeto Comunicação através do Peedi (Makhoul, 2007).

Os objetivos específicos do CAS são:

- ✓ Promover cursos de Libras, Língua Portuguesa para surdos e capacitação de intérpretes de Libras;
- ✓ Promover capacitação de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade, para atendimento à pessoa com surdez;
- ✓ Garantir aos alunos com surdez, acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional;
- ✓ Socializar informações sobre educação de surdos e orientar familiares quando solicitado.

Conforme o documento “Educação Especial em Goiás”, apresentado pela SUEE, em 2005, o apoio direcionado às escolas em processo de Inclusão será através de uma rede de apoio com o objetivo de assessoria e acompanhamento às unidades escolares, ou seja, por uma equipe constituída de multiprofissionais composta por professores de apoio, professores

³ Terminalidade específica: define-se como uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica para os casos de alunos cujas necessidades especiais não lhes possibilitaram alcançarem o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental. O teor desta certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido. (SUEE: SEE, 2007, p.11)

de recursos, intérpretes de Libras, instrutores de Libras, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, sendo que de acordo com o documento “Orientações Gerais para a Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás” de 2004, apresenta suas peculiaridades e atribuições:

- ✓ **Professor de apoio** – modulado em escolas inclusivas, atuará em sala de aula atendendo alunos com comprometimentos ou limitações que dificultam o acompanhamento nas atividades curriculares;
- ✓ **Professor de recursos** – modulado em escolas inclusivas para subsidiar as atividades pedagógicas de caráter de estudos, encontros pedagógicos, reuniões, orientações aos professores, coordenadores e programar o atendimento às atividades voltadas ao deficiente visual, auditivo, mental e paralisia cerebral;
- ✓ **Intérprete de Libras** - modulado nas escolas que atendem alunos com deficiência auditiva, interpretando os conteúdos trabalhados pelos professores sem prejudicar o processo de aprendizagem do aluno. Modulado também nas SRE, com o objetivo de interpretar informações gerais para a comunidade;
- ✓ **Instrutor de Libras** – profissional surdo, com domínio em Libras e noções didático-pedagógicas, modulado nas escolas inclusivas para trabalhar com os alunos, famílias e profissionais da escola.

De acordo com o documento “Educação Especial em Goiás”, a Rede de Apoio à Inclusão, no ano de 2005, era composta por:

270 intérpretes de Libras, 52 instrutores de Libras, 21 Assistentes Sociais, 55 Psicólogos, 46 Fonoaudiólogos, 299 Professores de Recursos, 455 Professores de Apoio. Total de profissionais que compõem a Rede de Apoio: 1.198. (SUEE/SEE, 2005, p.4)

O documento apresentado explicita que a SUEE conseguiu investir na Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Inclusiva, desenvolvendo seminários, encontros com multiprofissionais estaduais e municipais, laboratórios itinerantes, Ciranda de Aprendizagens com temas acerca da Educação Inclusiva, cursos de capacitação para a equipe escolar e aquisição de materiais pedagógicos, facilitando a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Cabível destacar que a SUEE, conforme documento Educação Especial em Goiás, (2005), considera favoráveis as atividades propostas e desenvolvidas no Estado de Goiás em relação à Educação Inclusiva, uma vez que, no ano de lançamento do Peedi (2000), havia somente 55 escolas inclusivas e 2.766 profissionais capacitados no Estado e, no ano de 2005, já havia 449 escolas em processo de inclusão, 15.000 profissionais capacitados e 5.084 alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental e Médio da Rede Regular. Para a SUEE, esses números são representativos. Porém, entendemos que dados numéricos não garantem atendimento de qualidade a todos os alunos.

As ações voltadas para a Educação Inclusiva no Estado de Goiás continuaram sendo desenvolvidas no ano de 2006, com a implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, em parceria com a SUEE/SEE e a Seesp/MEC, visando oferecer atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação e subsidiar a formação dos professores envolvidos no trabalho das escolas e no próprio núcleo.

O Núcleo propôs, também, a disponibilização de recursos educativos e tecnológicos para facilitar a aprendizagem dos conteúdos curriculares visando à formação intelectual, pessoal e a interação social dos alunos. Está interligado ao Projeto Despertar do Peedi, buscando atender as especificidades do aluno com altas habilidades/Superdotação, bem como, subsidiar a equipe escolar e a sociedade de modo geral, com respaldo teórico e prático acerca do tema, viabilizando a inclusão dessas pessoas na escola inclusiva.

Nesse mesmo ano, a SUEE implanta mais um projeto, o qual se torna o 12º Projeto do Peedi, o “Centro de Atendimento à Diversidade” - CAD, propiciando uma reestruturação das Escolas Especiais em relação ao perfil e estrutura de atendimento, criando atendimentos específicos aos alunos com necessidades especiais, profissionais da área educacional, família e comunidade em geral (MAKHOUL, 2007).

O Projeto citado apresenta os seguintes objetivos:

- ✓ Implementar para os alunos, nos seus respectivos contraturnos, atendimentos e/ou atividades inerentes às suas especificidades, como Libras, português para surdos, comunicação alternativa, Braille, recursos ampliados, Sorobã, orientação e mobilidade, orientação psicopedagógica, enriquecimento curricular e outros;
- ✓ Subsidiar professores titulares, professores de recursos e de apoio, coordenadores pedagógicos e demais membros da comunidade escolar, a família, e a comunidade em geral, oferecendo atendimentos e orientações no que se referem à adequação curricular,

Plano Individualizado de Educação, Libras, português para surdos, Braille, Sorobã e outros.

No decorrer do ano de 2006, dois Centros de Atendimento à Diversidade foram implantados no Estado de Goiás, na SRE de Rio Verde e na SRE de Uruaçu.

Através das leituras e análises em documentos propostos pelos dirigentes da Educação Especial em Goiás, inferimos que eles têm clareza quanto às políticas do MEC dispensadas ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, porém, percebemos que a proposta de integração ainda se faz presente, não contribuindo, assim, com uma política inclusiva realmente transformadora, ou seja, não foi de fato criada uma escola democrática e igualitária no Estado, uma vez que ainda nos deparamos, atualmente, com a exclusão no interior de nossas próprias escolas.

Constatamos, ainda hoje, um trabalho fragmentado entre a escola regular e a escola especial, pois tudo indica que ambas atuam de forma independente uma da outra, apesar de que alunos do ensino especial estão sendo transferidos para as escolas regulares desde o ano de 1990.

Explicitaremos no tópico seguinte a proposta de Educação Especial desenvolvida em Rio Verde, desde o início de sua implantação, no ano de 1979, bem como a proposta de Educação Inclusiva.

3.2 Educação Especial e Educação Inclusiva em Rio Verde/GO

De acordo com dados apresentados pela Prefeitura Municipal de Rio Verde/2006 e 2007, passaremos a relatar alguns pontos que consideramos fundamentais para o entendimento da Administração Municipal, bem como, a proposta educacional do referido município.

Localizada no Sudoeste Goiano, a 243 km da capital do estado e a 448 km da capital do país, a cidade de Rio Verde, atualmente com 149.113 habitantes (IBGE/2007), tem se expandido consideravelmente nos últimos tempos, devido à rentabilidade do setor agropecuário, produzindo arroz, soja, milho, algodão, sorgo, feijão e girassol, contando ainda com plantel de bovino, avícola e suíno e instalação de novas indústrias, fato este que estimula a migração constante de famílias oriundas de todo o país.

Com a implantação de novas indústrias e cooperativas em Rio Verde, e crescimento das empresas já instaladas, a safra produzida no município passou a ser toda beneficiada, atualmente, além da produção local, as empresas importam e exportam grãos de toda a região e de outros estados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul em forma de produtos diversificados.

Diante disso, o aumento de emprego e renda no município tem sido considerável. A Indústria Perdigão, por exemplo, instalada no município no ano de 1995, é a empresa que mais emprega funcionários na região. No Complexo Agroindustrial de Rio Verde havia, em 2006, 6.300 empregados, sendo que a estimativa para o ano de 2008 é de 8.500 empregados diretos e mais de 21 mil indiretos.

No ano de 2002, o município de Rio Verde liderou o desenvolvimento agropecuário, atingindo o 1º lugar no ranking nacional na produção de soja, aves, leite e suíno, 2º lugar em produção de bovinos, sorgo e trigo, e 4º lugar na produtividade de arroz, feijão e milho.

Segundo o IBGE/2002, o Produto Interno Bruto -PIB de Rio Verde, entre os anos de 1999 e 2002, apresentou o 9º maior PIB no setor agropecuário do país, sendo, portanto, responsável por 4, 59% do PIB goiano.

Por ser considerado um município com administração moderna, Rio Verde no ano de 2004 foi o 2º maior em arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS do Estado de Goiás, aparecendo também como um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, ocupando o 6º lugar entre os 20 maiores produtores de soja do país.

Quanto ao turismo local se baseia em feiras e eventos ligados ao agronegócio, ecoturismo e rodeios. O município conta também, com mais de 30 cachoeiras, sendo utilizadas para a prática de esportes, bem como para o lazer. A cidade conta com mais de trinta hotéis e um aeroporto com vôo diário para Uberlândia e Goiânia.

O município conta ainda com cinco emissoras de rádio, sendo quatro FM e uma AM; uma emissora de televisão; duas redes de TV a cabo; uma central da Embratel; duas subestações de energia hidroelétrica, uma da CELG e outra de Furnas e seis jornais.

O campo educacional tem um grande destaque, visto que, até o ano de 2006, a rede municipal de ensino possuía 21 escolas de Educação Infantil e 47 escolas de Ensino Fundamental. A rede estadual conta, atualmente, com 22 escolas de Ensino Fundamental e Médio e duas escolas de ensino especial. O município de Rio Verde conta também, com 20

escolas particulares, cinco instituições de Ensino Superior e quatro centros de Ensino Profissionalizante. (SME/RIO VERDE/GO, 2006)

A ex-secretária da Educação de Rio Verde, no ano de 2001, implantou o Programa Escola Campeã em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil, que implementou metodologias eficientes de fortalecimento da gestão municipal e gestão escolar, possibilitando autonomia financeira, administrativa e pedagógica às escolas municipais. Segundo ela, essa autonomia permitiu ao município a liberdade de desenvolver ações necessárias ao bom andamento da administração escolar e a disposição de um orçamento próprio para a manutenção da mesma e a aquisição de seu próprio programa de ensino.

De acordo ainda com a ex-secretária, implantaram o Programa e de imediato iniciaram as adequações em todas as escolas conforme exigências do próprio Programa, sendo esse o pilar central de todo o desenvolvimento. Dentre essas adequações foi preciso executar programas como: Reforço Escolar; Gestão Informal; Proformação; Merenda Escolar; Merenda Forte; Bolsa Escola; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA; Educação Inclusiva; Acelera e Se Liga Goiás; Sesi por um Brasil Alfabetizado; Alfabetização Solidária; Educação de Jovens e Adultos - EJA; RIOEJA e o Alfa e Beto. Os programas elencados contribuíram para diminuir os índices de evasão escolar, bem como, refletiram na infra-estrutura da rede de ensino, aumentando, por exemplo, o número de Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI. Até o ano de 2003, não havia ensino de Educação Infantil em Rio Verde, porém, no ano de 2004, o município já contava com 19 instituições dessa natureza e no ano de 2006 passou para 21 instituições.

Conforme a ex-secretária, a preocupação com a qualificação e a formação dos funcionários e docentes, a administração municipal tem como foco a profissionalização do servidor da educação, e para tanto, a SME disponibiliza bolsa de estudo, custeio para habilitação de professores e servidores para graduação, pós-graduação e cursos de capacitação.

Vale ressaltar que Rio Verde está entre os cinco municípios do País escolhidos para aplicar o Sistema Nacional de Acompanhamento de Frequência do Ministério da Educação com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas -Inep, sendo escolhida como Cidade-Piloto na região, pelo fato do município apresentar um dos maiores índices nacionais de permanência de alunos em salas de aula.

De acordo com os administradores educacionais de Rio Verde, um dos destaques do município diz respeito ao transporte escolar que percorre diariamente 25.250 quilômetros para que mais de 3 mil alunos da zona rural possam ter a garantia de acesso à escola da zona urbana.

Visando melhorar a capacitação dos professores, que já estavam atuando na rede e não possuíam a formação mínima exigida pela LDB n. 9.394/96, foi dispensado investimentos quanto à formação inicial e continuada desses profissionais, então, por meio do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil -Proinfantil em dezembro, do ano de 2007, houve a conclusão do curso de magistério em educação infantil, buscando assim, maior qualidade da educação dispensada às crianças de até cinco anos de idade, através do aperfeiçoamento e aprimoramento da prática pedagógica desses profissionais.

O referido Programa tem parceria com a prefeitura, secretarias de educação de vários municípios goianos e com a Secretaria Estadual de Educação.

Segundo a atual Secretária de Educação do município, a educação em Rio Verde tem obtido muitas conquistas nos últimos anos, por isso, o ensino público municipal é considerado como um dos melhores do País, e que hoje “somos um dos 40 dentre as 5.348 escolas avaliadas pelo IDEB a ofertar ensino de qualidade”, sendo avaliado pelo Instituto Carlos Chagas, como a 3ª melhor educação do País em qualidade de ensino. Diante disso, a secretária confirma que o atual prefeito merece o título de prefeito amigo da educação.

De acordo com o atual prefeito, Rio Verde está se transformando em Cidade pólo educacional, visto que a mesma já tem mais de 19 mil alunos matriculados na rede municipal, 16 mil na rede estadual, 5 mil na rede particular e 8 mil estudantes universitários.

3.2.1 Escola de Ensino Especial Raios de Luz

A Escola de Ensino Especial Raios de Luz foi fundada em 1º de fevereiro do ano de 1979, pelo psicólogo Altitude Gomes de Araújo, conforme Regimento de 23 de agosto de 1979, e publicação no Diário Oficial do Estado, em 07 de março de 1979. A referida escola era de caráter particular e foi mantida pelo psicólogo citado até 25 de fevereiro do ano de 1986. Através da Resolução n.º 133, de 21 de junho de 1979, em caráter condicional, por um

período de 02 (dois) anos, foi autorizada a ministrar o Ensino Especial de 1º Grau (1ª a 4ª séries) e de 1ª a 4ª séries do Ensino Regular.

Ao iniciar suas atividades, em 1979, a escola atendia alunos com necessidades especiais e alunos “normais” de 1ª a 4ª séries. Em um período, esses alunos freqüentavam salas de aula e no outro participavam de atividades extraclases, tais como: educação física, capoeira, reforço escolar e oficinas de tapete.

Na ocasião, a escola além de atender crianças com necessidades especiais, atendia também, alunos da rede regular de ensino que apresentavam transtornos emocionais, hiperatividade e dificuldades de aprendizagem. Supomos que tal situação ocorria devido ao fato de que, na época, a equipe escolar da rede regular era leiga em relação ao ensino especial, por isso, encaminhava os alunos que apresentavam alguma dificuldade para essa entidade de ensino especial, transformando-a em depósito de crianças rejeitadas e excluídas pela rede regular.

No ano de 1989, dez anos após a sua implantação, através da Resolução n.º 157, foi autorizada a mudança de denominação da Escola Especial Raios de Luz, para Centro de Ensino Especial “Bom Pastor”, e de Mantenedor, passando de Altitude Gomes de Araújo, para a Fundação Presbiteriana de Educação de acordo com a Lei n.º 11.165, de 09 de abril de 1990. A mesma foi declarada de utilidade pública, passando a vigorar com uma diretoria composta por presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário.

A psicóloga, Margareth Paris de Castro, assume a direção da escola no ano de 1989, continuando os trabalhos iniciados pelo ex-diretor, porém, logo em seguida, começa a eliminar o Ensino Fundamental ministrado na escola, sendo que, em 1990, eliminou a 3ª e 4ª séries e em 1991 a 1ª e 2ª séries.

A partir de então, a escola começa a desenvolver um trabalho somente com os alunos com deficiência auditiva, visual, mental e múltipla.

Conforme documento apresentado, atualmente, a escola tem a finalidade de promover o estudo, reabilitação, educação e ajustamento social de crianças, adolescentes e adultos que, por seu desenvolvimento mental, deficiências físicas, aptidões ou caráter excepcional, necessitam de assistência no campo médico, odontológico e psico-pedagógico especializado.

O Centro de Ensino Especial “Bom Pastor” localiza-se na área urbana da cidade de Rio Verde e, atualmente, desenvolve as seguintes atividades: estimulação precoce;

estimulação essencial e permanente; oficinas pré-profissionalizante, Projeto Refazer e o Centro de Atendimento a Diversidade - CAD que atende aproximadamente 79 alunos, sendo 39 alunos da rede municipal, 37 alunos da rede estadual, 02 alunos de instituição particular e 01 aluno de faculdade, alguns pais, professores e comunidade que frequentam o Curso de Libras.

Assim, atualmente, a escola conta com 132 alunos matriculados e, efetivamente, freqüentes. A escola oferece ainda, os seguintes atendimentos: equoterapia; fisioterapia; serviço odontológico; fonoaudiologia e laboratório de Informática.

Vários Projetos estão sendo implantados na atual administração de iniciativa da própria escola, como exemplos elencamos: Projeto Reciclagem; Projeto de Pátina; Projeto de Dança; Projeto Saúde; Projeto Interação Escola e Comunidade; Projeto Visita em Sua Casa; Projeto de AVD e Projeto de Estimulação Precoce.

Segundo o que está explícito no próprio PDE/2007 da escola, houve uma mudança significativa após a implantação desses projetos, ou seja, a escola se tornou mais organizada, os professores estão mais participativos e preparam aulas mais criativas, diminuindo assim as taxas de evasão e abandono. Melhorou, também, conforme o PDE, o nível de aprendizagem dos alunos, pois estão mais independentes e participativos nas atividades propostas; houve também, maior divulgação das informações, preocupação com a imagem da escola, envolvimento do Conselho Escolar na elaboração e execução dos projetos apresentados e parcerias com outras instituições como empresas, pessoas físicas, Sindicatos dos Produtores Rurais, Secretaria de Saúde e Universidade de Rio Verde.

Apesar da implantação desses projetos, a escola não conseguiu um maior envolvimento dos pais nas atividades propostas, pois a maioria deles só vai à escola quando solicitado pela equipe escolar.

Assim, ainda em conformidade com o PDE/2007 da escola, são considerados problemas: falta de metas voltadas para a vida prática do aluno; descontinuidade na aprendizagem devido às faltas constantes por problemas de saúde; não aproveitamento do material pedagógico existente na Unidade Escolar; falta de interesse por parte da Instituição Mantenedora; falta de transporte suficiente para atender a procura de vagas; pouco compromisso dos pais com a vida escolar dos filhos; alunos carentes e famílias desestruturadas; falta de cursos de qualificação para os professores, principalmente na área de

deficiência mental, e para os funcionários e falta de apoio e acompanhamento dos multiprofissionais da SUEE (fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social).

Percebemos certa incoerência nos registros do PDE/2007 da escola, pois o mesmo apresenta mudanças relevantes após a implantação dos projetos elencados, em seguida apresenta vários problemas de caráter social e pedagógico. Inferimos que esse comportamento da equipe na elaboração do PDE evidencia o fato de que não tomaram consciência do que realmente tem acontecido no desenvolvimento do trabalho escolar; parece-nos que as coisas são realizadas de forma isolada do contexto e sem a participação efetiva da equipe pedagógica.

Outros projetos desenvolvidos na escola que não constam no PDE, porém, são apresentados no Plano Anual da Escola - PAE, são: Semana do Excepcional e Folclore Brasileiro; Dia dos Pais; Centro Clínico de Fisioterapia “Bom Pastor”; Semana da Criança; Avaliar para a Diversidade; Movimento Cidadania e Paz.

O Centro de Ensino Especial “Bom Pastor” iniciou uma reforma em suas dependências físicas no mês de agosto do ano de 2004, visando tornar a escola mais atraente e evitando desabamento, devido suas instalações precárias, diminuindo o barulho em excesso nas salas de aula, através da forração do teto, tentando melhorar assim, a qualidade do ensino-aprendizagem. A reforma foi iniciada em parceria com a Prefeitura que forneceu a mão de obra e os materiais de construção foram adquiridos através da comunidade e eventos realizados na própria escola para adquirir verbas, participação dos grupos de mulheres Abelhinhas I e II, as Unimedianas, empresários do Frigorífico, Comigo, Transportadora Brasil Central, dentre outros, motivos pelos quais, houve demora na conclusão da reforma.

3.2.2 Centro Dunga de Ensino Especial

O “Centro Dunga de Ensino Especial” foi criado sob a Lei n.º 1.836, de agosto de 1987, com autorização de funcionamento pela Resolução n.º 141/94, de 12 de abril de 1994, em regime de externato e semi-internato, nos períodos matutino e vespertino.

No ano de 1994, pela Portaria n.º 1.587, foi reconhecido pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Atualmente, o Centro Dunga é conveniado com a Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Saúde e da Promoção Social. Por se tratar de uma ONG,

há uma grande disponibilidade da comunidade em ajudar o Centro, muitas vezes de forma espontânea, principalmente em gêneros alimentícios.

Cabível destacar que a origem do nome “Dunga” deu-se em alusão ao personagem do conto de fadas “Branca de Neve e os Sete Anões”, devido ao fato de que, na história, um dos anões, o Dunga, é mudo, ou seja, possui deficiência auditiva.

O Centro Dunga de Ensino Especial localiza-se em área urbana central e atende uma clientela de classe média baixa onde a maioria dos alunos mora em zona periférica da cidade, o que muitas vezes dificulta o acesso desses alunos à escola. Embora o Centro conte com um ônibus que começa a transportar os alunos a partir das seis horas da manhã e passa por três rotas, diariamente, perfazendo 150 km, até o término das atividades por volta das 19h30min.

A clientela mencionada é composta por pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais como: deficientes mentais, múltiplos, sindrômicos, sequelados de paralisia cerebral e traumatismo craniano e crianças com atraso no desenvolvimento psiconeuromotor.

Conforme apresentado no PPP/2007, a missão do Centro é oferecer uma educação específica e sistematizada que proporcione uma maior integração do aluno com necessidades, bem como, a formação e resgate da sua auto-estima e o desenvolvimento da cidadania. Tem, por excelência, trabalhar de forma humanizante as deficiências que os alunos apresentam de caráter físico, psíquico e emocional no sentido de prevenir traumas às possíveis rejeições e discriminação da sociedade em geral.

Segundo os atuais gestores, no decorrer de vinte anos, o Centro Dunga de Ensino Especial tem passado, progressivamente, por processos de melhoria tanto no aspecto físico quanto pedagógico. Tornou-se um local agradável para a permanência dos educandos, pois as atividades são atrativas, estimulam e valorizam a capacidade e individualidade de cada um.

Na nossa análise, embora tenha tido melhoras no espaço físico da escola na visão de seus gestores, percebemos que a escola apesar de apresentar um ambiente cuidado, limpo e organizado, não tem um aspecto agradável como constatamos em algumas escolas do município, pelo fato da mesma ser construída através de placas, causando assim, excesso de calor nas salas de aula, bem como salas de aula e pátio com espaço físico inadequado para desenvolver algumas atividades propostas pelos professores e ainda contar com vários degraus em sua área externa, sendo fator de risco como quedas, principalmente, para os

alunos com deficiência física. Fato este que, demonstra a falta de compromisso do Estado para com a escola.

O Centro Dunga de Ensino Especial é mantido pela Associação Pestalozzi de Rio Verde, fundada no ano de 1987, registrada no cartório de Registro das Pessoas Jurídicas de caráter privado e interno. Declarada de utilidade Pública Municipal pela Lei n.º 2265 de 16/11/1987, Lei Estadual n.º 10.473 de 08/04/1988, e a Lei Federal n.º 20801/97-72 publicado no Diário Oficial da União em 20/05/98, e registrado no CNAS em 14/03/1995 por um grupo de voluntários profissionais liberais, pais e pessoas da comunidade preocupada em oferecer um atendimento a pessoas com deficiência. A idéia surgiu porque na cidade não havia serviço especializado suficiente para atender toda a clientela que possuía deficiência. Um dos principais mentores dessa idéia foi o Dr. Edsel Emerich Portilho, já falecido.

Conforme apresentado no PDE/2007, o Centro Dunga de Ensino Especial desenvolve os seguintes níveis e modalidades de Ensino: Estimulação Precoce, Estimulação Essencial e Permanente, Oficinas Pré-Profissionalizantes e Projeto Refazer.

A Associação Pestalozzi visando ao aprimoramento dos trabalhos desenvolvidos no Centro Dunga, dividiu-o em núcleos para melhor desenvolver as atividades propostas nos projetos, a saber: **Núcleo I** – Centro Dunga de Ensino Especial; **Núcleo II** - Centro de Apoio e Profissionalização aos Portadores de Necessidades Especiais e Adolescentes em Situação de Risco Social - Cappnea e **Núcleo III** – Centro de Reabilitação, Estimulação, Fisioterapia e Equoterapia - Crefe.

Para a otimização destes Núcleos, a Diretoria da Pestalozzi conseguiu junto à Prefeitura a doação de uma área de três mil metros quadrados, onde será construída a pista coberta para a equoterapia. Enquanto não conseguem verba para tal construção, o atendimento aos alunos é realizado na própria escola, apesar do espaço disponível não ser o ideal.

De acordo com o Formulário três do PDE/2007 o Centro Dunga de Ensino Especial se constitui nos seguintes valores: **Excelência; Inovação; Respeito; Participação; Criatividade e Parceria.**

Ainda de acordo com o PDE/2007, com a implantação dos projetos mencionados anteriormente, a entidade está conseguindo atingir os objetivos propostos, principalmente, a profissionalização de pessoas com necessidades especiais, dando oportunidade para estarem no futuro, atuando no mercado de trabalho, ou até conseguindo sua independência e aumentando assim, sua renda familiar.

As principais fraquezas da escola elencadas no PDE são: dificuldade em seguir uma agenda de trabalho devido à elaboração de planos de aula incoerente com a realidade da escola; dificuldade em avaliar sistematicamente os alunos e deficiência de recursos para a sustentação das oficinas pré-profissionalizantes.

Em contrapartida, elencaram as seguintes forças: envolvimento da equipe em ações internas e externas promovidas pelo Centro; desenvolvimento dos educandos e criatividade da equipe escolar.

Dizer que o desenvolvimento dos educandos e criatividade da equipe escolar é uma força da escola, parece-nos incoerente com as fraquezas elencadas, pois se a equipe elabora planos fora do contexto do aluno como poderá preparar pessoas criativas para atuarem na sociedade?

Apesar de estar explícito em documentos do Centro de Ensino Especial “Bom Pastor” e “Centro Dunga de Ensino Especial” que houve melhorias consideráveis principalmente, acerca do atendimento dos alunos e práticas pedagógicas dos professores, acreditamos que ainda continua o processo de segregação e exclusão com os alunos ali matriculados. Isso devido ao fato de que eles só convivem com pessoas que apresentam as mesmas deficiências, não havendo, portanto, socialização e troca de experiências com os “normais” que seria um benefício para todos.

Além disso, através de depoimentos da equipe escolar, inferimos que esses alunos que ainda permanecem no ensino especial, muitas vezes, são considerados como incapazes de produzirem grandes aprendizados e, com isso, geralmente, os planejamentos dos professores são uma rotina constante, sem muitas perspectivas para novos conhecimentos, impedindo, certamente, o desenvolvimento dos alunos a partir de suas possibilidades.

Subtendemos que essa clientela continuará sendo considerada apenas como alunos com deficiência, prevalecendo o modelo clínico em seus atendimentos.

Vygotsky (1997, p.33) comenta:

El rasgo principal de la defectología práctica actual es la propuesta de las tareas positivas ante las que se encuentra la escuela especial. No debemos conformarnos más con el hecho de que em la escuela especial se aplique simplemente el programa reducido de la escuela común, ni con sus métodos facilitados y simplificados. La escuela especial se encuentra ante la tarea de una creación positiva, de generar formas de trabajo propia que respondan a la peculiaridad de sus educandos.

Concordamos com Vygotsky, pois as pessoas com deficiência não são menos desenvolvidas que as “normais”, apenas se desenvolvem de forma diferente, sendo capazes de contribuir socialmente mesmo com ritmos e tempos diferentes para a realização de suas funções psíquicas superiores. Nesse sentido, inferimos que os alunos da escola especial devem se apropriar dos mesmos conteúdos propostos para os alunos das escolas inclusivas, ou seja, eles devem ser preparados para a vida. Vygotsky (1997, p. 93), assevera que “La enseñanza ‘especial’ debe perder su carácter ‘especial’ y entonces, pasará a ser parte de la labor educativa común.

Vygotsky (1997) era contra o isolamento das crianças com deficiência, pregava que elas deveriam conviver com as pessoas consideradas “normais”, pois participando da vida social, as crianças poderiam de certa forma, superar suas deficiências. Podemos confirmar isso através da citação de Van der e Valsiner (1996, p.76): “A educação social que surgiu na grande época da reforma final da humanidade é chamada a realizar aquilo com que a humanidade sempre sonhou como um milagre religioso: que os cegos pudessem ver e os surdos pudessem ouvir”.

Se temos apenas uma clientela de quarenta e oito alunos com deficiência inclusos nas escolas regulares da rede estadual de Rio Verde, conforme citamos anteriormente, inferimos, então, que as escolas de ensino especial “Bom Pastor” e “Dunga” ainda contam com uma grande quantidade de alunos, os quais se houvesse realmente uma equipe da SUEE/SEE, agindo com mais competência, quem sabe poderiam estar matriculados no ensino regular, ou seja, estariam convivendo com pessoas diferentes e, conseqüentemente, teriam mais chances de se desenvolverem apesar de suas limitações.

Por que apenas uma minoria de alunos foi encaminhada para a rede regular de ensino? Isso não seria uma atitude de preconceito e marginalização contra as pessoas com deficiência?

CAPÍTULO IV

A ESCOLA INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RIO VERDE/GO

Sem solidariedade, sem compaixão e sem sinergia, ninguém recupera as asas da águia ferida que carrega dentro de si. Um fraco mais um fraco não são dois fracos, mas um forte. Porque a união faz a força. Uma asa mais uma asa não são duas asas, mas uma águia inteira que pode voar ganhar altura e recuperar sua integridade e sua libertação. (Leonardo Boff, 1997)

Neste capítulo, discorreremos através de quatro eixos temáticos, a análise dos dados coletados nas quatro escolas denominadas escolas inclusivas e na SRE, da Rede Estadual de Ensino em Rio Verde/ GO. A saber: Concepção de Inclusão Escolar; Projeto Político Pedagógico; Capacitação e Atualização da Equipe Pedagógica e Avaliação da Aprendizagem.

4.1 Eixo Temático - Concepção de Inclusão Escolar

Em todo o mundo tem-se observado iniciativas referentes à inclusão escolar de pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais, o que culminou com a elaboração da Declaração de Salamanca (1994), já mencionada, inspirada no princípio de integração e reconhecimento da necessidade de ação para que as escolas incluam todas as pessoas, conheçam as diferenças e promovam a aprendizagem atendendo as necessidades de cada um.

Partindo desse pressuposto, entendemos Escola Inclusiva como aquela que abre espaço para todas as pessoas, sem distinção. Um dos grandes desafios dessa Escola Inclusiva é desenvolver um trabalho centrado no aluno, capaz de educar a todos, respeitando suas diferenças e oferecer condições adequadas às suas características e necessidades, buscando apoio de instituições e especialistas, quando necessário. É preciso comprometimento de todos da comunidade escolar para que haja fortalecimento de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

Segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (MEC, 2005, p.27):

Educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor – aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar.

Para Almeida (2003, p.20):

A inclusão escolar, especificamente, no Brasil, tem sido compreendida pelos órgãos públicos e pela sociedade em geral como uma responsabilidade de pessoas, instituições especializadas e políticas de ensino direcionadas especificamente às pessoas com deficiência. Portanto, esta compreensão tem respaldo legal e institucional, sobretudo na Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: no Decreto n. 3.298 /99 que regulamenta a Lei n. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais /1999; na Lei n. 10.172/ 01, que aprova o Plano Nacional de Educação e a Resolução CNE/ CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

E ainda sobre a escola inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994, p.5), assim se manifesta:

O princípio fundamental da escola é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjo organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (Grifos nossos)

Partindo desses pressupostos, é preciso que a sociedade como um todo lute para transformar os espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio nela. A inclusão implica esforço de todos para a reestruturação das condições atuais. Todos nós, governo e comunidade, dirigentes e profissionais da educação, têm um papel relevante para o alcance do êxito da proposta inclusiva.

É principalmente, na escola, que as pessoas “diferentes” devem ser respeitadas, acolhidas e atendidas em suas especificidades, caso contrário, a escola que deve se constituir em espaço para o exercício de uma política inclusiva, se constituirá em espaço para preservação do preconceito, da discriminação e, em conseqüência, da exclusão.

Entendemos como Almeida (2001), que a partir do momento que priorizamos a formação de “todos” os sujeitos, levando-os à maior interdependência em relação ao meio social, estaremos, finalmente, contribuindo com a diminuição das desigualdades sociais tão presentes nas escolas.

Portanto, a equipe escolar precisa se preparar para receber os alunos com e sem deficiência, buscando adequação dos currículos da base nacional comum, eliminando as barreiras arquitetônica, pedagógica, atitudinal e comunicacional, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade desses alunos. Para que isso aconteça, de fato, é fundamental a busca de recursos de ensino e equipamentos especializados, atendendo às necessidades educacionais dos alunos sem discriminação, visando minimizar as dificuldades encontradas no processo de Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que pressupõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola.

Macedo (2005) corrobora que para alcançarmos uma escola para todos é necessário que revisemos antigos padrões de ensino e situemos a relação pedagógica e os objetivos educacionais em todos os seus sentidos. As pessoas que apresentam deficiências, tais como: deficiência mental, auditiva, visual, física, deficiência múltipla e altas habilidades, possuem, em sua grande maioria, uma vasta experiência de exclusão que impossibilita muitas vezes o convívio social e são submetidos a diversos tipos de discriminação.

Cabível ressaltar que uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, marca da vida social brasileira. Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade.

Segundo Sasaki (1997), a criança “normal” que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. O convívio das crianças que

apresentam deficiência com as “normais”, se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato, no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade.

Os gestores da SRE de Rio Verde quando solicitados, no decorrer da entrevista, para inferirem acerca da “Concepção de Inclusão”, apresentaram ter conhecimento do assunto quando abordaram que:

Inclusão é uma proposta que visa o atendimento de “todos”, sem exceção e deve contribuir para a formação do aluno, atendendo as especificidades da clientela. Segundo a autora Mantoan, a “Inclusão é um caminho sem volta”, cabendo aos profissionais a preparação efetiva para a inclusão. (G1/2)

Em relação aos motivos pelos quais a SRE aderiu à proposta de inclusão da Rede Estadual, os gestores abordaram:

Primeiro, pelo incentivo do governo estadual através do Superintendente do Ensino Especial, o professor Dalson. E, também, porque percebemos o quanto a inclusão é essencial, principalmente para os educandos, uma vez que a LDB 9.394 de 20 de dezembro/1996, especificamente no artigo 58, explicita os direitos dos alunos com necessidades especiais e a Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais evidenciam que a educação inclusiva não se refere apenas aos deficientes, mas, sim, a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. A SRE, conhecendo os aspectos legais, bem como a importância da prática inclusiva, nós enquanto representantes da mesma, viabilizamos e apoiamos a inclusão para os alunos com necessidades especiais, promovendo apoio constante.

Inferimos que o relato demonstra a “força” do discurso oficial e dos aparatos legais.

Segundo os gestores, por entenderem que a inclusão dos deficientes é importante, viabilizam e apóiam as escolas para desenvolverem essa proposta. Em um dos seus relatos afirmam:

A SRE de Rio Verde tem como proposta, a assessoria e o acompanhamento constante às escolas inclusivas, promovendo suporte teórico e humano para a viabilização da Educação Inclusiva, estimulando através de estudo teórico, os textos sugeridos pelo Projeto Sociedade Goiana de Inclusão.

Quando solicitado aos gestores, o número de escolas que atendem alunos com algum tipo de deficiência, o número de alunos com deficiência inseridos na rede regular de Ensino e os tipos de deficiência presentes nessas escolas, foi evidenciado por eles, que são cinco escolas e assistem em média, uma clientela de 48 alunos com algum tipo de deficiência. Entre as deficiências elencadas estão o deficiente auditivo, deficiente visual, deficiente mental e deficiente físico, desses, o número maior de alunos com deficiência é o deficiente auditivo. Cabível destacar que dessas escolas, quatro estão localizadas no próprio município e uma no município de Santo Antônio da Barra, distante a 45 km de Rio Verde.

De acordo com os gestores da SRE, o processo de encaminhamento dos alunos com deficiência às escolas inclusivas “é feito através de um acompanhamento criterioso por parte dos profissionais da educação especial, verificando o avanço do educando, suas possibilidades para inclusão na rede regular de ensino”. No nosso entendimento, esses profissionais emitem parecer se o aluno está preparado ou não para ser incluído na rede.

Mediante o exposto, percebemos que a avaliação diagnóstica persiste e o aluno passa, então, a ser categorizado como “aluno incluso”. Até que ponto a escola realmente pode ser intitulada de inclusiva se ainda categoriza o aluno?

Se o Departamento de Triagem e Diagnóstico foi extinto da SUEE/SEE, no ano de 1999, quem é atualmente responsável para selecionar os alunos que estão aptos ou não para adentrarem a escola regular de ensino? E como é feita essa seleção, se, como diz Tomazini, (1998, p.125), “o diagnóstico não tem valor classificatório tão somente, mas poder de decisão e decreto”?

Em 2001, a SUEE/SEE em ofício ao CEE (2001, p.9), assim se pronunciava:

Quando houver insegurança quanto à modalidade de atendimento educacional mais adequada às necessidades do aluno, deve-se promover uma avaliação de caráter pedagógico, levando-se em conta o parecer pedagógico da professora anterior, considerando um processo gradativo e contínuo de observações registradas por um período de tempo e não por aplicação de testes padronizados ou similares.

A Resolução CNE/CEB (2001, p.70-71), no seu art.6º, também se pronuncia em relação ao diagnóstico do aluno. Não obstante aos avanços, de forma implícita, aponta caminhos que levam à “categorização dos alunos”.

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando para tal, com: I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde. Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Ao mesmo tempo, no nosso entendimento, as diretrizes educacionais quando se referem à escola regular, já evidenciam um padrão de normalidade de quem pode e quem não pode adentrar e permanecer naquele local, essa situação traduz-se em exclusão camuflada, pois querer a homogeneidade, o igual, é um fato excludente. O padrão implica uma escola para um número reduzido de pessoas, o que contradiz com a realidade da sociedade brasileira que é diversa e múltipla.

Em contrapartida, o próprio Ministério da Educação, por meio da Secretária de Educação Especial, propõe uma política de inclusão educacional fundamentada no respeito aos direitos humanos que valorize as diferenças de cada um, ou seja, uma escola que contemple a diversidade.

Nunca antes foi tão discutido o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, implicando na necessidade de reverter os velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como, afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia de direito de todas as crianças, jovens e adultos de participação nos diferentes espaços da estrutura social. (SEESP/MEC, 2006, p.3)

Em relação às necessidades pontuais para a concretização da inclusão escolar, partilhamos da idéia dos gestores da SRE quando relatam que:

Para a concretização da inclusão escolar são necessários: o embasamento teórico por parte de todos os envolvidos no processo de inclusão; comprometimento (pais, educadores e governo); atendimento multiprofissional e quebra de paradigmas. (G1/2)

Na verdade, a sociedade, em geral, tem que se sensibilizar, conscientizar e assumir uma postura de incluir todas as pessoas, independentes de sua deficiência. É necessário preocupar-se, de forma natural, com o acolhimento da pessoa com qualquer limitação em todos os espaços sociais, principalmente na escola, que, como já evidenciamos, se constitui em um espaço multicultural. Para tanto, a escola precisa, primeiro, reconhecer as diferenças e pensar a relação entre o eu e o outro, e depois se tornar um local de encontro com as diferentes pessoas.

Dessa forma, a escola tentando buscar um ambiente mais harmonioso, necessita acolher bem os alunos, respeitando-os em suas particularidades. O próprio aluno consciente de seus direitos de cidadania quer um tratamento dentro de suas potencialidades e necessidades, sem discriminação e preconceito em relação aos alunos “normais”.

As pessoas têm que ser valorizadas e respeitadas independentemente de suas limitações, todos nós possuímos uma beleza própria e isso tem que ser levado em consideração quando a equipe escolar elaborar seus planejamentos, pois a inclusão não é apenas uma mera prática, é também uma questão de cidadania.

Quanto ao quadro de pessoal que dá sustentação ao processo de inclusão, ou seja, a equipe multiprofissional da SRE de Rio Verde/GO, que tem como finalidade subsidiar a prática educativa realizada nas escolas inclusivas, de acordo com os gestores “é composta por: uma pedagoga e uma fonoaudióloga”. O que contradiz as recomendações da SUEE/SEE que, desde 2000, tem afirmado, em seus documentos, que é dever desse setor de apoio:

[...] apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as escolas em processo de inclusão [...] O trabalho do referido setor deverá ser direcionado aos professores, coordenadores, professores de métodos e recursos, direção, corpo administrativo, família, alunos e comunidade. “A base do trabalho deverá centrar em atualização pedagógica, orientações psicológicas, fonoaudiológicas e serviço social com enfoque educacional. A atuação da equipe é função da resolução dos problemas de forma cooperativa. As atribuições/atividades possuem características peculiares a cada área, entretanto, a atuação é multiprofissional com ações interdisciplinares”. (SUEE/SEE, 2000, p.4)

Subtendemos que o próprio documento aponta que a equipe multiprofissional deve ser composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais justamente para assessorar e acompanhar os trabalhos desenvolvidos com os alunos com qualquer tipo de deficiência. Daí a questão: por que a Secretaria de Educação não disponibiliza profissionais suficientes para assumirem essa função?

E, mais, a SUEE/SEE, hoje, através do documento "Diretrizes e Fundamentos Para a Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão" (2007), recomenda que com o objetivo de consolidar a Política de Educação Inclusiva na rede de ensino do Estado, é importante a organização de uma equipe inter e multidisciplinar que deverá subsidiar a prática educativa na perspectiva da inclusão. Para tanto, indica os profissionais que deverão ser parte dessa equipe: Pedagogo (modulado na SRE); Psicólogo (modulado na SRE); Fonoaudiólogo (modulado na SRE); Assistente Social (modulado na SRE) Intérprete de Libras (modulado na SRE e nas Unidades Escolares que têm alunos com deficiência auditiva); Instrutor (modulado na SRE para atender as Unidades escolares); Professor de Recursos (modulado nas escolas em Processo de Inclusão) e Professor de Apoio (modulado nas escolas em Processo de Inclusão).

O documento supracitado (p.25-38) apresenta, também, o perfil e atribuições de todos os profissionais elencados, motivo pelo qual ele se encontra anexo (ANEXO 1) neste trabalho.

Ainda de acordo com o Documento (2007), a Equipe de Apoio (mais especificamente Psicólogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social e Pedagogo) será responsável pela elaboração de relatos sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, que poderão auxiliar no planejamento na opção de métodos e técnicas de ensino, bem como na modulação de profissionais “especializados”.

Entretanto, entendemos a partir desse Documento “Diretrizes e Fundamentos Para a Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão” (2007), que a SRE não tem autonomia para resolver seus problemas internos, diretamente no que diz respeito à formação de sua equipe. Haja vista que, para autorização de modulação dos profissionais da Equipe de Apoio à Inclusão, precisa seguir as recomendações contidas no item Observações Gerais:

A Superintendência de Ensino Especial fará análise da documentação solicitada e da necessidade de cada escola ou subsecretaria. Os profissionais da equipe que permanecerem nas devidas funções deverão ser remodulados anualmente, bastando para isso que tragam

ofício de solicitação com a lista de alunos (com deficiência ou necessidades especiais) atualizada. Para os novos profissionais é necessário além do ofício e da lista, cópia dos documentos pessoais, certificados, currículo e contrato. Estes documentos devem ter autorização da Subsecretária. (SUEE/SEE, 2007, p.39)

Essas recomendações não seria uma forma de coibir a autonomia das SRE e das escolas? E como efetivar a inclusão escolar, iniciada pela rede estadual em 1999, se ainda hoje, a proposta permanece centralizada e decidida apenas no âmbito da SEE?

Essa situação nos remete, também, a inferirmos que dentre as atribuições dos subsecretários elencadas no “Documento Diretrizes Gerais para a Organização do ano letivo de 2008” (SEE, p.10), ou seja, “responsabilizar-se pelo desenvolvimento da política pedagógica das UE; tendo a Inclusão Educacional como eixo norteador”, não está de fato sendo posta em prática.

Para efeitos de modulação dos profissionais que vão fazer parte da Equipe de Apoio à Inclusão, a Lei nº 26, de 28/12/1998, que estabelece as Diretrizes para a Educação no Estado de Goiás, em seu Art. 34, estabelece a quantidade de alunos com deficiência, ou necessidades especiais em sala de aula, considerando o contexto da educação inclusiva. A saber:

A relação adequada entre o número de alunos e o professor, nas redes pública e privada, deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino e, também, o máximo de: a) 25 alunos para a pré-escola; b) 30 alunos para as duas primeiras séries do ensino fundamental; c) 35 alunos para as terceiras e quartas séries do ensino fundamental; d) 40 alunos para as quinta a oitava séries do ensino fundamental e para o ensino médio. O número de alunos com deficiência ou necessidades especiais não deverá ultrapassar o limite de **20% do total** de alunos nas salas de aula.

Referente ao proposto na Lei n. 26/1998, quanto à quantidade de alunos com deficiência matriculados em cada turma, a SUEE/SEE/SRE seguem suas diretrizes, pois não encontramos em nenhuma das escolas pesquisadas salas de aula com mais de 20% de alunos com deficiências, pelo menos não foi mencionado esse fato nas entrevistas realizadas.

Tendo em vista que as atribuições dos profissionais que fazem parte da Equipe de Apoio à Escola (elencados pela SUEE/SEE) são muitas e complexas, ou seja, exige conhecimento sistematizado de todos envolvidos, levantamos o seguinte questionamento: Como a SRE e as escolas inclusivas estão desenvolvendo o trabalho diário com competência, se as mesmas, até o momento das entrevistas realizadas, não contavam com profissionais adequados para assumirem a equipe? Essas atribuições são somente para serem registradas em papel? Por que não há cobranças concretas de todos os lados envolvidos no processo de inclusão escolar implementado?

Sem contar que temos também em várias recomendações internacionais, argumentos pertinentes quanto ao serviço de apoio, por exemplo:

Na Declaração de Salamanca (1994, p.10):

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima, na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializado e pessoal de apoio externo.

A LDB n. 9.394/96, em seu art. 58, corrobora com essa idéia: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. (p.209)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999, p.53), o apoio é fortalecido: “O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário”.

Considerando as conversas informais com as equipes escolares, constatamos que os gestores da SRE tentam buscar, por exemplo, psicólogos para assumirem o quadro de seus funcionários, porém, como o salário é considerado baixo e a carga horária de trabalho é extensa, esses profissionais iniciam o trabalho, mas rapidamente o deixam, porque conseguem empregos em instituições particulares que lhes oferecem melhores condições de trabalho e salários.

De acordo com Carvalho (1998, p.171), o serviço de apoio aos alunos com necessidades especiais é necessário, pois

Pensar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares sem lhes oferecer ajuda e apoio, bem como a seus professores e familiares, parece-nos o mesmo que inseri-los como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. Dizendo de outro modo, pensar na inclusão sem que haja a integração psicosocial e pedagógica entre todos os alunos é uma forma requintada e perversa, embora habilmente mascarada, de segregação e de exclusão, apesar de estarem juntos, fisicamente e apenas.

Mantoan (2000, p.31) apresenta-se contrária à idéia de apoio itinerante:

Não concordamos com esse suporte a alunos com dificuldades, porque “apagam incêndios”, agem sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão a fundo ao problema e suas causas. Os serviços itinerantes, de apoio não solicitam o professor, no sentido de que se mobilize, de que reveja sua prática. Sua existência não obriga o professor a assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, pois já existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são os que justamente fazem o professor evoluir, na maneira de proceder com a turma toda. Porque se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado não apenas com relação às reações dessa ou de outra criança, mas ao grupo como um todo.

Na visão de Mantoan (2001), não é esse tipo de apoio que garante a inclusão, mas sim, “Centros de Aprimoramento do Professor”, como os que são desenvolvidos em alguns municípios do Estado de São Paulo, tais como em Valinhos, Campinas e Ribeirão Preto. Segundo ela, esses Centros se tornam espaços para os professores e a comunidade escolar, de modo geral, aperfeiçoar o conhecimento e, ao mesmo tempo, trabalhar com as escolas de forma mais cooperativa.

De acordo ainda com Mantoan (2001, p.5), o atendimento educacional especializado proposto na CF/1988 é necessário, uma vez que:

É imprescindível que se ponham à disposição de alunos que têm necessidades específicas, recursos como o sistema Braille para cegos, as próteses de todos os tipos para garantir maior e melhor acessibilidade aos deficientes físicos e sensoriais, técnicas e instrumental de mobilidade e de comunicação alternativa/aumentativa, conhecimento da Língua de Sinais e outros.

Pensar na escola como um espaço de diversidade, de inclusão, é também ir até o contexto familiar e diagnosticar o porquê da ausência do aluno, ou seja, descobrir o motivo da evasão que geralmente acontece no decorrer do ano letivo e a escola, muitas vezes, por falta de uma equipe multiprofissional, principalmente da assistente social, fica impossibilitada, sem condições de desempenhar a função de acompanhar mais de perto a família, que pode passar por grandes problemas que poderiam ser amenizados com o trabalho da própria escola ou da SRE.

Além disso, quando o aluno e a família percebem que têm pessoas preocupadas com eles, sentem-se mais valorizados no próprio ambiente escolar, elevando-se assim a auto-estima, tornando-se mais úteis e se sentindo capazes de participar do processo-ensino aprendizagem com maior empenho e dedicação, uma vez que a educação é, em primeiro lugar, uma responsabilidade da família.

Reconhecemos que a família tem um importante papel no desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno para que alcance êxito escolar. Cabe à escola incentivar a parceria dos pais nas atividades propostas durante o ano letivo. Assim, a escola precisa dar condições e espaços para as angústias e expectativas dos pais; ouvir a opinião deles é fundamental para o sucesso tanto do aluno como da escola.

Mediante o exposto, entendemos que é necessária uma aproximação mais sistematizada entre os diversos setores da SEE/GO haja vista que é a própria Secretaria de Educação a responsável em capacitar, informar e orientar as SRE para o eficaz acompanhamento das escolas em todas as suas dimensões, inclusive no que diz respeito ao envolvimento familiar. O que não tem sido, constatado na prática, de acordo com a fala dos gestores da SRE quando solicitados a inferirem sobre o processo de capacitação da sua equipe no que diz respeito à inclusão:

“O processo de capacitação da equipe da SRE que acompanha a inclusão nas unidades escolares tem sido feito pela equipe da SUEE, de forma esporádica. Através da formação continuada (grupos de estudos)”.

Este aspecto demanda uma séria reflexão por parte de nossos representantes educacionais, pois o trabalho realizado na perspectiva inclusiva tem que ser compartilhado, discutido com todos os responsáveis pelo ato educativo, é preciso, portanto, sustentação às propostas vindas pela SUEE/SEE, respaldando a equipe escolar não só com documentos

elaborados, mas também, com fundamentações teóricas, estudos constantes para que seja possível uma atuação mais consistente, primando pelo sucesso da educação como um todo.

Em relação às diretrizes e orientações por meio da SUEE, os gestores da SRE assim se pronunciaram:

A SUEE tem propiciado às escolas inclusivas, suporte teórico através do Projeto Sociedade Goiana de Inclusão, acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos através de relatórios bimestrais e ficha de dados de sua clientela. A equipe segue as orientações sugeridas no manual de orientações emitido pela SEE.

Ao serem questionados quanto ao relacionamento da SRE com as escolas inclusivas e pais de alunos, os gestores assim se pronunciaram:

A relação com as Escolas Inclusivas ocorre de maneira satisfatória, harmoniosa, às vezes há alguns pequenos conflitos e estes são essenciais para o crescimento de ambas (SRE/Escola), com os pais, a relação é indireta, com pouca participação da SRE. A busca de soluções em conjunto (SRE/Escola) tem ocorrido de forma satisfatória, numa força-tarefa com um único objetivo, a formação integral dos alunos.

Entendemos que o relato apresentou um bom argumento, pois quando se trabalha coletivamente é normal que surjam conflitos, devido ao fato de que as pessoas são diferentes na maneira de pensar, agir e resolver os problemas, então, devemos aproveitar as oportunidades de divergências para criarmos novos espaços para o crescimento humano e profissional. Além disso, é papel da escola buscar critérios relevantes para relacionar-se de forma mais direta com os pais, no momento em que a SRE assessora e acompanha as escolas, concomitantemente a mesma está relacionando-se com a família, embora de forma indireta, como abordado no relato. Isso não quer dizer que a SRE não possa viabilizar contatos, encontros, cursos e estudos mais sistematizados com os pais dos alunos, caso haja necessidade; o que deve ser evidenciado é que o mais indicado é a escola trabalhar de forma mais participativa com a família e a SRE com a escola.

Após a análise das questões propostas na entrevista acerca da inclusão com os gestores da SRE, inferimos que os mesmos têm se empenhado em desenvolver uma gestão que prime pela melhoria da qualidade do ensino, embora estejam cientes também, que há ainda alguns percalços a serem vencidos para que de fato ocorra a inclusão de acordo com as

propostas advindas da SUEE/SEE. Por outro lado, entendemos que as gestoras precisam estudar e discutir *in loco* com sua equipe de forma mais aprofundada, temas pertinentes à proposta de inclusão da rede antes de encaminhá-la para as escolas, favorecendo assim o aprendizado de todos para serem capazes de ajudar a equipe escolar a minimizar os entraves que surgirem no processo educacional inclusivo. Essa recomendação se justifica pelo fato da proposta ter sido pensada e produzida “fora” das instituições escolares.

Dos quatro diretores entrevistados, somente um apresentou, de forma explícita, sua concepção de inclusão, o que pode ser observado em sua fala:

Olha, para mim, a questão da inclusão escolar já era para estar acontecendo há mais tempo, é, como se as pessoas tivessem, digamos assim, uma oportunidade de mostrar suas diferenças, porque nem todos são iguais, cada um tem a sua facilidade, possibilidade para estar sobrevivendo. Então, a inclusão veio para mostrar essa diferença social, intelectual e física. (D4)

Enquanto que os outros diretores afirmaram:

Inclusão é uma coisa que veio para ficar, mas que deixa muito a desejar, mas não tem como sair dela mais. Precisa melhorar muita coisa ainda. (D1)

Eu acho que precisa melhorar muita coisa ainda, por exemplo, a questão do apoio dos profissionais que possam realmente estar detectando, avaliando, dando laudo do aluno, porque a gente é uma coisa muito superficial, nossa avaliação ainda é superficial, por não sermos especialista na área. (D2)

A escola para ser inclusiva tem que ser assim, uma escola pólo, onde possa preparar os profissionais, uma escola pólo que atende todos, que prepare toda a escola, porque fica mais fácil com essa preparação. Eu falo porque nós recebemos aqui um aluno com deficiência e foram assim, assustadores os primeiros dias quando esse aluno começou aqui. A nossa sorte é que ele é um aluno muito saído, muito inteligente, ele acompanha direitinho, matemática, por exemplo, ele aprende melhor que alguns alunos que não são inclusivos, ele identifica mesmo sem a leitura, identifica muito com os exercícios, ele é muito bom em matemática, aulas de exatas, química, física, tudo ele é bom. Não depende de preparação nenhuma, porque os professores daqui não têm. Matemática ele vê e se identifica, porque a leitura dele é diferente da nossa leitura, então é a tarefa do intérprete ajudar o aluno entender melhor, mas se dependesse só do profissional, não tinha condições de ele estar na escola. (D3)

Fica implícito que nem mesmo alguns diretores conhecem o que de fato é a proposta de inclusão escolar, haja vista, por exemplo, que no terceiro trecho, o D3 se refere à inclusão como escola pólo, ou seja, insinua a volta ou até mesmo a continuação da segregação. Ao nosso ver, essa visão não pode ser solidificada, porque senão estaremos regredindo quanto às nossas concepções e lutas por uma escola única e de qualidade para todos.

De acordo com dois diretores, as escolas foram contempladas como Escolas Inclusivas, pelo grande número de alunos com deficiência que adentraram a escola regular. Observem:

Pela demanda da região, na época foi escolhida porque era uma das menores escolas e seria mais fácil monitorar, e pelos próprios alunos que tinham na escola. (D1)

Foi desde o ano de 1998, quando ia iniciar a inclusão e pela quantidade de alunos com necessidades especiais que nós tínhamos e deparávamos com muita ineficiência no trabalho. Nós tivemos um caso aqui que o aluno ficou dez anos na mesma série, reprovávamos realmente por falta de experiência e esclarecimento. Depois que fiz curso em Goiânia, fiquei com vergonha. Então acho que aí começou. (D2)

Um diretor afirmou não saber o porquê:

“Eles não definiram bem o porquê, mandou o aluno sem adequação, e a gente teve que acatar”. (D3)

E o outro afirmou:

“Olha, hoje, nós temos todas as escolas são inclusivas, de uma forma ou de outra, e para mim é muito importante mostrar essa diferença, com a questão da inclusão social”. (D4)

Diante dos relatos, podemos inferir que falta orientação sobre a proposta de inclusão vinda da SEE/GO, os diretores demonstram estar sem rumo e, dessa forma, muitas vezes, não conseguem ajudar e acompanhar sua equipe de trabalho no interior da própria escola. Sem um rumo certo, a proposta de inclusão tende a ficar completamente sem sentido. De nada adianta uma proposta vinda de gabinetes se não for compreendida, refletida e adequada à realidade da escola.

A angústia dos diretores acerca da inclusão, percebida no decorrer das entrevistas, evidencia que está faltando mais vontade política dos governantes, acompanhamento

sistemático por parte da SUEE/SEE/SRE, conhecimento pedagógico da equipe escolar e envolvimento da sociedade como um todo. Observem seus relatos:

Falta muito apoio para gente, às vezes, até mesmo da sociedade, dos pais dos alunos porque a exclusão dos pais é maior que dos próprios colegas de sala. E do próprio governo que não disponibiliza o pessoal para trabalhar com os alunos, nós não temos apoio de psicólogos, fonoaudiólogos e clínicos. (D1)

É a falta de apoio de profissionais na área, nós precisávamos de um fonoaudiólogo, psicólogo para nos ajudar e nós não temos. (D2)

As escolas estaduais deveriam ter mais assistência porque os professores não são preparados. Apesar de que nós temos apenas um aluno de inclusão, tem o intérprete, mas mesmo assim, os professores não estão preparados para lidar com esse tipo de situação. Tinha que ter cursos para preparar melhor esses profissionais. (D3)

As nossas necessidades, às vezes, mais cursos, e que fossem convocados também, a equipe da escola, os educadores, porque assim eles iriam ter mais responsabilidade. Quando há convocações, tem mais responsabilidade de estar indo. (D4)

Em relação ao conhecimento da proposta de inclusão, os próprios diretores poderão proporcionar através de trabalho pedagógico coletivo, discussões e estudos acerca do tema, ou seja, investir na formação continuada de sua equipe.

Dois diretores apontaram mudanças relevantes em relação, sobretudo, ao espaço físico da escola quando passaram a ser Escolas Inclusivas, porém, um diretor disse não ter havido mudança no início do processo e outro, afirmou que houve mudanças em relação às atitudes dos professores, mas que ainda há resistências quanto à inclusão. Vejamos:

Adequação de portas, rampas, banheiro e até mesmo do pessoal. (D1)

Muitas. Parte física, capacitação dos professores constantemente. (D2)

No início até os professores começaram a assustar com a forma, mas aos poucos foi adequando com a realidade, mas foi uma coisa diferente, não tinha conhecimento porque não teve nenhuma preparação, nenhuma orientação para poder receber esse tipo de aluno. (D3)

Houve, porém, muitos não aceitam ainda, infelizmente eles acham que, ao invés de estar incluindo as diferenças estão excluindo, mas no meu ponto de vista, não. Mas tudo que é novo é complicado, as pessoas no começo têm aquelas indecisões, mas depois vão se acostumando, e vai melhorando cada dia mais. (D4)

Se houve pouca ou nenhuma preparação para receber os “alunos inclusos”, constatamos contradição com o Plano Nacional de Educação - PNE quanto à infra-estrutura das escolas, pois o mesmo afirma que deve ser assegurado às escolas:

Desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artísticas culturais, esportivas, recreativas e adequação de equipamentos. (BRASIL/ MEC, 2000, p.24)

Fica evidenciado, sobretudo na fala do D3, que há um falso discurso explícito nos documentos do MEC, pois existe um distanciamento muito grande do que é previsto em lei e o que acontece de fato em nossa realidade.

Quanto ao suporte pedagógico dispensado aos professores que atuam diretamente com os alunos com algum tipo de deficiência, na visão do D1 tem ficado a desejar, para o D2 geralmente é proporcionado por meio dos professores de apoio que trabalham com os deficientes mentais e do intérprete que acompanha os deficientes auditivos, para o D3 não tem suporte algum e para o D4 a SRE tem desenvolvido um ótimo trabalho. Acreditamos ser importante apresentar seus argumentos:

Tem muita boa vontade das pessoas que estão trabalhando com a inclusão, mas o pessoal é pouco, o tempo é limitado. Deixa muito a desejar. (D1)

Nós temos os professores de apoio que ficam ligados na sala de aula, dentro da sala de aula acompanhando esses alunos, mas só os deficientes mentais. E, na parte dos DA, tem os intérpretes. (D2)

Não tem suporte nenhum. Não tem nenhuma preparação. A SRE mandou esse profissional para cá, mas também não orientou, não passou nenhuma melhor informação, não proporciona nenhum curso para esses profissionais trabalhar com esse aluno inclusivo, então a gente está aqui adequando os professores de acordo com a realidade que vai acontecendo, e de acordo com o intérprete, se não fosse o intérprete, não teria como nem trabalhar com esses alunos. (D3)

Enquanto que o outro disse:

“Temos. Nós temos o pessoal da Subsecretaria que vem sempre apoiando, e, eu creio que estão desenvolvendo um ótimo trabalho”. (D4)

Como se pode observar há situações de divergência na fala dos diretores. Por que a SRE daria apoio somente para algumas escolas? Percebemos então, a partir da fala dos diretores, que eles não têm definido o que seria o apoio por parte da SRE e qual de fato seria o seu papel.

Subtendemos que a equipe escolar fica esperando pela assessoria da SUEE/SRE, enquanto que ela mesma poderia se engajar e estudar os documentos dispensados à proposta de inclusão da rede estadual de educação, oferecidos por esses próprios órgãos, inclusive propondo alternativas. A escola não acha que a inclusão é “dela”. Esperar de braços cruzados é perder tempo e não contribuir para a melhoria da educação. Não é pelo fato de ser subordinada a uma subsecretaria de educação que a escola não pode criar o seu próprio momento de estudo, pelo contrário, ela deve sim, adquirir autonomia para resolver seus próprios problemas. Segundo Villas Boas (1998, p.183), “O que lhe dá o direito de ter autonomia não é ‘ensinar o que quiser da maneira como quiser e a quem quiser’, mas o compromisso de garantir que cada aluno aprenda o que necessita aprender”.

Conforme Libâneo; Oliveira e Toschi (2003, p.295), todas as pessoas que trabalham na escola são responsáveis pelos alunos e realizam ações educativas, embora “não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual”.

E mais, a própria SEE/GO (2008, p.39-40) assim se pronuncia acerca do papel do diretor:

O diretor é um líder e é também, um gestor que participa, elabora, monitora e avalia o processo educacional, por meio de metodologias que cuidem do aspecto administrativo escolar, em função do bom desenvolvimento pedagógico da escola, tendo em vista a aprendizagem do aluno. Isto significa dizer que o diretor deve estar ligado ao cotidiano da sala de aula, conhecendo os alunos, os professores, os técnico- administrativos, os pais, exercendo, assim, não apenas a autoridade legal do cargo, mas também, a autoridade legítima que nasce do reconhecimento da comunidade educacional, pelo desempenho das suas funções e pela busca da excelência acadêmica na escola pública. Nesse contexto, torna-se imprescindível o papel de articulador e defensor da democracia interna na unidade escolar, posicionando-se como o primeiro responsável pelos resultados pedagógicos da escola e pelo sucesso da aprendizagem dos alunos.

Entendemos que para ocorrer um trabalho articulado, competente e de qualidade no interior da escola, ou seja, o fortalecimento da equipe escolar e, conseqüentemente, a efetiva

aprendizagem dos alunos, faz-se necessário que o diretor tenha um conhecimento sistematizado acerca dos aspectos pedagógico e administrativo.

Quanto à seleção de professores que irão atuar nessas escolas, segundo os diretores, é realizada através da SRE que observa se o perfil desses profissionais está de acordo com o proposto pela SUEE. Os mesmos disseram o seguinte:

É feito pela subsecretaria que tem que preencher todo um perfil para estar assumindo o lugar. (D1)

Olha esta situação está mais difícil (risos). A gente mantém um quadro sempre dos que já estão aqui há muito tempo, mas ultimamente está sendo mais com a ajuda da SRE, porque os de contrato especial, pró-labore não ficam, não param, está muito difícil. Tem três semanas mesmo, que nós estamos sem professor, agora que eu fechei com um ali. (D2)

Normalmente a gente acata o que vem da subsecretaria, e alguns pró-labore a gente indica, mas tem que passar pela subsecretaria. (D3)

“Também é muito bem planejada, inclusive agora, nós já temos aquela seleção feita pela SRE que faz por currículo, e nós temos só a ganhar, pois cada vez vem mais profissional qualificado”. (D4)

Os diretores acreditam que ainda há algumas necessidades pontuais para que realmente se concretize a Inclusão escolar, tais como: ampliação da equipe, apoio familiar; melhoria do espaço físico; acompanhamento sistemático dos alunos; mais cursos de capacitação para os educadores e menos preconceito, de forma geral. Vale à pena destacarmos algumas reivindicações dos diretores:

Acho que já passa a ser um sonho porque seria uma equipe na escola com psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo na escola disponível o tempo inteiro, ultimamente seria isso. (D1)

Eu acho que é o apoio familiar, precisa ter muito, e o espaço físico, melhorar as condições físicas, principalmente no banheiro, nos sanitários é muito difícil para eles, e o próprio preconceito que ainda tem bastante, mas de um modo geral, não só deficiente, racismo ainda paira, e o próprio acompanhamento também de profissionais para estarem direto ligados na escola, nos ajudando, nos apoiando, porque não tem, é um absurdo. (D2)

Ah, eu acho que tem que ter uma preparação, vários cursos, inclusive de Libras, e todo conhecimento, porque foi realmente o que forçou a gente a essa experiência que teve de excluir o aluno da escola, e parece que ninguém estava preparado mesmo para atendê-lo

individual, aproximar desse aluno, foram poucos professores que tiveram essa concepção, eu mesmo fui um dos que aproximei dele, e ele também estava sentindo necessidade, ele até se apegou muito a mim, depois que ele saiu ele ligou para mim. Então, realmente, aqui ninguém estava preparado, inclusive eu não sou preparado, mas a gente tem um pouco de conhecimento, e de aproximar das pessoas, porque eles precisam muito de afeto, eles não têm muito afeto, e aqui, ninguém quis nem saber, depois eu descobri, conversei aqui com o pessoal, e viram realmente que ele tinha esse problema, mas muitos nem viram que ele tinha problema, eu no primeiro dia já percebi. (D3)

A minha sugestão é essa questão, a facilitação às vezes de mais cursos porque hoje eu vejo mais Libras, os demais a gente quase não está vendo. Então eu acredito que seria oferecer mais cursos, convocar os professores, eu também acredito que a mídia facilitaria muito, porque hoje através da mídia todos aceitam mais. (D4)

Concordamos com os diretores quanto a essas reivindicações, pois conforme documentos da SUEE/SEE/GO, desde 1999, para a operacionalização da proposta pedagógica são previstas as seguintes ações:

Eliminar as barreiras físicas que impedem o acesso do aluno às salas de aula e demais dependências da escola, através da construção de rampas e adaptações que se fizerem necessárias; Eliminar as barreiras atitudinais de toda a comunidade escolar (profissionais, professores, pessoal administrativo e família), sensibilizando-a mediante palestras, seminários e encontros; Eliminar as barreiras funcionais pela utilização de materiais didáticos pedagógicos e equipamentos específicos que possibilitem as mesmas condições de desenvolvimento para qualquer aluno, como por exemplo, livros e textos em Braille, textos ampliados, computador com facilitador de manejo [...] (1999, p.28-29)

Em síntese, a nosso ver, a maioria destas ações ainda se faz presente somente no papel, haja vista a realidade que encontramos nas escolas pesquisadas e pelos relatos dos próprios entrevistados.

Quando solicitados para pontuarem as barreiras que ainda dificultam o processo de inclusão nessas escolas, os diretores entrevistados apontaram a falta da equipe multiprofissional, como, por exemplo, o psicólogo e fonoaudiólogo, devido ao fato de que, o governo não disponibiliza esses profissionais, dentre outros, para acompanharem constantemente os alunos das escolas, bem como, seus familiares; exclusão da própria família; falta de conhecimento de alguns profissionais acerca da inclusão e até mesmo resistência desses em querer atualizar-se. Isso fica evidenciado em seus relatos:

“Eu diria assim, não do pessoal, funcionários e alunos. A gente tem pouco apoio, às vezes, até mesmo da sociedade, dos pais dos alunos, a exclusão dos pais dos alunos é maior que a dos próprios colegas de sala. E do próprio governo também, em disponibilizar o pessoal para trabalhar com esses alunos, porque apoio de psicólogos, fonoaudiólogos, clínico, nós não temos”. (D1)

Ah, eu acho que é a falta de apoio de profissionais na área, nós precisávamos de um fonoaudiólogo e psicólogo para nos ajudar. (D2)

É a falta de preparação dos profissionais, falta de curso de aperfeiçoamento para poder conhecer a realidade que eles não conhecem. (D3)

A maior barreira é a questão da resistência de alguns profissionais. Não da parte externa, mas da interna da escola. (D4)

De acordo com os diretores, em relação aos apoios recebidos acerca da inclusão, os relatos são diversificados. Podemos confirmar em suas abordagens:

Faltam muitos. Mas há boa vontade, a gente mesmo sai atrás de consulta para o aluno porque a família não tem condições, a escola acaba tendo que dar uma ajuda para ver se consegue alguma coisa. (D1)

Quando nós precisamos, por exemplo, desses cursos, nós vamos à Superintendência, ligamos em Goiânia, e lá eles facilitam mais do que aqui. Então lá, a Superintendência de Ensino Especial sempre nos proporciona, o pessoal está sempre vindo aqui, nos instruindo. (D2)

Apoio também nenhum. Pelo menos apoio para poder continuar. A gente teve uma ajuda aqui, que é o telefone moderno, mas também essa parte de telefone não tem nada a ver com a comunidade escolar, nem Subsecretaria. Veio diretamente, fizeram uma pesquisa, viram que tinha esse aluno e seria ideal colocar esse telefone onde ele possa comunicar melhor. (D3)

Temos apoio dos próprios alunos, eu vejo assim, acho até interessante que na sala de aula onde tem uma pessoa inclusiva tem mais apoio do aluno, do colega, do que às vezes do próprio educador, ou talvez pela parte da gente. Têm os pais que colaboram muito, a sociedade colabora sim. (D4)

No documento “Orientações para organização do ano letivo de 2001” (p.16), a SEE propõe a seguinte norma: “as unidades escolares que atuam com a educação inclusiva devem receber assessoramento técnico do Setor de Apoio à Inclusão”. Diante do pouco apoio que as

escolas têm recebido ultimamente, percebemos que esse Setor não está em conformidade com as próprias diretrizes da SEE.

Os facilitadores do processo de inclusão na escola apresentados pelos diretores foram assim apontados:

Os maiores facilitadores são os professores e os alunos. (D1)

Ah, eu falo que é a questão dos coordenadores que são bem inteirados, apóiam os professores sempre que possível e os próprios cursos que nós fazemos nos ajudam bastante. È aquela coisa assim, é o professor e o professor, sabe, se vira. Mas nós estamos aí, os pais também, alguns querem até processar a escola por conta de não aceitar que o filho tem deficiência, então é complicado. (D2)

Os professores, no começo ficaram meio assustados, mas se adequaram por causa do intérprete, no nosso caso que é um aluno DA. Esse outro, por exemplo, ele foi excluído da escola por não ter condições, porque ninguém estava preparado para lidar com o tipo dele, porque ele tinha maturidade para estar no 9º ano, mas um acompanhamento diferente, e ninguém tinha esse conhecimento. Eu mesmo, que fui o primeiro a perceber, no primeiro dia eu tive contato com ele, eu vi que ele tinha deficiência, mas os outros foram ver depois de quinze dias. Eu comentei com eles, parece que não estava preparado para atender, porque um aluno desses tem que atender individual, inclusive matemática ele estava gostando, participava comigo, as perguntas dele eram de uma pessoa que sabia tudo, mas ele não tinha o conhecimento até para copiar do quadro, não tem condições de acompanhar os alunos, começava a copiar e não tinha como, aí atrapalhava toda a sala, tinha que fazer um trabalho individual com ele. Então, realmente, os professores aqui têm muito a preparar, têm muito a descobrir que o aluno inclusivo se integra. (D3)

Os facilitadores eu acho que é o grupo gestor que tem que está falando e multiplicando essa questão da inclusão social, e mostrando que não é difícil, e sim é fácil, depende de cada um, da oportunidade e da vontade. (D4)

A partir dos relatos dos diretores, percebemos que a concepção de inclusão ainda não está posta de forma clara e precisa para eles. Nesse viés, é preciso por parte deles um engajamento melhor quanto à participação ativa no trabalho pedagógico realizado no interior de suas escolas, pois os mesmos têm o papel de auxiliar e gerenciar todas as atividades propostas no decorrer do ano, para tal se faz necessário o acompanhamento sistemático através, por exemplo, de estudos continuados e participação nas reuniões sugeridas pela equipe técnica e pedagógica da SUEE/SEE/SRE/UE, bem como, trabalhar com mais compromisso, motivação e competência para garantir a qualidade do ensino em suas escolas. Como já evidenciamos os diretores não possuem licenciatura em Pedagogia, fato este que

requer mais empenho ainda por parte deles quanto à internalização das questões didático-pedagógicas, ou seja, é necessário um esforço muito grande para acompanhar e assessorar o processo educacional de maneira que o mesmo seja concebido com qualidade.

Os coordenadores pedagógicos, em geral, fazem referências à inclusão a partir de suas experiências nas escolas. Exceto o C1/E2, que apresentou maior conhecimento no que diz respeito ao aspecto institucional.

A minha concepção de inclusão escolar é incluir os portadores de algum tipo de deficiência no ensino regular, e que eles possam estar fazendo e agindo como todas as crianças normais. É isso aí. (C1/E1)

Eu acredito que a inclusão escolar é a forma de receber e de trabalhar todas as necessidades de um aluno de forma democrática, seria sem preconceito, com igualdade, com tolerância e com respeito. Porque nós acreditamos que a inclusão seja só de surdos e deficientes mentais, e na verdade não é nós temos também aquele aluno que é rejeitado socialmente, aquele aluno que não tem apoio nenhum na família, eu acho que esse aluno também é excluído na sociedade. A pobreza também é uma forma de exclusão. Eu acredito então, que é a forma de receber na sociedade e na escola o aluno deficiente, ou seja, de forma igual e com respeito. (C2/E1)

Inclusão escolar é um projeto desenvolvido pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de Goiás, que visa incluir todos os alunos na rede regular de ensino, independente da sua deficiência física, mental, auditiva, visual. Independente da sua dificuldade, ele está incluído na rede regular de ensino junto com os outros alunos. (C1/E2)

A primeira coisa que acontece é a socialização do aluno, quando ele vem para a escola e através dessa socialização, da recepção que ele tem, da integração com a turma, é que vai acontecendo o desenvolvimento de cada um, no seu tempo, de acordo com o problema, com sua dificuldade. (C2/E2)

Olha o que acontece, a inclusão é vista assim, que as pessoas têm que estar preparadas, vai ter que ter mais uma função além de lecionar, e por outro tipo ela é vista que não, que inclusão não é assim, que o professor não é obrigado a saber Libras, a saber... Então, assim, nesse novo jeito de ver a inclusão, eu vejo que todas as escolas têm condições sim de possibilitar o acesso dos alunos na escola. Aqui, nós temos um DA à tarde que, clinicamente, foi comprovado que ele tem um atraso mental e, no final desse mês, teve a procura de uma mãe que quer matricular um aluno aqui, só que esse é deficiente físico, tem cadeira de roda e ele vai ter dificuldade, porque ele vai fazer o sexto ano no ano que vem, então, os sextos e sétimos anos são no pavilhão de baixo, mas nós estivemos conversando com ela, como aqui não tem como fazer rampa, a estrutura não dá para fazer rampa, os pais se comprometeram a levar o menino dentro da sala de aula, lá em cima tem o corredor, ele vai ter certo acesso, certa mobilidade, mas vai ter essa dificuldade da rampa, da estrutura mesmo, porque não tem como fazer essa rampa aqui. (C1/E3)

Olha, antes eu pensava diferente, hoje, como a gente já tem um aluno deficiente aqui na escola, já penso de forma diferente. Eu pensei que a gente não conseguia, e pelo que eu vejo o interesse dos colegas da sala de aula, mesmo do próprio professor, mudou muito a concepção desde o momento que ele veio para cá. Mudou muito a concepção, porém, é necessário a gente fazer também o curso, não só pelo motivo do aluno estar aqui, porque realmente a gente precisa mesmo fazer esse curso, é um projeto que tem que ser feito, eu quero ver se agora no próximo ano eu faço. Esse ano eu ia fazer, mas tumultuou muito, todo ano é assim, a gente pensa que o serviço vai ser pouco e que vai sobrar tempo, mas o tempo quem faz é a gente, quando a gente quer a gente arruma tempo. E eu fico feliz em ver ele aqui, junto com os outros alunos, se sentindo bem, porque a gente vê nos olhos dele, no rostinho dele, a felicidade de estar no meio dos colegas. (C2/E3)

Olha, por um lado, para te falar a verdade, eu acho que é uma boa para que eles vejam assim, pessoas diferentes. Mas às vezes, devido aos profissionais não estarem preparados, eu já penso que não é tão fácil para eles em termos de aprendizagem. Eu acho que não é tão bom porque nós não nos preparamos para receber esses alunos, foi uma coisa jogada, que não houve uma preparação. Mas você vem com a pergunta “Mas está tendo curso de Libras por lá?” certo, mas a gente só faz as coisas muitas vezes, quando gosta ou então quando é pressionado. E, nesse lado eu penso assim, para o aluno talvez seja uma boa porque aí ele não vê só aqueles problemas das pessoas com deficiência igual a ele, vê pessoas diferentes, que são animadas, são amizades diferentes. Mas às vezes uns ainda discriminam o outro com deficiência. (C1/E4)

Ah, eu acho que é uma nova maneira de estar socializando essas pessoas que têm alguma dificuldade, são especiais. E é melhor porque a gente dá mais atenção e eles não ficam soltos no mundo sem a devida valorização. (C2/E4)

Um ponto de significativa importância para uma reflexão é o que foi abordado pelo C1/E3, quando diz que... “todas as escolas têm condições sim de possibilitar o acesso dos alunos na escola”... Essa afirmativa nos conduz ao entendimento do que cabe a todos os envolvidos com a educação, especificamente as pessoas que trabalham diretamente na escola, um compromisso maior com as propostas acerca da inclusão, ou seja, é preciso abrir caminhos que consolidem uma escola que aceite os diferentes níveis sociais, culturais, emocionais e cognitivos não só dos alunos, como também das famílias e da própria equipe pedagógica das escolas. De modo geral, é preciso que aconteça de fato a mudança paradigmática que, conseqüentemente, trará um novo jeito de pensar, uma nova forma de agir e planejar a prática cotidiana da escola.

A questão que o C2/E3 levantou sobre se sentir feliz quando vê o aluno deficiente se sentir bem junto aos outros alunos, mostrou-nos primeiro, que os profissionais da educação são capazes de se sensibilizarem e perceberem que a inclusão é um benefício para todos e

segundo, que realmente a interação desse aluno com o “normal” é fundamental para que se prevaleça o direito de igualdade de oportunidades educacionais e para que sua aprendizagem seja alcançada através do convívio e da troca de experiências entre as pessoas, ou seja, de forma sóciointeracionista.

Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais a escola foi contemplada para ser uma Escola Inclusiva de Referência em Rio Verde, dos oito coordenadores entrevistados, somente os dois da E4 demonstraram ter certo conhecimento em relação aos documentos que explicitam que todas as escolas estaduais, municipais ou particulares são escolas inclusivas, as quais deverão receber o aluno que possui deficiência, sem qualquer tipo de preconceito e discriminação. Um coordenador questionou se é pelo fato de ser Escola Pólo e os demais coordenadores, ou seja, cinco abordaram, em geral, que as escolas se tornaram Escolas Inclusivas de Referência devido a grande demanda de aluno com deficiência que adentrou ou procurou as escolas nos últimos anos. Observem suas abordagens:

Foi a procura, a demanda, nós temos vários portadores de deficiência, então acho que foi um pólo referencial para ser uma dessas escolas, muitos procuraram a gente. (C1/E1)

... Eu acredito que foi a demanda a pedido mesmo da sociedade, a procura. A procura e por causa também da localidade e pela vontade do diretor da época que tinha mais conhecimento, mais acesso a esse tipo de pessoa com deficiência. (C2/E1)

A procura dos alunos com deficiência auditiva que vieram para a escola. E estando aqui, a escola teve que procurar recursos, ajuda para capacitar os professores, para se tornar escola inclusiva. Foi através da procura da clientela, do aluno. (C1/E2)

Ela foi uma das primeiras escolas a ter inclusão, acho que foi por isso. Realmente, a tarde tem muitos alunos, de manhã é que tem menos, esse ano. (C2/E2)

Não, eu não sei. Eu acredito que tenha sido pela procura. (C1/E3)

Será que é por que é pólo? (C2/E3)

Eu não sei. Devido ao programa da nova LDB que a Inclusão seria em todas as escolas e não somente nos centros especiais. Agora se teve um motivo para a escolha dessa escola, eu não sei não, mas no geral, são todas as escolas, acabaram as especiais, a inclusão agora é para todos, até os profissionais têm que interessar, profissionalizar na inclusão, profissionalizar num curso de Libras e tudo mais para cuidar desses alunos porque podem chegar a qualquer momento na escola. Então, eu acho que foi um programa do governo. (C1/E4)

Um dos motivos é que também vem pela lei de inclusão e nós já estávamos sendo preparados há algum tempo que teríamos que receber alunos com deficiência e estamos tentando da melhor maneira possível receber e atender esses alunos. (C2/E4)

Embora o país conte com vários documentos legais referentes à Educação Inclusiva, percebemos nos argumentos dos coordenadores, que ainda existem várias barreiras que dificultam o processo de inclusão nas escolas, como por exemplo: preconceito da própria família em não aceitar a deficiência dos filhos e o não acompanhamento dos mesmos no processo ensino - aprendizagem; preparo inadequado dos profissionais envolvidos no processo, troca constante de professores e espaço físico sem adequação para os alunos com deficiência. O que demonstra que não são “documentos” que vão mudar a concepção dos cidadãos no que diz respeito à Educação Inclusiva. Esses argumentos se confirmam através de seus relatos:

Ah tem, com certeza. Olha a própria aceitação, o apoio familiar que deixa a desejar e também apoio de algumas instituições que a gente deveria ter e não tem. (C1/E1)

Muitas! Eu acredito que o pai e a sociedade não aceitam, o professor não tem capacitação para trabalhar, a escola não tem material pedagógico, material de apoio quase não tem. A inclusão realmente foi decidida e iniciada como um grande sonho, um projeto realmente belíssimo, mas só que a realidade da escola é outra, no papel e na propaganda, o projeto é bem diferente da realidade daqui. A inclusão na escola hoje tem muitas barreiras de material pedagógico à pessoa física, porque não tem profissional para atender esses alunos. (C2/E1)

A principal barreira é o preconceito, a aceitação dos pais, eles trazem os filhos para a escola e não falam, depois de muito tempo que ele está aqui, às vezes até dois meses que a gente começa a observar esses alunos e chamamos a família... (C1/E2)

É a preparação dos professores que estão em sala de aula, porque quando ele vem para a escola não é porque está preparado para trabalhar com aluno que tem deficiência. Ele vem, a subsecretaria que manda, e depois, a medida do possível, ele vai pegando, entendendo como é. Quando têm cursos eles participam, mas não tem um trabalho para falar que o professor está apto, que aconteceu capacitação. Esse ano teve um curso para trabalhar com deficiente mental, mas é aqui mesmo que trocamos experiências. (C2/E2)

Aqui, quando começou, havia muito preconceito: “ah, porque nós não estamos preparados, esse aluno deveria ir para uma escola específica para ele”, então, ainda hoje, temos esse tipo de preconceito e os professores ainda têm certa dificuldade, muitos comentam que o aluno é preguiçoso, e não vê a dificuldade desse aluno, às vezes o aluno não está tendo a comunicação que precisa e deixa algumas atividades sem fazer. (C1/E3)

É a troca constante de professores, muitos não fizeram ainda o curso de LIBRAS, por isso não conseguem comunicar com os alunos DA. (C2/E3)

As barreiras são o espaço físico e o profissional qualificado que não está tendo. (C1/E4)

Falta um curso amplo e o amor que muda a gente quando estamos com um aluno especial na sala. Eu notei que a gente tenta falar mais, dar mais atenção para o aluno com deficiência. (C2/E4)

Na verdade, quando o C2/E2 aborda que é na escola mesmo que eles trocam experiências, percebemos que este profissional, apesar de achar que o professor inicia na escola sem preparação para trabalhar com o aluno que possui deficiência, entende que a escola é o melhor local para se aprender, e que é possível viabilizar através da troca de experiências com outros profissionais, um processo de ensino-aprendizagem pautado numa perspectiva mais humana, onde todos se apóiam e assumem uma postura de construção de conhecimentos sem ficar esperando de braços cruzados pelo auxílio da SRE. Partindo desse pressuposto, a escola realmente está no caminho certo e, com certeza, tem capacidade de desenvolver um trabalho com mais qualidade.

O C2/E1 abordou a falta de material pedagógico e de apoio na escola, fato que desencadeia a seguinte reflexão: O que tem sido adquirido com a verba advinda do PDE, onde a mesma deve ser planejada para a aquisição de materiais que viabilizam a prática desenvolvida na escola, principalmente, em relação à aprendizagem do aluno? Ou essa verba não está sendo disponibilizada para as necessidades reais das escolas? Xavier e Amaral Sobrinho (1999, p.19) corroboram com essa questão:

O PDE é um processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino, elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar e pais de alunos). O PDE define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. É um processo coordenado pela liderança da escola para o alcance de uma situação desejada, de uma maneira eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e recursos.

Nesse viés, cabe à direção da escola, criar formas eficazes para a viabilização dos recursos financeiros que chegam à escola a fim de amenizar os problemas surgidos na prática dos professores, sobretudo quanto a material pedagógico.

Por outro lado, foram elencados vários pontos, segundo os coordenadores o que facilita o processo de inclusão nas escolas da rede estadual de Rio Verde: maior aceitação e profissionalismo dos professores que trabalham diretamente com alunos que possuem deficiência; auxílio, cooperação e interação dos colegas “normais” com os alunos com deficiência; acompanhamento dos intérpretes e professores de apoio; assessoria da equipe da SRE, dentre outros, inclusive uma das coordenadoras entrevistadas citou as rampas como benefício para a inclusão do aluno com deficiência física na rede regular de ensino. Podemos observar em seus relatos:

A própria equipe escolar, a Subsecretaria e o apoio da comunidade escolar também. (C1/E1)

O suporte maior que temos são os intérpretes. (C2/E1)

A gente trabalha todo início de ano com toda a escola, a gente passa filme, põe mensagem, pesquisa, eles vão para o laboratório, fazem pesquisas direcionadas, cada um fala, os professores falam, dividem os alunos em grupos, “Vocês vão falar sobre deficiência mental, deficiência física”, então eles começam a estudar as deficiências para aceitar o colega. (C1/E2)

Aqui, atualmente, tem essas rampas que ajudam os alunos com deficiência física. O professor de apoio e o de Libras acho que facilita bastante porque o de Libras tem que ter o de apoio também. Os maiores facilitadores que a gente têm atualmente acredito que são esses para facilitar dentro da sala de aula. (C2/E2)

Mesmo havendo esse preconceito que eu citei antes, ele está sendo quebrado, os professores estão aprendendo a trabalhar, já serve como uma escada para alcançar o sucesso da inclusão. A escola já tem um telefone para poder atender uma emergência relacionada à comunicação do DA com os pais ou em outro lugar, e os alunos aqui já estão abertos a essa inclusão. (C1/E3)

O intérprete facilita, mas além dele só se for mesmo os alunos, os próprios alunos da escola. (C2/E3)

O intérprete e o auxílio dos colegas com os alunos facilitam porque há uma integração do aluno sem deficiência com o deficiente, então eles são muito unidos, não tem aquela violência da pessoa que não tem deficiência com o deficiente, então eles estão sempre unidos. (C1/E4)

Eu penso que o professor tem que estar sendo esse mediador, esse amparo, tem que estar abertos para receber e tentar fazer o melhor possível para o processo de aprendizagem desse aluno, então acho que é o professor. (C2/E4)

De acordo com a abordagem do C2/E2, a construção de rampas tem ajudado o processo de inclusão do aluno com deficiência física na escola, porém não podemos pensar que resolvendo as barreiras quanto ao espaço físico, será possível termos uma inclusão com mais qualidade, pois como já evidenciado, a inclusão vai além, requer mudanças conceituais.

O relato do C1/E2 aponta que a equipe escolar preocupa-se com a postura dos alunos “normais” quanto à aceitação do colega com deficiência. Inferimos a partir de então, que tem sido realizado no interior da escola um movimento de sensibilização da comunidade escolar acerca da inclusão. Ponto este, que a nosso ver, facilita ao aluno reconhecer a diversidade existente em seu meio e, conseqüentemente, será possível acontecer o respeito mútuo. O próprio documento “Diretrizes e Fundamentos Para a Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão” (2007, p.11) acrescenta que:

a inclusão não tem como objetivo desconsiderar que as diferenças são uma realidade, mas busca reconhecer e apoiar o desenvolvimento da auto-identidade no interior da diversidade. A proposta tem como alvo “(...) criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atendido por nenhuma falsa imagem da homogeneidade em nome da inclusão” (Stainback & Stainback, 1999). Na realidade, uma escola inclusiva deve apresentar uma coerência das estratégias didáticas e a atitude dos professores em relação à diversidade de idéias, de experiências, atitudes, estilos de aprendizagem, ritmos, capacidades, interesses, etc. De acordo com Aran (2002), são estes os elementos que devem marcar de maneira relevante as características do ambiente de aprendizagem em sala de aula. O Programa de Inclusão vem, portanto, acenar para uma realidade escolar na qual, antes de mais nada, deverá vigorar a idéia de que a diversidade é uma fonte de riquezas.

É interessante ressaltar que mudanças de atitudes são as mais difíceis de ocorrer, haja vista que vivemos numa sociedade ainda extremamente arcaica, conservadora, celetista e competitiva, não obstante, a própria SUEE (2001) percebe que as alterações físicas são as mais fáceis, pois o difícil é a mudança de comportamento, para que todos passem a aceitar as pessoas “especiais”. Porém, os coordenadores pedagógicos através de seus relatos, alegam avanços não só no que diz respeito ao espaço físico, como também em relação às atitudes e

práticas pedagógicas dos professores a partir do momento em que passaram a trabalhar com os alunos que possuem deficiência. Vejamos:

Houve muitas mudanças. Estamos proporcionando condições para os alunos nas aulas, no espaço físico e no material. (C1/E1)

Algumas. Não houve do tanto que a gente precisa, porque até hoje nós precisamos de muitas coisinhas como é o caso da sala de multifunções, que nós vamos receber agora. E as mudanças que houve aqui foram adaptação dos banheiros, das portas, da entrada da escola e a forma de receber e trabalhar com os alunos. Mostramos para eles que a inclusão existe, que a escola é inclusiva, e que eles têm colegas portadores de deficiências, quer dizer, de diversas diferenças. A forma de trabalhar então. As mudanças não são muitas. (C2/E1)

Houve mudanças, principalmente as mudanças “atitudinais”, que são as principais. As arquitetônicas, muito pouco, houve poucas modificações. A maior modificação que a gente teve foi atitudinal. Os professores tiveram que procurar ajuda fazer curso de Braille, Libras, Sorobã, tiveram que ir atrás, mandar ofício para Superintendência solicitando cursos para ajudar o professor. (C1/E2)

Nós tivemos cursos de Libras, cursos de como trabalhar com aluno que tem deficiência mental, e assim vai. (C2/E2)

Está havendo mudanças, mas não é de uma hora para outra, os professores estão percebendo que tem que trabalhar com esses meninos avaliando de forma diferente. Então já é uma mudança o professor observar que tem que avaliar diferente esse aluno, e observar também outros alunos que apresentam outros tipos de dificuldades. (C1/E3)

Banheiro, telefone. Por enquanto essas duas mudanças que eu sei. (C2/E3)

Não. Inclusive, o nosso prédio escolar, nosso espaço físico não é para deficiente físico, porque nós temos salas só com escada, só temos duas salas no pavilhão que não tem que subir escada. Então, se tiver mais deficiente de cadeira de rodas, não tem como subir as escadas. Não houve assim, uma preparação no espaço físico da escola. (C1/E4)

Tem muita mudança, porque o professor passou a se preocupar mais com o aluno especial, você vê que todo mundo esforça para compreendê-lo, eu acho que é muito importante. (C2/E4)

O C1/E4 demonstrou certa preocupação com a adequação arquitetônica da escola, ou seja, em seu relato mencionou que não houve nenhuma mudança quanto ao espaço físico da escola, portanto, a matrícula de mais alunos com deficiência física implicará transtornos para a própria escola e conseqüentemente, para os alunos. Se observarmos essas abordagens em comparação com o C2 da mesma escola (E4), percebemos focos diferenciados abordados, pois um argumenta ter tido muitas mudanças atitudinais na escola quando essa passou a ser inclusiva e o outro se preocupou apenas com argumentos sobre as barreiras arquitetônicas.

Quando indagamos os coordenadores pedagógicos em relação às necessidades pontuais para a concretização da Inclusão Escolar, os mesmos abordaram:

Sim, tem. Você quer saber quais? (risos) Ai, ai. Mais preparação, a gente deveria ter mais cursos de capacitação, apoio de profissionais na área da inclusão, por exemplo: psicólogo, fonoaudióloga e apoio do próprio sistema. (C1/E1)

Eu acredito que vai funcionar a inclusão realmente, não vai ser agora, porque eu sei que ela está acontecendo, mas não é da forma que deveria, ela funcionaria quando tivéssemos o profissional mesmo, habilitado para trabalhar com inclusão, que seria aulas de Libras, qualquer pessoa tem que ter conhecimento em Libras para trabalhar com o deficiente auditivo, eu falo deficiente auditivo porque é o que mais temos aqui. E com o deficiente mental um apoio psicológico a gente tem que ter, porque têm aluno aqui que precisa desse apoio, tanto o aluno quanto os pais, a maioria dos pais não aceita a deficiência do filho, ele quer exigir do filho que ele seja normal e vive pedindo o filho que seja normal, se esquece de atender a real realidade do filho. A mãe de uma aluna mesmo a compara com o irmão e faz diferença, mesmo os normais são diferentes, imagina ela com deficiência mental. (C2/E1)

Tem. Principalmente a capacitação dos professores, estudo continuado. Apoio de psicólogos, que a gente não tem e é fundamental na equipe, um pedagogo, uma equipe da Subsecretaria mais atuante. Mas, principalmente, a gente vê que o aluno tem dificuldade e não pode diagnosticar, não estamos preparados para isso, a gente sabe que precisa de um acompanhamento, mas não tem para onde mandar esse aluno. Precisava de uma parceria com a Secretaria de Saúde do município, onde acontece em algumas cidades, dá mais certo. (C1/E2)

Eu penso que realmente para acontecer teria que ter não só aulas em sala de aula como acontece, mas teria que ter num outro turno aulas práticas para que o aluno pudesse trabalhar a habilidade dele, porque às vezes ele é um copista, só copia em sala de aula, mas ele tem habilidade com o pincel, com pintura, e essa habilidade dele vai ficando porque na sala de aula não tem como ficar trabalhando e desenvolvendo, teria que ter um momento para eles que eu acredito que seria no contraturno para cada um realmente desenvolver sua habilidade. Nós tivemos uma aluna aqui no ano passado, achava que era linda, maravilhosa, porque ela copiava tudo, tinha tudo no caderno, só que ela não interpretava nada, e diz que

para passar roupa ela era perfeita. Então é isso que eu penso que realmente os meninos estariam integrados na sociedade, podendo ser útil, fazer alguma coisa, se realmente fossem trabalhadas essas habilidades deles. (C2/E2)

Recursos humanos e financeiros não têm, e ainda temos que estar trabalhando o preconceito. (C1/E3)

Muita força de vontade de todos nós profissionais e paciência para lidar com eles. Só quando passamos por um momento desses que a gente vê que não são eles que precisam, todos nós precisamos. (C2/E3)

Principalmente o espaço físico, pessoas preparadas, todos nós, inclusive coordenação também e secretário, todas as partes então, têm que ter uma preparação para que acontecesse a Inclusão, porque foi jogada e nós recebemos e tivemos que fazer acontecer. (C1/E4)

Necessidade seria um ambiente propício, pode perceber que na sala de aula até para subir o aluno deficiente, igual tem aqui é difícil, a escola é cheia de escadas, não foi preparada a parte física do ambiente para receber aluno com deficiência física. A gente vê o esforço dos pais para poder empurrar a cadeira de rodas. (C2/E4)

Ao observarmos o relato do C1/E1, percebemos que a falta de cursos de capacitação na perspectiva inclusiva e uma equipe de apoio tornam-se motivos de crítica para esse profissional que demonstrou “risos” no decorrer da entrevista. Essa situação nos remete a pensar que este profissional, de certa forma, tem se sentido desmotivado e desinteressado pelo processo. Para Grosbaum (2001, p.67), “escolas que despertam vocações e produzem profissionais felizes e mais qualificados estão intensamente envolvidos com o conhecimento. Por essa razão, contagiam seus alunos, fazem com que se apaixonem por aprender, construir novas idéias, enfrentar desafios e buscar soluções”.

Se é o próprio coordenador pedagógico o responsável em auxiliar, preocupar e providenciar a formação continuada do professor para que este melhore o seu fazer pedagógico, ele, o coordenador, não pode ficar esperando as coisas acontecerem ao acaso, até com certa ironia, deveria iniciar sim um estudo “*in loco*” com a equipe escolar e cuidar da sua própria formação continuada, pois o profissional é o primeiro responsável pela sua qualificação. Portanto, é fundamental conhecer as propostas da SUEE/SEE/SRE quanto à inclusão e a partir de então, reivindicar desses órgãos que realmente seja desenvolvido um trabalho conforme o previsto em suas diretrizes. Outro ponto que inferimos é que na escola

ainda não há uma prática verdadeira de colaboração entre os profissionais que ali se encontram.

A própria SUEE/SEE, no item “Da teoria à prática” do documento “Diretrizes e Fundamentos Para a Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão” (2007, p.10), se pronuncia quanto à mobilização de todos os agentes educacionais, envolvendo alunos, família e sociedade. Portanto, propõe ações que considera prioritárias para a efetivação da inclusão:

sensibilização e conscientização da comunidade escolar acerca da filosofia inclusivista, através de palestras, cursos, reuniões, assessorias e outros; Capacitação continuada dos professores e dos técnicos que deverão compor a equipe de apoio à inclusão; Orientação às Subsecretarias Regionais de Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas, sobre a legislação referente à inclusão educacional, a fim de que os regimentos escolares sejam elaborados em consonância com o Programa de Educação Para A Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva; Redefinição de conceitos e formas de avaliar para alunos de modo geral; Orientação às Subsecretarias Regionais de Educação acerca das adequações curriculares, propondo modificações nos objetivos, conteúdos critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais; Orientação à comunidade escolar a respeito das possibilidades de flexibilização relativa ao tempo de conclusão do currículo previsto para a série escolar, bem como à certificação de conclusão de escolaridade (temporalidade e terminalidade, respectivamente); Viabilização de recursos didáticos pedagógicos e equipamentos específicos, como: Libras – Língua Brasileira de Sinais, interpretação de Libras, ensino de Língua Portuguesa para surdos, orientação e mobilidade, utilização do Sorobã, ajudas técnicas, Educação física adaptada; Remoção de barreiras de comunicação, arquitetônicas e atitudinais; Acompanhamento, avaliação e reestruturação das ações referentes ao projeto escola inclusiva; Assessorias às Subsecretarias Regionais de Educação e as escolas por parte dos técnicos da SUEE e da Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional.

No que se refere aos “suportes recebidos”, três coordenadores pedagógicos enfatizaram, explicitamente, que a Subsecretaria Regional de Educação tem proporcionado auxílio à equipe escolar no que diz respeito à inclusão. Os demais afirmaram que o suporte maior tem sido da própria escola durante os trabalhos coletivos, principalmente, do intérprete, professor de apoio e da própria coordenação pedagógica. Observem suas posições:

O suporte, vamos dizer não é 100%, mas é um suporte bom. A gente tem apoio da equipe da inclusão, tem do CAD, que nos auxilia muito também. (C1/E1)

O suporte maior que temos aqui são os intérpretes. Tem uma reunião todo final de mês no CAD, com os intérpretes. Agora com os professores, raramente tem reunião, temos uma reunião uma vez por mês, aliás, duas por ano somente. Nós coordenadores, recebemos a coordenadora da inclusão da SRE, constantemente, aqui na escola, ela vem trazer informações que inclusive reproduzimos para estudar com os professores. Mas, o professor recebe muito pouco atendimento. Antes a gente tinha mais reunião, quando tinha a equipe que atendia na escola. (C2/E1)

Sim, eles têm suporte. Alguns professores não têm tempo devido à jornada de trabalho intensiva, trabalha o dia todo na rede municipal e estadual, ou trabalham e fazem faculdade, então, a gente tem pouco tempo para fazer mais cursos, mas apoio técnico sim, toda vez que eles pedem, a gente auxilia, vai atrás de curso. Eles solicitam estudo de alguma teoria, alguma síndrome nova que ouviram falar, ou sobre avaliação, a gente vai atrás, tem uma vez por mês dia coletivo na escola e tem uma hora que a gente tira para falar sobre educação inclusiva. (C1/E2)

Em sala de aula tem o professor de Libras que atua com o professor de apoio e a coordenação que está vendo o que está acontecendo. Eles pedem ajuda, vendo a dificuldade do aluno. (C2/E2)

O suporte que nós temos aqui no caso do DA, o intérprete. O intérprete está tendo cursos, sempre a Subsecretaria tem procurado para capacitá-lo. Uma reclamação que os alunos da turma do nosso aluno que tem deficiência faz é que às vezes o intérprete fica ausente, mas eles não entendem que esse intérprete tem que sair fazer cursos e depois retornar para poder ajudar esse aluno. (C1/E3)

Os professores têm sentido dificuldade, principalmente com o aluno, no primeiro momento eles ficaram desesperados, mas hoje não, hoje eles já se sentem normal. O aluno também sentia dificuldade de entender os professores na sala de aula, mas hoje percebe que ele não tem essa dificuldade. Na prova também, ele tinha dificuldade, mas agora já não tem mais. E no geral, parece que todos os professores tiveram essa dificuldade, mas já tem professor que está fazendo a capacitação. O aluno DA “conversa” com muitas pessoas aqui, não é só com o intérprete porque têm outras pessoas também que já fizeram cursos. (C2/E3)

No caso das alunas DA, temos a intérprete porque nós somos leigos nessa parte. Eu sou professora de uma aluna DA e se não for com o apoio do intérprete fica muito difícil, embora os colegas, muitos deles já sabem trabalhar com Libras, pois aprendem com o professor intérprete que fica na frente na sala de aula, então há assim, uma troca de experiências com os próprios colegas. Eu mesmo, na sala de aula, coloco os colegas para ajudar a aluna que tem problema de deficiência mental, que é um retardo mental, aliás, é a mesma aluna que é DA. (C1/E4)

Nós temos recebido as coordenadoras da Subsecretaria que têm dado assistência juntamente com os intérpretes de sala de aula e o professor que está vendo as dificuldades, então quer dizer que a gente tem suporte. (C2/E4)

Depois de analisarmos os relatos dos coordenadores pedagógicos referentes ao processo de inclusão que está sendo desenvolvido nas suas escolas, constatamos que, se os mesmos não assumirem um compromisso de desenvolver uma prática realmente coletiva e enfrentar os desafios que ainda existem no contexto educacional, não será fácil e nem possível romper com o paradigma excludente, expresso no “ainda não estamos preparados”. É preciso ousar mais, ir atrás do acerto, se inteirar das novas situações, aprimorar a atuação, propor alternativas e não se pode desconsiderar que a criatividade, criticidade e autonomia são termos básicos para qualquer mudança educacional.

Em relação aos professores, em geral, estes apresentam concepções de inclusão escolar bem próximas. Vejamos:

Eu acredito que a Inclusão escolar vem como eu vou te dizer, integrando as pessoas que estão com dificuldade de se introduzir na sociedade, de estar participando melhor da sociedade, e ela vem para proporcionar isso para essas pessoas porque elas vão apresentar, não só uma deficiência, mas talvez várias, então, a gente entra nesse processo. (P1/E1)

Eu tenho dois pontos de vista, como professora eu penso de uma forma e como mãe eu penso de outra. Como professora, creio que é bom para o indivíduo estar incluído na sociedade, sendo trabalhado igual aos outros, igual sempre que possível, porque querendo ou não, tem que ter uma diferenciação de ensino, só que ele tendo a oportunidade de estar em contato com os outros tende a melhorar a sua aprendizagem. E como mãe, eu penso assim, tem hora, é uma coisa pessoal, não sei se eu tivesse uma criança com Síndrome de Down, teria coragem de deixá-lo expor o que é exposto a Inclusão, porque cabe ao professor ter o conhecimento e estar passando, só que os colegas, uns tratam muito bem, já outros a gente tem que estar policiando, tem que falar “Olha, filho, se fosse com você, você não gostaria que fosse dessa maneira”. Então, como mãe, lá dentro, eu fico assim, será que eu teria coragem de jogar meu filho para ser incluso... Entendeu? (P2/E1)

Eu acho que a inclusão é um meio das crianças interagirem entre si, e de nós trabalharmos com elas de maneira igual sem que elas percebam que elas são diferentes pelas suas dificuldades, é entendo dessa maneira. Mesmo tentando fazer um trabalho diferenciado a gente não pode demonstrar que eles são diferentes dos outros. (P3/E1)

Eu acho que a inclusão é uma coisa muito importante porque todo ser tem necessidade da educação, e não pode ser excluído da sociedade, então é de suma importância a inclusão social, apesar de que há muita discriminação, ainda. (P4/E1)

Ah, eu acho que é a integração entre a pessoa com dificuldade com aquela dita normal. Todos nós temos alguma dificuldade, então essa integração na escola e integração social é muito importante. (P5/E1)

Uma escola preparada para todos, para receber a todos com a mesma estrutura, a mesma pedagogia, que atenda a todos. (P1/E2)

A minha concepção de inclusão escolar é onde você recebe todos os alunos, não importa a deficiência que for, desde que ele tenha condição de estar convivendo, relacionando com outras pessoas, eu acho que essa é minha concepção. (P2/E2)

Inclusão escolar pelo pouco que conheço porque eu nunca aprofundei os estudos com relação à inclusão, é estarmos recebendo alunos que são diferenciados. Mas acredito que antes, não é que a escola não era inclusiva, hoje adotou esse termo, mas a escola sempre foi inclusiva, porque a gente sempre trabalhou com as diferenças, ninguém é igual a ninguém, cada um tem a sua diferença. E os alunos que nós recebemos agora, por mais deficiência, necessidade e limitações, que tenham, mas alguns na realidade são como as outras crianças, eu considero eles tão normais quanto as outras crianças, e as diferenças são naturais, todos são diferentes uns dos outros. (P3/E2)

Ah, acho que o aluno socializa melhor, se sente no meio de todos os outros ali, se valoriza mais também. E os próprios alunos gostam, valorizam, ajudam no que eles podem, a gente vê sempre dentro da sala de aula aquela integração, o coleguinha senta do lado dele, está sempre ajudando, de uma forma ou de outra. (P1/E3)

Olha, acho que é uma forma de dar oportunidade para aqueles que têm certa limitação participarem juntos com os outros colegas, de forma que eles possam compartilhar situações semelhantes e que, às vezes sem a inclusão, não teria essa participação. Agora em relação à aprendizagem é uma limitação, porque o aluno que está sendo trabalhado junto com um grupo de outros alunos que não têm a mesma limitação que ele não vai conseguir aprender da forma que ele poderia aprender se estivesse numa situação especial, com colegas com problemas semelhantes porque o grupo que não tem o mesmo problema não dá oportunidade para que o professor trabalhe de forma diferenciada com esse que tem a limitação. (P1/E4)

A minha concepção de inclusão escolar é que os alunos especiais se enturmam com os alunos normais, ou seja, com os ouvintes, mas na realidade, essa inclusão em si não está acontecendo. É igual já tinha falado está acontecendo uma inclusão, mas é entre o intérprete e o aluno DA, porque a única pessoa que o aluno consegue se comunicar é com o intérprete. (P2/E4)

Eu vejo essa idéia como algo excelente para nós e para todas as pessoas da educação, e também como uma forma que a gente tem de aprender e de buscar superar as nossas dificuldades porque trabalhar com pessoas que apresentam diferentes deficiências é muito complexo, e é bom porque essa é uma experiência nova que traz muita alegria, por exemplo,

nós temos alunos surdos-mudos, paraplégicos e a gente tem aprendido muito com esses alunos. Nosso aluno, por exemplo, é excelente, porque ele faz todas as atividades, a gente percebe que ele procura buscar esse conhecimento de todas as formas que a gente pode ajudá-lo, ele sempre busca, ele sempre está além, busca mesmo, tem interesse em tudo, a gente vê que ele não pára no tempo não sabe, às vezes, ele vai além, além dos nossos alunos que não têm deficiência, isso é muito bom. (P3/E4)

Diante dos relatos desses professores, principalmente, dos P2/E2, P1/E3 e P1/E4 nos parece que eles têm uma visão acerca da construção do conhecimento de acordo com a teoria sociointeracionista, ou seja, que o mesmo acontece de forma mais sistemática quando é realizado através das relações que os alunos estabelecem com o ambiente e as pessoas com que convivem.

Para Figueiredo (2002, p.71), a concepção de Vygotsky ainda prevalece na atualidade, uma vez que vários pesquisadores da área:

Têm demonstrado que a convivência entre crianças ditas normais e aquelas com deficiência favorece a quebra de preconceitos e permite o estabelecimento de relações que nelas ampliam a aquisição de valores e de aprendizagens os quais dificilmente seriam desenvolvidos em contextos ausentes dessa realidade.

Concordamos que essas pesquisas realizadas por educadores da área deveriam ser suficientes para que as escolas buscassem maneiras de promover a socialização entre todos os alunos, acabando com o estigma de que as pessoas com deficiência são incapazes de produzirem conhecimento e, com isso, romper com a exclusão que acontece, muitas vezes, na escola regular.

Dessa forma, se faz necessário que a escola de modo geral, proporcione aos alunos condições variadas de relações entre eles e um ambiente cheio de estímulos para que haja uma eficaz construção do conhecimento através da troca de experiências.

De acordo com Rego (2007, p.109), “o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com os seus semelhantes”.

Podemos confirmar em Rabelo, citada em documento da SUEE/SEE (1999, p.8):

O sociocostrutivismo enfatiza o caráter social da produção do conhecimento e as interações dialógicas. Os conceitos formulados dessa maneira são juízos de valores culturais que se formam nos processos de ações coletivas, na cooperação social e na formação socializada do pensamento.

Como os professores P1/E1, P5/E1 e P1/E3, abordaram em seus relatos a questão da “integração”, é importante ressaltarmos que esse termo exige da escola condições para desenvolver um trabalho centrado em todos os alunos, independente de suas limitações. Partindo desse pressuposto, entendemos que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola deve ser ajustado a partir das necessidades de cada aluno, ou seja, não é o aluno que deve adaptar-se quanto ao ritmo do processo da escola. Neste viés, a integração pode ser considerada como uma forma de respeito às diversidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, viabilizando, portanto, um ensino de qualidade para “Todos”. Integrar em nosso contexto pode sim, ser considerada uma atitude positiva.

Ao analisarmos o relato do P2/E1, constatamos que há incoerência de idéias por parte desse profissional, pois, o mesmo apresenta-se a favor da inclusão enquanto educador, mas enquanto mãe demonstra dúvidas, ou seja, não tem certeza, se caso tivesse um filho com deficiência, seria capaz de “jogá-lo” em uma escola regular para ser incluso. Diante dessa situação, inferimos que ou não há por parte deste profissional um conhecimento sistematizado acerca da perspectiva de inclusão, o que lhe impossibilita de posicionar-se contra ou a favor da mesma, ou seu contato direto com a educação inclusiva permite conhecer, de fato, o que acontece com os alunos com deficiência inclusos na escola regular.

4.2 Eixo Temático - Projeto Político-Pedagógico das Escolas

É importante salientar que o Projeto Político Pedagógico é fundamental como documento para definir a relação teoria e prática na escola, portanto, acreditamos ser necessário apresentar alguns pontos que as escolas pesquisadas trazem acerca do mesmo.

Em relação à elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas, os quatro diretores afirmam que ele é produzido coletivamente, porém, com algumas ressalvas. Observem:

Deveria ser mais participativo. Geralmente, as pessoas que participam são sempre as mesmas que participam de tudo, mas com a carga horária que muitos professores têm, grandes demais, não sobra tempo, às vezes, até queriam dedicar um pouquinho, mas não dá tempo. (D1)

Sempre é no início do ano que a gente reúne a equipe e faz as mudanças necessárias. (D2)

Um diretor confundiu o PPP com o PDE.

Este ano estamos mudando, até vai ter um curso para essa preparação, porque o PDE de 2007 houve muita pouca participação dos professores, e até então a verba que vem será aplicada em lugares que não tem tanta necessidade, há outras prioridades e não pode ser aplicada, porque foi um projeto feito por um grupo de pessoas da comunidade escolar, e esse ano a gente quer a participação de todos para poder realmente atender às necessidades da escola. (D3)

E o outro disse o seguinte:

Nosso Projeto Político Pedagógico está caminhando, nós estamos elaborando projetos inclusive sobre a inclusão também. (D4)

O relato do D1 nos remete a um entendimento de preocupação, pois argumentar a falta de tempo do professor para justificar a pouca ou nenhuma participação na elaboração do PPP é desconhecer a importância desse projeto para a construção de uma escola mais democrática e de qualidade. Grosbaum (2001, p.68) assevera que:

Equipes escolares que fazem diferença trabalham como um time: de forma integrada, articulada, planejada. Todos os seus membros sabem que ensinar é um ofício sofisticado, que vai ganhando em competência na medida em que é exercitado sob a coordenação de um gestor que tem compromisso com o sucesso de todos. Mas um bom profissional não se faz de uma hora para outra, nem do dia para a noite. Em especial, ele não se faz sozinho: a troca com os colegas, as sugestões recebidas, os modelos de atuação observados, a orientação de um diretor experiente são essenciais para a constituição de um bom professor.

Sabemos que a elaboração do PPP deve ser de forma participativa, e com a presença de todos os membros da comunidade escolar, pois é nesse momento que o conjunto de pessoas terá oportunidades de discutirem e estabelecerem as metas a serem alcançadas pela escola. É o PPP que norteia todas as atividades da escola, por isso é essencial que seja

elaborado e executado com muita responsabilidade, portanto, não deve ser discutido e avaliado somente no início do ano com base no ano anterior, haja vista que só conseguimos detectar problemas no processo educacional quando avaliamos o que tem sido desenvolvido de forma sistemática e a partir de então, flexibilizamos o que foi produzido para traçarmos novas metas, caso necessário.

Conforme documento, a SUEE/SEE/GO vem dando destaque à elaboração do PPP coletivamente, desde o ano de 1999:

[...] Elaborar o PPP de forma participativa (a escola realizará reuniões de planejamento com a colaboração de toda a comunidade escolar e de elementos da comunidade que estão envolvidos no processo educativo, como os técnicos da SUPEE responsáveis pela área) [...] (p.29)

Mantoan (2003, p.63) afirma que o PPP se constitui numa “ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade”.

E, mais, em entrevista cedida à Revista Escola diz:

O que faz uma escola ser inclusiva é um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão, pois inclusão é mais que ter rampas e banheiros adaptados. É necessário que a equipe da escola discuta os motivos de tanta repetência e indisciplina, dos professores não darem conta de suas tarefas e dos pais não participarem do processo educativo da escola. Um projeto que valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma e as práticas pedagógicas também precisam ser revistas. (MANTOAN, 2005, p.25)

As escolas pesquisadas apresentaram, em seu PPP/2008, os seguintes aspectos:

A iniciativa de elaborar esta proposta surgiu da necessidade de repensar a educação, de rever a prática educativa e a estrutura da escola. A nova sociedade em que vivemos assegura à educação uma autonomia ainda não alcançada, pois esta autonomia sonhada ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a ser prioridade da escola, coincidindo com o que espera na esfera de produção. (E1, p.7)

A educação escolar tem sido uma das grandes mentoras da criação de desafios para a juventude. Desafios que significam oportunidades para a apreensão do belo e da harmonia. Desafios que os ajudam a dar significado às suas vidas e serem cidadãos. Buscando através deste projeto a valorização da capacidade de entendimento nas relações professores, alunos, professor aluno e vice-versa. Acreditando que o melhor é sempre possível quando nos dedicamos na elevação da mente, no feitiço do bom e do útil, para melhorar a sociedade através da Escola. Este projeto permitirá articular as disciplinas, buscando analisar os problemas sociais existentes e contribuir para a sua solução por meio da prática conceitual dos alunos e da comunidade escolar. (E2, p.5)

Acreditamos que este projeto seja um importante instrumento inovador da prática pedagógica, pois visa à transformação do aluno da escola pública em um comunicador eficaz, com atitudes de reconstrução constante, de forma que aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, priorize sempre os valores sociais que tornam o indivíduo um ser mais humano e feliz, e que saiba agir com autonomia, promovendo a auto-estima e o senso crítico dos alunos, estimulando comportamentos éticos e morais. Por fim, o projeto visa à qualidade em educação, não a quantidade, mas, sobretudo, o desenvolvimento do educando em todos os aspectos, sua qualidade de ser e não de estar simplesmente, no mundo. (E3, p.7)

Linha que conduz e direciona todo trabalho pedagógico e administrativo da UE. Sua elaboração exige a participação de toda comunidade escolar, pois, nele serão levantados os objetivos e metas que venham atender os anseios e necessidades de sua clientela. Com a elaboração desse projeto podemos reestruturar nossas ações pedagógicas e administrativas, visando à formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, participativos e capazes de construir o seu próprio conhecimento para o exercício da cidadania obtendo uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica... (E4, p.8)

Interessante destacarmos que a E3 apresenta em seu PPP os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares estão recomendados no Relatório Jacques Delors, presidente de uma comissão internacional criada pela Unesco, órgão ligado à organização das Nações Unidas - ONU. Também é importante trazermos algumas reflexões acerca desses pilares, uma vez que os mesmos são propostos para nortear a educação do século XXI, o qual estamos justamente vivenciando e merecem especial relevância.

Aprender a conhecer: O conhecimento é individual, mas é formado no social. Não se amplia o conhecimento numa “redoma de vidro”. Amplia-se o conhecimento vivendo, quanto mais o ambiente for diversificado e permitir novas experiências, mais se conhece. Conhecer envolve o domínio dos instrumentos do conhecimento tais como a memória, a atenção e o pensamento em articulação com a vivência, a experiência e a ação. Todo conhecimento novo se constrói a partir do anterior, do prévio, do antigo. O conhecer pressupõe o compreender, o discernir, o despertar da curiosidade intelectual, o estimular o sentido crítico e criativo e a aquisição da autonomia. Atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas não levam ao verdadeiro conhecimento. **Aprender a fazer:** Articulado ao conhecer. Vivência dos conhecimentos ou o próprio conhecimento. Envolve cultivar qualidades humanas, o comportamento social, o trabalho em equipe, a comunicação, a capacidade de estabelecer relações, a capacidade de iniciativa, a capacidade de raciocinar e imaginar, a capacidade de inovar e criar, o discernimento e a vontade de vencer desafios. **Aprender a viver juntos:** Aprender a conviver com os outros. Contexto igualitário com objetivos e projetos comuns. Substituir a competitividade pela cooperação. Descobrir e reconhecer o outro. Conviver com a compreensão, com o respeito e com a paz. Tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desenvolver o espírito de solidariedade, amizade e de justiça social. Estimular o diálogo e a troca de argumentos. Estimular projetos de cooperação. **Aprender a ser:** A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (ALMEIDA, 2007, p.2-3)

Se analisarmos cada pilar apresentado, percebemos que os mesmos orientam a necessidade de profundas transformações na prática pedagógica da escola, e acreditamos que essas transformações devem acontecer primeiramente no projeto político pedagógico, o qual norteia todo o processo educativo da escola.

De acordo com o “Marco de Ação de Dakar” (2000), citado por Almeida (2007, p.2):

Todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e a desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade.

Apesar dos diretores abordarem nas entrevistas que possuem pouco ou nenhum conhecimento acerca da inclusão, os próprios PPP/2008 de suas escolas a contemplam, o que nos confirma a hipótese da precariedade em que foram produzidos e que em se tratando de “papel” tudo está posto e resolvido.

A escola adota a educação inclusiva quebrando preconceitos, estimulando generosidade, acolhimento e respeito, garantindo a todos o acesso e permanência na escola, levando em conta ainda os seguintes preceitos: o direito à educação; o direito a igualdade de oportunidade, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais...(E1, p.7)

Com a implantação da LDB 9394/96, o ensino da escola passa a conceber uma educação de forma mais ampla, com conceitos, atitudes e valores dos quais o maior privilegiado é o aluno, que vai participar plenamente dessas mudanças. Diante dessa conjuntura, há uma expectativa para que a educação se posicione na linha de frente de luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos [...] As experiências vividas pela escola fazem com que ela perceba que a realidade educacional é bem complexa nos tempos em que vivemos. É preciso muita paciência, capacidade de esperar, aceitar as mudanças e as diversidades, pois nossa escola é inclusiva e temos a missão de preparar pessoas que saibam acolher as diferenças, o desafio de escutar cada uma em sua diversidade. (E2, p.4-5)

Esta unidade escolar pretende ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa. A educação é concebida a partir de princípios que constituem os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Portanto, a escola pretende priorizar os valores sociais que tornam o indivíduo um ser mais humano e feliz, conhecendo a si mesmo e o seu semelhante, priorizando a honestidade, o respeito à diversidade, o domínio próprio, entendendo que o ser humano é único, mas se completa no outro... (E3, p.15)

O currículo oferece condições à política de igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos, dos deveres e direitos da cidadania visando à constituição de identidades que busca e pratica a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano. A unidade escolar

garante as crianças e jovens de Ensino Fundamental e Médio uma Educação que atenda a Diversidade – Escola para TODOS, proporcionando o seu desenvolvimento como pessoas e cidadãos. (E4, p.13-14)

Se as escolas fossem analisadas somente pelos seus PPP, poderíamos afirmar que suas finalidades são claras e estão de acordo com as propostas contidas nos documentos referentes à inclusão escolar.

Porém, quando analisadas como um todo, as evidências nas falas nos permitem inferir que os PPP dessas escolas foram elaborados sem a efetiva participação dos diretores, ou então, não foram dispensados estudos mais sistematizados acerca da inclusão para toda a equipe escolar e nem mesmo reflexão sobre o papel social da escola quanto à presença de alunos com deficiência. A percepção que temos é que somente algumas pessoas estão envolvidas no processo educativo da escola, principalmente em relação à inclusão.

Vale ressaltar que mesmo as escolas apresentando os PPP de forma bem elaborada, não garante que os mesmos tenham sido elaborados e que são executados de forma coletiva, ou seja, entre todos os profissionais da escola.

A elaboração do PPP deve ser focada em muita reflexão de todos os envolvidos no processo educacional. Segundo Veiga (1998, p.9), deve ter uma profunda reflexão sobre:

... as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus atores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local.

Enquanto que a própria SUEE/SEE (2007, p.8) evidencia que o PPP de uma escola em processo de inclusão deve ser:

O projeto político-pedagógico de uma escola em processo de inclusão deve ser considerado como a “carteira de identidade” da escola, evidenciando os valores, a cultura e as especificidades do alunado

diverso. Espera-se ainda que se prevaleça o propósito de oferecer a todos, a igualdade de oportunidade educacional, o que não significa, necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos. Quer dizer, os objetos de estudos trabalhados em sala de aula, devem ser essencialmente os mesmos para todos os educandos, com ou sem deficiência, mas os professores devem lançar mão de adequações no currículo, nas técnicas e nos métodos de ensino.

Dessa forma, se faz necessária a utilização de diversos instrumentos que auxiliem e viabilizem uma aprendizagem de qualidade para todos os educandos inseridos na sala de aula. Assim, mais uma vez, ressaltamos a importância da aprendizagem focada na perspectiva sociointeracionista, mas de forma real e contextual.

De acordo com as abordagens de cinco coordenadores pedagógicos, o PPP é elaborado de forma participativa, porém, dois deles disseram ser elaborado no início do ano, um abordou ser no final do ano e os outros dois não se manifestaram quanto ao período de elaboração. Um dos coordenadores pedagógicos da E1 relatou que a elaboração do PPP não foi realizada de forma participativa e, portanto, está fora da realidade da escola. E dois coordenadores não abordaram se o PPP de suas escolas é elaborado de forma participativa. Cabível elencarmos seus relatos:

Participativo. Todos participam na elaboração do Projeto e contempla a inclusão. (C1/E1)

È muito difícil falar isso aí, porque, na verdade, o Projeto Político Pedagógico é feito em conjunto, do porteiro ao diretor. Só que todos os PPP que eu conheço na escola não foram feitos assim, dessa forma. Por isso ele está muito fora da realidade. Ele tem um embasamento teórico belíssimo, mas não está de acordo com a realidade. Por isso que a gente vai ter que investigar, eles pediram. Existe nele a proposta de trabalho da inclusão, da forma da inclusão, tudo dentro da lei, tudo certo, mas eu acho que têm algumas coisas que estão fora da realidade, não está de acordo com a realidade. (C2/E1)

Contempla a educação inclusiva. Em várias partes do Projeto Pedagógico, vem citando, contemplando a educação inclusiva. Os professores participam de sua elaboração no início do ano. (C1/E2)

Esse é um trabalho em conjunto e é feito no final do ano, é uma semana que todos participam. (C2/E2)

Eu tenho observado que no Projeto Político cita leis que falam do direito de igualdade, mas não tem um espaço específico falando sobre inclusão não. O Projeto Político Pedagógico não

contempla especificamente a inclusão escolar, fala dos direitos iguais, de igualdade, mas não aborda não. (C1/E3)

Olha, na elaboração tem a participação de todos. Assim, participam todos, mas, às vezes, na hora de executar não são todos, a gente no início do ano seleciona as metas a serem cumpridas, a gente cola no caderno do professor, e eles estão cientes do que tem que fazer, mas você sabe que acaba esquecendo-se do que tem que ser feito e, muita vezes, passam por esquecidas algumas metas. (C2/E3)

Ah, primeiro a coordenação pedagógica faz a reunião com todos os professores, e elabora os objetivos, os métodos, tudo a cumprir. Já ficou bem claro, desde dois anos atrás, estavam sempre falando “As escolas a qualquer momento podem receber alunos com deficiência”, e nós temos que aceitar, porque agora não vai ter mais as escolas especiais só para deficientes, e sim, todas as escolas serão Inclusão social. Então, isso nós já estávamos sabendo, porém ainda temos, nós somos profissionais leigos na área. (C1/E4)

Assim, no início a gente teve alguma dificuldade porque nem todo professor está com esse preparo ainda, com curso de suporte. Está conhecendo mesmo no dia a dia, ele tem buscado entender mesmo através do aluno na sala de aula, vem, fala conosco na coordenação, as dificuldades, eu contato o suporte das coordenadoras da Subsecretaria, e a gente faz reuniões separadas e tem tentado solucionar as dificuldades. (C2/E4)

As posições da maioria dos coordenadores pedagógicos acerca da elaboração e execução do PPP levam-nos a entender que as escolas ainda não percebem o PPP como um projeto essencial para as mudanças, principalmente quando é pensado em curto prazo, sem grandes discussões, ou seja, somente no início ou final do ano. Dessa forma, que valor pode ter um papel escrito?

Quando solicitamos o PPP aos coordenadores pedagógicos, percebemos preocupação por parte deles em não querer entregar os desenvolvidos no ano anterior, pois segundo eles não estavam de acordo com a realidade das escolas, porém, houve empenho em entregar os projetos elaborados no início do ano de 2008. Ao analisarmos os quatro PPP das escolas pesquisadas deste ano, percebemos vários objetivos que preconizam a intenção de garantir o PPP como instrumento norteador do processo educacional que merecem serem citados:

Compreender o projeto pedagógico como instrumento teórico – metodológico que a escola elabora de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar da melhor maneira possível sua função educativa. Reconhecer o PPP como uma necessidade da escola, para a nova concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. Reconhecer o PPP como fonte de formação de cidadãos éticos, e capaz de interferir criticamente na sociedade para transformá-la. (E1, p.8)

O PPP tem como objetivo ampliar a gestão participativa do processo ensino-aprendizagem, através de um posicionamento crítico e construtivo, como forma de superar problemas detectados na escola, melhorando sua atuação nas dimensões sociais, físicas e pedagógicas, num processo coletivo de decisões. Concluir sobre a necessidade de uma prática pedagógica eficaz que garanta um ensino de qualidade aos alunos com NEE. Reconhecer o processo ensino-aprendizagem como forma de articular a iniciativa de intervenção na realidade, de forma criativa, crítica e participativa, transformadora e consciente. (E2, p.6)

Compreender as relações entre o currículo escolar e o contexto social, através da prática pedagógica desenvolvida na escola e pelo PPP. Identificar os conhecimentos adquiridos e a criatividade de cada um, atendendo suas necessidades e compromissos de forma a amenizar os problemas como repetência, falta de auto-estima e o desinteresse pelo estudo. Compreender os problemas que permeiam a educação no conjunto das lutas pela democratização da sociedade, que consiste na conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais mais justas de sobrevivência, através das quais se assegura a ativa participação de todos na construção de uma sociedade crítica e transformadora, de modo suficiente para que cada um possa habilitar-se ao exercício das funções sociais, (cívicas) a que tem direito a ser chamado a exercer. Reconhecer que o subsídio oferecido pela SEE visa o sucesso e à permanência do aluno na escola, bem como a conscientização dos pais ou responsáveis de seus deveres e direitos com a educação de seus filhos. (E3, p.7)

Adquirir a formação para a cidadania através da colaboração, da responsabilidade e da solidariedade, o que torna a participação fator essencial nessa construção coletiva do projeto pedagógico. Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização em sua formação acadêmica, fazendo com que o educando seja o protagonista de sua própria aprendizagem, tendo como meta principal, “Aprender a Aprender”. Realizar um trabalho em equipe e em parceria, de forma democrática, visando uma maior integração para que as tomadas de decisões sejam coletivas, mais responsáveis e seguras. (E4, p. 9)

Segundo Vasconcellos (2006, p.172):

A função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento. O Projeto Educativo não é algo que se coloca como um “a mais” para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para

questões “estratosféricas”. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola.

Concordamos com Vasconcellos (2006), quando afirma que na elaboração participativa do PPP, todos da escola têm oportunidades de se expressar, de se construir uma nova prática. O PPP é um caminho de consolidação da autonomia da escola, ou seja, a própria escola ao elaborá-lo, torna-se responsável pelo sucesso ou fracasso de suas práticas. Na verdade, ao elaborar o PPP de forma participativa, a escola começa a se despertar para a importância e necessidade de se definir e construir sua identidade, procurando a partir de então, se organizar para concretizá-la, tornando-se o projeto, um instrumento de luta.

Dessa forma, percebemos que a autonomia não pode ser imposta, deve ser conquistada, portanto, a elaboração do PPP é de responsabilidade e competência da própria equipe escolar, deve partir de um desejo e necessidade de todos os envolvidos no processo educativo.

Além disso, na elaboração coletiva do PPP, podem ocorrer contradições de idéias, nesse momento, entra o importante papel da discussão e do diálogo, buscando a superação das contradições, que possam comprometer a produção e operacionalização do PPP.

É certo que a reflexão é uma mediação no processo de transformação, é através dela que identificamos que escola temos – a realidade existente – e que escola queremos – realidade desejada -, assim, de posse dessas informações, poderemos redimensionar a prática que vem sendo desenvolvida no interior da escola.

Uma questão que nos chamou atenção quando analisamos os PPP das escolas foi o fato de não abordarem nos mesmos os referenciais teóricos de Vygotsky, pois a própria SUEE/SEE explicita em documentos que a Política de Educação Inclusiva se baseia nas teorias Vygotskianas. Presumimos, então, mais uma vez, que as escolas “inclusivas” desconhecem ou não se preocupam em desenvolver um trabalho respaldado no Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva - Peedi, proposto pela Rede Estadual de Ensino, no ano de 2000. Em outra hipótese; as escolas, coerentemente, como fazem com seus PPP não valorizam o “papel escrito”, pois entendem que eles pouco representam para mudanças no processo educacional pedagógico que está sendo desenvolvido.

O que nos intriga é a SUEE/SEE não cobrar uma atitude diferente das escolas, se ela mesma abarca no Programa a implantação de uma política educacional que leva em consideração as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos PPP das escolas. A assessoria às escolas não está acontecendo de forma sistemática pelos responsáveis pelo Programa para assegurar coerência teórica com a prática ou cada escola desenvolve essa proposta de acordo com suas intenções?

As evidências nos relatos dos coordenadores pedagógicos nos permitem inferir que os mesmos entendem sobre a importância da participação ativa na elaboração do PPP de suas escolas. Porém, não foram preconizadas por eles, no decorrer das entrevistas, suas opiniões no que diz respeito à fundamentação teórica do mesmo, bem como, o seu alcance para as mudanças educacionais necessárias.

Dos doze professores entrevistados, oito disseram que participam da elaboração do PPP de suas escolas de forma sistematizada, um disse ter tido pouca participação porque na época estava ausente da escola pelo fato de estar doente, outro disse que participa de alguns projetos e apresenta sugestões, outro afirma que participa somente quando é solicitado e outro disse não participar mesmo estando presente na escola quando o PPP está sendo elaborado. Vejamos:

Muito pouca. Porque, primeiro foi a mudança de direção por causa da eleição, a gente teve uma série de fatores dentro da escola que elas tiveram até que trabalhar um pouco sozinhas porque tinha trabalho acumulado e a gente tem prazo para entrega de muita coisa. E, outro motivo que eu não participei foi porque na época dessa eleição, da troca, onde todo mundo estava envolvido, eu estava doente e de atestado, então não estava na escola. (P1/E1)

Com experiência na outra porque acabei de chegar nessa, todos têm participação, os professores, a coordenadora, o diretor, inclusive foi tirado momentos, eu estou falando pela outra, mas aqui é a mesma coisa, são tirados momentos e horas exclusivas só para isso. Tem um mês e meio que estou aqui, mas eu sei por que essa escola trabalha em grupo com a outra que eu trabalhava, então, inclusive esse curso que eu fiz lá, de capacitação, a escola daqui foi convidada para fazer junto com a gente, os mesmos professores, o diretor, todos estavam lá. (P2/E1)

Ah também isso aí nós trabalhamos muito. O pessoal, através das informações que a gente tem procura colocar também no Projeto Pedagógico. O nosso Projeto está totalmente relacionado à inclusão, então nós trabalhamos de acordo com a inclusão, está totalmente relacionada uma coisa com a outra. (P3/E1)

Sempre tem um projeto pra gente desenvolver, apesar de que hoje todas as aulas têm que funcionar em cima de projeto. Participo, inclusive têm umas metas que a gente está realizando. Contempla a inclusão e têm muitas coisas, material concreto para trabalhar com os alunos, principalmente matemática, porque os alunos, os DA, eles têm muita facilidade em matemática, não têm problemas com os alunos DA, a maior dificuldade são os DM. (P4/E1)

Os projetos que são elaborados durante as reuniões, nos Dias Coletivos, em alguns a gente está participando, e sempre damos alguns palpites, algumas sugestões, alguma coisa. Para te falar a verdade, eu não vi depois dele pronto, eu não li, eu acho que é falha minha mesmo, porque já falaram que é pra gente estar olhando, observando. (P5/E1)

Sempre que é solicitado, estou ajudando no Projeto Político Pedagógico. Na época foi feito com outro gestor, eu auxiliei algumas partes que perguntaram de acordo com a Inclusão. Quando os professores têm alguma coisa, uns textos complementares que necessitam de acordo com o assunto que eles querem trabalhar ou, às vezes, uma dificuldade que eles têm no texto para trabalhar com a criança portadora de deficiência, eu sempre estou auxiliando. (P1/E2)

Não participo. Todos os planejamentos eu estou na escola, mas nunca ninguém me questionou, me convidou para ter uma participação direta nos planejamentos. (P2/E2)

Os projetos gerais da escola, nós sempre participamos, todos os professores, tanto que a gente faz o planejamento e já tem que envolver no planejamento uma atividade. Os projetos também, alguns são voltados para inclusão, para diferença, no primeiro bimestre, por exemplo, nós trabalhamos “Respeitando as diferenças”, e sempre, todos os professores estão participando dos projetos da escola, todos. (P3/E2)

Aqui o planejamento do Projeto Político Pedagógico é feito com todos os professores, é feito em conjunto. E os planejamentos de aula, bimestral, são divididos por área, então reúne os professores da mesma área e fazem aqui, discutem, eu mesmo conheço todo o conteúdo que é trabalhado desde a 5ª série até o 3º ano, que a gente conversa muito entre os professores. Esse ponto é um ponto muito positivo que nós vimos, eu sei certinho o que o professor de matemática está trabalhando e a gente troca muitas experiências, pelo menos dentro da minha área. E acho que isso é fundamental porque a gente tem que conhecer o que foi dado, o que não foi dado, o que é mais importante hoje, ainda mais que pega as férias finais, então esse acompanhamento a gente tem que fazer. (P1/E3)

Olha, nós temos participado ativamente. Inclusive eu pertencço ao Conselho Escolar, e além de participar, nós temos cobrado que haja participação de todo o grupo escolar, tanto dos professores, funcionários, representação dos alunos através do grêmio e dos líderes de sala, e também, através da sociedade, tem sido realizada reunião para isso. (P1/E4)

É boa, eles estão sempre procurando incluir os intérpretes nesse meio, sempre que tem reunião eles estão convidando a gente para o Dia Coletivo, por exemplo, então essa questão deles chamar a gente para participar com eles, é muito boa. (P2/E4)

Não, com relação a isso, a escola sempre nos convida, sempre busca essa parceria entre professor e coordenador, a escola sempre valoriza isso. (P3/E4)

De acordo com os relatos dos professores, inferimos que as equipes escolares entendem que o trabalho desenvolvido deve ser pautado no coletivo, onde cada membro possa contribuir com suas idéias a partir de seus conhecimentos teóricos, bem como de suas experiências adquiridas no cotidiano. Porém, a E2 deve rever suas atitudes em relação ao fato de não solicitar a participação da P2 na elaboração do PPP, pois o fato dela ser professora intérprete, não significa que não tenha condições de ajudar no processo educacional, pelo contrário, a mesma fazendo parte da equipe conhece a realidade da escola onde será capaz de contribuir elencando os pontos positivos da prática diária dos professores, bem como, as intervenções, mudanças e adequações que devem ser realizadas caso seja diagnosticado dificuldades na mesma. Confirmamos em Libâneo, Oliveira e Toschi, citados no documento “Formação em Rede” (SEE, 2008, p.23), que afirmam:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela nova LDB/96 como proposta pedagógica (art.12 e 13) ou como projeto pedagógico (art. 14, inciso I), o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica.

Por outro lado, a E4 de acordo com o relato do P2 faz exatamente o contrário da E2, pois solicita a presença do intérprete nas reuniões pedagógicas. E o P1/E4 salienta que por fazer parte do Conselho Escolar, tem cobrado a participação ativa de todo o grupo escolar, como professores, funcionários, representantes dos alunos e da sociedade na elaboração do PPP da escola. Isso evidencia que a equipe escolar está ciente do proposto no Art. 6º da Resolução CEE n.194 de 10/08/2005 que diz o seguinte:

O processo de desenvolvimento da aprendizagem deve ser objeto de rigorosa verificação e análise pelo conselho de classe, soberano em suas decisões, obrigatório a cada bimestre letivo, composto por professores, coordenação pedagógica, representante dos alunos, dos pais, do conselho escolar e dos demais agentes educativos.

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem perpassa por todo o PPP, portanto, é fundamental a participação de vários atores em sua elaboração. Quando avaliamos ou elaboramos as ações propostas pela escola através do olhar de toda comunidade escolar, temos uma visão de ação/reflexão/ação, com isso acreditamos que as intervenções feitas por ela contribuirá para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Quando todos se comprometem com o processo educativo, fortalece a autonomia da escola.

É importante evidenciar a fala do P3/E4 referente à parceria que a escola busca entre professor e coordenador pedagógico, pois acreditamos que só é capaz de haver a realização de um trabalho fortalecido na ética, no respeito, na solidariedade e na confiança quando se tem um convívio mais harmonioso, uma relação de parceria entre equipe pedagógica e professores, ou seja, quando de fato exercemos um dos pilares da educação “o aprender a viver juntos”.

No que tange à elaboração do PPP, inferimos através dos relatos dos professores que as escolas têm considerado, ao menos no discurso, o PPP como o eixo norteador do processo ensino-aprendizagem, embora tenham algumas ressalvas quanto à sua elaboração.

4.3 Eixo Temático - Capacitação e Atualização da Equipe Pedagógica da Escola

Sabemos que o movimento em favor da inclusão escolar continua sendo um grande desafio para os educadores no século XXI, pois rompe com o paradigma tradicional da educação. Muitas vezes, os conflitos existentes nas escolas não se tratam de incompetência dos educadores e sim da falta, no interior das mesmas de estudo concreto e coletivo de toda equipe escolar.

Para que o aluno com deficiência exerça o direito à educação em sua plenitude é fundamental que a escola atual aprimore suas práticas pedagógicas, buscando condições cada vez mais justas e eficazes, visando ao atendimento com qualidade às diferenças dos alunos.

Segundo Mantoan (2005, p.25), “além de a escola fazer adaptações físicas, precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares”, de preferência no mesmo local. Por exemplo, um aluno cego assiste às aulas com os colegas que enxergam e, no contraturno, treina mobilidade, locomoção, uso da linguagem Braille e de instrumentos como o sorobã, ajudando, assim, na sua integração dentro e fora da escola.

De acordo com a PNEEPI (2008), o atendimento educacional especializado tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva [...] O atendimento especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou privados. (p.15-16)

Em suma, entendemos que o atendimento educacional especializado viabiliza aos alunos com deficiência acesso ao currículo de forma complementar, ou seja, proporciona a escolarização. Mas isso só será possível, quando de fato, a escola for capaz de flexibilizar o currículo da base nacional comum, buscando assim, recursos metodológicos que realmente alcance a aprendizagem de todos os educandos a partir de suas necessidades e especificidades, isto é, desenvolver um “currículo real”.

Corroboramos com Mantoan (2008) que a escola comum deve ser considerada como local ideal para o atendimento especializado, o que vem confirmar o que é proposto na CF/1988. Para tanto, cabe às escolas especiais, no caso de Rio Verde, o “Centro Dunga de Ensino Especial” e o “Centro de Ensino Especial “Bom Pastor”, irem à busca de novos rumos, porque diante dessa perspectiva, o ensino especial não é mais substitutivo do ensino regular. Assim, todos os alunos devem estar juntos nas escolas comuns, aprendendo de acordo com suas capacidades, o que na visão de Mantoan (2008, p.29) “Esses rumos podem levar

essas escolas a se transformarem em centros de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Segundo ela, essa transformação tem caráter temporário, pois a idéia é que gradativamente, o AEE faça parte das escolas comuns, a partir do que é proposto nos textos legais quanto à educação em geral e à educação especial.

Nesse parâmetro, se realmente essa situação se efetivar, com certeza, teremos uma transformação radical na educação brasileira. Com isso, alcançaremos a tão sonhada inclusão plena?

Em Almeida (2001, p.63), compreendemos que:

Escola Inclusiva é aquela que apresenta ensino de qualidade para todos, que adota propostas pedagógicas eficazes, que cria modos de intervir considerando a diversidade dos níveis de aprendizagem dos alunos, que utiliza metodologias ativas, cooperativas e demonstrativas, que observa, analisa e interpreta as respostas dos alunos, enfim, que seja de fato especializada e comprometida com todos aqueles que participam do processo ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, é imprescindível a transformação da escola no sentido de preparar sua equipe para a busca de novas alternativas e práticas pedagógicas compatíveis que favoreçam a todos os alunos um ensino de qualidade, inclusivo. Mudar a escola exige trabalho de todos os envolvidos no processo. É preciso colocar a aprendizagem como eixo e agir com competência para que todos os alunos aprendam de acordo com suas potencialidades.

Concordamos com Grosbaum (2001, p.79) quando diz que:

A interação entre iguais fica muito empobrecida e sem graça. Quando você tem, em uma mesma sala, alunos que aprendem mais depressa e outros mais devagar, um estimula o outro. Os que têm ritmo mais acelerado podem ajudar os mais lentos e, ao agir assim, são obrigados a organizar seu próprio pensamento, percebendo suas falhas e seus pontos fortes. Os que caminham de maneira mais vagarosa, por sua vez, sentem-se desafiados a aprender.

O professor, que é considerado o maior responsável pela tarefa fundamental da escola (a aprendizagem dos alunos), deve ser incentivado e estimulado à formação continuada, garantindo aos seus alunos atendimento com qualidade. Uma escola inclusiva

necessita de um professor que tenha internalizado uma nova concepção de educação escolar e prática pedagógica em constante movimento. O respeito às diferenças sociais e culturais das pessoas que compõem as comunidades escolares, o repensar de novos paradigmas e a ressignificação do seu papel, torna a escola um local de formação da cidadania global, plena, livre de preconceitos, produzindo o ideal de educação democrática.

Conforme Mantoan (1997, p.11), uma proposta inclusiva implica, pois:

Uma escola que se identifica com princípios educacionais humanizadores e cujos professores têm um perfil que é compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na graduação e nos cursos de pós-graduação. Eles estão continuamente se atualizando, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos em suas peculiaridades de desenvolvimento, para promover a interação entre as disciplinas escolares, para reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto político-pedagógico estabelecido por esse grupo.

Em consonância com a idéia de Mantoan, para efetivação dos direitos esculpidos na Constituição Federal de 1988 – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de preconceito e discriminação – é fundamental a interação da equipe escolar, isto é, abertura ao diálogo, cooperação, solidariedade, criatividade e espírito crítico. Esses parâmetros, no contexto escolar, promoverão pleno desenvolvimento humano, elevando a escola ao status de “Escola Inclusiva”.

Atualmente, não é cabível a improvisação, tentativas ao acaso. Face ao atual contexto, exige-se de todos previsão, planejamento, seleção de meios e processos de ensino-aprendizagem adequados, visando a qualidade da educação em nosso País, Estados e Municípios.

Se analisarmos o relato das G1/2 citado no item 4.1, p.127 em relação ao processo de capacitação da equipe da SRE acerca da inclusão quando abordam que “O processo de capacitação da equipe que acompanha a inclusão nas unidades escolares tem sido feito pela equipe da SUEE, de forma esporádica”, percebemos certa incoerência quando informam no decorrer da entrevista que “O processo inclusivo é lento, porém a viabilização deste tem ocorrido de forma gradativa. O apoio recebido de todos os segmentos da educação tem sido satisfatório”. Não entra nesse segmento o apoio da SUEE/SEE? Portanto, compreendemos

que a capacitação da equipe da SRE, que atende diretamente as escolas inclusivas da rede, no município de Rio Verde, pela SUEE/SEE tem sido realizada sem a devida sistematização.

Acerca da capacitação e atualização dos professores e equipe pedagógica da escola, três diretores elencaram algumas insatisfações, enquanto que um diretor demonstrou apenas satisfação, vejamos a fala deles:

“No início tinha mais dedicação, tinha mais empenho, não dos profissionais da escola, mas da capacitação vinda de fora. Agora está um pouco a desejar, tem muito tempo que a gente não tem capacitação”. (D1)

É proporcionada. A gente fez curso em áreas específicas como deficiência mental e visual. Estamos sempre fazendo aperfeiçoamento. (D2)

“Só o intérprete mesmo que tem conhecimento para poder acompanhar, a não ser o intérprete diretamente com o aluno inclusivo, não tem nenhuma orientação”. (D3)

“Mais uma vez, infelizmente, muitos ainda resistem nessa capacitação, porque no meu ponto de vista, já era para todos saberem Libras, não somente Libras, porque nós temos também os deficientes visuais e físicos, então, muitos outros cursos poderiam estar acontecendo e todos participando, mas existem resistências de ambas as partes”. (D4)

De acordo com os relatos dos diretores, fica evidenciado que a proposta de inclusão começou a se desenvolver no interior da escola antes mesmo da preparação dos profissionais frente a esta nova situação, causando, assim, frustrações na equipe escolar que muitas vezes se considera incapaz de atender os alunos que possuem deficiência. Essa preparação poderia ter acontecido, por exemplo, através de discussões e sensibilização prévias da equipe escolar. Observa-se também, descaso dos governantes da época que não se preocuparam em capacitar todos os profissionais envolvidos no processo antes desses alunos adentrarem as salas de aula na escola regular, nem mesmo o espaço arquitetônico foi adequado para recebê-los. E em relação à educação inclusiva ficou definido, em documento do MEC, que:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e

superior, bem como instituições especializadas e outras instituições é prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. [...] Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações (sociedade civil, filantrópicas, associações de pais, etc) visa tanto a continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. (BRASIL, MEC, 2000, p.57)

A citação demonstra preocupação do Poder Público (ao menos no discurso) em não deixar a educação especial de lado, porém, sabemos que manter uma educação especial gera gastos altos para o governo, assim, acreditamos que aderir à proposta de escola inclusiva acaba sendo também, com a intenção de diminuir gastos para com o aluno deficiente, porque manter o ensino regular para os nossos governantes, de certa forma, acaba sendo mais barato.

Diante disso, a proposta inclusiva se efetiva no bojo das políticas neoliberais, nas quais o governo repassa responsabilidades que seriam dele para a sociedade, isentando-o de possíveis críticas e cobranças dessa própria sociedade.

Mesmo sendo prioridade, a formação de recursos humanos, percebemos nos relatos do D1, D3 e D4 que tal proposta não saiu do papel, haja vista que somente alguns profissionais da educação participaram ou participam de capacitação acerca da inclusão e de forma esporádica. Por isto, percebemos incoerência na fala do D2 quando aborda que a equipe tem tido aperfeiçoamento constante, a não ser que esse aperfeiçoamento venha acontecendo somente no interior de sua escola, o que de fato seria um avanço da equipe escolar.

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas, segundo os diretores:

Poderiam ser até melhoradas, mas eu vejo a falta de tempo para planejar as coisas, a falta às vezes de auxílio dificulta um pouquinho isso aí. Poderia estar melhor. (D1)

Nós temos projetos de dança, de esporte e os alunos participam, só que estou achando os alunos com e sem deficiência muito desmotivados, agora mesmo estava falando, nós vamos fazer interclasse semana que vem e tem classe que, principalmente à tarde, não tem nenhum participante, está faltando motivação. (D2)

No caso as práticas se desenvolvem mais pelo intérprete. O aluno que não ficou era deficiente mental e, a gente não tem nenhuma preparação mesmo. O DA tem o intérprete que interpreta tudo, que fala e acompanha, então fica mais fácil, mas no caso desse outro, infelizmente ele foi excluído da escola por falta de conhecimento mesmo dos professores. O DA fica devido a ajuda do intérprete, porque senão também não tinha condições. (D3)

Tem caminhado bem, e inclusive têm coordenadores que desenvolvem bem, têm alunos aqui na escola que são inclusivos e com as nossas práticas pedagógicas, com o apoio da coordenação e do pessoal também, que vem dar o apoio da Subsecretaria, está caminhando bem, no meu ponto de vista. (D4)

No terceiro recorte, observamos na abordagem do D3 que, mais uma vez, o trabalho com o aluno incluso tem ficado por conta do intérprete ou do professor de apoio, ou seja, são transferidas as responsabilidades. Inferimos que não são oferecidas práticas pedagógicas adequadas pelos professores com o intuito de beneficiar todos os alunos.

No último recorte, constatamos coerência, de certa forma, entre a fala do D4 e o que está explícito no PPP/2008 de sua escola em relação à atualização do currículo escolar, pois o mesmo abarca que:

É preciso buscar uma prática de currículo que desperte interesse e o gosto pela escola, bem como, pela vivência colocando em evidência os valores que norteiam a formação de um cidadão consciente capaz de fazer muito para melhorar a condição de vida em sociedade. (E4, p. 13)

De acordo com a citação, percebemos que mesmo a E4 não abordando a teoria de Vygotsky, fica implícito que ela entende a importância da convivência, ou seja, a interação do sujeito com os outros indivíduos e a capacidade que cada cidadão independente de suas limitações, tem para melhorar sua vida em todas as esferas da sociedade.

Denari aborda que particularmente importante

é o processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Se este processo não ocorrer com o devido cuidado nas adequações curriculares, a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente o aluno requer. Para atender a esses casos, a formação inicial de docentes em Educação Especial necessita de ajustes necessários relacionados à realização das práticas escolares. (2006, p.37).

Nesse parâmetro, observamos que a escola como um todo, deve garantir através de suas práticas pedagógicas, atendimento adequado às especificidades ou não de aprendizagem dos alunos ali matriculados.

Para o ensino se tornar eficaz é necessário a elaboração de um currículo onde todos os “atores” participem definindo, em conjunto, as diretrizes do trabalho, que serão desenvolvidas na escola como um todo. Tendo clareza sobre o que ensinar e como ensinar, os professores tornam-se capazes de tomar decisões mais seguras e, isso, com certeza, trará benefícios para a qualidade do ensino e para o próprio professor que terá menos sofrimento ao planejar sua prática pedagógica.

De acordo com Sacristán (2007):

O currículo é formado pelos conteúdos que, transformados em aprendizagens, devem e têm direito de adquirir os alunos durante o período em que estão escolarizados para serem capacitados como cidadãos livres, autônomos, capazes de compreender e participar no mundo complexo em que vivem.

Neste sentido, o currículo deve considerar a aquisição do conhecimento em relação ao próprio aluno, implicando na não aceitação de currículos preestabelecidos prontos para serem utilizados, não respeitando as diferenças sociais e pessoais encontradas no ambiente de qualquer sala de aula.

Grosbaum (2001, p.57) assevera que:

O currículo formal precisa ser reorganizado para se adequar à realidade de cada escola, articulando-se às necessidades dos alunos, às opções dos professores, à distribuição das disciplinas no quadro curricular, à divisão do tempo diário para as aulas, aos materiais e recursos disponíveis. As relações que se estabelecem no interior da instituição e as práticas adotadas no cotidiano escolar também constituem parte desse currículo e interferem no modo como os alunos aprendem.

Ainda de acordo com Grosbaum (2001, p.57):

O currículo, reelaborado no âmbito da escola, transforma-se, assim, no currículo real, que não pode ser entendido como simples seleção de informações prontas a serem repassadas aos alunos. Ao contrário, o

currículo real só pode servir de ferramenta para compreenderem o mundo se seus conhecimentos forem apropriados ativamente, por meio de um ensino bem ministrado. Isso exige que a equipe escolar planeje como o currículo real será implementado, de modo a conduzir, sem tropeços, à aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso escolar. Na verdade, o currículo real só provocará mudanças culturais nos alunos na medida em que se traduza em práticas concretas no interior da escola, na sala de aula, relacionadas a situações e problemas do dia-a-dia.

Nesta perspectiva, compreendemos que o currículo não pode ser desenvolvido de forma fragmentada, é necessário, pois, que a escola evidencie uma prática pedagógica pautada num trabalho interdisciplinar, ou seja, de maneira que as disciplinas sejam integradas, facilitando o entendimento dos alunos, tornando o ensino mais prazeroso, rico e dinâmico. De acordo com Grosbaum (2001, p.58) “Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares, buscando maior integração entre seus diferentes conhecimentos”.

A SEE no texto “Adequações Curriculares – Estratégias Educacionais Para Alunos com Necessidades Especiais” apresenta a seguinte idéia de adequação curricular:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: O que o aluno deve aprender, Como e quando aprender, Que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, Como e quando avaliar o aluno. (SUEE/SEE, 2003, p.2)

De acordo ainda com o texto citado, as adequações curriculares não podem ser entendidas como um processo individual ou que envolva somente o professor é preciso, pois, realizar-se no âmbito do projeto pedagógico e do currículo desenvolvido levando em consideração os níveis de conhecimento de cada aluno.

Observem o que as escolas trazem em seus PPP/2008 acerca do currículo:

O currículo escolar pensa na vida do indivíduo e permite uma educação que prepare para o futuro transmitindo, interpretando e integrando os aspectos principais para viver em sociedade [...] Com o slogan de “Educação para todos” não buscamos homogeneidade, entendendo que crianças diferentes criadas em contextos diferentes, expostas a realidades diferentes, desenvolvem, conseqüentemente, habilidades diferentes. Embora a diferença não signifique a capacidade de uns para aprender e a incapacidade de outros, sua existência, aponta a necessidade de que o trabalho escolar possa incorporar a heterogeneidade que constitui o real, sendo construído a partir dessas diferenças, que o tornam mais rico e dinâmico. Com o passar do tempo, vimos como as diferenças estreitam os relacionamentos e alargam os caminhos das possibilidades... Torna-se imprescindível que toda a escola esteja preparada para lidar com as diferenças. É preciso capacitá-la para trabalhar na diversidade. Cada indivíduo com personalidade própria e padrões específicos de desempenho, é dotado de um potencial que, convenientemente orientado pode permitir, quase sempre, a sua auto-realização. (E1, p.11)

O currículo escolar é organizado de maneira a assegurar uma aprendizagem voltada para as necessidades e o sucesso do aluno, sendo ele o eixo central da aprendizagem e conhecimento, permitindo a integração das diversas áreas do saber humano, proporcionando a investigação por parte do professor e do aluno nesse processo. (E2, p. 9)

Levando em consideração os contextos culturais, sociais, políticos e econômicos em que os alunos estão inseridos é que se fará a organização curricular, de forma que seja adequada e interessante aos alunos, que deverão perceber a aplicabilidade do conhecimento adquirido na escola. O currículo escolar deverá respeitar as diferenças e levar o educando a posicionar-se de forma crítica diante dos acontecimentos cotidianos, aprendendo a conviver e a interagir, defender suas idéias e ir em busca de seus ideais (E3, p.14)

A escola possui um currículo inovador, flexível que atende as necessidades da comunidade e da sociedade na qual está inserida. O currículo engloba metas educacionais, visando às características próprias do desenvolvimento lingüístico, cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo do indivíduo. O currículo abrange os fundamentos diagnosticados entre todos os segmentos da escola. (E4, p.13)

Ao analisarmos as citações, percebemos coerência entre os PPP das escolas pesquisadas e o que diz a LDB/9.394/96 em seu art. 59, inciso I, em relação ao que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais, “Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Os discursos apresentados pelas escolas são atraentes, mas não garante a efetiva construção de uma escola inclusiva de qualidade que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais, se inserem os alunos com deficiência. Não garante também, que sejam removidas as barreiras de aprendizagem através da adaptação, por exemplo, do currículo escolar com vistas às propostas inovadoras.

Ao professor caberá o papel de monitorar e facilitar o processo ensino-aprendizagem. No que se refere aos materiais didáticos a serem utilizados, estes devem estar ligados ao próprio mundo do aluno e da sociedade que o rodeia, com atividades interessantes e relevantes ao desenvolvimento intelectual do aluno. As salas de aulas devem ser organizadas de forma a facilitar o processo de socialização entre os alunos, onde a aprendizagem seja relevante para cada um deles.

Conforme a própria SUEE/SEE/GO vem afirmando desde 1999, em seus documentos, para a operacionalização da proposta pedagógica se faz necessária a seguinte ação: “Preparar a equipe (diretores, coordenadores, professores e auxiliares administrativos) por meio de uma capacitação contínua, que se fará em níveis diferenciados”. (1999, p.29)

Quando se trabalha de forma coletiva, é possível ter mais tranquilidade por parte dos envolvidos no processo educativo, pois, conseqüentemente, todos passam a ter mais compromissos com o que foi definido, até mesmo com os possíveis erros cometidos no decorrer do processo.

Quando solicitado aos diretores para inferirem acerca do conhecimento em Braille, Libras e outras técnicas que facilitam o processo da inclusão escolar, assim se pronunciaram:

Alguns profissionais têm curso de Libras porque foi oferecido há alguns anos atrás. Começou um curso de Braille, mas parou, a gente achou ruim, ninguém na escola sabe. (D1)

Aqui na escola alguns professores sabem um pouco de Libras, os intérpretes que sabem mesmo. Aqui tem um aluno com baixa visão, mas ninguém sabe Braille. (D2)

Poucos têm pouquíssimos, assim, 10%, se tiver um ou dois professores que têm conhecimento, o resto ninguém tem. (D3)

Percebemos na fala do D4 que as responsabilidades com a inclusão estão sendo transferidas para os professores de apoio.

Eu tenho aqui, na equipe da gestão escolar, pessoas que estão fazendo Libras, que tem procurado, mas infelizmente, estamos iniciando, muitos ainda têm resistência, acham que não têm necessidade, porque, às vezes, é um aluno por sala, ou dois, e tem professor de apoio dentro da sala de aula. Então, às vezes, o professor deixa a desejar, ele acha que só o professor de apoio facilita para o próprio aluno. (D4)

A PNEEPI (2008), pronuncia-se quanto a Libras e o sistema Braille:

A Lei n.º 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. A Portaria n.º 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (MEC/SEE, 2005, p.11)

Ainda de acordo com a PNEEPI (2008, p.16):

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Entendemos que, para acontecer de fato, o atendimento educacional especializado acerca do processo comunicacional dos alunos com deficiência auditiva e visual, por exemplo, é necessário que os profissionais tenham conhecimento em Libras, Braille, Sorobã, bem como, na adequação de materiais didáticos que facilitam esse processo. Porém, os relatos dos diretores revelam uma situação incoerente com o que é previsto na política atual, pois ainda existem, no interior das escolas, barreiras de comunicação, o que nos comprova, mais uma vez, que as diretrizes referentes à inclusão escolar ainda se apresentam somente no papel.

Na sequência, apresentaremos na visão de apenas dois diretores (os que responderam a questão), algumas necessidades pontuais para a concretização da inclusão escolar:

Ah, eu acho que tem que ter uma preparação, vários cursos, inclusive de Libras e todo conhecimento, porque foi realmente o que forçou a gente a experiência de excluir o aluno da escola, porque ninguém estava preparado mesmo para atendê-lo individual, aproximar desse aluno, foram poucos professores que tiveram essa concepção, eu mesmo fui um dos que aproximei dele, e ele também estava sentindo necessidade, ele apegou muito a mim, depois que ele saiu da escola ele ligou para mim. Então, realmente, aqui ninguém estava preparado, inclusive eu não sou preparado, mas a gente tem um pouco de conhecimento de aproximar das pessoas, porque eles precisam muito de afeto, eles não têm muito afeto, e aqui ninguém quis nem, saber, depois eu descobri, conversei com o pessoal, e aí viram realmente que ele tinha esse problema, mas muitos nem viram que ele tinha problema, eu no primeiro dia já percebi. Esse ano, ele ficou até o meio do ano, até maio mais ou menos e saiu da escola. (D3)

As nossas necessidades também seriam às vezes mais cursos, e que fossem também convocados a equipe da escola, os educadores, porque assim eles teriam mais responsabilidade, quando há convocações, tem mais responsabilidade de participar. Eu também acredito que a mídia facilitaria muito, porque hoje através da mídia, todos aceitam mais. (D4)

A partir desses relatos, inferimos que os diretores acreditam que os cursos voltados aos professores, que possuem alunos com deficiência em suas salas de aulas, são necessários para que haja melhoria na prática pedagógica desses professores. Em outro momento desse trabalho, evidenciamos que os cursos são importantes para adquirirmos informações, porém, não são os únicos meios para que de fato, aconteça a inclusão.

Os coordenadores pedagógicos, de modo geral, referiram-se sobre a importância da realização de cursos oferecidos pelo Estado acerca da educação inclusiva, principalmente de Libras. Um dos coordenadores pedagógicos da E2 deixou explícito que, no ano de 2007, a escola ficou desamparada pela SUEE acerca de cursos que ajudam o professor a melhorar seu trabalho. Observem:

Esse ano, após a mudança de Superintendente a gente ficou assim meio órfão de cursos, apostilas atualizadas, esse ano a gente não teve. Foi esse que nós tivemos sobre deficiente mental, porque foi pedido através de ofício, foi solicitado. Mas a gente fazia muito curso, muitos encontros, palestras, seminários e esse ano não tiveram nenhum. Uma sugestão: oferecimento de mais cursos, mais preparação, estudo dirigido principalmente às pessoas que são mais ligadas à Inclusão, para depois ter como repassar para os professores no dia coletivo. Então sem esses encontros, essa parada para estudo fica mais difícil, a gente sabe que no município isso está acontecendo, eles param, eles estudam, tem dia que eles encontram, e no estado não está acontecendo. (C1/E2)

Sendo o processo de inclusão um assunto novo na educação, a partir da elaboração do PPP, numa perspectiva inclusiva, surgem problemas de aceitação e preparo dos professores, isto é, falta de condições para atuarem em um novo paradigma que busque a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Portanto, isso causa inquietações, principalmente, por parte dos professores que se sentem incapacitados para lidar com o diferente. Assim, anseiam por cursos acerca da inclusão por acharem essa forma de capacitação suficiente para sanar os problemas surgidos e que surgirão no decorrer do processo. Segundo Figueiredo (2002, p.76), “O docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos... Trabalhar com crianças especiais não requer especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências”.

O discurso dos coordenadores pedagógicos evidencia uma prática pedagógica dos professores de forma significativa, com atividades interessantes e contextualizadas, buscando viabilizar o processo de aprendizagem de todos os alunos, embora alguns professores ainda apresentem resistência ou pouco empenho com os alunos inclusos, ou seja, não buscam melhorar o ensino de forma mais adequada a partir das limitações apresentadas pelos alunos. Vejamos:

É direcionada também a turma toda. (C1/E1)

Eu acho que são as mesmas práticas que são trabalhadas com os alunos considerados normais, os que não têm nenhuma deficiência, e que, às vezes, não funciona para os outros. Porque o aluno deficiente auditivo, por exemplo, tem que usar certos materiais, ele tem que visualizar, tem que escrever, ver, tem que conhecer, se eu falo, por exemplo, ‘lápiz’, se eu escrevo ‘lápiz’ no quadro, ele tem que associar aquilo ali com a imagem, e a gente não tem esse material, na maioria das vezes a gente não tem. Eu acho que a prática então fica a desejar sim, fica a desejar. Por mais apoio que a gente dá, por mais acompanhamento, a gente chega à cadeira, a gente tira dúvidas, a gente senta com eles pergunta se entendeu, e quando eles vão ficando maiores, eles vão perdendo parece, a vontade de falar ‘não, não entendi’, ‘não sei’. Existe também, o orgulho dos adolescentes, ah, ‘isso eu sei sim, eu dou

conta de fazer', então acho que a prática não é totalmente para eles, eles aprendem, mas poderiam aprender mais se essa prática fosse voltada um pouquinho mais para eles. (C2/E1)

70% dos professores fazem trabalhos diferenciados nas salas que têm alunos com deficiência. Eles apresentam mais material concreto, passam mais filmes, trazem mais coisas do cotidiano da criança, trabalhos contextualizados; mas temos alguns professores que ainda não trabalham, a gente pergunta se precisa de ajuda, vai atrás, busca, tem muito filme no NURED, a gente busca, mas não são todos os professores que tem o empenho de trabalhar a educação inclusiva. Apesar de que em maio nós tivemos curso dois dias com o pessoal da Superintendência, de como avaliar o deficiente mental na rede regular de ensino do 6º ao 9º ano, tem alguns professores que mesmo os alunos sendo dispensados, e sendo em horário que seria bom para todos, mesmo assim, tem aqueles que não têm compromisso, não tem interesse. (C1/E2)

Essas práticas pedagógicas existem muito no sentido de envolver mesmo o aluno com deficiência, ele realmente está interagindo com os colegas, com todas as atividades que tem no colégio. (C2/E2)

Têm professores que têm buscado uma aula didática para poder estar trabalhando com o aluno deficiente, mas também têm professores que tratam com indiferença, por realmente não saber como agir. (C1/E3)

Não, as práticas pedagógicas têm desempenhado bem, assim, na medida do possível. (C2/E3)

Bom, também trabalhamos, por exemplo, nós pedimos sempre o apoio dos professores em fazer atividades que talvez vão facilitar para esses alunos, para a aluna DA, por exemplo, o professor de português para poder ajudá-la a se desenvolver trabalhou com muitas gravuras, produções de texto. Olhando as gravuras que a professora passava, a aluna escrevia e o professor corrigia, então houve uma interação também do coordenador pedagógico que interferiu nisso. Também as multiplicadoras que vem nos auxiliar foi um grande passo para nós. Então, nesse processo estamos procurando os recursos para nos ajudar aqui no colégio. (C1/E4)

Olha, nós temos as reuniões pedagógicas e dias coletivos. Sempre que tem alguma coisa em especial, algum tema, a gente tem dedicado a falar até mesmo fora dos dias coletivos, tudo que for para melhorar o trabalho, a gente tem que ter. (C2/E4)

Constatamos preocupações dos coordenadores pedagógicos quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores, portanto, segundo eles, nas reuniões pedagógicas coordenadas acontecem discussões acerca de temas pertinentes aos problemas diagnosticados no ato educativo, em geral. Uma vez que o PPP atual das escolas contempla a educação inclusiva, as coordenadoras procuram sanar dúvidas dos professores, visando um trabalho

com qualidade para “todos” os alunos, o que não significa que a “inclusão” esteja concretizada.

Vejam os que estão explícitos no PPP/2008 da E3 acerca da prática pedagógica:

Professores e alunos esperam por uma prática pedagógica que contemple a participação e a interação das partes, inclusive, da família, que tem depositado na escola a responsabilidade de educar integralmente seus filhos, no entanto, a escola não está preparada para isso, até porque não é possível para a mesma suprir a lacuna deixada pela falta de diálogo e acompanhamento educacional deixada pela família, que por diversos fatores, também tem estado aquém dos anseios dos seus filhos. (p. 12)

Com essa citação, constatamos que a relação escola x família não está clara. É importante observar o que é estabelecido na CF/1988 em seu art.205”A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, bem como, o que diz a LDB/9.394/96 em seu art. 12, inciso VI “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Segundo os coordenadores pedagógicos, os apoios que as escolas recebem com vistas à melhoria da prática pedagógica, geralmente, são da SRE e SUEE com orientações e cursos referentes à inclusão quando solicitados pela própria escola. Contam também, com a ajuda do MEC, disponibilizando materiais como DVD, livros, dicionários em Libras, entre outros. Observem seus relatos:

*A gente tem apoio sim, não aquele apoio de 100%, mas a gente tem apoio da equipe da Subsecretaria, do CAD também quando a gente necessita e de algumas instituições. (C1/E1)
Nosso apoio aqui é o CAD porque eles recebem nossos alunos, nós encaminhamos alunos para lá e é feito um trabalho com eles, mas nós não temos a frequência desses alunos, nós não sabemos se o aluno realmente está indo; a única pessoa que passa para nós a frequência é a coordenadora da inclusão que eu falei que de vez em quando ela vem na escola, nós não temos nenhuma lista de frequência, a gente não tem muitos contatos sabe, por isso que eu te falei que dificulta mais o nosso trabalho. E outra coisa também que dificulta é que antes, quando nós recebíamos a visita deles aqui, dizia que esses alunos teriam tipo uma aula de reforço, depois mudou que já seria trabalhos dentro da dificuldade deles, que era aprender Libras, aprender cálculos matemáticos, foi mudando sabe, eu não sei mais como que está funcionando, eu estou aguardando a nossa reunião para saber o que mudou, porque muda todo dia. (C2/E1)*

A gente tem. Só não tem aquele professor que não pede que não solicita, mas aquele que solicita que pede, até no apoio pedagógico tem, “Faz uns cartazes para mim, faz umas fichas”, eu faço, até os intérpretes mesmo fazem. Os intérpretes ajudam o aluno a fazer colagem, recortar gravura. Os alunos de baixa visão, antes da aula a gente vai para o laboratório e aumenta a letra, para quando acessar o site, já está com a letra maior, aumentada, ampliada. A menina do laboratório, administradora, também ajuda. Recebemos apoio da Subsecretaria e da Superintendência de Goiânia. Solicitamos o curso e elas vêm. Do MEC também, a gente recebe material, fita, DVD, vídeos, dicionário em libras. (C1/E2)

Cursos, capacitações não tem tido muito, esse ano, igual te falei. Esse de Goiânia, ele veio de Goiânia mesmo, será que foi a Subsecretaria que, eu não lembro como foi, ou o diretor que solicitou? Eu lembro que veio uma mulher aqui no ano anterior, a gente falou das dificuldades, eles montaram o curso... Antes ela veio fazer um levantamento para ver como estava, nós falamos e ela veio mesmo. (C2/E2)

Nenhum. Nada, nada. Assim, tem a Subsecretaria que dá o curso para o intérprete, mas o intérprete não é um funcionário efetivo, então, o contrato dele vence e ele vai embora, então eu não considero como um apoio efetivo. (C1/E3)

Acho que aqui até tem, mas eu não estou sabendo quais os órgãos, não. Aqui nós já recebemos das Faculdades. Em relação à inclusão não temos nada. (C2/E3)

Temos sim. Por exemplo, quando é preciso as multiplicadoras vêm para comunicar, ensinar, conversar com os professores, auxiliar o intérprete, nós tivemos sim incentivo. (C1/E4)

Eu acho que tem sido bom. Se não fosse, muitas vezes você sentiria até meio isolado, como era há algum tempo, hoje você tem a dupla pedagógica que pode confiar, tem como trocar idéias porque com a experiência das duplas pode ajudar de muitas formas. (C2/E4)

É notável que os coordenadores pedagógicos elogiam muito o auxílio do intérprete e do professor de apoio na sala de aula; alguns intérpretes ajudam até mesmo na confecção de cartazes para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência. Mais uma vez percebemos que falta um conhecimento sistematizado dos coordenadores em relação à concepção de inclusão, pois achar que o intérprete colabora com a inclusão quando confecciona cartazes é uma constatação dessa situação!

Se levarmos em conta somente a fala de alguns coordenadores pedagógicos, evidenciamos que a Inclusão, na perspectiva da escola, está acontecendo somente com o DA, devido ao acompanhamento constante do intérprete em sala de aula. Se o intérprete se ausentar, a inclusão não acontece? O DA fica excluído na própria escola? Olhando por esse

parâmetro, constatamos que a inclusão está acontecendo somente entre o DA e o intérprete, ou seja, de modo geral, o restante da equipe escolar é leigo em Libras e outras técnicas que facilitam o processo de inclusão nas escolas.

O processo de comunicação com o aluno deficiente fica por conta do intérprete, do professor de apoio e, às vezes, da coordenação pedagógica que apresenta conhecimento em Braille, Libras e Sorobã. Devido ao fato de que no ensino regular há um número maior de alunos com deficiência auditiva - DA, as equipes escolares, de modo geral, preocupam-se e dão maior ênfase nos cursos de Libras; mais uma vez, constatamos que a inclusão para o DA, na leitura dos coordenadores pedagógicos, foi e na medida do possível é positiva.

Faz-se necessário evidenciar as falas dos coordenadores pedagógicos quando solicitados a responderem como é feita a seleção dos professores que atuam ou irão atuar em suas respectivas escolas. Observem:

Essa seleção é feita pela Subsecretaria. (C1/E1)

Segundo a última informação que nós tivemos em reuniões na Subsecretaria, é que os professores que não têm nenhum curso na área vão ficar de fora. E se não tiver ninguém? Pelo menos o professor de apoio, porque nós temos o professor de apoio. Pelo menos para trabalhar nessa função, ele vai ter que ter um curso na área da Inclusão. Ele vai ter que conhecer Libras, ou feito qualquer outro curso, essa capacitação continuada. É muito difícil, tem um curso agora em Goiânia, tudo por conta do funcionário, o funcionário tem que pagar toda a despesa dele lá em Goiânia, e ele só pode fazer esse curso também, se ele estiver atuando como apoio. E esse que está atuando como apoio não quer fazer o curso, e quem quer não pode ir porque não está atuando, você entendeu? (C2/E1)

Os mesmos. São os mesmos professores. Quando ele entra na escola, a primeira fala é essa, que a escola desenvolve um projeto de educação inclusiva. Então o professor quando entra aqui já sabe que nós temos deficiente auditivo, visual, físico e mental, todos os alunos a gente atende na escola. Ele já entra sabendo que ele tem que abraçar a causa, que ele tem que participar de cursos, até porque os intérpretes são obrigados a participar das capacitações pelo menos uma vez por mês, aquele que não tem disponibilidade, não é modulado na escola inclusiva. (C1/E2)

Não tem essa seleção não. Nós tínhamos o curso de Libras aqui no colégio, uma professora de Libras daqui mesmo que dava no finalzinho da aula, tinha um dia na semana que a gente tirava e todos, principalmente, porque tinha muitos professores novatos, a gente trabalhava uma ou duas vezes na semana, igual ano passado aconteceu toda semana, esse ano não está tendo não. (C2/E2)

Todo início de ano o que acontece aqui, nós não temos professores para cobrir o quadro, então, começamos sempre o ano com déficit e ficamos até três meses sem professores, então para falar que tem uma seleção mesmo, não tem, porque há falta de professores. (C1/E3)

Ah, o intérprete vem encaminhado pela Subsecretaria, não, todos são. (C2/E3)

Não há seleção. Se o professor pega a disciplina e saiu naquela turma que tem aluno com deficiência, ele tem que trabalhar. Então, não é feito um critério de um professor para a turma não. Na discussão da carga horária, se o aluno for para aquela sala que o professor saiu premiado, tem que trabalhar. (C1/E4)

Olha, não há seleção porque a matrícula é feita através de entrevista, então, você não sabe o aluno que vai receber, quer dizer, o professor tem que ser preparado, avisado que está recebendo aquele aluno naquela série. (C2/E4)

Percebemos nos argumentos dos coordenadores pedagógicos entrevistados que não há uma seleção criteriosa para a escolha dos professores que vão atuar em escolas inclusivas, não são considerados os critérios apresentados nos próprios documentos da SUEE, uma vez que é a Subsecretaria Regional de Educação que encaminha os professores para assumirem aulas nessas escolas e, geralmente, não é observado o perfil necessário para a atuação em escolas inclusivas. Se for a SRE quem escolhe os profissionais que irão atuar nas escolas, não estaria tirando a autonomia da escola em organizar seu quadro de funcionários?

Acreditamos que isso acontece, não por falta de responsabilidade da equipe da SRE, e sim porque a própria SEE delega poderes à SRE de selecionar professores para as escolas jurisdicionadas, por falta, também, de profissionais capacitados para atuarem na área, e pelo fato de que alguns professores que participaram anteriormente, de cursos oferecidos pelo Estado, não querem trabalhar com alunos que possuem deficiência, são resistentes, alegam não estarem aptos, preparados para assumirem tamanho desafio, embora tenham participado de cursos na perspectiva da inclusão. Diante desses impasses, inferimos que a SRE fica impossibilitada de enviar somente professores capacitados para trabalharem nas escolas.

A partir de então, infere-se que participar de cursos não é suficiente para a atuação em escolas inclusivas. Não são os cursos que deixam a equipe apta, preparada para trabalhar com a diversidade. Qual o motivo então da solicitação de tantos cursos pelas equipes escolares à Subsecretaria e SUEE?

Se analisarmos a fala, principalmente do C1/E3, subentendemos então, que é necessária uma postura mais firme da SRE quanto à modulação dos professores que participam de cursos acerca da educação inclusiva. É necessário conscientizar esses professores de suas responsabilidades com o aluno que está a sua espera lá na escola e com o próprio Estado, que tem grandes gastos com esses profissionais nos cursos de capacitação e que, de certa forma, causa “tumulto” no cotidiano das escolas, pois os mesmos se ausentam para se aperfeiçoarem e depois não querem assumir compromisso para com os alunos com deficiência

Em relação à capacitação inicial e em serviço, é notória a angústia dos professores, os mesmos demonstraram que se sentem despreparados e desamparados pelo sistema de ensino. Vejamos:

Não, eu não tive preparo. Eu trabalho com os meus alunos como se todos fossem normais, dentro dessa normalidade eu tenho uma intérprete que me ajuda no caso dos DA e no caso das outras deficiências eu deveria ter, eu sei que eu tenho direito de ter uma professora de apoio, mas eu não tenho. A formação continuada em serviço sempre que possível a gente tem durante os trabalhos coletivos alguma coisa relacionada à Inclusão, mas nunca exatamente um curso para se capacitar melhor. (P1/E1)

Olha, eu já estava em uma escola inclusiva anteriormente, antes de vir para essa. A princípio eu entrei e fiquei não fui alertada em relação a isso, pois tem 20 anos que sou professora, comecei com 14 anos, e num primeiro momento eu estava numa sala de aula, depois me alertaram que tinha aluno diferenciado, mas não falou qual, e quando eu estava explicando a matéria, a menina tacou a cadeira no quadro, no meu rumo, eu abaixei e segurei firme, na hora a gente assusta, num tive reação nenhuma de chorar, de desesperar, eu só fiquei firme e falei “Filha, você fez isso?”. Os meninos falaram “Não professora, ela é doida”, assim falei “Olha rapaz, olha o respeito”. “Não professora, ela é doente”, na hora que ele falou “doente” eu me lembrei da Inclusão e falei “Ah, ela deve ser especial”. Então, faz um favor para mim, pega seu material e fica lá fora só um pouquinho, até a professora conversar com os meninos.”, aí dei um sabão neles, expliquei, expliquei e segurei, porque eu fiquei meio descontrolada, eu pensei comigo, se eu não tivesse 20 anos de função, eu tinha chorado, eu tinha feito qualquer coisa, saído correndo, que tem professor que está iniciando agora, eu tive a firmeza, não de Inclusão, eu tive a firmeza em relação aos outros anos que eu tinha. Eu me ausentei um pouquinho da sala, tomei água doce, daí falaram “Não essa daí tem, ela é especial”, é DM, doente mental, falei “Ah, tudo bem, obrigada por vocês me avisarem agora.” Mas, depois disso não, nós tivemos vários cursos, o diretor convidou o pessoal de fora, inclusive foi em relação a como avaliar. Eu sou novata aqui, mas creio que aqui também seja igual, que toda escola inclusiva faz o mesmo procedimento, sempre eles estão renovando, inclusive eles estão neste momento em conselho. Eles têm fichas para avaliar o aluno, como avaliar, qual dificuldade que ele está tendo. O aluno não é avaliado só através de nota não, tem uma ficha individual só para ele. Ao fazer essa ficha, a gente tem que fazer

um grupo de estudo e avaliar da melhor maneira porque eles não são avaliados só por nota não. (P2/E1)

Nós tivemos uns encontros com o pessoal, umas professoras que vieram de Goiânia, e mesmo aqui da escola, na Subsecretaria também, nós recebemos apoio no que precisamos. É isso que os alunos precisam que a gente esteja sempre atualizada, mas o apoio maior é através de material que às vezes eles mandam da Subsecretaria e a gente lê. Não tem muito, além disso, não. A formação continuada em serviço é através de informações vindas da própria Secretaria de Educação, e mesmo o pessoal da escola como a coordenadora, nos dá total apoio nesse sentido, elas recebem informação e nos passa. (P3/E1)

Através de cursos, a Subsecretaria sempre oferece cursos na educação, nós tivemos curso de Libras, e sempre tem outros cursos paralelos. A equipe pedagógica da escola sempre planeja grupos de estudos, turnês. (P4/E1)

Ah, eu trabalhava na escola de ensino especial, desde 1991, com os deficientes auditivos. Comecei a trabalhar com eles apoiando a intérprete na época e fui aprendendo com ela, fazendo cursos, e quando começou a inclusão, em 1995, não foi? Os DA saíram do Bom Pastor e eu os acompanhei, porque na época eu era intérprete, já tinha feito vários cursos. Mas o início mesmo foi naquele curso do Bom Pastor, e assim, apaixonei pelo Braille também, e comecei a trabalhar na sala como ajudante. Eu estou sempre fazendo, participando das reuniões que o CAD está promovendo, estou participando também dos cursos, estudando, porque nós temos o dicionário em Libras, estou sempre procurando porque o sinal que a gente não usa muito vai esquecendo, por isso que tem que estar sempre procurando, estudando, nesses encontros ou mesmo em casa. (P5/E1)

Eu comecei fazendo as Cirandas da Aprendizagem I em Goiânia, sempre que tinha Ciranda ia um grupo e eu ia junto e participava. Aí fui iniciando como professora de cursos, e fui sendo convidada para fazer os cursos de capacitação dentro da área de educação inclusiva. A formação continuada em serviço Já teve grupos de estudo sobre a Inclusão, aqueles textos que vêm da SUEE, que a gente sentava para estudar, tiveram o grupo de estudo de Libras também, que se rompeu que não deu certo, estava dando certo, mas de acordo com a gestão se rompeu. Mas ainda tem a cada Dia Coletivo a gente traz um texto, uma mensagem, ou um filme que trabalha a Inclusão. (P1/E2)

Eu participei... Assim, eu trabalho especificamente com surdos, então eu fiz todos os cursos para ser uma intérprete de Libras. Então, eu me capacitei no período de uns três anos, sou da primeira turma de intérpretes de Libras que a gente fazia só aos finais de semana, o pessoal vinha para fazer com a gente, então o meu durou mais ou menos uns três anos. E continuo ainda fazendo os cursos, estou fazendo, não parei de correr atrás. Continuo buscando, mesmo porque dentro de Libras há mudanças que eles mesmos fazem, e se a gente não acompanhar essas mudanças, com certeza, como intérprete de Libras, eu vou ficar aquém dos meninos. Aqui na escola, a gente tentou grupos de estudo, passando também LIBRAS para os alunos nas salas, mas não funcionou, não deu certo. Nas outras deficiências eu não tenho tanta experiência, a não ser com o deficiente mental leve, que eu já trabalhei, a gente tem mais aqui na escola o DA e o DF para o acompanhamento. (P2/E2)

Bom, fiz alguns cursos que o Estado ofereceu, fiz o curso de Libras no Senac, que eu busquei, porque eu tive a necessidade de trabalhar com aluno que era DA, na escola a gente tem mais

alunos DA, e eu tinha muita dificuldade de me comunicar com eles, resolvi fazer o curso de Libras, e também no curso de Psicologia que eu faço, tive também algumas disciplinas que transmitem esse conhecimento. Na escola tivemos várias reuniões, foram entregues materiais para estudo, alguns cursos para poder aprender um pouco mais. Esse ano ficou um pouco a desejar porque teve a greve, foi muito tumultuado, mas nós sempre tivemos sim. (P3/E2)

Não, eu não tive capacitação. Inclusive, eu cheguei à sala, não conhecia, conversei normal com o aluno como se fosse um qualquer e eles falaram “Não professora, ele é surdo e mudo”, eu fiquei apavorada, porque você vai fazer o quê? Só que a reação do DA, a forma de trabalhar com ele, foi muito boa, tem um intérprete na sala junto com ele, sempre ali acompanhando. Então é o seguinte, as primeiras semanas quando eu entrei, não tinha esse intérprete, mas ele se adaptou bem, tinha um colega que ajudava ele e falava, transmitia para ele o que ele podia e assim a gente foi caminhando, foi levando. Depois a gente teve orientação dos professores que já tinham trabalhado com ele, falavam a maneira como eles trabalhavam e que não precisava se preocupar porque era um aluno inteligente que pegava as coisas com facilidade e realmente ele pega com facilidade. (P1/E3)

Olha, aqui na escola eu não tive capacitação. Mas eu já fui diretor de escola e na época estava sendo discutido o projeto, então eu opinei para a aprovação do projeto da inclusão, e inclusive na época, eu fui contra a inclusão, porque para a aprendizagem do aluno aprenderia mais se ele tivesse a oportunidade de trabalhar em um local especial para ele. Agora, em relação à socialização do aluno, eu fui favorável, porque o aluno que vai ter oportunidade de conviver com a diversidade, ele vai se socializar mais. Então, foi mais ou menos nesse sentido que a gente foi a favor e ao mesmo tempo, contra. Sobre a formação continuada em serviço, eu tenho o privilégio de ser um dos que têm uma formação muito ampla. Eu tenho até pensado que quando participo de uma formação qualquer, estou perdendo meu tempo ali, porque nos últimos anos não tem tido novidade, todo curso que a gente participa, são repetições de coisas que já vivi ou participei em outros cursos. (P1/E4)

Assim, eu fiz um curso no Senac e aprendi alguns sinais, eu também sou de uma congregação todinha em cima de sinais, então, foi essa minha capacitação, também eu já sabia lidar com os alunos no meio da interpretação. Ah, eu procuro sempre estar interagido no meio da Libras, procuro sempre fazer um curso, até mesmo esse final de semana teve um curso, eu inclusive participei, e quero no ano que vem fazer uma faculdade de sinais. (P2/E4)

Nós não tivemos não. O que a gente tem é alguma fala de coordenador, alguma leitura que a gente busca, mas capacitação mesmo não tem não. A formação continuada em serviço o Estado tem fornecido através dos Encontros Estaduais de Educação, eu procuro participar de todos, eles oferecem material didático, isso ajuda bastante, mas o Estado ainda falha muito nesse sentido, infelizmente. (P3/E4)

Apesar de tantos debates e cursos acerca da inclusão oferecidos pelo Estado nos últimos anos, ainda constatamos professores que alegam não estarem preparados para trabalhar com o aluno que possui qualquer tipo de deficiência. Pensamos que isso ocorre devido ao fato de que nós educadores estamos acostumados com o estigma do homogêneo, do

igual, dos alunos com conhecimentos nivelados, portanto, torna-se mais difícil para o professor o enfrentamento do desafio da inclusão, de mudanças de paradigmas.

Todos os envolvidos no ato educativo necessitam se sentir seguros, talvez essa seja a causa provável de tantas solicitações de cursos sobre a inclusão e uma equipe multiprofissional completa e atuante. Uma vez que sabemos que existem pessoas com as quais podemos contar, que nos forneçam suporte e auxílio para as dificuldades, tornamo-nos mais aliviados e, ao mesmo tempo, transferimos nossas responsabilidades.

Almeida (2003, p.) aponta a seguinte idéia:

Quanto à formação de professores para a inclusão escolar, é preciso entender que, apesar de importantes, não há cursos suficientes que dêem conta da diversidade humana. O aluno deve sempre causar impacto, pois, assim, somos estimulados a refletir sobre a nossa prática, questionando-a, a repensar os nossos valores e as nossas atitudes e a trocar experiências com os nossos colegas compartilhando frustrações e esperanças.

Tal situação nos remete a entender a importância do papel de apoio da equipe da SUEE/SEE/SRE para com as escolas, é através do esforço coletivo, da ajuda mútua que podemos reestruturar “aquilo” que não está bom, em busca de um melhor desempenho em todas as dimensões da escola. Cada um de nós tem um papel importante para a realização dos objetivos educacionais, por isso, as orientações para os professores e equipe da escola devem estar bem definidas. É responsabilidade de todos lutarem pela mudança da escola e do próprio sistema educacional como um todo, ou seja, repensar a diferença existente no contexto social, transformando-a em vantagem pedagógica. Para o sucesso da inclusão, as diferenças dos alunos e da própria equipe escolar devem ser vistas como positivas para o aprendizado de todos. Xavier e Amaral Sobrinho (1999, p.6-7) assim se pronunciam acerca das mudanças na escola:

Mudar a escola passou então a ser prioridade dos sistemas educacionais. São mudanças que devem se traduzir no compromisso irrevogável da escola com a eficácia e a qualidade, com a disposição de se avaliar, de identificar onde se encontram e quais são os principais problemas, quais as estratégias para superar as situações indesejadas e a disposição de prestar contas de sua atuação e de seus resultados. Essas mudanças estão longe de ser obtidas no curto prazo,

mas é inegável que um conjunto de medidas deve ser tomado para reverter o quadro de ineficiência e de baixa qualidade do ensino. Dentre essas medidas, é de fundamental importância a que diz respeito à melhoria da gestão das escolas.

Para tanto, a escola é responsável em desenvolver um ensino de qualidade para toda a clientela que nela adentra, com isso, faz-se necessário ter um funcionamento pautado na organização, responsabilidade, compromisso e envolvimento eficaz por parte de todos os profissionais que atuam na mesma. De acordo com Xavier e Amaral Sobrinho (1999, p.6) “não há mais lugar para uma escola sem valores, sem visão de futuro, sem objetivos claros, sem estratégias de ação, sem metas de desempenho”.

E ainda, a própria SEE (2008, p.48) se refere à equipe docente como:

Um dos principais pontos de sustentação do processo de aprendizagem do aluno está diretamente ligado à função docente, que se configura como atividade essencialmente coletiva, fundamentada em estudos e reflexões coletivas, individuais e cotidianas que propiciam o repensar das ações educativas e na construção de uma prática teoricamente fundamentada e refletida.

É necessário salientar que a SUEE (2007), no documento “Diretrizes e Fundamentos Para a Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão”, apresenta recursos e apoios para a escola em processo de inclusão, no que tange à ressignificação da prática pedagógica e os aspectos arquitetônicos, a saber:

- **CAP** (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual)
- Tem como objetivo capacitar e orientar profissionais da educação que atuam com educandos que apresentam deficiência visual, bem como família e alunos. Esse núcleo atua também, na produção de materiais e recursos específicos utilizados na educação de alunos cegos e/ou com visão subnormal, incluindo tradução dos livros didáticos e paradidáticos em Braille, atendendo a todo o Estado de Goiás.
- **CAS** (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) – Tem como objetivo capacitar e orientar profissionais da educação que atuam com educandos que apresentam deficiência auditiva e/ou surdez, desenvolvendo

também trabalhos com a família e alunos. Atua diretamente no processo de Avaliação de Intérpretes, selecionando aqueles que apresentam os conhecimentos necessários para ministrar a tradução da Língua Portuguesa para a língua materna dos surdos (Libras).

- **NAAH/S** (Núcleo de Atendimento às Pessoas Com Altas Habilidades e Superdotação) – Tem como objetivo capacitar e orientar profissionais da educação que atuam com alunos que apresentam superdotação ou indícios de superdotação/altas habilidades. Desenvolve ações junto à família e alunos. Tem, também, a finalidade de oportunizar identificação, atendimento e desenvolvimento dos alunos com superdotação/altas habilidades, o que é realizado por uma equipe multiprofissional e multidisciplinar.
- **CAD** (Centro de Atendimento Educacional Especializado) diz respeito ao atendimento educacional especializado nas escolas especiais a ser oferecido no contraturno para os casos de alunos com necessidades especiais que, mesmo considerando os recursos específicos e as adequações curriculares disponibilizados pela escola, não apresentaram graus satisfatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

Além destes, a SUEE, no documento salientado, apresenta o apoio às escolas através dos projetos:

Projeto Hoje - Atendimento Educacional Hospitalar, organizado em classes hospitalares, com o objetivo de possibilitar a continuidade ou o início da escolaridade quando as crianças estão hospitalizadas, em tratamento e/ou em convalescença.

A situação acerca do atendimento hospitalar pode ser entendida a partir de Fonseca (2003) citado por SUEE (2007, p.49).

Para o aluno hospitalizado as relações de aprendizagem numa escola hospitalar são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no seu progresso e em suas capacidades; e a qualidade das aulas vai ao encontro do quanto atendem às necessidades e interesses enquanto vivenciando tais momentos.

Nesse viés, entendemos que os benefícios das classes hospitalares não podem ser vistos apenas como cumprimento dos conteúdos propostos pela escola, antes de tudo, precisam produzir conhecimentos contextualizados, organizados de forma que, sirvam de suporte para a aplicabilidade à vida dos pacientes, ou seja, dos alunos. O aluno, muitas vezes, se sente triste com a situação de ruptura escolar, portanto, esse atendimento, a nosso ver,

servirá de conforto emocional, pois mesmo em situação de enfermidade, o intelecto do aluno permanece vivo, ativo.

Projeto Re-fazer - Atende crianças, jovens e adultos com características de Autismo isolado ou em associação com outros distúrbios que afetam o desenvolvimento intelectual global. É um trabalho específico desenvolvido em sala de aula adaptada e com a utilização de métodos específicos, objetivando promover aprendizagens e desenvolvimento nos casos de alunos que apresentam a síndrome.

Um dos papéis da escola é incentivar o interesse de toda equipe escolar e da comunidade para o conhecimento acerca da inclusão do aluno, com vistas à flexibilidade curricular. Assim, o passo inicial da equipe escolar é o estudo da parte legal do processo de inclusão, porque as leis devem ser conhecidas para serem viabilizadas.

Nessa vertente, constatamos que a formação em serviço deve ser foco no processo de implementação da inclusão escolar. Segundo Nóvoa (1995, p.28),

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante.

De acordo com o exposto, concordamos também com Mantoan (2005), quando se refere à importância da formação continuada permanente em serviço, pois o professor que, muitas vezes, demonstrou nas entrevistas realizadas vontade em aprender é imprescindível para a discussão e execução da proposta de inclusão, portanto, há necessidade de compromisso ético e social de todos os envolvidos no processo educacional.

Não obstante, a própria LDB/9.394/96 no Título V – Dos Profissionais da Educação, art.61, inciso I traz a seguinte recomendação: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. E ainda em seu art. 67, inciso V, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

4.4 Eixo Temático - Avaliação da Aprendizagem

Falar em Educação Inclusiva pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, visando à aprendizagem, conforme suas limitações, buscando preparar cidadãos mais éticos, capazes de respeitar os que são diferentes. Inclusão, portanto, pressupõe a humanização do cidadão e uma sociedade menos preconceituosa (ALMEIDA, 2001).

Portanto, o educador deve agir na busca de construção de novas teorias, intervenções e aplicação de práticas diferenciadas, visando à solução dos problemas oriundos, muitas vezes, do descaso dos envolvidos no processo educacional. Porém, esse educador não pode assumir o papel da SEE / SRE, órgãos responsáveis pela capacitação da equipe escolar.

Outro ponto fundamental que a equipe de trabalho da escola inclusiva tem que observar é em relação às propostas de avaliação e promoção dos alunos com deficiência; é preciso um olhar diferenciado no aproveitamento escolar desses alunos, respeitando a capacidade de cada um. Isso só será possível quando houver consciência por parte de todos da escola em reconhecer a importância do atendimento educacional “especializado” como forma de eliminação de discriminação contra a pessoa com deficiência.

Segundo Mantoan (2005, p.26):

Uma boa avaliação é aquela planejada para todos, em que o aluno aprende a analisar a sua produção de forma crítica e autônoma. O aluno deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida... A função da avaliação não é medir se a criança chegou a um determinado ponto, mas se ela cresceu. Esse método vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações, e não da comparação com os demais.

A escola que consegue desenvolver uma avaliação contínua encontra mais facilidade no caminho, pois os problemas surgidos serão minimizados com mais agilidade. Isso nos leva a entender que a escola se torna mais capaz de alcançar o sucesso, fato este que confirma a importância da avaliação como instrumento necessário para a melhoria do ensino.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, a questão foi dirigida apenas aos professores que abordaram que desenvolvem uma avaliação contínua e padronizada. Geralmente, na fala deles, os alunos DM são avaliados de forma diferenciada e tem uma ficha individual. Observem os relatos:

A avaliação é contínua. A gente trabalha com eles, agora eles estão na sala fazendo atividade que vale nota, todos juntos. É uma atividade onde eles têm o texto para consultar, não tem diferença para nenhum deles. O que acontece com os alunos com deficiência é que quando eles têm uma dificuldade maior, a gente tenta trabalhar de forma diferenciada. (P1/E1)

A avaliação é feita de várias maneiras, inclusive, a escola deixa em aberto para cada professor ter a liberdade dentro da didática para estar avaliando. No meu caso, é o quinto ano, que corresponde à quarta série, tenho uma amplitude maior, devido ser professora de todas as disciplinas. Então, eu avalio através da participação, leitura diariamente, individualmente vou à cadeira de cada um, cada exercício que é feito, igual agora, estou trabalhando uma matéria nova, então eu vejo oralmente e na escrita se eles realmente corresponderam ao que eu estava ensinando, eu dou vários exemplos. É feita através de produção de texto, através de pesquisas, trabalho, desenhos, eu gosto de trabalhar com muito desenho, por exemplo, “Você entendeu isso? Desenha para tia.” Hoje trabalhei um poema, “O que é ser criança”, avalei no conceito, inclusive pedi para formar frases livremente, o que era ser criança para eles, dentro daquele contexto eu consigo avaliar se ele entendeu o que eu queria e a escrita e produção dele. Têm várias coisas para avaliar. Olha, na minha sala tem um trabalho especial, porque a DA tem uma professora individual para ela, eu passo e ela vai traduzindo. Igual, hoje mesmo, eu expliquei verbo, expliquei multiplicação e divisão, então passa para ela, através de Libras, vai passando e eu vou avaliando da maneira que os meninos são avaliados porque ela não aceita, ela gosta de copiar o que os meninos copiam, gosta de fazer o que os meninos estão fazendo, e fora disso ela tem uma ficha individual, dentro da capacidade dela mesmo, a gente vê o que ela pôde aprender daquilo. Igual, multiplicação de fração para ela é muito além do que ela é capaz, entendeu?... Ela é trabalhada individualmente com a professora, ela é especial, ela tem uma professora só para ela na escola, tem esse privilégio. (P2/E1)

Os professores trabalham igualmente com os alunos, os resultados eles comparam de acordo com o desempenho dos alunos. E nós temos umas fichas que preenchemos, diferenciadas, e trabalhos também diferenciados com eles, e de acordo com essas fichas nós trabalhamos em grupo para avaliar esses alunos, nós avaliamos em grupo. Nós nos reunimos, cada professor faz um comentário e, de acordo porque cada um tem um desempenho diferente nas situações diferenciadas, então é nesse sentido que nós avaliamos, e também na disciplina procuramos trabalhar mais com material concreto para eles entenderem melhor, de acordo com o problema que eles têm. (P3/E1)

Ah, a avaliação ela é feita de forma chamativa, contínua porque a cada atividade eu avalio o aluno, e sempre faço jogo da velha, bingo, para que eles possam inteirar do conteúdo e memorizar mais a tabuada. E os DA são muito espertos, agora os DM têm muita dificuldade. Eu faço uma avaliação mais individual com os DM. Agora com o DA é a mesma. Mas eu avalio essas atividades, a participação, até o convívio na sala eu avalio. (P4/E1)

Eles são avaliados através da participação em sala de aula, o questionamento que fazem aos professores, cadernos. A nota tem uma ficha de avaliação, colocam a participação, as atividades dos alunos realizadas durante o dia, as atividades mais importantes, e também tem a avaliação bimestral. A avaliação do aluno com deficiência é feita praticamente da mesma forma, os professores acompanham, estão sempre acompanhando, vão até o aluno, pergunta ao intérprete “Ele entendeu?”, “Como ele está?”, se ele fez o trabalho, também é pedido o

trabalho para ser feito em casa, trabalhos extraclasse. Assim, para os DA, a avaliação é praticamente igual a do outro, forma depois a quantidade de peso, de nota, o professor diferencia um pouquinho, mas é feita também a avaliação escrita, as atividades realizadas em sala, os professores fazem perguntas, eu passo para eles em Libras, eles respondem, eu passo para o professor em português. (P5/E1)

A avaliação contínua é mais fácil, porque você trabalha junto com o professor; o professor junto com o aluno, então é essa avaliação contínua que tem em sala de aula, que seria 50% da nota. Agora, a avaliação escrita é os outros 50% da nota, às vezes, torna-se mais difícil para o aluno DM a interpretação, para o aluno DA à leitura e a escrita, também dificulta. Eu acho que os professores, eu não sei se têm alguns novatos que estão se “engajando”, mas os professores já estão bem preparados para essa forma de avaliar esses alunos, porque já vem há um grande tempo trabalhando com eles, já estamos trabalhando mais de acordo com o necessário. (P1/E2)

Olha, aqui na escola eu acho que já cresceu muito, já evoluiu muito em relação à avaliação, principalmente com os surdos, porque antes era assim, eles cortavam tudo, ignoravam tudo, hoje não, principalmente na avaliação dos surdos tem uma participação ativa do professor porque na hora que vão corrigir perguntam para o intérprete o que ele quis falar com isso? O que você acha? Que foi que ele escreveu? Então, eles consideram muito. , Libras, aqui na escola, eu creio que já alcançou um espaço bem grande não com todos os professores, porque aqui tem professores novatos, mas os que já estão aqui há mais tempo trabalhando na inclusão, eles respeitam muito Libras e tem uma avaliação assim, eu considero boa. Eu acompanho um aluno que é deficiente físico e mental leve, a avaliação dele é diferenciada, hoje, por exemplo, na hora que você me chamou eu estava fazendo com ele uma avaliação no laboratório de informática. Matemática, às vezes, ele conhece um pouco do conteúdo da série dele, mas ele não tem a base, que seria a tabuada, então eu estava fazendo uma avaliação com ele sozinho. (P2/E2)

A minha avaliação é contínua, todos os dias eu avalio os meus alunos no que eles fazem na sala de aula e tem a avaliação também final, que é aquela básica prova que eu coloco igual para todos, eu não diferencio alunos com necessidade do aluno que não tem, eu sempre deixo todos fazendo a mesma avaliação, apesar de que a forma de avaliar depois é diferenciada, por exemplo, a prova de língua portuguesa de um aluno DA, eu não avalio com a mesma circunstância que eu avalio a prova daqueles alunos que são considerados normais. Por exemplo, o aluno com deficiência auditiva eu não posso cobrar a preposição, os artigos, ele escreve um texto para mim, eu tenho que saber até onde posso estar cobrando dele. Eu não posso cobrar a conjugação dos verbos porque ele não conjuga os verbos e assim eu faço a avaliação dele. (P3/E2)

Ah, é lamentável se comparar alguns anos atrás e hoje, como não tem diferença, a não ser pelo fato de que uma vez havia um índice de reprovação maior, então para seguir para frente tinha que mostrar mais interesse, capacidade, hoje, o aluno não tem mais interesse. Tem uma grande turma que se interessa, mas um número muito grande de alunos desinteressados que, por mais que você procura mudar sua aula, mudar a dinâmica, mudar a forma, não sei se é o próprio sistema, ou se lá fora tem coisas mais interessantes, mas já não é mais a mesma coisa de antes. Bom, eu tenho um caso que o aluno é especial, minha área é matemática e ele tem uma facilidade enorme com os números, ele me entende, na hora que ele não sabe ele “hm

hm hm”, ele faz, vou na carteira dele, leio normal as questões, até não entendo como é que ele consegue ler com tanta facilidade, é eu explicar uma vez que ele capta com facilidade. Eu já brinquei com o intérprete dele “um dia o intérprete não estava entendendo, ele é pedagogo, ele não entende (risos), aí caiu na risada os dois, mas realmente pedagogo tem mais dificuldade, e o DA tem muita facilidade em matemática, números. Tanto que esse menino trabalha numa lotérica com o pai dele, e quem faz a contabilidade dessa lotérica é ele, o irmão mais novo trabalha na frente, atendendo e ele fica na casa dos fundos, com toda a parte da contabilidade, ele tem muita facilidade, usa muito a calculadora, então, nem tudo ele faz na calculadora, mas sabe manusear. (P1/E3)

Tem melhorado. Nós temos acompanhado ao longo do ano, do tempo até com preocupação, eu, por exemplo, tenho trinta anos que trabalho nessa área, e, quando fui aluno, fazia uma prova valendo cem e se passou tudo bem, se não passou teria que passar na próxima que valeria cem também, no próximo bimestre. E hoje não, hoje há uma facilidade muito grande para que o aluno tire nota, há uma diversidade de avaliações, por exemplo, adotei para meus alunos o quarto livro paradidático para que eles possam fazer o estudo, fazer resumos, elaborar perguntas, apresentar para turma, discutir com a turma e assim por diante. E outras avaliações também são feitas de acordo com a diversidade, proposta para isso. A gente tem tido o apoio para a Da que não consegue falar, da pessoa que faz a tradução, através da Libra, daquilo que a gente passa para o aluno, daquilo que o aluno passa, mas a avaliação a gente tem que tentar não discriminar o aluno, tentar fazer a avaliação da mesma forma que faz com os demais, porque se fizer uma avaliação diferenciada, estaríamos excluindo, não haveria a inclusão, que é a proposta de incluir. Inclusive eu tenho um aluno que não tem o intérprete, mas a pessoa fala, mesmo tendo uma limitação, mas é uma gracinha, tira nota máxima, então realmente a gente acha que a avaliação tem que ser a mesma que é feita para os outros. (P1/E4)

Em si também é muito boa porque os professores realmente procuram ensinar os alunos especiais porque mesmo eles não sabendo, estão ali, tentando do jeito deles passar para o aluno, ou seja, eles mostram que estão realmente interessados em ensiná-los. Nessa área eu não vou dar um dez porque ninguém tira dez, mas uns oito eu dou, realmente eles estão aprendendo bem, e os professores estão interessados. Porque nós, intérpretes, não somos professores, nós estamos ali para passar o que o professor explica, então se o professor explica bem, a gente vai passar bem, se o professor explica mal, a gente vai passar mal, o que o professor explica é o que a gente entende. Então, nessa área também tá boa. (P2/E4)

Como professora eu avalio assim, 40 pontos é uma avaliação escrita, 30 pontos geralmente com trabalhos artísticos. O aluno tem que apresentar teatro, música, dança, são atividades variadas, fica a gosto do aluno, sempre que eles querem um trabalho a gente orienta e o restante da nota são as atividades durante a aula, pesquisa, desenho, dobradura, são as atividades do dia-a-dia. Aqueles que têm condições de acompanhar o ritmo normal, sem problemas, a gente avalia da mesma forma. Agora, por exemplo, lá na sala tem problema de surdez, às vezes, a irmã ajuda, e ela tem uma intérprete também que auxilia, mas mesmo assim ela faz até apresentação musical com o auxílio da sala porque a sala acolheu ela muito bem, e ela participa, na última apresentação que a gente teve, último trabalho em sala de aula, da escola aliás, houve apresentação prática para as outras turmas e ela apresentou com o auxílio de todas as colegas. (P3/E4)

A partir dos relatos dos professores, subtemos então, que as singularidades dos alunos não são levadas em consideração, talvez esse seja o fato do fracasso escolar que temos observado nos resultados das avaliações externas realizadas pelo Estado e no grande índice de repetência que vemos nas escolas, atualmente. Sabemos que avaliação padrão gera competição entre os alunos, pois os “normais” se sobressaem mais que os alunos que possuem deficiência; então, para os alunos considerados mais inteligentes, espertos, por não apresentarem nenhuma deficiência, é favorável aos companheiros considerados menos capazes por possuírem alguma deficiência serem piores do que eles.

Segundo Stainback & Stainback (2006, p.14),

Avaliações padronizadas também têm resultado prejudicial na prática educacional de ensinar apenas para ser bem sucedido na prova, a fim de salvar os alunos, os professores e as escolas da humilhação de serem rotulados como fracassados.

Frente a essa realidade vale destacar que a avaliação que seria uma forma de diagnosticar os pontos positivos e negativos da aprendizagem do aluno, visando a um instrumento de melhoria no processo educativo, torna-se uma ferramenta de exclusão daquele que adquiriu menos conhecimentos. Os alunos, de modo geral, precisam de atendimentos variados e singulares em tempos e caminhos não homogêneos, ou seja, é viável a construção de um currículo escolar que prima pelo reconhecimento das diferenças e não das semelhanças.

O próprio texto da SUEE “Adequações Curriculares – Estratégias Educacionais para Alunos com Necessidades especiais”, desde 2003, apresenta o seguinte:

À seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais. (p.15)

Nesse viés, os professores devem estimular o progresso entre os alunos, ao invés de querer homogeneizá-los.

O processo avaliativo deve ser feito com relação ao próprio aluno, de forma contínua, sem preocupação com recompensas e punições, mas sim como uma forma do professor detectar as possíveis dificuldades e facilitar a aprendizagem.

Contudo, cada professor deve trabalhar para que as diferenças ou deficiências que “recaem” sobre os alunos não afetam a aprendizagem desses dentro da sala de aula. Assim, o contexto de sala de aula, bem como, os conteúdos devem ser planejados e organizados de forma que favoreçam o sucesso de aprendizagem.

Luckesi (2005, p.6) afirma que “A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. “Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames”.

A avaliação da aprendizagem deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos e não como se comportam os exames, voltados para a seleção de uns poucos.

As escolas pesquisadas trazem em seus PPP/2008, os seguintes pontos acerca do processo de avaliação educacional:

A avaliação identifica os pontos fortes e fracos existentes na escola, realizando intervenções para intensificação dos pontos fortes. Fornece elementos ou informações para a tomada de decisões em relação aos resultados encontrados. (E1, p.16)

A avaliação orienta-se pelo processo diagnóstico, mediador, que possibilita permanente processo formador e emancipador de forma contínua e cumulativa, visando maior prevalência dos aspectos formativos sobre os informativos, onde a construção do conhecimento se faz articulada à prática social, vinculada à forma pela qual os homens asseguram suas condições de vida [...] O aluno com Necessidades Educacionais Especiais é comparado a ele próprio, para tanto o professor deve se preocupar com o registro de observações acompanhando a evolução educacional do aluno... (E2, p.14)

Acredita-se que a partir do momento em que houver interatividade entre todas as partes envolvidas, respeito pela liberdade de ação, autonomia da escola e a valorização dos talentos e das habilidades, certamente, conseguir-se-a desenvolver métodos que viabilizem uma escola que educa em vez de punir, conseqüentemente, será possível alcançar mudanças significativas, inclusive, no que diz respeito à avaliação, que deve ser vista como um meio eficaz, de detectar falhas

e corrigi-las, bem como preparar o educando para um mercado competitivo, que avalia constantemente. A avaliação do aluno, em suas diversas dimensões, não se esgota no aluno. O objetivo principal é o de ajudar o aluno a aprender. Para isso, diversas medidas devem ser tomadas pelo professor e pela escola com base na avaliação: avaliação paralela, contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do aproveitamento ao longo do ano letivo sobre as avaliações, compreendendo os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. (E3, p.11-27)

A avaliação objetiva-se verificar o valor e a eficiência do processo de ensino, de forma que os objetivos desejados ou planejados sejam alcançados, através de observações contínuas. A avaliação segue o plano determinado pela resolução CEE n. 194, principalmente, os artigos 4º e 5º que determinam a avaliação contínua, observando a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares. (E4, p.21)

A escola há muito tempo cumpre um papel seletivo. Segundo Cordeiro (2007), mesmo se proclamando como escola universal, aberta para todos, na verdade a organização do sistema escolar estava voltada para a seleção dos assim chamados “melhor aluno”. Partindo dessa premissa, consideramos que a avaliação nas escolas atuais, ainda assume esse caráter seletivo, competitivo e excludente.

Ainda conforme Cordeiro (2007), numa proposta de escola para todos, a avaliação tem que ser repensada, compreendida como parte indispensável do processo de ensino-aprendizagem e como mecanismo essencial que permite aos professores e alunos, reorientar as suas ações garantindo a aprendizagem de todos. Isso tudo exige novos olhares do professor.

Libâneo (1994, p.196), define a avaliação escolar

Como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas.

Sendo que para Libâneo, a verificação seria a coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de

desempenho e entrevistas; a qualificação seria a comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.

Ainda em Libâneo (1994, p.196-197), a avaliação cumpre pelo menos três funções:

Pedagógico-didática que se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar; a de diagnóstico que permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos; e de controle que se refere aos meios e a frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.

O que temos lido em revistas especializadas em educação e ouvido em debates e até mesmo observado em conversas informais com professores das escolas pesquisadas é a preocupação de alguns em relação ao processo de avaliação dos alunos, principalmente, com os alunos com deficiência, portanto, inferimos que, apesar da resistência de alguns professores e da própria equipe escolar, existem educadores que buscam um direcionamento no sentido de entender a proposta de avaliação da SUEE, porém, ainda presenciamos no interior das próprias escolas pesquisadas um descaso com a avaliação de modo geral.

Segundo Mantoan (2003, p.70): “È fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

Nesse contexto, subtendemos que a avaliação da aprendizagem deve ser dinâmica e construtiva, ou seja, processo de incluir, acolher o aluno e não de selecionar, excluir e marginalizar. Avaliar implica na decisão de “o que fazer”. Portanto, se faz necessário, o diagnóstico, que constata possibilidades novas, mais adequadas para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Só a partir do diagnóstico (coleta de dados relevantes) que podemos fazer alguma coisa, só vendo a situação como é, podemos compreendê-la para, dialogicamente, ajudá-lo.

Sem contar que de acordo com Grosbaum (2001, p.96):

A reprovação é sempre ruim para os alunos, porque os leva a não acreditar em sua capacidade de aprender, reduz a auto-estima e

desmotiva a aprendizagem. Com esses ingredientes, o efeito só pode ser o aumento da probabilidade de o aluno repetir novamente. Mas também, o professor é atingido pelo efeito repetência: ela sinaliza sua dificuldade de ensinar bem todos os alunos. O mesmo ciclo ocorre, só que agora do lado do professor: sem acreditar que pode ensinar bem, sua auto-imagem profissional fica destruída, e trabalhar na sala de aula passa a ser algo sem qualquer motivação.

Corroboramos com a idéia de Grosbaum (2001, p.97), quando afirma que “Avaliação e escola de qualidade andam lado a lado, o que nos faz concluir que avaliar é parte essencial do trabalho docente”. A avaliação viabiliza, também, perceber se a escola está cumprindo seu papel, ou seja, se está conseguindo desenvolver nos alunos, condições para identificar os problemas de onde vivem e se são capazes de resolvê-los.

É interessante ressaltar que, as quatro escolas pesquisadas, apresentaram em seu PPP o Conselho de Classe como instrumento de avaliação com a função de analisar o processo de desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, para a partir de então, buscar medidas necessárias para o aprimoramento daqueles que apresentarem dificuldades de qualquer natureza. Observem o que está explícito no PPP/2008 das escolas pesquisadas:

Conselho de Classe apresenta como objetivo discussões acerca da aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades básicas propostas ao aluno [...] Visa ainda contribuir para que os valores indispensáveis ao exercício da cidadania sejam apreendidos e aprimorados, pois hoje, a escola não vê mais o aluno como alguém a ser moldado, a ser preenchido de saber, mas como um ser em construção, que também tem muito a dizer e a fazer no processo educativo... Ao final de cada semestre letivo, o Conselho de Classe realizará amplo debate sobre o processo pedagógico, o ensino ministrado, a aprendizagem, a avaliação dessa e a recuperação paralela, desenvolvidos ao longo de seu curso, promovendo as mudanças e adaptações que se fizerem necessárias, com vistas ao seu aprimoramento, durante o semestre seguinte. (E1, p.13)

Ao final de cada semestre letivo, o Conselho de Classe realizará amplo debate sobre o processo pedagógico, o ensino ministrado, a aprendizagem, a avaliação dessa e a recuperação paralela, desenvolvidos ao longo de seu curso, promovendo as mudanças e adaptações que se fizerem necessárias, com vistas ao seu aprimoramento, durante o semestre seguinte. (E2, p.11)

O Conselho de Classe realizar-se-á bimestralmente, com o objetivo de identificar os índices de aprovação e reprovação, e ainda ouvir professores e alunos a respeito do desenvolvimento dos trabalhos propostos em sala de aula. Alunos e professores têm a oportunidade de falar sobre seus avanços e dificuldades, compartilhando experiências, é um momento ímpar para que os professores possam inteirar sobre o desempenho de seus alunos em outras áreas do conhecimento. (E3, p.19)

Nesse viés, constatamos que as escolas, pelo menos em seus documentos, estão de acordo com o proposto na Resolução CEE n.194/08/2005, principalmente, quando seguem os parâmetros elencados no artigo 4º.

O processo de avaliação da aprendizagem escolar deve considerar, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativa, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e série, visando à aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

E em seu Parágrafo único aborda o seguinte: “O processo de avaliação escolar, respeitados os parâmetros contidos no caput, deve ser definido e explicitado pela unidade escolar, em seu projeto político-pedagógico e em seu regimento”

A Resolução supracitada apresenta o processo de avaliação como caráter formativo, contínuo e voltado para o atendimento integral, o qual deve ser considerado os aspectos cognitivos, sócio-afetivos e lingüísticos do aluno.

A SUEE/SEE (2007), de acordo com as novas definições que estabelece a Resolução CEE n. 194/08/2005, acerca do processo avaliativo, elaborou uma proposta de instrumento de avaliação processual que julga facilitar ao professor conhecer melhor o seu aluno e, conseqüentemente, adequar o processo ensino-aprendizagem quando houver necessidade. Essa proposta deve contemplar todos os alunos, pois independentemente de possíveis déficits sensoriais, físicos, mentais ou superdotação, os alunos apresentam necessidades específicas, estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem

Dessa forma, a Proposta de Avaliação para a Diversidade (SUEE/SEE, 2007), sugerida para ser realizada bimestralmente, (ANEXO 2) consta de 1- Dados Gerais; 2- Dados relevantes sobre o aluno; 3- Conteúdos Acadêmicos; 4- Áreas do Desenvolvimento: Cognição, Aspecto Social e Afetividade.

Ao analisarmos a proposta apresentada, percebemos que a mesma contém aspectos relevantes sobre o desenvolvimento do aluno, os quais servirão como eixo norteador para o professor dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem e que também, é uma proposta que prima pela teoria sócio-interacionista. No entanto, acreditamos que não é fácil para o professor identificar os aspectos solicitados, se não conhecer de fato as referências vygotskianas. Entendemos que para aplicá-la é necessária uma reflexão ampla sobre o verdadeiro papel da avaliação educacional, isso implica, pois, um novo direcionamento de todas as ações da escola iniciando, portanto, com o PPP até chegar às atividades propostas na sala de aula. Para que o professor consiga fazer registros acerca do rendimento do aluno de forma qualitativa, por exemplo, ele não pode desenvolver uma prática tradicional que não tenha nada haver com o contexto do educando, que não valorize as suas experiências anteriores, pois essa prática prima por classificar o aluno onde serão valorizados somente os conhecimentos isolados, buscando a homogeneização do aprendizado, sem levar em consideração as especificidades do mesmo.

Ainda de acordo com o documento “Diretrizes e Fundamentos para a atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão” (SUEE, 2007, p.20)

Não se colhe laranjas de um limoeiro... Qualquer tentativa nesse sentido resulta frustrante. Uma avaliação formativa, processual que busca atender as singularidades de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, é incompatível com uma prática educacional conservadora que não consegue conceber a diversidade como uma fonte de trocas, interações e, portanto, de aprendizado. A execução desta proposta consiste inicialmente em uma análise e registros sistemáticos acerca do desenvolvimento dos alunos relativos às áreas do conhecimento. Nesta etapa o olhar do professor deverá estar centrado na questão dos conteúdos; isto é, no aprendizado dos conceitos, definições e modelos. Em outras palavras, refere-se aqui ao saber do aluno! Considerando que esse saber não pode ser avaliado de forma fragmentada [...]

O olhar do professor referente ao saber do aluno não pode ser feito de forma fragmentada, portanto, o professor precisa levar em consideração os aspectos procedimentais e atitudinais, ou seja, o saber fazer, que inclui técnicas, métodos, habilidades e estratégias utilizadas pelos alunos na execução de determinada tarefa e o que o aluno deve ser enquanto pessoa, incluindo valores éticos, políticos e sociais (SUEE, 2007)

E, mais, a SUEE (2001, p.12), antes mesmo de elaborar essa proposta avaliativa (2008), já apresentava em seus documentos anteriores a avaliação da aprendizagem como sendo àquela que:

Tem caráter investigativo e diagnóstico do ensino aprendizagem, tornando-se uma prática pedagógica reflexiva sobre os avanços e dificuldades dos alunos e dos professores com o objetivo de melhorar o desempenho geral da unidade escolar. [...] a verificação da aprendizagem deverá ser contínua, cumulativa e abrangente, jamais comparativo-competitiva, respeitando as inteligências múltiplas, os estilos e ritmos de aprendizagens.

Nesta perspectiva, o professor poderá , considerando tais princípios, nortear o processo avaliativo através da análise dos aspectos cognitivo e sócioafetivo do desenvolvimento humano, concebendo a diversidade como fonte de interações e, portanto, de aprendizado. A avaliação é a indicação dos acertos e erros no processo educativo.

Diante do exposto, por que razão a maioria das escolas inclusivas ainda têm dificuldades em avaliar os alunos conforme propõe a SUEE? Seria pelo fato dessa proposta não ter tido à participação efetiva dos membros das UE, não sendo, portanto, compatível ao ideário desses membros? Ou seria pelo fato de que a maioria dos professores ainda desenvolve uma avaliação arraigada em concepções ultrapassadas, que geralmente adquiriram em formações anteriores? Como afirma Mantoan (2002, p.3), “não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar”.

Para que realmente aconteça na prática, uma proposta de avaliação eficaz onde todos os alunos aprendam, e não haja classificação como forma de exclusão é necessário que o novo conceito de processo ensino-aprendizagem seja internalizado por todos os componentes da escola.

Mas se levarmos em consideração o relato da equipe pedagógica durante as entrevistas realizadas, acerca da concepção de inclusão, percebemos que o que é proposto pela

SUEE e a Resolução CEE n. 194/08/2005, não têm como se desenvolver na íntegra, uma vez que os entrevistados afirmam terem pouco conhecimento quanto à inclusão. O que mais uma vez nos leva a inferir que os discursos vindos de “cima para baixo” não tem muito valor, acabam engavetados pela própria equipe escolar.

Quando analisamos os formulários integrantes do PDE, enviados pela SEE (ANEXO 3), constatamos uma proposta de avaliação com caráter classificatório, pois os mesmos insistem em detectar o índice de aprovação e reprovação dos alunos. Não seria incoerência com a avaliação proposta pela SUEE? Não seria uma forma dicotômica entre ambas?

Sabemos que a avaliação só tem valor pedagógico se servir para orientar a prática do professor e se for coerente com os objetivos de aprendizagem definidos previamente pela escola. Concordamos com Hoffmann (2004), quando diz que a avaliação escolar só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem. Se o aluno não é bem avaliado, como acompanhar o seu desempenho?

Para Grosbaum (2001, p.98), “a avaliação do desempenho dos alunos deve ser entendida sempre como um instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola”.

Neste sentido, inferimos a partir dos relatos dos professores que eles reconhecem, ao menos no discurso, o papel fundamental da avaliação para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a avaliação se constitui como parte desse processo, o que implica na necessidade de se rever e atualizar todo o processo educacional, se de fato buscamos uma escola que atenda as necessidades de todos os alunos.

REFLEXÕES FINAIS

Neste trabalho analisamos como tem sido desenvolvida a proposta de inclusão encadeada pela SEE/SUEE/SRE, desde o ano de 1999, no município de Rio Verde/GO, tendo como referência quatro escolas da rede estadual de ensino do referido município.

Não há a pretensão de desmerecer ou desqualificar o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas e nem mesmo dos órgãos responsáveis pela proposta de inclusão, nosso objetivo é contribuir após a pesquisa realizada, com sugestões e alternativas que possam favorecer a melhoria do ensino inclusivo no município de Rio Verde.

A pesquisa possibilitou inferirmos que o sistema educacional brasileiro vem lutando pelo abandono de práticas segregacionistas que, ao longo da história, marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais, sobretudo aquelas acometidas por qualquer tipo de deficiência. Mas entendemos que, para que isso aconteça, é preciso que as instituições de ensino, apoiadas por políticas educacionais, considerem a inclusão escolar como parte do projeto educativo, a fim de buscar mudanças relevantes na organização escolar como um todo, e que passem a conceber o aluno como ser social, psicológico e histórico, defendendo uma educação transformadora da realidade, objetivando a formação de cidadãos críticos e autônomos, preparados para viverem a vida em sua plenitude.

Inferimos, também, que a criança com deficiência adentrar a escola regular não garante a efetivação de uma prática de inclusão. A idéia de inclusão é muito mais ampla, requer um conjunto de ações consistentes, que venha assegurar à criança o direito de se beneficiar dela. Ampliar vagas para as pessoas com deficiência na escola pública, por exemplo, não é o suficiente, é preciso criar uma escola para atender a demanda de diversidade presente no meio escolar. É necessária uma política de inclusão que pressupõe a reestruturação do Sistema Educacional e, em conseqüência, da organização curricular e seus componentes. Segundo Martins (2006), é necessário, principalmente, investir tempo, esforços e recursos para que a inclusão deixe de ser apenas um aspecto garantido na legislação e passe a ser uma realidade nas escolas regulares brasileiras, de uma forma geral. Padilha e Freitas (2005, p.14), corroboram com essa idéia:

A inclusão é a construção de um movimento social que envolve o comprometimento e a participação social e coletiva, a partir, por

exemplo, da: vontade política governamental nas suas esferas administrativas (municipal estadual e federal); da emancipação dos direitos humanos, expressos através da redução das desigualdades sociais; da oportunidade a todos os cidadãos de participarem do processo produtivo da sociedade; e do rompimento com os preconceitos, estereótipos e estigmas construídos historicamente e arraigados no imaginário social.

Após a concretização da pesquisa em todos os seus momentos, constatamos que ainda há grandes inquietações por parte dos envolvidos no processo educacional inclusivo da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO, principalmente dos profissionais que atuam na educação básica onde se concentra um número maior de alunos com deficiência. A sociedade que está posta ainda é excludente, seletiva e segregadora, portanto, é difícil para todos pensar e desenvolver uma educação que prima pelas diferenças.

Constatamos, através dessa pesquisa, inclusive, que a implementação da Proposta de Inclusão da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás ainda se viabiliza de forma centralizada, fragmentada, efêmera, com uma prática que padroniza o trabalho das escolas não levando em consideração a realidade e as necessidades das mesmas. Nesse sentido, entendemos que a “coerção do sistema educativo” reflete na ação escolar em todos os sentidos, pois os envolvidos no processo, muitas vezes, executam a proposta vinda de gabinetes apenas com o intuito de cumprir obrigações já determinadas para se livrarem de cobranças posteriores. Com isso, acabam por inserir os alunos com deficiência na sala regular, mas não trabalham de forma que os mesmos tenham garantido a permanência com sucesso, na escola.

A pesquisa realizada sinaliza, portanto, que os profissionais das escolas, de modo geral, sentem-se inseguros quanto ao trabalho desenvolvido com o aluno com deficiência, principalmente em relação aos professores que dizem não estarem preparados, adequadamente, para assumirem tal responsabilidade.

Nesse viés, tendo o coordenador pedagógico um papel relevante na escola que é o de subsidiar o professor em sua prática pedagógica, ele se encontra, também, por falta de conhecimento adequado, acerca da diversidade, impossibilitado de ajudá-lo frente às dificuldades e conflitos que surgem no interior da escola, principalmente, a partir de questões que permeiam a operacionalização da proposta de inclusão. Faz-se necessário, portanto, um empenho maior desse profissional em conhecer, acompanhar e desenvolver um trabalho mais

eficaz quanto à proposta de inclusão delineada nacionalmente, com apoio estadual e municipal.

Acreditamos que um dos desafios da escola atual é a inclusão, justamente porque trabalhar na perspectiva inclusiva desafia os profissionais a refletirem e repensarem sobre suas concepções e sobre seu fazer pedagógico, ou seja, é necessário mudanças de paradigmas. Para se viabilizar a inclusão escolar é preciso se abrir para receber todos os alunos, e o professor que atua mais diretamente com eles, precisa ser incentivado, valorizado e entendido que ele, com competência, compromisso, responsabilidade e apoios adequados, consegue desenvolver um trabalho eficaz, democrático, justo e mais humano. Portanto, o professor não pode ser subestimado em sua prática pedagógica, principalmente por elementos exteriores à escola que se sentem “iluminados” em relação à inclusão, apesar de desconhecerem o cotidiano escolar em sua essência.

Assim, um aspecto que deve ser levado em consideração é a formação continuada dos professores e dos coordenadores pedagógicos das escolas, pois a maioria deles abordou em suas entrevistas que não dispõem de tempo suficiente para se atualizarem e, nem mesmo o Estado oferece condições para todos os envolvidos no processo educativo aperfeiçoarem suas práticas a partir dessa atualização, ou seja, não propicia formação continuada suficiente para os profissionais da educação, principalmente para os que trabalham com os alunos com deficiência.

Ao mesmo tempo, respeitando as opiniões desses profissionais, pensamos que culpar apenas os responsáveis pelo sistema educativo do país, estado e município não é suficiente e nem ético, uma vez que nós profissionais da educação também temos o dever e o papel de fazer a nossa parte, ou seja, através de trabalho coletivo refletir sobre a escola que temos e a escola que queremos, buscando assim, em conjunto, alternativas para os problemas que vão surgindo no seu interior.

A pesquisa revelou também que a formação da equipe pedagógica em geral está muito aquém do necessário. Apesar de evidenciarmos anteriormente que não tem curso suficiente que dê conta da diversidade atual (ALMEIDA, 2003), reconhecemos que o mesmo é importante para adquirir informações pertinentes ao “que” e “como” ensinar, pois é a teoria que nos dá base para refletir os problemas surgidos no caminho, é ela que, de forma geral, nos dará clareza para as questões ainda não solucionadas no âmbito, por exemplo, da inclusão escolar. Como já foi colocado, evidenciamos que o melhor local para o estudo, discussões e

reflexões da equipe escolar é justamente na própria escola, através da troca de experiências, e mediações se necessárias, com os vários atores ali presentes.

A inclusão não pode ser vista como um problema para a equipe escolar e sim como uma forma de aprender a conviver e trabalhar com a diferença. Temos ouvido da comunidade escolar em geral que um dos responsáveis pelo fracasso da educação brasileira, nos últimos anos, tem sido por conta dos alunos com deficiência que adentraram a escola regular. Mas cabe-nos o questionamento: se não houvesse alunos com deficiência na escola regular, os alunos “normais” poderiam ser considerados letrados, conseguiriam se sobressair nos exames externos, como, por exemplo, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb e no Sistema de Avaliação da Educação de Goiás - Saego, entre outros? São as pessoas com deficiência que impedem o seu sucesso na vida acadêmica?

Parece-nos que refletir e buscar respostas para esses questionamentos deveria ser prioridade para todos nós, envolvidos com a educação, assim, poderíamos constatar que os problemas educacionais brasileiros vão muito além da inclusão de pessoas com deficiência na escola. É preciso entender que o fracasso escolar vem passando e perdurando por muitas décadas, isso pode ser constatado através de vários resultados de avaliações externas realizadas, bem como por meio de informações socializadas em encontros, seminários, dentre outros. Podemos então concluir que não são os alunos com deficiência os causadores dos problemas educacionais oriundos em nosso país. Xavier, Amaral Sobrinho e Plank (1992, p.74), asseveram que:

A ineficiência do sistema educacional brasileiro é sugerida pelas elevadas taxas de evasão e repetência, pelo fracasso continuado das políticas educacionais, pela inércia burocrática do sistema administrativo das três instâncias governamentais em termos de transferências de recursos e pela reconhecida insuficiência gerencial das escolas e das administrações centrais.

A escola, de modo geral, não está dando conta de cumprir com o seu papel social que é o de contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos. Enquanto a escola estiver concebendo e viabilizando os termos “aluno incluso” e “aluno normal”, categorizando os alunos com deficiência como incapazes, continuará perpetuando a exclusão no seu próprio meio, não havendo na prática, uma escola que receba todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades. Apesar de a maioria dos profissionais da educação

alegar que muitos problemas enfrentados no cotidiano escolar são referentes, principalmente, à aprendizagem dos alunos, podemos inferir que os mesmos também são frutos, principalmente, da má qualidade do ensino administrado em nossas escolas.

De qualquer modo, podemos afirmar que frente à nova perspectiva educacional que é a inclusão das pessoas com diferentes deficiências adentrarem a escola regular de ensino, faz-se necessária uma transformação nas práticas educativas de nossos educadores, para isso, é fundamental ter conhecimento nessa perspectiva, bem como, contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar na SRE e na própria escola, pois, como evidenciamos no decorrer da pesquisa, quando temos alguém para nos ajudar nas dificuldades encontradas no caminho, sentimos-nos com mais coragem, segurança, confiança e capacidade para desenvolver um trabalho melhor.

Portanto, nossos governantes precisam conscientizar que uma proposta vinda de seus gabinetes tem que realmente ser discutida no interior de cada escola pelos seus profissionais, antes mesmo de se tornar realidade, quer dizer, não pode ser imposta e nem fragmentada como vem acontecendo até então. Os projetos e propostas educacionais, muitas vezes, são apresentados e discutidos posteriormente à sua elaboração em gabinetes e para um grupo reduzido de pessoas que trabalham com a educação, como, por exemplo, os subsecretários das SRE, diretores e coordenadores da SUEE que repassam depois para os coordenadores pedagógicos das escolas que repassam para os professores e assim por diante, ou seja, uma corrente que, se um dos componentes desencantarem pelo trabalho, obviamente romperá essa corrente e tudo ficará como simples tentativa ao acaso. E os alunos que estão nas escolas esperando por um trabalho digno e eficaz, como ficarão?

Os órgãos responsáveis pela elaboração e execução das diretrizes, projetos e programas acerca da perspectiva inclusiva e da educação como um todo, precisam na prática viabilizar meios para que todos da comunidade escolar possam participar efetivamente da implementação das propostas educacionais em todos os seus momentos. Essa participação que pode ser, por exemplo, através de debates, discussões, avaliações, troca de experiências, contribuirá significativamente nas transformações do campo educativo, e, sobretudo em relação à inclusão que, ainda hoje, é um dos desafios da escola e da sociedade brasileira.

A pesquisa realizada nos permitiu afirmar que existem ainda muitas práticas exercidas no interior da escola que não levam em consideração as limitações dos alunos, pois, de alguma forma ainda se quer homogeneizá-los, obrigando-os a desenvolverem aquilo que não é possível, justamente, por causa de suas limitações. Se somos pessoas diferentes por

natureza, pensamos, agimos e aprendemos de formas diferentes, isso não deveria ser respeitado em todas as situações de nossas vidas?

Temos nos perguntado, até que ponto realmente a escola aceita e admite que a inclusão também é responsabilidade sua? A atitude prosaica de alguns educadores das escolas pesquisadas nos remete a entender que a concepção de inclusão ainda está longe de ser incorporada em nossa sociedade como um todo, e especificamente na escola, de forma a ser entendida como benefício para todas as pessoas deficientes ou não. A realidade com que nos deparamos, através dos relatos de diretores, coordenadores pedagógicos e professores, e de nosso contato constante por meio de assessoria nas escolas inclusivas pela SRE com esses profissionais é que não está havendo de fato a relação entre teoria e prática, as coisas acontecem aleatoriamente, sem preparação adequada, sem motivação e interesse de todos em querer aprender ou até mesmo aceitar os novos desafios.

Como componente do quadro de funcionários da SRE de Rio Verde/GO, entendemos que antes de adentrarmos as escolas inclusivas da rede para prestarmos assessoria pedagógica, temos primeiramente que estudar com mais compromisso, dedicação e responsabilidade todos os documentos disponibilizados, quer sejam em nível nacional, estadual ou local. Mas para isso acontecer de fato, se faz necessário um tempo maior para o estudo *in loco* na SRE e que os órgãos responsáveis encaminhem esses documentos com mais antecedência, pois, muitas vezes, recebemos os mesmos na “última hora”, ou seja, sem tempo para orientar as atividades propostas com eficiência e qualidade necessárias, o que permite que a escola, também, não tenha condições de responder ao que lhe foi solicitado adequadamente.

A pesquisa aponta que a inclusão está acontecendo essencialmente no discurso, embora entre os profissionais que estão atuando mais diretamente com os alunos que possuem deficiência, como, por exemplo, os intérpretes e professores de apoio, na visão da maioria dos entrevistados, têm de certa forma, demonstrado mais vontade em aprender, por isso sempre vão atrás de atualizações e aprimoramento de suas práticas.

Na realidade, é preciso que a própria SUEE/SEE deixe de trabalhar de forma verticalizada, onde as relações que ela estabelece com as SRE/Escolas são pautadas, muitas vezes, no autoritarismo, dominação e coerção, ou seja, impedindo a escola de atuar com mais autonomia e dinamismo. Entendemos que a escola só conseguirá, de fato, ser autônoma em suas ações e decisões quando se sentir competente e preparada para proceder de forma a minimizar os seus problemas internos por conta própria.

Acreditamos que um direcionamento às escolas por parte da SUEE/SEE/SRE em relação às propostas inclusivas é fundamental para que as “coisas” não fiquem no acaso, mas isso não quer dizer, tomar rédea da situação e sim, deixar que as escolas caminhem com suas próprias “pernas”. Buscando viabilizarem suas metas e objetivos propostos no decorrer do processo educativo, as escolas com o apoio e assessoria mais sistematizada desses órgãos, poderão adquirir mais autonomia pedagógica, tomando, a partir de então, decisões necessárias com vistas à melhoria do ensino.

A própria LDB n.º 9394/96, propõe que as escolas busquem a qualidade da aprendizagem, ou seja, o sucesso do aluno, portanto, concede-lhes autonomia pedagógica, porém propõe condições legais para a sua organização a fim de que as mesmas dêem conta de cumprir as metas estabelecidas pela educação básica. Em seu art. 24, inciso V, do capítulo II, pronuncia-se acerca de critérios que se devem observar em relação ao rendimento escolar do aluno, e não de um único critério:

Avaliação contínua do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos, assim como dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado. Aproveitamento de estudos concluídos com êxito. Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A Lei supracitada, em seu art. 13, inciso III, diz que os docentes devem “zelar pela aprendizagem dos alunos”. A partir de então, inferimos que essa lei não ignora a autonomia do professor, como os órgãos governamentais, em seus direcionamentos, querem ignorar.

A questão referente ao paradigma da inclusão deve ser um aspecto significativo para o profissional da educação tentar compreender que o aluno com deficiência não pode ser considerado como um ser isolado, fragmentado, ele deve ser visto, reconhecido e considerado de forma holística, como um ser em construção, em interação junto aos outros, pois a partir dessa compreensão o conhecimento torna-se mais humano, criativo e produtivo para ambas as partes. Para tanto, se faz necessário alterar concepções excludentes tão arraigadas em nosso fazer pedagógico reafirmando: é preciso haver mudanças paradigmáticas.

O ideal seria que as escolas, através de suas práticas pedagógicas, ajudassem todos os alunos a atingirem seu potencial ao máximo, respeitando é claro, as especificidades de cada um. Para tal se faz necessário entender que os projetos propostos pela rede estadual, apesar de todos os problemas elencados, poderão propiciar aos alunos condições de desenvolverem seus talentos, habilidades intelectuais e artísticas de acordo com suas potencialidades.

As evidências nos permitiram constatar que, na prática, as ações e a implementação da educação inclusiva devem ser ajustadas para que o aluno seja acolhido de forma natural na rede regular de ensino, isso pressupõe alternativas, caminhos e metodologias que primem por uma escola democrática e de qualidade, ou seja, aberta a todos. Apesar de tantos debates, discussões e projetos acerca da inclusão ainda defrontamos com muitos estigmas, estereótipos e preconceitos para com a pessoa com deficiência.

Fundamentando nas entrevistas realizadas, os problemas enfrentados, principalmente, pelos professores ainda são muitos, como, por exemplo: a) falta de conhecimento dos princípios inclusivos; b) práticas pedagógicas inadequadas para os alunos com deficiência; c) avaliação da aprendizagem sem adaptações necessárias às especificidades dos alunos; d) repetência dos alunos com deficiência por vários anos consecutivos, e) exclusão dos alunos com deficiência na própria escola; f) espaço físico inadequado para desenvolver atividades diversificadas com os alunos que possuem deficiência; entre outros.

Porque será que esses problemas ainda persistem nas escolas? Apenas por falta de mais cursos sobre inclusão? Falta compromisso e responsabilidade da equipe pedagógica da SUEE/SEE/SRE, ou dos governantes que não cumprem com as leis? Falta autonomia da escola e da própria SRE em administrar os problemas enfrentados no dia a dia por conta própria? Ou é pelo fato de que os professores ganham um salário irrisório e precisam trabalhar em várias instituições ao mesmo tempo e não dispõem de tempo para planejarem suas aulas?

De qualquer modo, entendemos que o educador que realmente se sente responsável e comprometido pela aprendizagem dos seus alunos, independentemente de suas limitações, buscando alternativas adequadas para superá-las, conseguirá romper com as barreiras do preconceito e da exclusão tão presentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, desenvolverá um trabalho a partir das diferenças, pois será capaz de conhecer e respeitar todos os seus alunos.

Nesse sentido, para que o processo de inclusão de pessoas com deficiência possa acontecer efetivamente, há que se envolver toda a comunidade, para que o trabalho tenha

sustentação, como já afirmamos. Todos nós, governo, comunidade, dirigentes e profissionais de educação temos um papel relevante para o alcance do êxito dessa proposta. O educador é um alicerce essencial na construção de uma sociedade que possibilita a educação para todos. É preciso conhecer a complexidade do tema Inclusão, que é um Direito Constitucional e o aspecto técnico – pedagógico e de adequação curricular da escola, haja vista que, para ser educador, no contexto atual, é fundamental a constante formação, preparação e compreensão básica acerca das capacidades e dificuldades deparadas pelas pessoas com deficiência.

Conforme Arroyo (1999), citado por Almeida (2001 p.62-63):

Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem.

Entendemos que se as escolas pesquisadas conseguirem mudar, principalmente em relação às idéias, valores e crenças quanto à perspectiva inclusiva nas pessoas que fazem parte do seu contexto, ou seja, conseguir mudanças atitudinais, será capaz de alcançar benefícios importantes tais como:

- Ensinar melhor para que, conseqüentemente, todos os alunos aprendam com mais eficiência;
- Articular, com mais facilidade, meios para que os pais realmente participem das atividades propostas pela escola;
- Envolver todos os “atores” da escola à execução de forma positiva e competente de suas funções;
- Valorizar a aprendizagem de todos os seus alunos;
- Tornar um espaço expressivo de solidariedade, ajuda mútua e autonomia.

Como diz Grosbaum (2001, p.7), “uma boa escola é aquela que promove a aprendizagem de todos os seus alunos e lhes assegura uma trajetória de sucesso”.

No Brasil, nas últimas décadas, têm-se criado vários Decretos, Resoluções e Leis que demonstram preocupações com a Inclusão Escolar de Pessoas com deficiência, porém, não conseguimos em várias instâncias tirá-las do papel, diante do fato de que muitos problemas

em relação ao processo de Inclusão ainda não foram, e estão longe de serem superados, uma vez que a questão da exclusão perpassa pela história da humanidade, na qual sempre existiram pessoas vitimadas pela dominação e segregação.

Apesar dos problemas que ainda enfrentamos nas escolas acerca de como viabilizar o processo inclusivo, acreditamos que a proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, sobretudo no município de Rio Verde, foi e é algo necessário e benéfico para Todos, pois o fato do aluno com deficiência ter adentrado ao ensino regular já é uma conquista inicial, apesar de ser preciso ir além da inserção. Permanência, continuidade e sucesso escolar ainda são metas que estão distantes, mas que precisam ser alcançadas!

Para finalizar, compreendemos que a inclusão não é uma utopia como muitos a definem, mas uma possibilidade real a ser realizada, desde que todos nós iniciemos uma luta urgente contra nossos próprios preconceitos e formas mais mascaradas de práticas de discriminação, e, em consequência, de exclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Formação de professores para a escola inclusiva**. In: LISITA, Verbena M. S. S; PEIXOTO, Adão J. (orgs.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia**. Faculdade de Educação. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. **A criança e o adolescente de hoje, os adultos saudáveis de amanhã**. In: IX Congresso Nacional de Pediatria. Goiânia, 2007 – 08 a 12/10. (mimeo)

_____. **Educação Especial: Inclusão e diversidade**. In: I Seminário do Curso de Especialização. Goiânia, Faculdade Padrão – 19 e 20/10/2007. (mimeo)

AMARAL, Inez Janaina de Lima; RABELO, Annete Scotti. **A Formação do Professor para a Inclusão Escolar: questões curriculares do curso de pedagogia**. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. RJ: DP&A, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etmografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995. Série Prática Pedagógica.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005. V.1 _visão histórica.

BARBOZA, Sandra de F. **Incluindo a Professora: subjetividade no contexto da inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BÍBLIA: **Tradução dos Originais mediante a versão dos Monges de Maredsous** (Bélgica). 2. Ed. São Paulo: AVE Maria, 1994.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. Ed.]. Brasília/MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**: institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília/DF, 2001.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002.

_____. Decreto n. 5.296 de 02 de setembro de 2004.

_____. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2006.

BRASIL/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial** / Secretaria de Educação Especial. V. 1, n. 1 (out. 2005) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024. Brasília/DF 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692. Brasília/DF 1971.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069. Brasília/DF, 1990.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, SEESP, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília/DF, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

_____. **Lei n. 10.172:** aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências, 09/01/2001. Brasília, 2001.

_____. **Lei n. 10.436:** que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

_____. Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL/MEC/SEE. **Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília/DF. 2005.

BRASIL/MEC/SEEF/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília/DF, 1999.

BRASIL/MEC/SEESP. **Portaria n. 1.679.** Brasília/DF. 1999.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno deficiente.** São Paulo: EDUC, 1993. (Série Hipótese).

CANZIANI, Maria de Lurdes B. **Educação especial: visão de um processo dinâmico e integrado.** Curitiba: Educa. 1985.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** 1. ed., São Paulo: contexto, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre princípios, política e prática em educação especial**. Disponível: www.mec.org.br. Acesso em: 12/06/2006.

DENARI, Fátima E. **Um novo olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação a inclusão**. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

DINELLO, R. **Pedagogia da expressão**. 4. Ed. Uberaba, 1996.

FELDHAUS, Fabiano. *Sociologia: material didático da educação infantil ao pré-vestibular*. Grupo educacional expoente. ed. 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**. 2ª ed. Piracicaba/ SP: UNIMEP, 1994. *Educação Especial*. V. 1, n. 1 (out. 2005) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

FERREIRA, Windz B. **Inclusão x Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade*. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLEURY, S. **Estado sem cidadãos – seguridade social na América Latina**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

GOIÁS/CEE. **Resolução n. 255 e 256**. 1979.

_____. **Resolução n. 117**.1989.

_____ **Resolução n. 121**.1991.

_____. **Resolução n.727**.1993.

GOIÁS/CEE/SEE. **Resolução CEE n. 194: aprova a nova da Resolução CEE n. 23 e dá outras providências**. Goiânia, 2005.

GOIÁS/SEE. **Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, n. 26**. 1998.

_____. **Orientações para organização do ano letivo de 2001**.

_____. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**, 2004.

_____. **Formação em Rede**, Goiânia, 2008.

GOIÁS/SUEE/SEE. **Educação Especial em Goiás**, 1999. (mimeo)

_____. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi): educação inclusiva – garantia de respeito à diferença**. 1999.

_____. **Ofício/ CEE – Regulamenta e disciplina normas para a educação especial no sistema educativo do Estado de Goiás**. 2001.

_____. **Diretrizes do trabalho dos setores de apoio à inclusão - SAI**. Ano 2002. (mimeo).

_____. **Adequações Curriculares: estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais**. Goiânia, 2003. (mimeo).

_____. **Diretrizes para o trabalho da Rede Educacional de Apoio à Inclusão – REAI**. Goiânia, 2005. (mimeo).

_____. **Educação Especial em Goiás**, 2005.

_____. **Diretrizes e Fundamentos Para a Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão: Programa Estadual de Educação Para a Diversidade Numa perspectiva Inclusiva**. Goiânia, 2007. (mimeo)

GIDDENS, Antony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. Trad.: Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GROSBAUM, Marta Wolak. **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?**, módulo IV/Marta Wolak Grosbaum, Claudia Leme Ferreira Davis; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de educação, 2001.

HABERT, Nadine. **A década de 70. Apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. Ed. Àtica. Série Princípios, 2007.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliar para Promover: as setas do caminho**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. Ed. Salvador: Malabares, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre, Artmed, 2005.

MARTINS, Lúcia de A. R. **Inclusão Escolar: algumas notas introdutórias**. In: _____ et al. (orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAKHOUL, Carmen Susana. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. Dissertação 133 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Ed. SENAC, 1997.

_____. **Incluindo os excluídos da escola**. FE/UNICAMP: 2000. (mimeo).

_____. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. FE/UNICAMP: 2001. (mimeo).

_____. **Ensinando a turma toda – as diferenças na escola**. FE/UNICAMP. 2002. (mimeo).

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

_____. **In: Revista Nova Escola**, maio de 2005.

_____. **Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan/jun. 2008.

MARQUES, Carlos Alberto. **Implicações políticas da institucionalização da deficiência.** In: *Revista Educação & Sociedade*. Ano XIX, n. 62, abril | 1998.

_____. **A construção do anormal: uma estratégia de poder.** 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001.

_____. **Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusiva.** Goiânia: PPGE – UFG, 24/11/2006.

MARQUES, Carlos Alberto e MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. de (orgs) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, Lúcia de A. R et al. **Inclusão Escolar: algumas notas introdutórias. Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / 2ª ed. rev. e atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2003.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. **Rumo à Inclusão.** In: *Pro-posições*, v.12, n. 2-3 (35), jul. – nov., 2001. *Revista Quadrimensal da FE/UNICAMP*, p. 60-74.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes Imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar**. In: MARTINS, L. A. R. [et. al]. *Inclusão compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PESSOTTI, Ivo. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RIO VERDE/GO, Centro de Ensino Especial “Bom Pastor”. **Plano de Desenvolvimento da Escola/2007**.

_____, Centro Dunga de Ensino Especial. **Plano de Desenvolvimento da Escola/2007**.

_____, Centro de Ensino Especial “Bom Pastor”. **Projeto Político Pedagógico/2007**.

_____, Centro Dunga de Ensino Especial. **Projeto Político Pedagógico/2007**.

_____. **Projeto Político Pedagógico – E1, 2008**.

_____. **Projeto Político Pedagógico – E2, 2008**.

_____. **Projeto Político Pedagógico – E3, 2008**.

_____. **Projeto Político Pedagógico – E4, 2008**.

_____, **Prefeitura Municipal**. Disponível: www.rioverdegoias.com.br. Acesso em 3/6/2008.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WMA, 1997.

_____. **A Inclusão precisa sair do papel.** Texto para a revista Autonomia, maio de 2004, disponível no site da Rede entre Amigos: www.entreamigos.com.br/Semimagem/textos/xdocinter/xnormas.htm. Acesso em 15/10/2008.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova Geração, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão – um guia para educadores.** Trad. De Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa *et al.* **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação)

TOMAZINI, Maria Elizabete A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria. (orgs.) Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas/SP: Papyrus, 1998. (Série Educação Especial)

Unesco. Declaração universal dos direitos humanos, Assembléia Geral da ONU, 1948

_____. Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 16^a ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectología. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

_____. Pensamento e linguagem: trad. Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia)

XAVIER, Antônio Carlos R.; AMARAL SOBRINHO, José. Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2ª. ed. Brasília/DF: Programa FUNDESCOLA, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Roteiro da Entrevista semi estruturada I

Para Gestores da SRE/Rio Verde

Observação: Esta entrevista é fundamental para nossa pesquisa sobre a organização, estrutura e funcionamento da Escola Inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Rio Verde. Portanto, solicitamos vosso empenho em responder às questões propostas. Não é necessária a identificação de vocês.

- 1) Concepção de Inclusão.
- 2) Motivos pelos quais a SRE aderiu à proposta de Inclusão da Rede.
- 3) Quadro de pessoal que dá sustentação ao processo de Inclusão.
- 4) Número de escolas que atendem alunos com algum tipo de deficiência.
- 5) Número de alunos com deficiência inseridos na Rede Regular de Ensino.
- 6) Tipos de deficiência presentes nas escolas.
- 7) Proposta de apoio pedagógico às escolas da Rede que atendem esses alunos.
- 8) Processo de encaminhamento dos alunos com deficiência às escolas inclusivas.
- 9) Processo de capacitação da equipe da SRE no que diz respeito à inclusão escolar.
- 10) Diretrizes e orientações por meio da SUEE.
- 11) Apoios recebidos (de modo geral).
- 12) Relacionamento com as escolas inclusivas e pais de alunos.
- 13) Necessidades pontuais para a concretização da Inclusão escolar.
- 14) Observações / sugestões.

Agradeço a participação de vocês nessa entrevista.

Atenciosamente: Aparecida Maira de Mendonça Rezende – FE/UFG

Local e data.

APÊNDICE II

Roteiro da Entrevista Semi estruturada II

Para Diretores e Coordenadores Pedagógicos

Observação: Esta entrevista é fundamental para nossa pesquisa sobre a organização, estrutura e funcionamento da Escola Inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Rio Verde.

Portanto, solicitamos vosso empenho em responder às questões propostas. Não é necessária a sua identificação.

- 1) Concepção de inclusão escolar.
- 2) Motivos pelos quais a escola foi contemplada para ser uma Escola Inclusiva de Referência em Rio Verde.
- 3) Mudanças na escola quando passou a ser uma Escola Inclusiva.
- 4) Capacitação e atualização dos professores e equipe pedagógica da escola.
- 5) Suporte aos professores que atuam diretamente com os alunos com algum tipo de deficiência.
- 6) Seleção de professores que irão atuar nessa escola.
- 7) Elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.
- 8) Barreiras que dificultam o processo de inclusão nessa escola.
- 9) Facilitadores do processo de inclusão na escola.
- 10) Práticas pedagógicas desenvolvidas.
- 11) Apoios recebidos.
- 12) Conhecimento em BRAILE, LIBRAS e outras técnicas que facilitam o processo da Inclusão Escolar.
- 13) Necessidades pontuais para a concretização da Inclusão escolar.
- 14) Observações / sugestões.

Agradeço a sua participação nessa entrevista.

Atenciosamente: Aparecida Maira de Mendonça Rezende – FE/UFG

Local e data.

APÊNDICE III

Roteiro da Entrevista Semi estruturada III

Para Professores de Escolas Inclusivas

Observação: Esta entrevista é fundamental para nossa pesquisa sobre a organização, estrutura e funcionamento da Escola Inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Rio Verde. Portanto, solicitamos vosso empenho em responder às questões propostas. Não é necessária a sua identificação.

- 1) Concepção de inclusão escolar.
- 2) Capacitação inicial para atuar em escola inclusiva.
- 3) Formação continuada em serviço.
- 4) Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nos planejamentos da escola.
- 5) Avaliação da aprendizagem dos alunos em geral.
- 6) Avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência.
- 7) Mudanças na prática pedagógica para atender a “todos” os alunos.
- 8) Facilitadores do processo de inclusão escolar.
- 9) Barreiras que dificultam o processo de inclusão escolar.
- 10) Apoios recebidos.
- 11) Necessidades pontuais para a concretização da Inclusão escolar.
- 12) Observações / sugestões.

Agradeço a sua participação nessa entrevista.

Atenciosamente: Aparecida Maira de Mendonça Rezende – FE/UFG

Local e data.

ANEXOS

ANEXO I

Proposta de Avaliação Para a Diversidade

De acordo com o que estabelece a Resolução CEE N. 194, de agosto de 2005, o processo avaliativo assume novos contornos e definições. Apresenta-se caracteristicamente formativo, contínuo e voltado para o desenvolvimento integral do aluno, considerando os aspectos cognitivos, sócio-afetivos e lingüísticos, aspectos esses constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

Nessa nova perspectiva, a avaliação pauta-se sobre as aprendizagens significativas, orientando-se pelo que, de fato, é mediado em sala de aula e pautando-se nas situações concretas da vida social dos alunos.

Atendendo ao que estabelece a resolução supracitada, a Superintendência de Ensino Especial (SUEE) elaborou e apresenta uma proposta como instrumento de avaliação processual que facilita ao professor conhecer melhor o seu aluno, constatar o que ele aprendeu e adequar o processo de ensino-aprendizagem.

A proposta que se segue, considerando seu caráter funcional, deve contemplar todos os alunos com e sem deficiência, considerando que todos, independente de possíveis déficits sensoriais, físicos, mentais, bem como superdotação, apresentam necessidades específicas, estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem.

1. Proposta de Avaliação Para a Diversidade

Dados para Registro

1. Dados Gerais -

Unidade Escolar:

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo: M () F ()

Pai:

Mãe:

Responsável:

Série/Ano:

Professor(a):

2. Dados relevantes sobre o aluno -

História de vida (social e escolar) incluindo: atividades extra-escolares, interesses gerais, acompanhamento clínico/terapêutico, uso de medicamentos e outros.

3. Conteúdos Acadêmicos -

(Registros sobre a Relação entre o Aluno e o Conhecimento)

Descrição referente à Capacidade Inicial – refere-se aos conhecimentos que o aluno traz de suas experiências anteriores. Isto é, o que o aluno já sabe em relação ao tema que será mediado em sala? Ele apresenta conceitos espontâneos (senso comum) ou já possui alguns conceitos científicos?

Quando o professor parte desse nível, o conteúdo faz sentido para o aluno, gerando interesse e envolvimento.

Conceitos espontâneos – de acordo com Vygotsky (2001), conceitos espontâneos são aqueles adquiridos no cotidiano, a partir da experiência concreta. Já os conceitos científicos, são aprendidos formalmente, de modo geral na escola. Na escola, a apropriação de um novo conceito sempre se dá por meio dos conceitos que o aluno já domina. Por isso mesmo, o professor deve saber sobre os conhecimentos adquiridos pelo aluno; tais conhecimentos funcionam como o ponto de partida para a mediação dos conceitos científicos.

Descrição referente ao Nível de Desenvolvimento Potencial

O professor deverá observar se:

com relação aos conteúdos mediados em sala, o aluno realiza tarefas com dificuldades e apresenta muitas dúvidas;

a solução dos problemas se dá sob mediação do professor, dos colegas e/ou da família.

Segundo Vygotsky (1988), o nível de desenvolvimento potencial é determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (1988). O desempenho da criança em cooperação com outros indivíduos revela os resultados de amanhã, pois é o primeiro momento pelo qual passa a aprendizagem: momento interpsicológico (entre as pessoas).

Descrição referente ao Nível de Desenvolvimento Real-

O professor deverá observar:

Se em relação a determinados conteúdos mediados em sala, o aluno realiza tarefas sozinho, isto é, se houve efetivação do aprendizado. (Isso é observado em que área do conhecimento? Que conteúdos? Que tarefas são desenvolvidas autonomamente?).

O nível de desenvolvimento real é determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema. Diz respeito ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Goldfeld, 2003) Esse nível representa as funções já amadurecidas, os resultados de ontem.

Obs.: sugere-se que este registro seja realizado bimestralmente.

O registro relativo às Áreas do Desenvolvimento traz ao professor dados significativos acerca do desempenho escolar do aluno, pois a evolução dos aspectos cognitivos e sócio-afetivos está diretamente relacionada ao aprendizado dos conteúdos acadêmicos.

4. Áreas do Desenvolvimento: Cognição, Aspecto Social e Afetividade -

O artigo 4º da Resolução do CEE n. 194 (2005) assim estabelece:

O processo de avaliação da aprendizagem escolar deve considerar, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, uma capacidade de tomar iniciativa, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e série, visando à aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

O trecho acima indica que a avaliação da apropriação dos saberes acadêmicos não é um fim em si mesmo, envolve as funções cognitivas e afetivas. Isto é, efetivar um aprendizado implica no desenvolvimento de funções afetivas e cognitivas. Por exemplo, não é possível aprender sem concentrar, abstrair, raciocinar, criar, resolver problemas, comunicar, etc. Por outro lado, o desenvolvimento dessas funções só acontece em situações de aprendizagem. Os registros propostos abaixo não devem ser encarados como um trabalho sobreposto àquele que já vem sendo desenvolvido. Ao contrário disso, deve ser entendido como um facilitador; algo que, de fato, deverá contribuir com o trabalho docente.

1. Atenção e concentração (a atenção trata da organização do comportamento, preparando o homem para a percepção ou para a atividade. Sem ela não há aprendizado) -

2. Nível de Abstração (capacidade de representação ou simbolização) -

3. Nível de Generalização (capacidade de fazer uso de determinado conceito em outros contextos ou situações) -

4. Criatividade (capacidade de solucionar problemas com êxito ou realizar atividades de formas diferenciadas, não convencionais) -

5. Participação nas atividades escolares (envolvimento) -

6. Envolvimento com os colegas e com o professor -

8. Envolvimento da família -

ANEXO II

PERFIL E ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE APOIO À ESCOLA Orientações para a Modulação

Com o objetivo de consolidar a Política de Educação Inclusiva na rede de ensino do Estado, a Superintendência de Ensino Especial propõe a organização de uma equipe inter e multidisciplinar que deverá subsidiar a prática educativa na perspectiva da inclusão.

A seguir apresenta-se a composição da equipe com os respectivos locais de modulação:

Profissionais	Lotação
Pedagogo	Modulado na SRE
Psicólogo	Modulado na SRE
Fonoaudiólogo	Modulado na SRE
Assistente Social	Modulado na SRE
Intérprete LIBRAS	Modulado na SRE e nas Unidades Escolares que têm alunos com deficiência auditiva
Instrutor	Modulado na SRE para atender as Unidades Escolares
Professor de Recursos	Modulado nas Escolas em Processo de Inclusão
Professor de Apoio	Modulado nas Escolas em Processo de Inclusão

1. PROFESSOR DE RECURSOS

Perfil

- Ter habilitação, em nível superior, na área da educação (Licenciatura Plena);
- Ser servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação;
- Portar certificados de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial, principalmente LIBRAS, BRAILLE e Sorobã, entre outros;
- Ter disponibilidade para trabalhar nas Unidades Escolares em Processo de Inclusão;

- Ter boa comunicação oral;
- Ter disponibilidade para atuar por, no mínimo, 30 horas.

Atribuições:

- Conhecer os Programas da Secretaria de Estado da Educação;
- Subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares a partir da realização de Ciclos de estudos, Encontros Pedagógicos Reuniões e orientações aos Professores e Coordenadores Pedagógicos das escolas.
- Atuar em consonância com os demais Programas da SRE e sob a coordenação do Departamento Pedagógico da SRE;
- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho realizado nas unidades escolares em processo de inclusão, através da orientação direta e do acompanhamento *in loco*;
- Participar de Encontros, Reuniões, Seminários, Cursos e outros eventos promovidos pela SEE/SUEE e SRE;
- Participar da elaboração do Projeto Pedagógico, Regimento Interno da Unidade Escolar;
- Subsidiar e orientar os professores regentes, professores de apoio, intérpretes, instrutores e professores dos projetos Sala Alternativa e R= fazer, das escolas em processo de inclusão em consonância com as orientações do Coordenador Pedagógico e demais profissionais envolvidos, inclusive a família, quanto aos procedimentos específicos;
- Planejar para os alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, paralisia cerebral, síndromes e outros, atendimentos e atividades inerentes à suas especificidades de forma a atendê-los em seus respectivos horários de contra-turno, conforme se segue:

1- Deficiência Visual / baixa visão.

- Braille e/ou recursos ampliados;

- Sorobã;
- Orientação e mobilidade.

2 - Deficiência Auditiva.

- Língua Brasileira de Sinais;
- Português para Surdos.

3 - Deficiência Mental / Paralisia Cerebral/Síndromes.

- Comunicação alternativa;
 - Atividades Lúdicas;
 - Potencialização das áreas de desenvolvimento – cognitiva, lingüística, afetiva e psicomotora.
- Articular ações em parceria com a coordenação pedagógica, bem como com o professor regente e de apoio, por meio de Adequações Curriculares, Plano Individualizado de Educação e/ou da Proposta de Avaliação para a Diversidade.
 - Atender a cada aluno, no mínimo duas vezes por semana, perfazendo, neste caso, um total de quatro horas semanais (conforme demanda);
 - Desenvolver um atendimento aos alunos com deficiência ou necessidades especiais dentre os quais o aluno com deficiência mental, caracteristicamente complementar ao trabalho desenvolvido pelo professor regente. O atendimento não deve corresponder a aulas de reforço pedagógico e/ou ter a finalidade de realizar tarefas de casa;
 - Subsidiar os professores regentes e de apoio, intérpretes, instrutores, professores dos projetos Sala Alternativa e R \exists -Fazer;
 - Subsidiar e acompanhar todo o processo avaliativo dos alunos com necessidades especiais, desde o momento de seu ingresso na unidade escolar;
 - Reservar um dia na semana, para planejamentos e estudos junto ao coordenador pedagógico, professores regentes, apoio, intérpretes, instrutores, professores do projeto Sala Alternativa e R \exists -Fazer;

- Promover encontros mensais com os pais e/ou responsáveis pelos alunos, para transmissão de informações a cerca de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem (Será um trabalho voltado para o atendimento de casos específicos).

Observações:

- O **Professor de Recursos** poderá ser itinerante quando atender a mais de uma Escola em Processo de Inclusão (considerando o limite máximo de 5 escolas). Nesse caso, terá uma carga horária correspondente ao número de turnos de sua atuação: 40 horas para atendimento nos turnos matutino e vespertino e 60 horas para atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno.
- A modulação desse profissional levará em conta prioritariamente a realidade de cada escola, considerando principalmente a demanda de alunos com necessidades especiais ou com algum tipo de deficiência.
- No atendimento em contra-turno, o professor deverá agrupar os alunos por tipo de deficiência ou necessidade especial;
- O professor de recursos que atua nos municípios jurisdicionados à subsecretaria, ficará modulado em uma escola inclusiva, preferencialmente, na escola de referência. O professor de recursos que atua no município sede da subsecretaria, poderá ficar modulado na escola, atuando em parceria com a Equipe de Apoio;
- O professor de recursos deverá atuar integradamente, à dupla pedagógica e, quando necessário, em parceria com a Equipe de Apoio (Psicólogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social e Pedagogo) nas questões referentes à diversidade e à inclusão;
- O professor de recursos, para ser modulado, depende da autorização expressa do Superintendente de Ensino Especial, considerando o perfil exigido, a comprovação de formação na área, bem como o número de escolas e de alunos a serem atendidos.

2. PROFESSOR DE APOIO

Perfil

- Preferencialmente, ter habilitação em nível superior na área da educação (Licenciatura Plena);
- Ser, preferencialmente, servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação;
- Ter certificação de cursos de aperfeiçoamento na área de educação especial;
- Ter disponibilidade para trabalhar: 40 horas semanais nas classes de 1º, 2º e 3º anos e 30 horas semanais nas classes de 5º anos.
- Ter disponibilidade para trabalhar 40 horas semanais nas escolas de tempo integral.

Atribuições

- Atuar em sala de aula, atendendo aos alunos com comprometimentos acentuados, que dificultem o acompanhamento das atividades acadêmicas curriculares; de forma integrada com o professor regente, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas na série de sua atuação.
- Deverão atender aos alunos com déficits cognitivos (dificuldades relativas à memória, atenção, linguagem, generalização do aprendizado, abstração, criatividade, etc). Neste caso podem estar incluídos os alunos com deficiência mental, síndrome de Down e outras síndromes, bem como os alunos com paralisia cerebral associada à deficiência mental. Além destes, os Professores de Apoio também deverão atender os alunos com paralisia cerebral (mesmo que não apresentem deficiência mental associada), ou outro tipo de deficiência física, cuja limitação motora dificulte ou inviabilize as atividades acadêmicas. Deverá atender ainda aos alunos com TDAH.
- Esse profissional poderá intervir também, em caráter temporário, nos casos de alunos com deficiência visual (mais especificamente na área de exatas e na disciplina de geografia), assim como nos casos de deficiência auditiva (mais especificamente na disciplina de língua portuguesa). No entanto, isso só será possível, caso este professor já esteja atuando nesta sala de aula, em favor de outros casos de alunos com deficiência ou necessidade especiais.

Observações: O Professor de Apoio deve ser modulado em uma série específica, não devendo atender a outras turmas simultaneamente. Justifica-se a modulação deste profissional quando o número de alunos com deficiência ou necessidades especiais, em sala de aula, for igual ou ultrapassar o limite de **10% do total de alunos**. Exceto quando o comprometimento apresentado pelo aluno for consideravelmente acentuado; neste caso o número de alunos com deficiência ou necessidades especiais que dará direito ao Professor de Apoio poderá ser inferior a 10%.

Para ser modulado, o Professor de Apoio depende da autorização expressa do Superintendente de Ensino Especial.

Para casos específicos, comprovada a necessidade, será possível modular na escola inclusiva um **Agente Administrativo Educacional - Apoio**, para atendimento às necessidades físicas de alunos com deficiência ou necessidades especiais.

3. EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

3.1. Psicólogo Escolar/ Educacional

Perfil

- Ser Licenciado e Bacharel e/ou formação em Psicologia;
- Ter registro no Conselho Regional de Psicologia do Estado de Goiás;
- Ter conhecimento dos processos de ensino – aprendizagem;
- Ter disponibilidade para formação continuada;
- Ter disponibilidade de, no mínimo, 30 horas semanais;
- Ter liderança e habilidades para realização de trabalhos em equipe.

Atribuições do Psicólogo Escolar/ Educacional

- Atuar na SEE como mediador na construção das relações intersubjetivas, promovendo a interação escola / comunidade / família, por meio dos vínculos estabelecidos entre estes, no processo educacional, mediando a criação de um espaço de interdisciplinaridade que contribua para a reestruturação da práxis educativa;
- Elaborar, quando necessário, e em parceria com os demais profissionais da Equipe de Apoio à Inclusão, pareceres que caracterizem as habilidades e as dificuldades do aluno com deficiência ou necessidade especial;
- Desenvolver programas de orientação para famílias, tendo em vista o apoio emocional e as informações acerca das relações familiares e necessidades especiais, aspectos desenvolvimentais, comportamentais e de aprendizagem;
- Orientar no planejamento pedagógico, buscando sugerir estratégias educacionais que viabilizem o desenvolvimento dos educandos, do ponto de vista sócio-afetivo e comportamental das relações interpessoais;
- Analisar e orientar a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, considerando os aspectos: motivação, desenvolvimento e aprendizagem;
- Participar da elaboração do sistema de avaliação de aprendizagem da escola, bem como, do acompanhamento especial, individualizado e à recuperação paralela ao aluno que demonstrar dificuldade de desenvolvimento de habilidades educacionais, contribuindo, de modo efetivo para a superação das dificuldades detectadas (Artigo 15 Resolução CEE n. 194 de 19 de agosto de 2005).
- Analisar o processo ensino-aprendizagem por meio do estudo da interação aluno / professor, das condições ambientais da escola, da interação aluno/aluno e do estilo preferencial de aprendizagem do aluno;
- Participar e promover junto às equipes das SREs e das escolas, ciclos de estudos, palestras, encontros, assessorias, acompanhamentos e, zelando pela sua auto-formação: ler e pesquisar conteúdos relacionados a educação;
- Viabilizar encaminhamentos externos dos alunos, quando necessário;
- Elaborar e executar projetos de pesquisas científicas que visem a coleta de dados e de informações, no que concerne à atuação psicológica na educação;

- Registrar e divulgar as atividades desenvolvidas.
- Zelar pelo cumprimento das diretrizes do código de ética da profissão.

3.2. Fonoaudiólogo Escolar/ Educacional

Perfil

- Ser Bacharel em Fonoaudiologia (preferencialmente efetivo);
- Ter registro no Conselho Regional de Fonoaudiologia do Estado de Goiás;
- Ter conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem;
- Ter disponibilidade para formação continuada;
- Ter disponibilidade de, no mínimo, 30 horas semanais;
- Ter liderança e habilidades para realização de trabalhos em equipe.

Atribuições do Fonoaudiólogo Escolar/ Educacional

- Colaborar no planejamento pedagógico a partir de conhecimentos relacionados à linguagem oral, à escrita e à voz;
- Elaborar, quando necessário, e em parceria com os demais profissionais da Equipe de Apoio à Inclusão, pareceres que caracterizem as habilidades e as dificuldades do aluno com deficiência ou necessidade especial;
- Desenvolver trabalhos de Saúde Vocal junto aos professores e alunos;
- Orientar a família quanto aos assuntos pertinentes à comunicação humana.
- Participar da elaboração do sistema de avaliação de aprendizagem da escola, bem como, do acompanhamento especial, individualizado e à recuperação paralela ao aluno que demonstrar dificuldade de desenvolvimento de habilidades educacionais, contribuindo, de modo efetivo para a superação das dificuldades detectadas (Artigo 15 Resolução CEE n. 194 de 19 de agosto de 2005).
- Sistematizar as ações destinadas à comunidade escolar, tais como: palestras, ciclos de estudos, seminários, orientações específicas, enfocando seu caráter preventivo, envolvendo os conhecimentos da área Fonoaudiológica dentro da realidade das Subsecretarias.
- Registrar e divulgar as atividades desenvolvidas.
- Desenvolver projetos diferenciados e trabalhos preventivos quanto à gagueira, distúrbio articulatorio, motricidade oral e outros, em concordância com a atuação educacional e com a realidade das Subsecretarias Regionais de Educação.
- Proceder e orientar encaminhamentos externos dos alunos, quando necessário, realizando quando possível, o acompanhamento destes.
- Zelar pelo cumprimento das diretrizes do Código de Ética da profissão;

3.3. Assistente Social Escolar/ Educacional

Perfil

- Ser Bacharel em Serviço Social (preferencialmente efetivo);

- Ter registro no Conselho Regional de Serviço Social;
- Ter liderança e habilidades para realização de trabalhos em equipe;
- Ter disponibilidade para formação continuada;
- Ter disponibilidade de, no mínimo, 30 horas semanais.

Atribuições do Assistente Social Escolar/ Educacional

- Reconhecer a rede de Programas da Secretaria de Estado da Educação e o exercício profissional do Assistente Social na política educacional;
- Elaborar, quando necessário, e em parceria com os demais profissionais da Equipe de Apoio à Inclusão, pareceres que caracterizem as habilidades e as dificuldades do aluno com deficiência ou necessidade especial;
- Elaborar, executar e acompanhar programas de orientação sócio-familiar e profissional, tendo em vista a prevenção e a evasão escolar, melhorar o desempenho dos alunos e colaborar na sua formação para o exercício da cidadania;
- Contribuir na elaboração de programas/ações de adaptação necessárias ao atendimento das diferenças individuais dos alunos com necessidades especiais;
- Participar e/ou promover reuniões, ciclos de estudos e palestras acerca de temas pertinentes à formação dos alunos quanto aos direitos e deveres dos cidadãos, utilização de recursos comunitários e compreensão dos aspectos legais que amparam os direitos humanos;
- Analisar os dados do AMAI, de todas as escolas vinculadas à Subsecretaria, e propor medidas para trazer o aluno de volta à escola;
- Visitar as famílias e trabalhar com aquelas que apresentam dificuldades em manter os alunos na escola;
- Supervisionar o Programa Escola Aberta – Espaço de Cidadania;
- Prestar assessoria e/ou consultorias no desenvolvimento de ações sócio-educativas complementares às escolas, junto aos programas de Política de Assistência Social, no atendimento aos que dela necessitam, buscando assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola e a sua inclusão social;
- Colaborar no processo de sensibilização e mobilização dos gestores escolares, a implementação de propostas democráticas, promovendo a gestão participativa;
- Participar de seminários, congressos, cursos e/ou eventos que possibilitem a formação continuada em serviço dos assistentes sociais;
- Participar da elaboração do sistema de avaliação de aprendizagem da escola; bem como, do acompanhamento especial, individualizado e da recuperação paralela do aluno que demonstrar dificuldade de desenvolvimento de habilidades educacionais, contribuindo de modo efetivo, para a superação das dificuldades detectadas (Artigo 15 Resolução CEE n. 194 de 19 de agosto de 2005).
- Compreender as políticas públicas na área da educação e sua relação com as políticas de assistência social.
- Registrar e divulgar as atividades desenvolvidas.
- Zelar pelo cumprimento do código de ética que regulamenta a profissão.

3.4. Pedagogo

Perfil

- Ter habilitação em nível superior na área de pedagogia(Licenciatura Plena/ Parcelada);
- Ser servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação;
- Portar certificados de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial (LIBRAS, BRAILLE e Sorobã, entre outros);
- Ter disponibilidade para formação continuada;
- Ter liderança e habilidades para a realização de trabalhos em equipe.
- Ter disponibilidade para atuar por 40 horas semanais.

Atribuições:

- Conhecer os Programas da Secretaria do Estado de Educação
- Subsidiar os profissionais da educação quanto à elaboração de atividades pedagógicas das unidades escolares a partir da realização de Ciclos de Estudos, Encontros Pedagógicos, Reuniões e Orientações aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Professores das Unidades Escolares.
- Elaborar, quando necessário e em parceria com os demais profissionais da Equipe de Apoio à Inclusão, pareceres que caracterizem as habilidades e as dificuldades do aluno com deficiência ou necessidade especial;
- Contribuir para que a Equipe de Apoio desenvolva uma prática eminentemente pedagógica;
- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho realizado nas unidades escolares, através de orientação direta e acompanhamento in loco;
- Participar de Encontros, Reuniões, Seminários, Cursos e outros eventos promovidos pela SEE/SUEE e SRE;
- Subsidiar as equipes escolares na elaboração do Projeto Pedagógico e Regimento Interno da Unidade Escolar.
- Acompanhar e orientar pedagogicamente os professores de recursos, professores regentes, professores de apoio, coordenadores pedagógicos, duplas pedagógicas, intérpretes, instrutores, professores e comunidade escolar.
- Participar da elaboração do sistema de avaliação de aprendizagem da escola; bem como, do acompanhamento especial, individualizado e da recuperação paralela do aluno que demonstrar dificuldade de desenvolvimento de habilidades educacionais, contribuindo de modo efetivo, para a superação das dificuldades detectadas (Artigo 15 Resolução CEE n. 194 de 19 de agosto de 2005).
- Subsidiar os professores de recursos na implementação dos atendimentos e atividades dos alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, paralisia cerebral, síndromes, ou outras Necessidades Especiais de forma a atendê-los em seus respectivos horários de contra - turno;
- Articular ações junto à equipe pedagógica da escola, efetivando uma prática inclusiva por meio de flexibilizações curriculares, proposta de avaliação para a diversidade, inteligências múltiplas, estilos de aprendizagens e outros.

Observação:

- A Equipe de Apoio (mais especificamente Psicólogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social e Pedagogo) será responsável pela elaboração de parecer relativo às características dos alunos com deficiência ou necessidades especiais. Não se trata de laudo ou diagnóstico médico, mas de um documento (**Anexo 1**) que auxilie tanto na modulação de profissionais, como no planejamento, métodos e técnicas e avaliação desenvolvidos pelos Professores.
- A quantidade de pedagogos modulados na Equipe Multiprofissional estará vinculada ao corte de cada subsecretaria.
- Só será modulado o pedagogo na SRE's que tenham ao menos um profissional da equipe.

3.5. Intérprete de Língua de Sinais

Perfil

- Ter domínio da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais);
- Possuir comprovação de cursos de LIBRAS;
- Ter conhecimento dos processos de ensino – aprendizagem do aluno surdo, compreendendo as implicações da Surdez e as necessidades educacionais particulares da pessoa surda;
- Ter noções didático-pedagógicas;
- Ter disponibilidade de, 30 horas semanais ou 40 horas quando lotado na SRE ;
- Ter nível superior ou estar cursando, e na falta deste, ter nível médio;

Obs.: o profissional será submetido a uma avaliação específica (LIBRAS), a ser realizada pelo CAS, PRÓ-LIBRAS/MEC.

Atribuições do Intérprete de Língua de Sinais

- Participar do Planejamento Pedagógico da Escola;
- Interpretar reuniões e eventos que envolvam escola e comunidade;
- Entender a diversidade lingüística e cultural dos surdos, dando suporte ao professor na compreensão desta diferença;
- Envolver-se com o espaço acadêmico e, neste, discutir a importância e o papel do intérprete na escola;
- Interpretar o conteúdo exposto pelo professor, sem interferir diretamente no processo de ensino aprendizagem;
- Participar e multiplicar os cursos, Ciclos de Estudos, Encontros Pedagógicos, Reuniões com professores e outros, promovidos pela SEE, SUEE e Subsecretarias;
- Propiciar uma melhor comunicação entre professores, alunos e famílias;
- Manter-se atualizado e estar sempre disposto à aprimorar seus conhecimentos;
- Capacitar a Comunidade Escolar em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Observações: O Intérprete de LIBRAS (Profissional ouvinte) é lotado na escola, quando a mesma atende alunos com deficiência auditiva, após avaliação feita pelo CAS (Centro de Apoio à Surdez) e pelo Pró-Libras/MEC, ligado à Superintendência de Ensino Especial. A Subsecretaria Regional de Educação pode contar com um Intérprete, no atendimento aos demais programas da Secretaria Estadual de Educação, caso haja necessidade.

Este profissional poderá ser cargo temporário (limite de três anos) ou efetivo.

3.6. Instrutor de Língua de Sinais

Perfil

- Ter laudo médico e exame audiológico que comprove a surdez.
- Ter domínio da Língua de Sinais como primeira língua;
- Ter noções didático-pedagógicas;
- Ter disponibilidade de, 30 horas semanais e 40 horas quando lotado na SRE ;
- Ter, no mínimo, ensino médio completo;

Importante: o profissional será submetido a uma avaliação específica (LIBRAS), a ser realizada pelo CAS, PRÓ-LIBRAS/MEC.

Atribuições do Instrutor de Língua de Sinais

- Acompanhar e participar das atividades pedagógicas, esportivas, culturais e outras inerentes ao trabalho dentro e fora da escola;
- Participar de cursos, encontros, palestras, seminários, reuniões e outros eventos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, Superintendência de Ensino Especial, Subsecretarias e Escolas;
- Ser colaborador no processo ensino-aprendizagem, participar do Planejamento Pedagógico e de outras atividades desenvolvidas na escola;
- Contribuir com o processo de aquisição da Língua de Sinais por parte do aluno surdo, bem como da construção de sua identidade;
- Incentivar a família do aluno surdo para o aprendizado da língua de sinais para, entre outros, favorecer as relações familiares;
- Contribuir com os profissionais e comunidade em geral, quanto ao aprendizado de um vocabulário novo, palavras novas na Língua Brasileira de Sinais.
- Capacitar a Comunidade Escolar em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

ANEXO III

SÍNTASE DA ANÁLISE SITUACIONAL

A. Perfil e Funcionamento da Escola

1) Dados do desempenho acadêmico da escola como um todo:

Indicadores	SÉRIE									
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	Geral	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	Geral
Índice de Aprovação										
Índice de Reprovação										
Índice de Abandono										

2) Disciplinas com baixo desempenho, por série, turma e turno:

Disciplina	Séries	Turma	Turno	Índice de Reprovação