

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título

Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás,
no município de Goiânia.

Autor: Dulce Barros de Almeida
Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Dulce Barros de Almeida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 14/07/2003

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

_ Ângela Soligo

Ângela F. Soligo

- Luciana Pacheco Marques

Luciana Pacheco Marques

_ Rita Vieira de Figueiredo

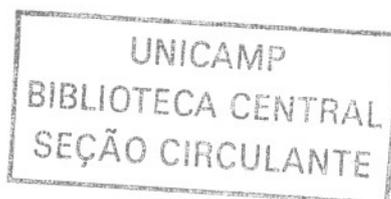
Rita Vieira de Figueiredo

_ Ulisses Ferreira de Araújo

Ulisses Ferreira de Araújo

2003

i



© by Dulce Barros de Almeida, 2003.

UNIDADE	BC		
Nº CHAMADA	7/UNICAMP		
	AL64d		
V	EX		
TOMBO BC/	56237		
PROC.	16-124/03		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA			
Nº CPD			

CM00192027-6

Sibia 304509

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

Almeida, Dulce Barros de.
AL64d Do especial ao inclusivo? : um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia / Dulce Barros de Almeida. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Teresa Egler Mantoan.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Ensino de primeiro grau.
4. Política e educação. I. Mantoan, Maria Teresa Egler. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-153-BFE

RESUMO

No presente trabalho, buscamos compreender a implantação e a operacionalização da Proposta de Inclusão Escolar da Rede Estadual de Educação de Goiás, em seus pressupostos teóricos e práticos. Essa ação ocorreu no município de Goiânia e essa Proposta é proveniente da Superintendência de Ensino Especial – SUEE e é por ela gerenciada. Trata-se de um órgão pertencente à estrutura da Secretaria Estadual de Educação – SEE. Para tanto, revimos a trajetória histórica da educação especial na rede estadual a partir da década de 1970 e observamos, descrevemos e analisamos como esta Proposta realiza-se nas salas de aula das escolas inclusivas, por meio das práticas de ensino desenvolvidas. Participaram deste estudo 40 salas de aula de 16 escolas do ensino regular denominadas Escolas Inclusivas de Referência e os órgãos da Secretaria Estadual de Educação diretamente envolvidos na implementação da Proposta, a saber: Superintendência de Ensino Especial, Superintendência de Ensino Fundamental, Setores de Apoio à Inclusão, Conselho Estadual de Educação e Subsecretaria Metropolitana de Educação. Realizamos uma investigação qualitativa de abordagem descritivo-reflexiva. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos, de forma concomitante, as técnicas de observação, questionários, entrevistas, análises de documentos e informações resultantes de encontros e conversas informais. Os estudos realizados, assim como as análises e as interpretações, foram efetuadas à luz de novas abordagens teórico-metodológicas, multirreferenciadas, que conduziram às grandes inovações educacionais do momento, tais como a abertura das escolas às diferenças e outros paradigmas que estão na base de uma escola única e para todos. Apontamos, ao final do trabalho, alguns caminhos que possam auxiliar numa possível reorientação da política educacional do Estado de Goiás, no que se refere à “inclusão escolar”, tal como a proposição de que todo o gerenciamento da Proposta de Inclusão deva ser assumido pelo próprio ensino regular e sua comunidade escolar, tendo na SUEE, o órgão da SEE que trata dos serviços de educação especial, complementaridade para o atendimento especializado aos alunos que o requerem, com ou sem deficiência.

Palavras-chave: escolas inclusivas, exclusão, necessidades educacionais especiais, ensino especial, ensino regular e política educacional.

ABSTRACT

In this piece of work, we sought to comprehend the implantation and operational adjustment of the School Enclosure Proposal for Goiás Educational State Network, considering its theoretical and practical postulations. This experience occurred within the municipal district of Goiânia, and this Proposal comes from the Special Teaching Superintendence – STS, being also managed by it. This Superintendence is an organ that belongs to the structure of the State Educational Secretariat - SES. Therefore, we reviewed the historical evolution of the special education in the state network from the 1970's, as well as observed, described and analyzed how this Proposal takes place in the classrooms of the inclusive schools, through teaching techniques that have been developed since then. Forty classrooms of sixteen regular teaching schools, so-called Reference Inclusive Schools, were part of this study, along with the organs that are part of the State Educational Secretariat, such as: Special Teaching Superintendence, Elementary Teaching Superintendence, Areas for Enclosure Support, State Educational Council and Metropolitan Education Secretariat. We made a qualitative, descriptive, reflexive approaching research. As data gathering means, we used both observation techniques, questionnaires, interviews, examination of documents, and information derived from informal conversations and meetings. These studies, as well as the analysis and interpretations, were elaborated according to the latest theoretical-methodological approaches, multi referenced, that lead to the great educational innovations of the present, like the opening of the schools to the discrepancies and other paradigms based upon the idea of one unique school for all. We point, at the end of this work, towards some ways that may help in a possible reorientation of the educational politics within the State of Goiás, concerning the school enclosure and the proposition in which the management of the Enclosure Proposal should be assumed by the own regular teaching system and its scholar community, trusting upon STS (SES's organ that deals with the special education services) complement to the specialized treatment to the students that require so, with or without disability.

Key Words: inclusive schools, exclusion, special educational needs, special teaching, regular teaching and educational politics.

DEDICATÓRIA

*Todo este estudo, que foi construído mediante muita luta e esforço, dedico e transmito aos meus quatro filhos, **Renata, Roberta, Adriana e Paulino**, como exemplo de uma herança da qual só se toma posse pela construção de uma vida pautada em princípios éticos e morais, conduzidos pela força de vontade, persistência e busca incansável daquilo que se concebe como realização plena.*

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, orientadora deste estudo, exemplo de uma profissional competente e comprometida na luta por uma educação de qualidade para todos, estimuladora e presença constante no decorrer de todo o trabalho realizado.

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás, principalmente, por meio da Superintendência de Ensino Especial e das 16 Escolas Inclusivas de Referência, que em nenhum momento hesitaram em se transformar em objeto desta pesquisa, diante da perspectiva de poder contribuir com a melhoria da educação no Estado, sobretudo, para aqueles alunos historicamente discriminados e excluídos.

A minha família em geral que sempre acreditou na minha luta e à Nizinha em particular, minha irmã e também professora, que me auxiliou e incentivou de forma persistente durante todas as etapas dos meus estudos.

Aos meus companheiros do LEPED/FE/UNICAMP, pelos estudos, pelas discussões e pelas oportunidades de trocas de experiências.

Aos meus amigos e colegas da FE/UFG, pelo incentivo, apoio e confiança em meus propósitos.

A todos os meus professores e alunos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e profissional, pela demonstração explícita de que o verdadeiro aprendizado só acontece quando mestres e discípulos se unem e se imbricam num objetivo único.

A minha amiga Nilze Helena Déroulède, pelas leituras, sugestões e trocas de incertezas.

A Flordenice e a Marta Isabel, pelo auxílio prestado quando solicitadas.

Ao Felipe, meu sobrinho e afilhado, pela presteza no momento das traduções.

A Gazinha, pela paciência nas leituras e revisão final deste estudo.

A Cislene, da FE/UFG, pela formatação final do trabalho.

Ao Willy e Biu, que, como cãezinhos de estimação, trouxeram companheirismo em momentos de imensa solidão e de confinamento, e, finalmente,

A DEUS, que sempre me abençoou e me amparou e é presença constante na minha vida e no meu coração.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Alberto de Almeida

Meu esposo e conselheiro nos últimos 28 anos

O companheiro de tantos momentos difíceis, mas...

*Regados pelo otimismo, pela fé e pelo **amor**.*

A Providência não criou o gênero humano nem inteiramente independente, nem completamente escravo. Ela traça, é verdade, em torno de cada homem, um círculo fatal de onde não se pode sair, mas nos seus vastos limites, o homem é poderoso e livre, e, assim os povos. As nações de agora não podem evitar que as condições dos homens se tornem iguais, mas depende delas que a igualdade os conduza à servidão ou à liberdade, às luzes ou à barbárie, à prosperidade ou à miséria (Toqueville).

SUMÁRIO

ILUSTRAÇÕES.....	xix
LISTA DE ANEXOS.....	xxi
LISTA DE TABELAS.....	xxiii
LISTA DE SIGLAS.....	xxv
I – INTRODUZINDO O ESTUDO	01
II – A EVOLUÇÃO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS DOS ANOS 70 A 1998	13
2.1 Antecedentes históricos.....	13
2.2 Como tudo começou em Goiás	17
III – A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS.....	35
3.1 A Educação Especial na rede estadual de Goiás a partir de 1999	35
3.2 O contexto da política educacional do Estado de Goiás.....	38
3.3 O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.....	41
3.4 A Proposta de Inclusão Escolar.....	46
IV – POSICIONANDO E ABORDANDO O PROBLEMA	51
4.1 A situação-problema	51
4.2 A metodologia	54
4.3 Caracterização das escolas.....	57
4.4 O caminho metodológico.....	82
V – TECENDO O VELHO COM O NOVO NAS “TRAMAS” DA INCLUSÃO	89
5.1 Os alunos inclusos: quem são e quem os definem.....	93
5.2 Escola Inclusiva de Referência – EIR: em busca de seu sentido.....	100
5.2.1 Organização, estrutura e funcionamento das Escolas Inclusivas de Referência .	106
5.2.1.1 Os planejamentos/projetos.....	110
5.2.1.2 Em que currículo as EIR estão se apoiando?.....	113
5.2.1.3 As adaptações curriculares	117
5.2.1.4 O que há de novo no ensino – as práticas pedagógicas.....	122

5.2.1.5 A avaliação da aprendizagem	131
5.2.1.6 A preparação do professor para a inclusão	134
5.2.1.7 As Salas Alternativas de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA: o que são e para que servem	142
5.2.1.8 Projeto Alfa – Se liga Goiás	150
5.3 O Setor de Apoio à Inclusão – SAI: peça chave da Proposta	154
VI – OS FIOS PUXADOS, AS REDES TECIDAS E ALGUMAS TRAMAS DESVELADAS	169
VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
VIII – ANEXOS	189

ILUSTRAÇÕES*

1- Colégio Estadual Colemar Natal e Silva.....	70
2- Colégio Estadual Domingos Baptista de Abreu.....	72
3- Colégio Estadual Jayme e Câmara.....	73
4- Colégio Estadual Prof. Joaquim Carvalho Ferreira.....	74
5- Colégio Estadual Prof. Venerando de Freitas Borges.....	76
6- Colégio Estadual Sólon Amaral.....	77
7- Escola de Aplicação do Instituto de Educação de Goiás	79
8- Escola Estadual Andreino Rodrigues de Moraes	80
9- Escola Estadual Dona Mariana Rassi.....	82
10- Escola Estadual Duca Viggiano	83
11- Escola Estadual Eunice Weaver.....	85
12- Escola Estadual Gracinda de Lourdes.....	87
13- Escola Estadual Jardim Novo Mundo.....	89
14- Escola Estadual Presidente Dutra.....	90
15- Escola Estadual Profa. Marinete Silva.....	92
16- Escola Estadual Visconde de Mauá	93

* Fotografias tiradas no 1º semestre de 2001

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Síntese do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (apresentada em folder)	203
Anexo B – Escola Inclusiva (apresentada no <i>site</i> da SEE)	205
Anexo C – Modelo de Questionário I.....	207
Anexo D – Modelo de Questionário II	208
Anexo E – Roteiro para Entrevistas	210
Anexo F – Calendário – Ano Letivo/2001 da Subsecretaria Metropolitana de Educação.....	211
Anexo G – Síntese do Plano Individualizado de Educação – PIE	212
Anexo H – Modelo de Ficha Individualizada do PIE.....	215
Anexo I – Modelo de Ficha de Avaliação do trabalho do SAI	216
Anexo J – Modelo de Relatório de Visita do SAI.....	217

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Escolas e turmas observadas no ano de 2001	99
TABELA 2 – Distribuição das turmas observadas por turno	100
TABELA 3 – Distribuição das turmas observadas por nível escolar	100
TABELA 4 – Distribuição das turmas observadas por série	101
TABELA 5 – Distribuição das EIR por localização.....	101

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- APAE** – Associação de Pais e Amigos do Excepcional
- CEAD** – Centro Estadual de Apoio ao Deficiente
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CORDE** – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- DESE** – Departamento de Educação Supletiva e Especial
- EIR** – Escola Inclusiva de Referência
- EUA** – Estados Unidos da América
- FUNCAD** – Fundação da Criança, do Adulto e da Integração da Pessoa Deficiente
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- IEP** – The Individual Education Program
- IPG** – Instituto Pestalozzi de Goiânia
- ISEC** – Congresso Internacional de Educação Especial
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEPED** – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MLCP** – Movimento de Luta pela Casa Própria
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PIE** – Plano Individualizado de Educação
- PNEE** – Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

PPA – Plano Plurianual
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAEJA – Sala Alternativa de Educação de Jovens e Adultos
SAI – Setor de Apoio à Inclusão
SEADEC – Superintendência de Educação a Distância e Continuada
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SEESP – Secretaria Nacional de Educação Especial
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SUEE – Superintendência de Ensino Especial
SUEF – Superintendência de Ensino Fundamental
SUME – Subsecretaria Metropolitana
SUPEE – Superintendência de Ensino Especial
UCG – Universidade Católica de Goiás
UEE – Unidade de Ensino Especial
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações

I – INTRODUZINDO O ESTUDO

Sem um toque de paixão pode não se ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal. (Roberto C. Bogdan e Sari K. Biklen, 1994)

Paixão, vontade e desejo são palavras que fazem parte da nossa vida e são inerentes à trajetória acadêmica e profissional que temos percorrido desde 1972.

Assim, essas palavras se interligam na nossa escolha pela educação dos excluídos, sobretudo das pessoas com deficiência, de forma consciente, corajosa, certa de que novos desafios sempre virão. Nossa Monografia intitulada “Aspectos Legais da Educação Especial” (Universidade Católica de Goiás/UCG, 1985), Dissertação de Mestrado – “A Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás: história e crítica” (Universidade Federal de Goiás/UFG, 1992) e, agora, este estudo, explicitam esta opção educacional.

A prática pedagógica que temos desenvolvido ao longo dos anos abrange o Ensino Fundamental, Médio e Superior, numa busca incansável de criar, trocar experiências, revitalizar, transformar e ir além, em outras palavras, na busca incessante de viver a educação de forma integral, plena e real.

Nossos trabalhos misturam teoria e prática de tal forma na nossa vida, que se complementam e se consubstanciam num jeito próprio que temos de pensar e de fazer educação.

A convivência com as pessoas excluídas da sociedade e, sobretudo da escola, tem nos conduzido e estimulado a afirmar que a inclusão escolar, como consequência da

transformação das nossas escolas, significa o caminho, para que se garanta o direito incondicional à escolarização de todos.

Como instituição social produtora de conhecimento, a escola tem desvirtuado seu papel, utilizando controles perversos que preparam/treinam pessoas para serem excluídas e, em conseqüência, vivenciarem a marginalização social, econômica e política. Trata-se, no geral, de pessoas que compõem as chamadas minorias sociais, dentre as quais estão as pessoas com deficiência.

Sant'Anna (1988, p. 89) acusa o sistema brasileiro de ensino, dada a sua seletividade, como um dos agentes mais eficazes da produção social da marginalidade. Ele afirma que:

O processo de seletividade empreendido pelo sistema educacional brasileiro encontra suas causas na maneira como a escola lida com os alunos das classes populares: linguagem, normas, conteúdos e cartilhas escolares retratam os modos de vida da classe dominante, sua forma de vestir, falar, de se relacionar com o outro.

É preciso mudar este caráter elitista e excludente da escola brasileira. A escola é para todos e não apenas para alguns!

São três décadas que vivemos acompanhando o preconceito, a marginalização e a exclusão em todos os sentidos na escola. As pessoas são estigmatizadas *a priori* por não se enquadrarem nos padrões dominantes. A auto-estima é rebaixada, a autonomia anulada e a cidadania comprometida. Há nesta constatação uma inversão total de valores, desnudados de princípios éticos e de justiça social.

Boff (1999) nos conduz a refletir sobre a impossibilidade de consolidar uma sociedade mundial globalizada e o surgimento de um novo paradigma civilizacional, se continuarmos marginalizando e excluindo. Este autor nos faz refletir a respeito do menosprezo dado à solidariedade e aos ideais de liberdade e de dignidade para todos os seres humanos.

Em seus estudos, Frei Betto (1997) alerta que dentre os quase seis bilhões de pessoas no planeta, a metade vive na faixa da pobreza e mais de oitocentos milhões de pessoas dessa metade vivem com fome crônica. Para este autor, ignoram-se as conotações éticas e não se elabora um planejamento de inclusão das maiorias.

Buarque, citado por Boff (2002) vai além e afirma que, “podemos ser não só desiguais, mas dessemelhantes, pois não nos sentimos mais do mesmo gênero humano; só

erradicamos a pobreza se nos sentirmos semelhantes, caso contrario, bifurcamos a humanidade”.

Não obstante todas estas constatações, o movimento pela inclusão da pessoa com deficiência é mundial e foi explicitado em 1990, na Resolução 45191, da Organização das Nações Unidas (ONU):

A Assembléia Geral solicita ao Secretário Geral uma mudança no foco do programa da ONU sobre a deficiência passando da conscientização para a ação com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010.

Vários documentos internacionais defendem o princípio da inclusão social/escolar: a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989; a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, para responder às necessidades educativas fundamentais; o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes, datado de 1993 e a Declaração de Salamanca, de 1994.

A esse respeito, Mittler (2001, p. 36) esclarece:

Sob a influência desses e de outros instrumentos, os líderes mundiais têm-se sensibilizado para a implementação de objetivos nacionais que aumentem a proporção de crianças freqüentando e permanecendo na escola.

Conforme Santos (2001), um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO, realizado em 63 países em 1995, sobre o desenvolvimento da educação de pessoas com necessidades especiais revelou que a inclusão constitui uma idéia crucial nas políticas de muitos países e ainda um dos desafios árduos jamais postos ao mundo inteiro. Estima-se que se recuse a muitas centenas de milhões de crianças e jovens o acesso à educação, mesmo a mais elementar, negando-lhes a possibilidade de virem a ser membros ativos e independentes em suas comunidades, em suas sociedades e em suas culturas. E mais, segundo dados da UNESCO (1995), em muitos países desenvolvidos, menos de 1% das crianças que têm significativas deficiências de aprendizagem freqüentam algum tipo de escola. O restante permanece em casa, levando uma vida solitária e isolada.

No relatório estatístico anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF (1999), intitulado “*State of the world's children*” (Condições das

crianças no mundo), o Secretário Geral das Nações Unidas destaca que ainda é negado a 130 milhões de crianças no mundo em desenvolvimento o direito à educação – dois terços dessas crianças são meninas – e que um sexto da população mundial é analfabeta.

Em relação à inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) diz que:

O princípio fundamental da escola inclusiva 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, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

O Congresso Internacional de Educação Especial – ISEC/2000, realizado em Manchester na Inglaterra, confirmou que, a despeito das enormes diferenças nas atitudes, culturas e recursos, há um consenso a ser seguido. No tocante ao oferecimento de educação para todos, diversos países representados no Congresso, dentre eles o Brasil, estão tentando mudar suas políticas e práticas para assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação.

Segundo Mittler (2001, p. 40), um dos coordenadores desse Congresso:

No nível nacional, o progresso depende de vontade política, da alocação de recursos. Igualmente importantes são uma eficiente e relevante educação de professores e uma nova forma de parceria com os pais e com as agências da comunidade. No nível local e escolar, a chave da educação inclusiva repousa no acesso planejado a um currículo amplo e balanceado, concebido desde o início como um currículo para todos.

Ratificando a sua idéia, Mittler assevera, ainda, que a educação inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, para se alcançar as necessidades de todas as crianças. Para esse autor (2000), a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade.

Foi diante deste quadro que se deu a escolha da temática deste estudo, que está relacionada com toda a nossa concepção de vida, opção acadêmica e profissional.

Tendo atuado inicialmente junto às instituições especializadas, tanto privadas como públicas e, posteriormente, em órgãos oficiais de âmbito estadual e municipal

direcionados às pessoas com deficiência, foi-nos possível formular as questões e analisar a Proposta de Inclusão Escolar da Rede Estadual de Goiás, no Município de Goiânia, neste trabalho, por compreender o estado de marginalização e discriminação em que se encontra ainda hoje uma parcela considerável dos nossos alunos.

Pela nossa vivência acadêmica e profissional pudemos entender que as medidas governamentais para as pessoas excluídas, apesar de muitas vezes adequadas no seu discurso, não conseguem, na prática, reverter, ou ao menos minimizar, a situação educacional destas pessoas.

Como integrante da administração pública municipal e estadual de órgãos voltados para o atendimento às pessoas com deficiência durante as décadas de 1980 e 1990, e, hoje, como professora universitária e pesquisadora, necessitávamos compreender o sentido de uma proposta de inclusão escolar proveniente de uma política educacional do Estado de Goiás, que, no nosso ver, tem tido dificuldade em proporcionar às pessoas com qualquer tipo de deficiência o acesso aos bens públicos básicos como as escolas.

A tarefa foi árdua e desafiadora, pois estudar, refletir e analisar em profundidade uma proposta educacional implica avaliar órgãos públicos como a Superintendência de Ensino Especial – SUEE e a Secretaria Estadual de Educação – SEE como um todo, o que, por sua vez, também implica analisar o nosso próprio papel como educadora e dirigente. Por 22 anos exercemos no sistema oficial funções de chefia e de coordenação de programas educativos. Esta situação potencializou a dificuldade da tarefa, que, de certa forma, mistura o pesquisador com o objeto de estudo.

Entretanto, torna-se importante ressaltar que o enfrentamento de mais este desafio contribuiu para estimular e consolidar mudanças de concepções e posturas que foram sendo construídas nos últimos dez anos de nossa vida profissional e acadêmica.

A literatura referente às práticas inclusivas, com algumas exceções, surgiu no início dos anos noventa e alguns países como os Estados Unidos, a Inglaterra e o Canadá, dentre outros, seguiram o pioneirismo da Itália na implantação de escolas inclusivas.

Autores como Susan Stainback, William Stainback e Peter McLaren (EUA), Edgar Morin (França), Boaventura Souza Santos (Portugal), Jorge Larrosa e Nuria Pérez de Lara Ferre (Espanha) e Stuart Hall, Kathryn Woodward e Peter Mittler (Inglaterra) são estudiosos que nos estimularam e nos mostraram que é possível um outro modelo de educação e de escola, onde todas as crianças possam conviver e estudar juntas, movidas pela solidariedade, cooperação e amizade.

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.

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 mais recentemente na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Não obstante, parece-nos que todos esses aparatos legais/institucionais referentes à implementação da inclusão escolar e algumas questões conceituais, chocam-se com a Constituição Federal de 1988, que garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola sem discriminações e adjetivações à educação.

Alguns teóricos do nosso país defendem a inclusão escolar total, incondicional para “todos”, como consequência da transformação do ensino regular. Entre eles, podemos citar: Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Profa. Dra. Windyz Ferreira, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará (UFC), Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva, aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Profa. Dra. Adriane Giugni da Silva, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e a Profa. Dra. Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, da Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR), entre outros.

A concepção teórica que norteia os trabalhos dos que defendem a inclusão total traz para as discussões questões conceituais importantes, como a identidade, a diferença e diversidade, que são inerentes aos princípios fundamentais para a transformação da escola brasileira.

O objetivo central deste estudo é analisar uma Proposta de Inclusão Escolar, à luz de princípios que orientam a inclusão como uma verdadeira inovação educacional.

Para tanto, tivemos de:

- rever a trajetória dos serviços de ensino especial na rede estadual de educação de Goiás, na tentativa de compreender os caminhos percorridos para chegar a uma proposta inclusiva;
- observar, descrever e explicitar a operacionalização da inclusão escolar nas salas de aula das Escolas Inclusivas de Referência;
- conhecer e avaliar os efeitos da proposta de inclusão escolar nas práticas de ensino das Escolas Inclusivas de Referência;
- apontar questões/possibilidades para contribuir, se possível, com a reorientação da política educacional do Estado de Goiás, conforme os resultados a que chegamos.

A amplitude que queremos alcançar, investigando o processo de inclusão escolar na rede de ensino estadual para compreender sua história e prática, tem como fonte de referência os trabalhos desenvolvidos, as teses defendidas e as discussões realizadas no decorrer dos encontros e reuniões proporcionadas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED) da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pela Profª. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, do qual fazemos parte.

Mantoan (1998a, p. 3) propõe

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

Apesar de importantes, os estudos mais recentes realizados em cursos de pós-graduação nas diversas universidades brasileiras sobre a inclusão escolar ainda são, em sua maioria, localizados em escolas/instituições especializadas, formação de professores ou pessoas com alguma deficiência. Estudos de propostas inclusivas de redes de ensino público são os menos encontrados.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apresenta os seguintes dados: 38 estudos realizados entre 1984 e 1998, em nível de mestrado e doutorado, sobre pessoas com deficiência, dos quais apenas quatro discutem aspectos ligados às redes regulares de ensino. Ressaltamos que, dos 38 estudos citados pela ANPED, 12 foram realizados na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), talvez, em razão de esta Universidade desenvolver estudos sistematizados, específicos, a respeito da educação especial desde os anos 70.

Jacques Velloso, organizador do livro “Quem pesquisa o quê em Educação”, publicado pela ANPED, em 1999, refere que: dos 490 trabalhos realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação, nas 39 universidades pesquisadas, apenas 20 trabalhos foram direcionados às pessoas com necessidades educativas especiais e dentre estes, apenas dois focaram questões vinculadas à inclusão escolar, perfazendo, assim, 4% do universo total, o que é irrisório e demonstra a necessidade de investimentos em pesquisas a respeito.

Nesse sentido, é inegável o pioneirismo e a riqueza da produção de conhecimento no assunto, oferecida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED – nos últimos 10 anos. Sobre este Laboratório, sabemos que ele

[...] surgiu da necessidade de se congregarem esforços e competências de pessoas de diferentes áreas do conhecimento, para planejar e executar projetos que visam à transformação das escolas, para que se tornem espaços abertos às diferenças. A intenção deste grupo de pesquisa é discutir e eliminar barreiras educacionais que excluem crianças e jovens das nossas escolas, interrompendo suas trajetórias escolares por motivos os mais diferentes, relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Caminhamos na direção de novos princípios e possibilidades de entendimento do ensino escolar e buscamos concretizar uma educação para todos, em uma escola única, acolhedora e verdadeiramente inclusiva. (LEPED/FE/UNICAMP, 2002)

O LEPED pertence à Área Temática 4: ENSINO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES da Coordenação de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp - Campinas/SP.

As pesquisas desenvolvidas pelos membros do LEPED referem-se a: Educação para todos – ensino inclusivo; Formação de professores para o ensino inclusivo; Transversalidade e educação e moralidade e sentimentos – aspectos psicológicos e educacionais.

Alguns dos trabalhos do LEPED concluídos referentes à Educação para todos – ensino inclusivo dos últimos cinco anos são:

- Inclusão escolar: das intenções à prática. Um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da rede municipal de ensino de Natal/RN. Dissertação concluída em 1997 pela Profa. Maria Antonieta Brito de Castro.
- Era uma vez um castelo...o confronto personalidade x impessoalidade no interior de uma instituição filantrópica de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e similares. Dissertação concluída em 1998 pela Profa. Norma Silvia Trindade de Lima.
- A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE/SP. Tese concluída em 2000 pela Profa. Adriane Giugni da Silva.
- O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Tese concluída em 2000 pela Profa. Luciana Pacheco Marques.
- O desenho e a linguagem computacional logo: promovendo o desenvolvimento de processos criativos. Dissertação concluída em 2000 pela Profa. Susie de Araújo Campos.
- O empregado com deficiência segundo conceito do empregador da pequena, média e grande empresa da cidade de Campinas/SP. Tese concluída em 2001 pela Profa. Hilda Maria Aloisi.
- Desvelando a ação: um estudo sobre as atividades da vida diária e a criança com cegueira. Dissertação concluída em 2001 pela Profa. Sônia Maria Chadi de Paula Arruda.

- O regular da escola regular: desafios na/da construção de uma escola para todos. Tese concluída em 2002 pela Profa. Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos.
- Uma janela para todos: as novas mídias informatizadas no trabalho pedagógico com a diversidade. Dissertação concluída em 2003 pela Profa. Janaina Speglich de Amorim.
- Novas crianças na creche: o desafio da inclusão. Dissertação concluída em 2003 pela Profa. Magali Aparecida de Oliveira Arnais.
- A natação, o cego e o deficiente visual: a inclusão e suas implicações no desporto de rendimento. Dissertação concluída em 2003 pelo Prof. Luiz Marcelo Ribeiro da Luz.
- A inclusão do surdo no ensino regular. Dissertação concluída em 2003 pela Profa. Rosilene Ribeiro da Silva.

Estão em andamento inúmeros outros estudos e, no nosso entendimento, embora o LEPED represente referência e avanço nas discussões e ações a respeito do ensino para a diversidade, ainda é necessário continuar ampliando a investigação sobre propostas escolares inclusivas nas redes de ensino brasileiras, para se contribuir efetivamente com reflexões e análises que venham a reafirmar o caráter transformador da educação para todos, em escolas regulares.

Para alcançar os objetivos propostos por este estudo, dividimos o presente trabalho em seis momentos e estabelecemos em todos eles um diálogo permanente entre pensar/fazer educação. Esses momentos são:

- Introdução, na qual situamos o nosso envolvimento pessoal, acadêmico e profissional com o tema em questão.
- Revisão histórica dos Serviços de Educação Especial em Goiás, na rede estadual de educação, a partir dos anos 70, para compreendê-lo no decorrer

de décadas até se chegar, hoje, a um modelo de inclusão escolar, construído no contexto da educação especial.

- Apresentação da Proposta de Inclusão Escolar da Rede Estadual de Educação de Goiás, no contexto da política educacional do Estado/gestão governamental 1999 – 2002.
- Definição da situação-problema, levantada mediante a revisão histórica dos serviços de educação especial e a proposta de inclusão escolar da rede estadual, assim como as formas de abordar o problema.
- Análise dos dados coletados, na qual tecemos o velho com o novo, oriundos da política educacional direcionada às pessoas com necessidades educativas especiais, para compreender a inclusão escolar que foi idealizada e operacionalizada pela rede estadual em estudo.
- Considerações finais e sugestões oriundas da análise e de suas implicações educacionais visando à uma contribuição para o aprimoramento da proposta de inclusão da rede de ensino estadual de Goiás.

II – A EVOLUÇÃO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS DOS ANOS 70 A 1998

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir. (Michel Foucault)

2.1 Antecedentes históricos

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 (Jannuzzi, 1985).

Posteriormente, houve um hiato neste atendimento. Apenas no século XIX a educação dos deficientes surgiu de forma oficial, mas muito timidamente.

Segundo Mazzotta (1996), apesar das iniciativas oficiais e particulares que aconteceram entre 1854 e 1956 em âmbito nacional, a educação de deficientes na política educacional brasileira só ocorreu no final dos anos 50 e início da década de 60, com a criação de Campanhas para a educação e reabilitação de surdos (Decreto n. 42.728 de 03/12/57), deficientes da visão (Decreto n. 44.236 de 31/05/60) e deficientes mentais (Decreto n. 48.961 de 22/09/60).

Em 1854 e em 1856 respectivamente, foram criados no Rio de Janeiro pelo Imperador Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente, na República, denominado Instituto Benjamim Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, mais tarde denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Vale ressaltar que as duas instituições ainda hoje estão vinculadas ao governo federal e que o Instituto Benjamim Constant, que tradicionalmente, até o início da década de 90, funcionou como escola e especialmente em regime de internato, transformou-se a partir desta data, em “Centro de Excelência e de Referência Nacional para a Educação Especial”.

No Império, além da criação dessas duas instituições, iniciou-se em 1874 o tratamento de deficientes mentais no Hospital Psiquiátrico da Bahia (hoje Hospital Juliano Moreira).

Em 1883, foi realizado o I Congresso de Instrução Pública no Brasil, convocado pelo Imperador. Entre os temas, constava a sugestão de currículos e formação de professor para atuar com pessoas cegas e surdas.

Com o fim do Império, mais um hiato ocorreu e a sociedade brasileira silenciou sobre a pessoa com deficiência. Como o descaso pela educação era geral, os deficientes mentais se misturavam à população desescolarizada e os outros alunos com deficiência também ficaram à margem do processo educacional.

No início do século XX, foram surgindo algumas instituições especializadas. Os primeiros interlocutores oficiais que responderam pela defesa dos direitos e dos interesses das pessoas com deficiência surgiram basicamente nas décadas de 30 e 50 com a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE.

Foi Helena Antipoff, psicóloga russa, residente no Brasil desde 1929, que criou a 1ª Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, no ano de 1932 e fundou em 1945 a Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro, além de ter contribuído muito com a Educação Especial em todo o País.

Em 1971 foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil, aglutinando todas as Sociedades distribuídas pelo País.

Quanto à Associação de Pais e Amigos do Excepcional/APAE, constatamos que a primeira data do ano de 1954 e foi criada no Rio de Janeiro pelo estímulo de uma norte-americana, Beatrice Bemis, que na ocasião se encontrava no Brasil.

Outras APAE foram criadas em todo o território nacional, culminando com a criação da Federação Nacional das APAE que, no início da década de 80, conforme Bueno (1993), já congregava mais de 200 entidades.

Embora as iniciativas, as discussões e os encaminhamentos em prol da educação das pessoas com deficiência acontecessem entre os especialistas, havia a

colaboração de alguns grupos de pais comprometidos e de outras pessoas que se interessavam em oferecer-lhes assistência adequada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, reafirmou o direito das pessoas com deficiência à educação, estabelecendo em seu artigo 88 que “para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”.

No decorrer da década de 60, entretanto, ainda surgiram, por todo o País, inúmeras instituições tidas legalmente como educacionais, sobretudo, de caráter particular e filantrópico, mas visando ao atendimento assistencial ou à proteção das pessoas com deficiência. A escolaridade não era, pois, prioritária.

A este respeito, apesar de quase quatro décadas depois, Marques (1998, p. 116) faz o seguinte comentário:

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.

Modelos que primavam pelo assistencialismo, pela segregação e por uma segmentação das deficiências dominaram, praticamente, a educação especial nessa década.

Para Ferreira (1994, p. 17):

A educação escolar dos indivíduos deficientes, iniciada em instituições de reabilitação e seus setores de ‘escolaridade’, traz para as escolas as marcas do ‘modelo médico’; a visão de patologias individuais com a indicação de estratégias compensatórias ou de arranjos ambientais.

Mazzotta (1996) esclarece que o modelo médico-psicológico dos anos 60 e 70 contribuía com a Educação Especial, à medida que utilizava um diagnóstico classificatório, mediante o qual a criança era enquadrada em uma dada categoria médico-psicológica, exigida para encaminhamentos aos serviços especiais de educação.

Sant’Anna (1988), por outro lado, criticou o papel dos especialistas que emitem laudos incapacitantes sobre as pessoas com deficiência fortalecendo o poder institucional sobre a potencialidade humana. Para ele, “toda uma equipe de técnicos, com

instrumentos de validade duvidosa, emite laudos cuja função é configurar o rótulo de deficiente, classificar e segregar os desviantes” (p. 92).

Não podemos desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas no geral pelos pais de alunos com deficiência, apesar de suas intenções terem sido fortemente marcadas pela discriminação e protecionismo.

Em 1969, a Emenda Constitucional dispunha em seu artigo 175, parágrafo 4º, que uma lei especial disporia “sobre a assistência à maternidade, à infância, e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, em seu artigo 9º previa tratamento especial aos alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Várias ações começaram a ser desenvolvidas, objetivando a implantação das novas diretrizes para atender ao previsto na lei.

Em 1972, conforme Mantoan (2001a), o então Conselho Federal de Educação, em Parecer de 10/08/1972, considerou a educação de excepcionais como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Logo em seguida, Portarias Ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, ao definirem a clientela de educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente da do Parecer citado anteriormente, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência. Elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de promover a educação escolar.

De forma simultânea a esse acontecimento, educadores envolvidos com a Educação Especial, a pedido do MEC, elaboraram o Projeto Prioritário n. 35 (específico da educação de alunos com deficiência), que foi incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura do Governo Federal – 1972-1974.

Segundo Canziani (1985), o Projeto 35 do Plano Setorial de Educação – sobre Educação Especial – procurou garantir a tão desejada igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os excepcionais e oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, as condições ideais para o seu atendimento.

Com base na elaboração desse Projeto e com a necessidade de seu gerenciamento em âmbito nacional, foi criado, no Ministério da Educação e Cultura –

MEC, pelo Decreto n. 72.425, de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com sede no Rio de Janeiro.

Sua finalidade foi detalhada no Regimento Interno, Portaria n. 550 de 1975, artigo 2º nos seguintes termos:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

Tendo o CENESP como referência nacional, diversas unidades federadas criaram, no âmbito das suas Secretarias de Educação, órgãos específicos para o gerenciamento da educação das pessoas com deficiência.

2.2 Como tudo começou em Goiás

A educação especial em Goiás, na rede estadual, teve o seu início de forma isolada em 1953, por meio da Lei n. 926, que criou o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG) para atender aos alunos com deficiência, apesar de ter sido inaugurado apenas em 25 de janeiro de 1955.

Em relação ao período anterior ao ano de 1953, não existe nenhuma informação oficial no âmbito do Estado quanto ao atendimento educacional dispensado especificamente às pessoas com deficiência pelo setor público. Pela iniciativa privada, constatamos que a Vila São Cotelengo, em Trindade/GO, desde a sua criação em 1952, já dispensava proteção e assistência às pessoas com deficiência ali entregues.

Como em todo o Brasil, a Educação Especial em Goiás expandiu-se no setor público mediante as ações e ao incentivo do governo federal.

Em 1973, foi criada em Goiânia a Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, passando, posteriormente, em 1976, a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau. Na época, contava com apenas dois funcionários e, em convênio com o CENESP, promoveu cursos de capacitação de pessoal docente, programas de bolsas de

estudos e criou classes especiais no ensino regular, atendendo a alunos com deficiência mental educável, definidos pelo CENESP (1975, p.10) como:

Alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano social e ocupacional permite-lhes, na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente. QI 50-55 a 75-90.

Nessa época, o Instituto Pestalozzi de Goiânia continuava como a única instituição pública do Estado que prestava serviços educacionais aos alunos com deficiência. A política estadual favorecia as iniciativas privadas, firmando os mais diversos convênios, conforme o interesse das instituições.

Na década de 70 teve início o processo de integração das pessoas com deficiência no ensino regular; na época a “ordem era integrar”. Sabemos, contudo, que:

A filosofia da integração ao colocar no indivíduo a responsabilidade pela sua diferença ou deficiência e pelo seu sucesso ou fracasso no ensino regular, acaba por segregá-lo e excluí-lo do meio sócio-educacional no qual fora antes incluído, uma vez que se exige apenas do aluno sua preparação e adaptação ao sistema escolar, sem modificações do próprio sistema para recebê-los. (DÉROULÈDE, 2002, p. 32)

Reconheceu-se a possibilidade de integração das pessoas com deficiência capazes de se adaptarem às escolas do ensino regular, principalmente por meio das classes especiais. Foram inúmeras as escolas regulares de todo o Estado que aderiram a esta modalidade de atendimento.

Em 1979, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, respaldando todas as ações voltadas para a educação das pessoas com deficiência, baixou normas gerais sobre o funcionamento dos estabelecimentos de Educação Especial no Estado de Goiás, por meio das Resoluções n. 255 e 256.

Já na década de 80, com quase dez anos de atraso em relação a LDB/71, foi promulgada a Lei n. 8.780, de 23 de janeiro de 1980, que dispunha sobre o Sistema Estadual de Ensino de Goiás entre outras providências. Em seu Capítulo III - Do Ensino de 1º grau, no art. 27, previa que “os infra e os superdotados receberão, nos termos do artigo 9º da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, tratamento especial, segundo regulamentação própria a ser baixada pelo Conselho Estadual de Educação”.

No que se refere aos alunos com deficiência, apesar de se reportar à LDB/71, a Lei n. 8.780 causou estranheza no meio educacional pelo fato de não ter contemplado as pessoas com deficiência física e sensorial, as quais deveriam, pelo teor da lei, ser enquadradas como pessoas infra ou superdotadas.

A estrutura de ensino especial em Goiás, definida em 1976, permaneceu até 1982, quando foi extinta a Divisão de Ensino Especial e criada pela Portaria n. 1.674 a Unidade de Ensino Especial – UEE, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação.

A criação da UEE deu-se em razão das reivindicações das próprias pessoas com deficiência, que começavam a se organizar como movimento social, além dos especialistas de educação que já vislumbravam a importância do órgão para o Estado. Na época, a vontade política dos dirigentes foi fundamental para a criação desse órgão estadual.

Quanto aos movimentos organizados das pessoas com deficiência, vale ressaltar a sua importância diante das políticas públicas voltadas para a categoria. Como exemplo, podemos mencionar o “Movimento de Cegos” em luta por sua emancipação social, no Rio de Janeiro. Já na década de 80 se manifestava reivindicando seus direitos, diluindo, assim, o papel dos especialistas nesta questão. Abaixo, citamos um dos trechos da manifestação do Movimento editado em panfleto:

Muitos especialistas têm falado para nós, por nós, sobre nós. Soluções contrárias aos nossos interesses, inteiramente desvinculadas de nossas reais necessidades têm sido sugeridas e até mesmo postas em prática, cristalizando os preconceitos e estimulando a discriminação que faz de nós um grupo minoritário, à margem da sociedade. Apesar disso, o processo de nossa emancipação social se desenvolve e, à frente de cada realização verdadeiramente significativa para tal processo, sempre está um de nós [...] Queremos ter o direito de falar por nós, de ser os sujeitos de nossas ações. As atitudes e medidas paternalistas prejudicam nossa imagem, reforçando a posição de inferioridade a que ainda estamos relegados...Precisamos do seu crédito e de seu apoio nessa luta, não para falar por nós, mas para lutar ao nosso lado!

Na nossa Dissertação de Mestrado (FE/UFG/1992), na qual analisamos a trajetória histórica de uma entidade representativa de pessoas cegas no Estado de Goiás, fizemos a seguinte afirmação:

Se, até a década de setenta, os portadores de deficiência foram submergidos pela História, permanecendo inertes, alienados e marginalizados das decisões políticas e administrativas relativas ao seu próprio processo de desenvolvimento,

hoje, essa situação apresenta sinais de mudança. Uma parcela dessa população deficiente compreende a necessidade de se lutar pela conquista de direitos e percebe as responsabilidades do Estado para com a categoria, apesar de se encontrarem, como todas as minorias, perplexas frente ao contexto sócio econômico e político do país e em fase de redimensionamento nos seus propósitos. (ALMEIDA, p. 40)

A Unidade de Ensino Especial/UEE da SEE/GO, criada em 1982, foi composta por uma equipe de vinte técnicos especializados.

Nessa ocasião, o número de classes especiais no ensino regular aumentou para quarenta, abrangendo vários municípios e atendendo também ao aluno com deficiência auditiva. Iniciou-se, a partir daí a sistematização do atendimento precoce, pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro graus e profissionalização de alunos em todas as áreas de deficiência, dando-se também início ao atendimento à pessoa superdotada. Além disso, a UEE prosseguiu com a capacitação de pessoal docente e técnico, bem como fortaleceu os convênios com as instituições particulares. A intenção era a adoção de um modelo educacional e não mais clínico, como até então.

Em 1987, a Unidade de Ensino Especial foi extinta e criou-se por meio da Lei n. 10.160 de 09 de abril, art. 13, inciso XIII, alínea “d”, a Superintendência de Ensino Especial – SUPEE, órgão vinculado diretamente à Secretaria de Educação, que, conforme o documento “Educação Especial em Goiás” (1995) 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 (grifo nosso).

Nos documentos da SUPEE (1995), os princípios básicos da educação especial foram assim explicitados:

- Integração – caracterizada como um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes setores da sociedade, para o estabelecimento de condições que possibilitassem às pessoas com necessidades educativas especiais tornarem-se integrantes da comunidade.

- Normalização – visando a proporcionar às pessoas com necessidades educativas especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais que têm as outras pessoas, para que pudessem desenvolver suas potencialidades ao máximo.
- Individualização – valorização das diferenças individuais, dando-se às pessoas com necessidades educativas especiais o que elas precisassem para o seu desenvolvimento pleno e levando-se em conta as potencialidades e limitações de cada um.
- Interiorização – expansão do atendimento ao interior do Estado, às periferias urbanas e zonas rurais, onde, enfim, existisse clientela, estimulando a implantação de novos serviços e valorizando as iniciativas comunitárias que surgissem.

O momento da criação da SUPEE foi considerado histórico para os dirigentes do ensino especial de Goiás, pois, pela primeira vez, a Educação Especial ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, ficando ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem intermediários. Entendiam seus dirigentes que os programas especiais passariam então a ser desenvolvidos de forma mais ágil e menos burocrática.

A SUPEE, com mais autonomia financeira e administrativa, investiu na expansão de seus serviços como a abertura de novas escolas especiais na rede estadual, classes especiais e salas de recursos e de apoio, tanto na capital como no interior. Foram realizados diversos cursos de capacitação de docentes pelas Delegacias Regionais de Ensino e firmados convênios com as mais diversas instituições particulares.

Acreditava-se que o paradigma da integração, difundido ainda na década de 70, a partir da criação do CENESP, fosse capaz de se contrapor às práticas segregacionistas e excludentes da Educação Especial existente.

Em 1995, no documento “Educação Especial em Goiás”, seguindo as orientações da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC, ex-CENESP) e respaldando-se no Conselho Estadual de Educação de Goiás, a SUPEE definiu o conceito, o objetivo e a clientela do ensino especial, a saber:

Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange diferentes níveis e graus de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades do seu alunado. Destina-se a educando que necessita de assistência técnica especial no processo de sua aprendizagem, de forma temporária ou permanente, utilizando-se de profissionais especializados e quando necessário, de adaptações curriculares, recursos didáticos adequados, aparelhos e equipamentos especiais, que possam garantir a educação formal deste educando.

Sendo a Educação Especial parte integrante do Sistema Educacional geral, mantém as mesmas finalidades e objetivos do Ensino Regular e visa proporcionar aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, atendimento especializado no decorrer do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem de modo que suas potencialidades sejam trabalhadas ao máximo, segundo seu ritmo próprio e suas potencialidades, buscando oportunizar-lhes as condições necessárias ao pleno exercício dos seus direitos básicos e sua efetiva integração social e ocupacional na sociedade.

São consideradas pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE), os portadores de deficiência mental (leves/educáveis, moderados/treináveis, severos/ dependentes, profundos/dependentes), deficiência auditiva (leve, moderada, severa e profunda), deficiência visual (cegos e portadores de visão sub-normal), deficiência física, deficiência múltipla, condutas típicas e altas habilidades. (SEE, SUPEE, 1995, p.15, grifos nossos)

O atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, segundo esse mesmo documento da SUPEE (1995), seria oferecido nas diversas modalidades do ensino especial, que permeavam os vários níveis e graus de ensino, a saber:

- Escola Especial: instituição especializada pública, conveniada ou particular destinada a atender educandos portadores de deficiência em grau acentuado, sem condições (em muitos casos temporária) de frequentar as escolas comuns.
- Classe Especial: instalada em Escola do Ensino Regular é caracterizada pelo agrupamento de um pequeno número de alunos, devidamente diagnosticados como portadores de determinada deficiência e que estejam cursando a pré-escola, 1ª série ou 2ª série do Ensino Fundamental.
- Classe Comum: ambiente de ensino-aprendizagem, no qual também estão matriculados os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum.

- Classe Integradora: instalada em escolas da Rede Regular, é formada por alunos portadores de deficiência mental leve e alunos comuns, que cursam a mesma série do Ensino Fundamental. Esta classe conta com o apoio de professor itinerante do Ensino Especial. Os alunos portadores de deficiência são atendidos em salas de recursos em outro período, quando for necessário.
- Sala de Recursos: geralmente instalada em escolas da Rede Regular de Ensino, oferece atendimento a educandos portadores de necessidades especiais que freqüentam classes comuns. O aluno deve ser atendido em horário diferente do que freqüentar no ensino regular.
- Classe Comum com Apoio Especializado: modalidade de atendimento onde o professor especializado, geralmente lotado em órgão central do sistema de ensino, presta assistência a alunos portadores de necessidades educativas especiais que se encontram matriculados no Ensino Regular e aos professores destes alunos proporcionando-lhes orientação e supervisão especializada.
- Oficina Pedagógica: ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades educativas especiais, por meio de atividade laborativa, nas diversas áreas do desempenho profissional. A oficina pedagógica normalmente está inserida em Escola ou Instituição especializada pública, privada ou conveniada com a finalidade de educar, formar hábitos, atitudes e habilitar e reabilitar para o trabalho.
- Sala de Estimulação Essencial: local destinado ao atendimento de crianças de zero a três anos, identificadas como deficientes ou consideradas de alto-risco, visando o desenvolvimento global da criança.
- Atendimento Hospitalar e Domiciliar: modalidade de atendimento que busca oferecer escolaridade a alunos temporariamente afastados do convívio escolar devido a problemas de saúde.

Das nove modalidades do ensino especial oferecidas, cinco se localizavam no ensino regular, não obstante cabia ao ensino especial o gerenciamento e o acompanhamento das modalidades ofertadas, a responsabilidade pela formação dos seus professores e o encaminhamento dos alunos previamente diagnosticados.

O CENESP/MEC, a partir de 1986, passou por várias reestruturações. Inicialmente foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESP do MEC. Em 1990, a SEESP extinguiu-se e suas atribuições passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. No mesmo ano foi criada na estrutura da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE. Neste órgão, instituiu-se a Coordenação de Educação Especial que em 1991 foi desativada, voltando suas atribuições a pertencer ao DESE.

No governo Collor, houve um explícito descaso com a educação especial e as ações e metas das políticas educacionais especiais ficaram sem direcionamento específico. Apenas em 1992, no governo Itamar Franco, foi recriada pela Lei n. 8.490, de 19 de novembro, a Secretaria de Educação Especial – SEESP, vinculada ao Gabinete do Ministro. Essa estrutura permanece ainda hoje e a ela

[...] compete coordenar a elaboração da Política de Educação Especial do país, estimular, supervisionar e fomentar sua implantação, e assistir técnica e financeiramente sua implementação. A operacionalização da política deve ser descentralizada e manter o sistema de co-participação, ficando a cargo das esferas federal, estadual, municipal e particular a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades educacionais, da pré-escola à pós-graduação. (MEC/SEESP/1994, p. 16)

É importante salientar que tanto para a SEESP/MEC quanto para a Superintendência de Ensino Especial, na ocasião, era fundamental que uma equipe interdisciplinar composta de psicólogo, pedagogo, assistente social e fonoaudiólogo, entre outros, avaliasse os alunos com necessidades educacionais especiais antes de encaminhá-los para as modalidades de atendimento disponíveis.

No documento do MEC/SEESP, Série Diretrizes 11, (1995), intitulado “O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Educacional Brasileiro”, há a seguinte orientação para a equipe interdisciplinar: “confirmado o diagnóstico, ela [a equipe] escolhe os serviços educacionais que melhor atendam às necessidades do aluno, orientando-o e encaminhando-o ao Ensino Regular ou à Educação Especial” (p. 13). Nessa orientação há uma demonstração explícita

de que os encaminhamentos tinham como pré-requisitos a preparação do aluno para o ensino regular e nada constava em relação à preparação da escola para receber esses alunos.

Essa orientação causa estranheza, visto que, por meio dos dispositivos da Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, a educação, sem nenhum tipo de adjetivações, já estava sendo assegurada, pois nossa Lei Maior dispõe que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (grifo nosso). Nesse teor, não seriam, pois, as pessoas com deficiência parte desse “todos”?

No nosso entendimento, o artigo 208, inciso IV da Constituição Federal ao recomendar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, refere-se principalmente aos instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo. No entanto, esse entendimento tem sido interpretado como educação/ensino especial por especialistas e dirigentes escolares, entre outros.

A Constituição Brasileira constitui um instrumento legal fundamental na construção de uma nova percepção, que, de fato, nos leve a uma sociedade sem preconceitos, segregações ou marginalizações, e, conseqüentemente, inclusiva.

Imediatamente após a promulgação da Constituição, em 1989, o governo federal estabelece uma nova lei específica que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, intitulada como Lei Federal n. 7853/89.

Como novidade, a Lei Federal estabelecia como crimes puníveis com reclusão de 01 (um) a 04 (quatro) anos e multa, àquele que:

- ❖ 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 derivados da deficiência que porta.

- ❖ 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.

Trata-se da política da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, criada em 1987, com o objetivo de elaborar políticas de atenção às pessoas com deficiências no que se refere a programas de prevenção, integração, reabilitação e profissionalização. Temos aí mais um órgão público e mais uma lei específica para tratar de questões ligadas à integração das pessoas com deficiência.

Mas os desentendimentos quanto à aplicação correta das leis proliferam em função de interpretações dúbias e de interesses próprios.

Tanto a Constituição do Estado de Goiás de 1989 quanto a Lei Orgânica do Município de Goiânia, de 1990, reportam à Constituição Federal no que diz respeito às pessoas com deficiência, ao detalharem seus programas de assistência.

Em 1989, o Conselho Estadual de Educação de Goiás – CCE/GO baixou normas gerais para o ensino especial, por meio da Resolução n. 117 de 29 de junho, revogando as anteriores. Nela reafirmava, sobretudo, o sentido da integração escolar e definia os alunos especiais (deficiência física, sensorial, mental, problemas de conduta ou superdotados e talentosos) assim como orientava as modalidades de atendimento escolar a esses alunos, que passaram a ser caracterizadas como: a) Escola de Ensino Regular (em salas normais e em salas especiais); b) Escola Especial (oficina pedagógica e centro especializado) e c) Escola Empresa.

Segundo Mantoan (2001a), o MEC adota ainda hoje o termo portadores de necessidades educativas especiais/PNEE, ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Apesar da intenção do MEC de incluir os alunos que apresentam dificuldades não associadas à questão da deficiência, a clientela da Educação Especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta entre a pessoa deficiente e o ensino especial na compreensão da maioria das pessoas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13/07/1990, também reporta-se ao art. 208 da Constituição Federal e, em seu art. 11, § 2º, assegura às crianças e adolescentes com deficiência atendimento especializado.

Em 1991, novamente, o CEE/GO, manifestou-se favoravelmente à filosofia de trabalho da SUPEE, por meio da Resolução n. 121, orientando sobre como solicitar autorização de funcionamento para Escolas Especiais.

Em 1993, por meio da Resolução n. 727, esse Conselho esclareceu também sobre o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais no ensino fundamental, quanto aos objetivos gerais e específicos, caracterização da clientela, níveis de ensino, modalidades de atendimento e organização didática entre outras disposições. Nessa Resolução, observamos a utilização do termo portador de necessidades educativas especiais, para se referir, também, às pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca – sobre princípios, política e prática em educação especial (1994), faz recomendações a respeito da educação inclusiva, mediante ação da própria educação especial junto ao ensino regular, afirmando que, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (p. 5, grifo nosso), como já foi afirmado. A Declaração também recomenda que:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que oferecem serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – um programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessários para a contribuição de escolas inclusivas bem sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra curriculares. (p. 9)

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394 de 20/12/1996, destina todo o Capítulo V à Educação Especial, definindo-a no art. 58 como “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (grifo nosso).

No nosso entendimento, se a nova LDB apresenta avanços em relação às anteriores no tocante às pessoas consideradas como especiais, ela, entretanto, representa retrocesso em relação à Constituição Federal de 1988 que, em nenhum momento, sugere nos seus dispositivos uma educação diferenciada, adjetivada e à parte para qualquer tipo de alunado.

Em artigo publicado, tivemos a oportunidade de fazer a seguinte afirmação:

O capítulo V, que trata da educação especial, só tem sido ‘aprovado’ e ‘acatado’ pelo meio educacional porque na verdade não define absolutamente nada. Ele foi feito de forma a evitar a polêmica tanto entre aqueles que defendem o ensino segregado como entre os que defendem o ensino diversificado. Como exemplo, entendemos que o termo ‘preferencialmente’ é utilizado conforme interpretação pessoal, por interesse próprio, satisfazendo, assim, as conveniências de cada um. (ALMEIDA, 2001a, p.109)

A Lei do Sistema Educativo de Goiás, n. 26/98, que veio substituir a Lei n. 8.780, de 23/01/1980, reporta-se, praticamente, a toda a LDB/1996, no que se refere à educação das pessoas com necessidades educativas especiais. Apesar de ser uma Lei atual, ela não aponta para a necessidade de se construir uma escola totalmente nova que não se baseia em um modelo social no qual a exclusão predomina exaltando a competitividade e a desigualdade social.

A Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual de 1989, a Lei Orgânica do Município de 1990, a Lei n. 7.853 de 1989, regulamentada pelo Decreto n. 1.744/95, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o Plano Decenal de Educação para Todos – 1994-2004, a Declaração de Salamanca de 1994, a LDB/1996 e a LDB do Estado de Goiás de 1998, no nosso ver, não foram suficientes para mudar de forma substancial a política de Educação Especial no Estado de Goiás.

Isso comprova, mais uma vez, que, apesar da importância das leis como instrumento de luta das minorias elas não garantem o esperado, por si só. É preciso mais, ou seja, o envolvimento da sociedade como um todo, mudanças atitudinais profundas, sensibilidade dos dirigentes e vontade política para mudar.

Infelizmente as leis específicas voltadas para as minorias marginalizadas, como as pessoas com deficiência, têm fortalecido o discurso demagógico do Estado e sensibilizado e convencido parte da sociedade de que o Estado resolve todos os problemas sociais.

Como nos afirma Jannuzzi, citada por Ferreira (1994, p. 40), deve-se ter claro que a legislação é:

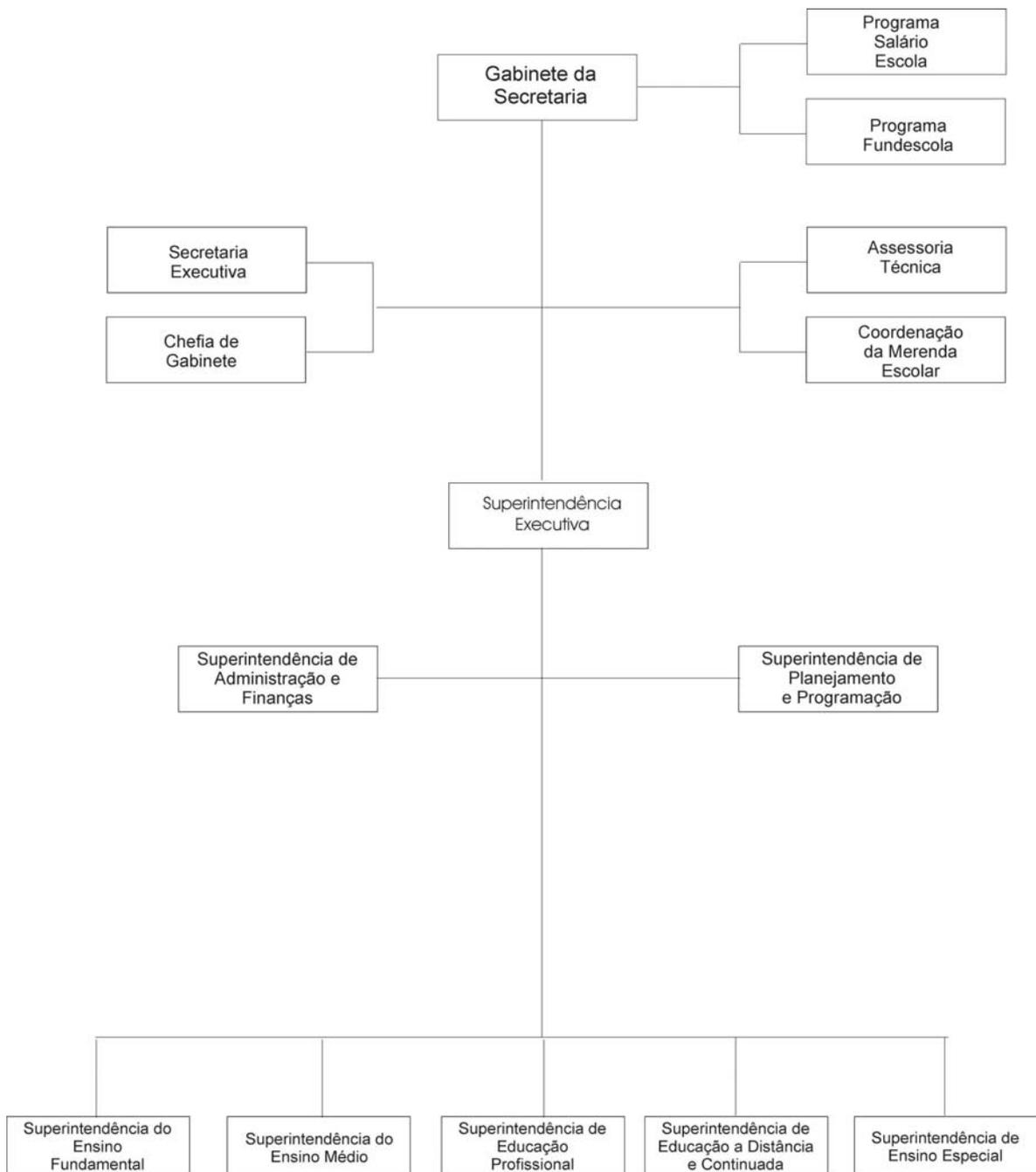
Um horizonte a ser atingido, mesmo porque em nosso contexto o aspecto legal tem sido, através dos tempos, considerado sempre uma hipótese de trabalho e não cumpre, como nos ditos países desenvolvidos, a legislação de conquistas já vivenciadas.

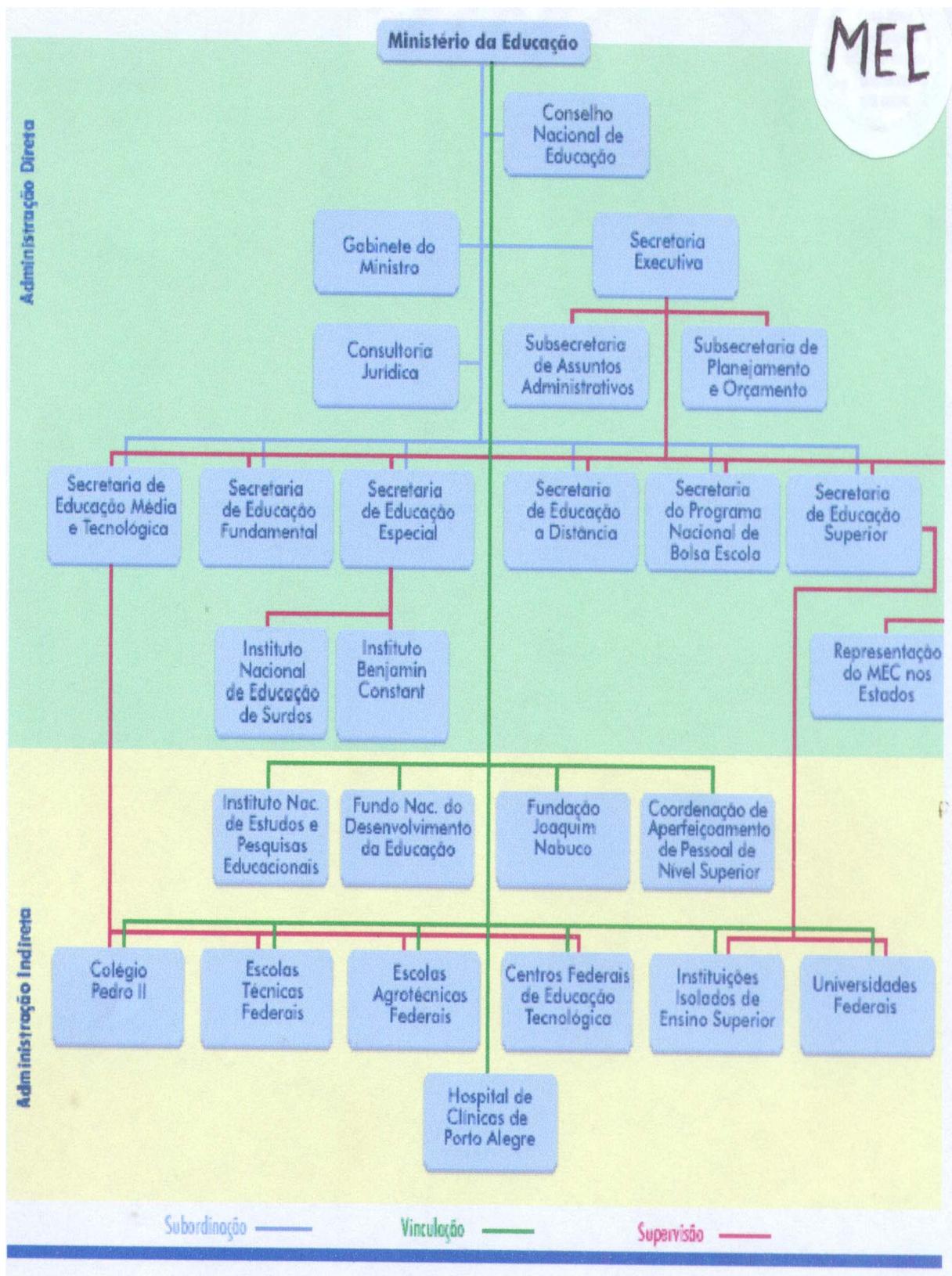
Apesar de algumas conquistas no que se refere às questões estruturais, organizacionais e legais, a filosofia de trabalho da SUPEE alterou-se muito pouco entre 1987 e 1998, haja vista que:

- ❖ os seus serviços continuavam tendo um caráter segregador, mesmo funcionando no ensino regular;
- ❖ a clientela do ensino especial não sofreu nenhuma alteração significativa, pois os alunos com necessidades educacionais especiais continuavam sendo apenas os alunos com deficiência e os superdotados;
- ❖ as instituições privadas, sobretudo as conveniadas, permaneciam recebendo respaldo legal e financeiro do setor público, apesar de prevalecer o modelo clínico em seus atendimentos;
- ❖ o ensino regular não alterou sua postura de indiferença em relação às pessoas com deficiência;
- ❖ apesar de o discurso inclusivo da SUPEE desde o final de 1997, apenas uma minoria de alunos foi “selecionada” e “transferida” da escola especial para a regular, convalidando-se, assim, e mais uma vez, a marginalização e o preconceito contra um grupo considerável de pessoas, nas escolas.

Todos os depoimentos colhidos e toda a documentação pesquisada neste estudo dão conta de que o ensino especial de Goiás, institucionalizado na Secretaria de Educação entre 1973 e 1998, seguiu rigorosamente as diretrizes do MEC, quanto à clientela a ser atendida, aos serviços oferecidos, à formação de professores, e, sobretudo, à filosofia de trabalho, de caráter integracionista. Além disso, a estrutura organizacional da SEE/GO ainda hoje, segue o modelo da estrutura do MEC. Essa estrutura é ilustrada pelos organogramas que seguem:

Estrutura Organizacional da Secretaria Estadual de Educação





Como se observa nesses organogramas, assim como a SEESP se encontra desvinculada das outras Secretarias do MEC e subordinada diretamente ao Ministro da Educação, a SUPEE também se apresenta desvinculada das outras Superintendências e subordinada diretamente à Secretária de Educação.

A autonomia da SUPEE/SEE em relação a SEESP/MEC até 1998 não tinha sido priorizada, uma vez que os recursos financeiros do MEC, sobretudo os referentes à capacitação de recursos humanos, eram tidos como fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento dos programas da SUPEE.

Os dirigentes da Educação Especial de Goiás, até então, tinham clareza quanto à política do MEC quanto às alternativas de atendimento educacional aos alunos com deficiência e por isso o paradigma da integração se manteve na rede estadual. Ficou claro, mais uma vez, o nível de dependência entre esses dois órgãos educacionais.

No documento “O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro” – Série Diretrizes n. 11, (1995, p. 13-14), a SEESP/MEC assim se pronunciou:

No Brasil, as alternativas de atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais vão desde o atendimento em instituições especializadas até a completa integração em classes comuns do ensino regular [...] As estratégias de integração no Ensino Regular são implementadas, fundamentalmente, segundo o critério temporal, isto é, em função do tempo de convivência com alunos não portadores de deficiência, processando-se de duas formas: total e parcial. A integração total/instrucional efetiva-se por meio da classe comum do ensino regular, onde o portador de necessidades educativas especiais realiza todas as atividades, de forma cooperativa com os demais educandos não – deficientes, sob a orientação do mesmo professor, recebendo, ou não, apoio especializado em salas de recursos ou em escolas especiais, em outro turno. A integração parcial efetiva-se por meio da utilização das classes especiais, onde o portador de necessidades educativas especiais recebe atendimento especializado. Nesse caso, o aluno inicia seu processo de integração em diferentes níveis, durante os recreios e em festividades e/ou ocasiões em que ocorre simultaneidade dos conteúdos programáticos da classe especial e da classe comum do ensino regular, situações em que os alunos se agrupam com o mesmo professor.

O conceito de integração, que permeou os trabalhos desenvolvidos pela SUPEE/SEE/GO até o final de 1998, em conformidade com as definições apresentadas pela SEESP/MEC, não trouxe nenhum avanço na direção de uma política transformadora, inclusiva, que levasse à construção de uma escola democrática, fraterna e igualitária, nas escolas do Estado.

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 de 90.

Em 1998, a Resolução do CEE/GO, n. 354, estabeleceu normas para a autorização de funcionamento de unidades escolares do Sistema Estadual de Ensino. Dentre essas normas prescreve no seu art. 25, inciso V, a denominação “Centro Estadual de Ensino Especial” para os estabelecimentos que oferecem, exclusivamente, o ensino especial no Estado.

Essa Resolução demonstra, assim, que até 1998 não houve qualquer tipo de rompimento com o ensino especial ministrado tradicionalmente pelas escolas públicas e/ou privadas. As mudanças ocorreram apenas na nomenclatura.

No final de 1998, a SUPEE/SEE/GO, conforme depoimentos de seus assessores era composta de:

a) 54 Escolas Especiais – 12 na capital, das quais três eram estaduais, cinco conveniadas e quatro particulares (em convênio com o governo municipal); 42 no interior, das quais 13 eram estaduais, 16 conveniadas e 13 particulares, atendendo, na capital e no interior a 6.216 alunos com as mais diversas deficiências; mental, auditiva, visual, múltipla e motora;

b) 156 Classes Especiais – 36 na capital e 120 no interior, atendendo a 1.374 alunos com deficiência mental, auditiva, visual e múltipla;

c) 172 Salas de Recursos com Apoio Pedagógico – 32 na capital e 140 no interior, atendendo a um total de 2.658 alunos com deficiência mental, auditiva, visual, múltipla e com dificuldades de aprendizagem;

d) Ensino Itinerante – contando com trinta técnicos aproximadamente, com formação superior e alguns com especialização, lotados e prestando serviços à SUPEE; esses técnicos acompanhavam os trabalhos desenvolvidos nas modalidades citadas, prestando assessoria pedagógica *in loco* e na própria sede da Superintendência. Este trabalho também era desenvolvido no interior do Estado, por intermédio de Delegacias de Ensino.

A SUPEE/SEE/GO encerrou suas atividades em 1998, contando com aproximadamente 65 funcionários, entre dirigentes, técnicos da área educacional e administrativa.

Em torno de dez mil alunos com necessidades educativas especiais estavam sendo atendidos em todo o Estado de Goiás até 1998. Quando analisadas as estimativas da Organização Mundial de Saúde – OMS que indicam que pelo menos 10% da população mundial possuem algum tipo de deficiência, esse número torna-se ainda mais insignificante. Como o Estado de Goiás possui aproximadamente quatro milhões de habitantes dos quais um milhão de pessoas se encontram em fase escolar, supõe-se que cem mil alunos necessitam de algum atendimento especial. Pelos números apenas 10% dos alunos com prováveis necessidades especiais estão recebendo atendimento educativo nas escolas do Estado.

Sintetizando, a Educação Especial em Goiás, teve seu marco institucional na década de 1950 e tem, desde 1987, a Superintendência de Ensino Especial, seu órgão maior, como responsável por emanar diretrizes, direcionar e orientar toda a política de operacionalização de ações voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais.

A evolução dos serviços de Educação Especial, em todo o País e especificamente em Goiás, caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência, para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, desenvolve uma proposta de inclusão escolar para alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula do ensino regular, em Escolas Inclusivas de Referência, como veremos no próximo capítulo.

III – A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

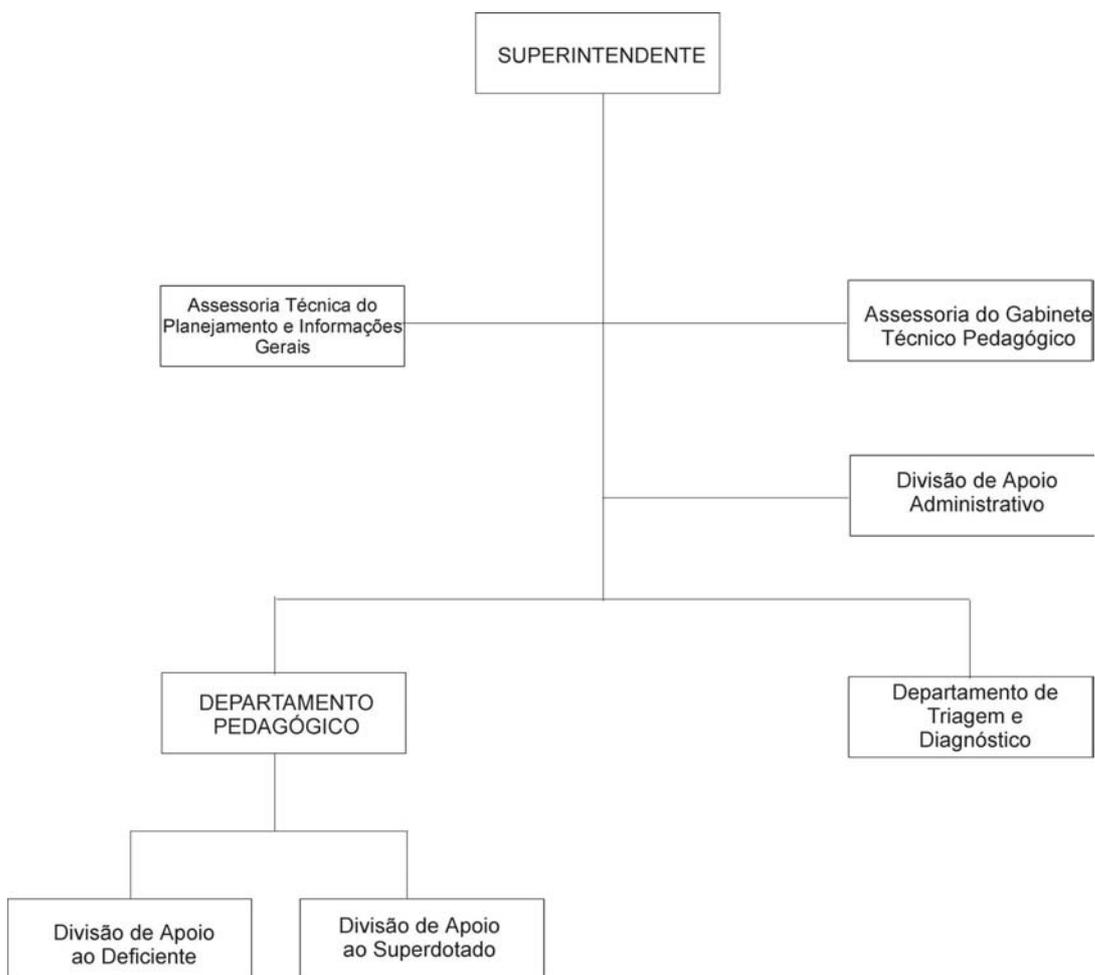
A definição de inclusão que tem sido propagada é a que significa convidar a que se aproximem aqueles que estiveram historicamente excluídos ou deixados de lado. Esta “bem intencionada” definição pode a princípio parecer poderosa, porém há uma evidente fragilidade: Quem tem a autoridade ou direito para convidar outros? Finalmente, quem está promovendo a exclusão? Já é tempo de nós reconhecermos e aceitarmos que todos nós nascemos “dentro”. (Shafik Abu Tahir, líder das novas vozes africanas)

3.1 A Educação Especial na rede estadual de educação de Goiás a partir de 1999

Em 1999 a Superintendência de Ensino Especial, oficialmente, passa a adotar a sigla SUEE, abolindo, em definitivo, a sigla SUPEE, cuja adoção se deu em 1987.

Segundo o atual Superintendente da SUEE, em entrevista realizada no ano 2000, é importante ressaltar as ações desenvolvidas pela Superintendência a partir de 1999, para compreender em que contexto educacional, especificamente em relação à Educação Especial, foram lançadas as bases para uma proposta educacional inclusiva no Estado de Goiás.

Conforme esse depoimento, inicialmente houve a extinção da Divisão de Triagem e Diagnóstico, setor responsável pelo diagnóstico tradicional e prévio dos alunos antes de encaminhá-los às escolas, criado e mantido historicamente pela Superintendência desde 1982, como parte de sua estrutura organizacional e de todo o seu funcionamento, como demonstra o organograma que se segue.



A extinção deste setor da SUEE foi significativa para a evolução da Educação Especial no Estado, pois, como afirma Tomazini (1998), o ato de diagnosticar pode funcionar como um limite nas expectativas do próprio indivíduo quanto às suas verdadeiras potencialidades. Além disso, segundo essa autora, os diagnósticos se materializam e se corporificam nas pessoas ao registrarem seus resultados nos “prontuários” ou nas “nossas cabeças”, fixando-as e enquadrando-as em categorias. Entendemos que “o diagnóstico não tem valor classificatório tão somente, mas poder de decisão e decreto” (TOMAZINI,1998, p. 125).

Ainda em 1999, a SUEE estabeleceu a articulação e a parceria com a Superintendência de Ensino Profissional/SEE/GO e com a Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado, para encaminhamentos e resoluções referentes ao ensino

profissionalizante de pessoas com deficiência que, até 1998, era tido unicamente como política da Educação Especial.

Promoveu-se também a parceria da SUEE com a Secretaria Estadual de Saúde e com as Secretarias Municipais de Saúde, para encaminhamentos das pessoas com deficiência. As questões clínicas/de saúde, até 1998, integravam a política de Educação Especial, que arcava com celebração de contratos e pagamentos de profissionais da área de saúde, tais como médicos, dentistas e fisioterapeutas.

Ocorreu na mesma época, a reestruturação de todas as escolas especiais estaduais e conveniadas, da capital e do interior, pois, a partir de 1999, elas passaram a integrar do “Projeto Unidades de Referência”. Este Projeto propõe um redimensionamento do perfil de atendimento da escola especial, em três setores:

Setor I – Atendimento Clínico Não-Hospitalar, em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Saúde;

Setor II – Apoio à Inclusão, visando à ações de cunho educacional para dar suporte à cultura compartilhada de inclusão;

Setor III – Ensino Especial, para atender a alunos com deficiências severas e profundas, mediante currículo adaptado.

É importante ressaltar que nos últimos 30 anos a principal alegação das escolas regulares para não receberem alunos com deficiência é o fato de esses alunos serem pessoas com deficiência profunda e/ou severa. Assim, entendemos que o Setor de Ensino Especial vem ao encontro das expectativas das escolas regulares, legitimando mais uma vez a discriminação e a marginalização de muitos alunos que não se “encaixam” no perfil dos seus alunos ideais.

Segundo a SUEE/SEE, cada unidade de referência deveria optar pelo menos por dois dos setores citados anteriormente, e por meio deles receberia subsídios, orientações e assessorias, para viabilizar a inclusão escolar.

As equipes multidisciplinares das escolas especiais, constituídas basicamente por psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, foram também redimensionadas para atender às escolas que haviam optado por serem unidades inclusivas e de referência formando assim o que a SUEE concebe como “Setor de apoio à inclusão”. O apoio incluía também o atendimento a alunos da rede regular que necessitassem do aprendizado ou do aperfeiçoamento no Braille, no uso de sorobã, na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e no português sinalizado.

Entretanto, constatamos que esses redimensionamentos não impediram a continuidade do funcionamento da única escola especial da rede estadual do município de Goiânia, que atende pessoas com deficiência auditiva no Ensino Fundamental.

Promoveu-se a implantação do atendimento às pessoas autistas nas escolas especiais públicas ou privadas do Estado, em conformidade com a política de Educação Especial adotada pela SUEE e não mais da forma aleatória como ocorria até então, pela qual os autistas, em sua maioria, eram atendidos como alunos com deficiência mental.

Iniciou-se o processo de extinção de todas as classes especiais do Estado, o que foi concretizado em 2001. Essas classes constituíram o foco prioritário dos serviços de ensino especial da SEE/GO, desde o início dos anos 70.

Houve a redução das salas de recursos com apoio pedagógico em todo o Estado, sobretudo para os alunos que se encontravam matriculados nas escolas inclusivas de referência.

Providenciou-se o encaminhamento/transferência das crianças com deficiência das escolas especiais para o ensino regular, assim como o retorno das crianças das classes especiais para as classes comuns, o que acarretou diminuição significativa do número de alunos atendidos no ensino especial.

Ocorreu a indicação dos jovens e adultos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem para as salas alternativas da rede regular de ensino. Com isso pretendeu-se estabelecer parceria com a Superintendência de Ensino a Distância e Continuada da SEE/GO.

Ofereceu-se atendimento a 185 pessoas (crianças e adultos) impedidas de freqüentar a escola por questões de saúde, em duas salas do Hospital Araújo Jorge em Goiânia/GO.

Finalmente, ressaltamos que os serviços de Educação Especial em Goiás, na rede estadual de educação, apresentaram, a partir de 1999, sinais concretos de mudanças no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência.

3.2 O contexto da política educacional do Estado de Goiás

No início da gestão governamental anterior (1º/01/1999 - 31/12/2002) foi lançado, ainda em 1999, o “Programa Estadual de Melhoria da Qualidade, da Equidade e

da Gestão Escolar do Ensino Fundamental Público em Goiás”, estabelecendo como prioridades educacionais:

A elaboração e implementação de programas de equidade – tais como a universalização do acesso à Educação Básica, infantil, fundamental e média, e o Programa Salário-Escola – a valorização dos docentes através de um Plano de Carreira e de um programa abrangente de desenvolvimento profissional, e um programa de melhoria e fortalecimento da gestão escolar, através da autonomia e da participação comunitária na escola. (SEE, 1999, p. 6-7)

Na ótica governamental e ainda de conformidade com o Programa, a SEE deveria garantir às escolas e aos cidadãos, nos termos da Constituição Brasileira, da LDB, da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental/FUNDEF, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Resoluções do Conselho Nacional de Educação, o cumprimento simultâneo das políticas públicas finalísticas, assim sintetizadas: garantia de padrões básicos de funcionamento escolar; equidade (incluindo a política inclusiva do portador de necessidades especiais de aprendizagem na escola regular e nos sistemas educacionais); desenvolvimento profissional e formação continuada de recursos humanos e avaliação.

Assim, pela primeira vez, a SEE institucionalizou em seus programas a política inclusiva da pessoa com necessidades educacionais, na escola regular e nos sistemas educacionais.

O Plano anual de ação educacional da SEE, elaborado para 1999, envolveu 29 programas/ações e projetos, subdivididos em nove categorias. Merecem destaque:

- a. o programa n. 10, intitulado “Programa estadual de capacitação contínua de professores de pré-escola, ensino especial e 1^a a 4^a séries”, vinculado à categoria III - Desenvolvimento profissional dos docentes;
- b. o programa n. 19, intitulado “Programa Estadual de Apoio à Diversidade e à Inclusão Escolar e Social”, vinculado à categoria VI - Equidade e garantia de igualdade de acesso e permanência na escola.

Chamou-nos a nossa atenção o fato de o Plano ainda utilizar a terminologia “ensino especial” e o Programa Estadual de Apoio à Diversidade e à Inclusão Escolar e Social encontrar-se desligado da categoria IX, intitulada “Diversidades culturais e educação”. Isso demonstra mais uma vez a fragmentação e a justaposição dos programas.

Na ótica governamental, parece-nos que diversidade cultural, educação e inclusão escolar não são linhas convergentes, mas paralelas.

Conforme a compreensão dos dirigentes estaduais, apesar da institucionalização da política inclusiva na SEE/GO, a estrutura organizacional da Secretaria prevê a continuidade da SUEE voltada para o ensino especial sempre desvinculada das Superintendências de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, de Ensino Profissional e de Educação a Distância e Continuada.

Já o Plano Plurianual – PPA – 2000/2003 da SEE, elaborado pela Superintendência de Planejamento e Programação com a participação das Superintendências de Ensino, conforme as diretrizes do governo estadual e as orientações metodológicas do Ministério do Orçamento e Gestão, estabeleceu os seguintes objetivos educacionais:

- ✓ garantir a Educação Básica pública de qualidade para todos;
- ✓ instituir o regime de cooperação educacional entre o Estado e os Municípios;
- ✓ fortalecer a autonomia escolar e a gestão democrática da escola;
- ✓ promover a educação como formação para o exercício da cidadania;
- ✓ contribuir para o desenvolvimento sustentável do Estado de Goiás.

Visando ao alcance desses objetivos, o Plano Plurianual da Educação/2000/2003 contém os seguintes programas: Desenvolvimento de Profissionais da Educação; Garantia de Padrões Básicos para Funcionamento Escolar; Avaliação e Monitoramento; Igualdade de Acesso e Permanência; Gestão dos Sistemas Educacionais; Modernização e Informações Gerenciais; Administração do Sistema de Ensino e Apoio Administrativo.

No PPA, para a formação dos professores e gestores escolares previam as seguintes ações para o ensino especial:

[...] 36 ciclos de estudos, informações e orientações acerca das potencialidades e dificuldades das pessoas, envolvendo 18.000 pessoas-família e comunidade; Cursos de Formação de Multiplicadores para 800 participantes; Realização de 36 encontros regionais para a construção de uma Educação para a Diversidade; Realização de 4 Congressos-Educação para a Diversidade, numa perspectiva inclusiva com 8000 participantes; Curso de metodologia e recursos especiais - Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Braille, Sorobã, Orientação e Mobilidade,

Atividades de Vida Diária, Ferramentas para Pensar e Condutas Típicas (síndromes e autismo). Participantes: 30.000 e número de cursos 600. (SEE, 1999, p. 7)

Ao definir essas ações, mais uma vez a SEE desvinculou a educação das pessoas com deficiência do Ensino Fundamental, Médio, Profissional, Educação a Distância e Continuada. As pessoas com deficiência continuaram sendo uma responsabilidade do ensino especial. Ratifica-se essa posição com a previsão, no PPA, do desenvolvimento de projetos/ações visando à construção, ampliação, adequação e reforma dos prédios e unidades escolares de ensino especial, equipamento e reequipamento.

Quanto à “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, com garantia de padrões mínimos de qualidade, no tocante ao ensino especial, o PPA tem como ação básica:

Responder à demanda de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Esta modalidade de ensino que permeia os demais níveis, indo da Educação Infantil até ao Ensino Superior, busca equidade/diversidade, mediante um atendimento de 90% de sua clientela (120.000) ao final do Programa, sendo que hoje este é de 9%. A implantação dessa política inclusiva destinada a essa clientela tão especial prevê: O envolvimento das entidades e instituições ligadas de algum modo às pessoas com necessidades educacionais especiais. A realização de pesquisa que identifique: onde estão, o que fazem, se recebem algum tipo de atendimento e a faixa etária, tendo em vista a diversidade. O encaminhamento às unidades escolares mais próximas. Acompanhamento de forma continuada, à família, à escola e à instituição, e, finalmente, a promoção de uma política de divulgação dos recursos locais de atendimento, formas de abordagem nos diversos veículos de comunicação de massa (panfletos, cartazes, cartilhas, etc.) de maneira a sensibilizar os gestores de políticas públicas, as famílias de pessoas com necessidades educacionais especiais e a comunidade em geral sobre a necessidade de uma ação conjunta para consecução do processo inclusivo. (SEE, 1999, p. 58)

Como acontecia anteriormente, permaneceu na SEE/GO a dicotomia entre ensino regular e especial, o que continuou marcando a fragmentação, a justaposição e a desarticulação entre eles. Mesmo em um contexto educacional favorável, a SEE não adotou um sistema único de ensino.

3.3 O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

Legitimado pelo Programa Estadual de Educação de 1999 e pelo Plano Plurianual - 2000/2003, foi lançado pelo Governo do Estado de Goiás, em 09 de outubro

de 2000, O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, ficando sua coordenação, diretriz, gerenciamento e acompanhamento a cargo da Superintendência de Ensino Especial – SUEE.

O lançamento do Programa contou com a presença de diversas autoridades do Estado como, o governador Sr. Marconi Ferreira Perillo Júnior, a Secretária Estadual de Educação, Profa. Dra. Raquel Figueredo Alessandri, a Procuradora-Geral de Justiça do Estado, Sra. Ivana Farina e o Superintendente de Ensino Especial da SEE/GO, Sr. Dalson Borges Gomes. Também estiveram presentes o representante da Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP/MEC e o assessor técnico da SUPEE para projetos de inclusão escolar e social, Prof. Romeu Kasumi Sasaki.

A presença e o discurso dessas autoridades reforçaram e legitimaram toda a iniciativa da SUEE, que, em todo o momento, tem afirmado e enaltecido o comprometimento do Governo Estadual em relação ao Programa mencionado.

Nas falas das autoridades ficou notória a preocupação excessiva dos nossos dirigentes com dados quantitativos. Praticamente não houve referência à importância das mudanças atitudinais da sociedade e da transformação da própria estrutura da SEE para que a inclusão de fato ocorra. As Superintendências de Ensino Fundamental e Médio sequer foram citadas, como se não fossem importantes para a implantação da escola inclusiva.

Estão anexados neste trabalho, a síntese do Programa em folder ampliado no anexo A e as informações sobre a escola inclusiva, coletadas no *site* da SEE no anexo B.

Conforme documentação de 1999, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva está embasado nos dados atuais de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no Estado de Goiás, nas referências legais, nos tratados, nas convenções, simpósios, congressos, encontros de âmbito internacional, nacional, regional e local que apontam para a direção de um sistema educacional centrado na diversidade humana e na universalização do acesso à escola e à permanência do aluno até o final de sua escolarização básica.

O Programa propõe a reformulação da política estadual de ensino, visando a torná-la mais eficaz e moderna, adota a filosofia de uma educação inclusiva para todos, sem qualquer distinção, com o intuito de contribuir de maneira significativa para o crescimento qualitativo do Estado de Goiás e, por conseguinte, do Brasil.

As iniciativas e a pretensão da SUEE de garantir a inclusão ficam evidenciadas em documentos como:

Ao considerarmos a filosofia inclusiva como um processo, propomos disseminar de forma gradativa a semente para que o Sistema Educacional de Goiás seja construído de tal sorte que todos os educandos, independentemente de suas capacidades, habilidades, etnias, nível sócio-cultural e limitações, sejam contemplados. Sem mega-estruturas segregadoras de atendimento, o ser humano deve ser visto como um todo e suas necessidades específicas devem ser valorizadas e respeitadas. (SEE/SUEE, 1999, p. 7)

Enfim, para a SUEE (1999):

Por força dessa tendência [inclusiva] foram reformuladas propostas, mudados paradigmas e revistos princípios, no momento histórico em que nosso governo e a sociedade assumem juntos o compromisso nacional de 'assegurar a todos, sem discriminação, com ética e equidade, uma educação básica de qualidade'. Isto também significa colocarmos em prática uma política de respeito às diferenças individuais, garantindo a todos as mesmas condições de participação e contribuição de suas eficiências na construção social do saber, independentemente de suas diferenças. (SEE/SUPEE, 1999, p. 7-8)

Segundo a SUEE (1999), os dados da Educação Especial em Goiás, até o início de 1999, foram fundamentais para a elaboração do Programa, pois, apesar de o Estado de Goiás, possuir atualmente 242 municípios, apenas 77 possuíam algum tipo de atendimento voltado para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Diretoria de Integração do Deficiente, da extinta Fundação da Criança, do Adulto e da Integração da Pessoa Deficiente – FUNCAD – (1999), informou que o município de Goiânia possuía, em 1999, 2.582 turmas na rede regular de ensino, com 93.159 alunos matriculados e deste total apenas 89 eram alunos com alguma deficiência. Pode-se assim perguntar onde estariam os outros milhares de alunos com deficiência? Em casa, em instituições especializadas ou abandonados à própria sorte?

Para a formulação do Programa, a SUEE considerou ainda os seguintes dispositivos legais: Constituição Federal (1988), Constituição Estadual, Resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, Lei Complementar Estadual n. 26/98, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educacional do Estado de Goiás, Política Nacional de Educação Especial do MEC, Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8069/90 e os pressupostos teóricos que fundamentam uma educação para todos. Quais seriam esses pressupostos teóricos?

Segundo a documentação da SUEE, a educação inclusiva reconhece as diferenças individuais do alunado e crê na possibilidade de cada pessoa construir-se socialmente. Essas idéias, conforme a SUEE, têm como base os pressupostos teóricos do sociointeracionismo de Vygotsky.

No mesmo documento (1999), a Superintendência afirma que, para Vygotsky, a criança com alguma deficiência não é menos desenvolvida que a considerada normal, mas se desenvolve de forma diferente. É pessoa capaz e pode contribuir socialmente, como as demais, diferenciando-se apenas quanto ao ritmo, ao tempo e aos caminhos percorridos na realização de suas funções psíquicas superiores.

Para Rabelo, citada em documento da SUEE (1999):

O socioconstrutivismo 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. (SEE/SUEE, 1999, p. 8)

A mesma autora (1996, p. 8) entende que para Vygotsky:

Se a criança busca novos caminhos através das áreas não afetadas, isto não significa que sua deficiência tenha sido isolada ou esquecida, mas que está influenciada e impulsionada pelo seu desenvolvimento global, dentro de suas potencialidades.

Como educadora, aproximamos-nos das concepções vygotskianas, sobretudo por ele ter tido preocupação explícita com questões pedagógicas da pessoa com deficiência.

Como objetivo geral do Programa, a SUEE/SEE pretende:

Implementar 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 às necessidades provenientes da diversidade das pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade e qualidade para todos. (SEE/SUEE, 1999, p. 8)

Para tanto, foram traçados os objetivos específicos: implementar unidades inclusivas, instituir unidades de referência, implantar projetos de atendimento educacional hospitalar, implantar e/ou racionalizar projetos de metodologias e recursos especiais e desenvolver parcerias e interfaces.

Em síntese, O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva inclui 10 projetos, a saber:

- **Projeto Depende de Nós**
Norteia e acompanha a participação da família e da comunidade no processo de implementação da educação inclusiva em Goiás.
- **Projeto Escola Inclusiva**
Uma proposta de escola para todos/garantia de respeito à diferença. Dentro dos aspectos organizacionais tem como eixo a aprendizagem, utilizando iniciativas institucionais e práticas, tais como o Plano Individualizado de Educação – PIE, adaptação curricular, avaliação referencial, estilos e ritmos de aprendizagem, instrução multinível, múltiplas inteligências, avaliação e promoção.
- **Projeto Hoje**
Uma proposta de atendimento educacional hospitalar, em classes hospitalares, para alunos com necessidades educacionais especiais internados com prognóstico de média e/ou longa duração.
- **Projeto Refazer**
Atendimento educacional para autistas em escolas especiais e de ensino regular.
- **Projeto Unidades de Referência**
Unidades de atendimento que favorecem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola, na família e na sociedade.
- **Projeto Caminhar Juntos**
Envolve parcerias com os municípios, visando à municipalização da educação numa perspectiva inclusiva.
- **Projeto Comunicação**

Uma proposta educacional para pessoas surdas, visando à promoção de sua comunicação com o mundo ouvinte.

- Projeto Despertar

Uma proposta de atendimento educacional inclusivo para alunos com indícios de altas habilidades.

- Projeto Espaço Criativo

Inclusão pela arte, visando à utilização dos vários tipos de artes para promover a construção da aprendizagem no ensino regular e especial.

- Projeto Prevenir

Prevenção e detecção de deficiências em uma perspectiva de inclusão escolar e social. Articulação e parcerias com outros órgãos, sobretudo com os relacionados à área da saúde.

3.4 A Proposta de Inclusão Escolar

Do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, selecionamos, para fins de estudo e investigação, o Projeto Escola Inclusiva, pois trata especificamente da inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. O Projeto define a escola inclusiva como uma escola aberta para a diversidade humana, tendo como princípio democrático a educação para todos, não apenas para alguns deles, os alunos com deficiência.

Sua operacionalização efetiva-se nas Escolas Inclusivas de Referência, que são escolas de ensino regular da rede estadual de educação.

Segundo o documento Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, da SUEE (1999):

Escolas Inclusivas são espaços didáticos recreativos e informacionais e se destinam a promover o desenvolvimento humano em seus diversos níveis e modalidades, tendo o ser humano como fim e a diversidade humana como meio. (SEE/SUEE, 1999, p. 9)

É importante destacar que para a Superintendência de Ensino Especial (1999, p. 25-26) a educação inclusiva tem os seguintes princípios pedagógicos:

Transformação da política educacional dentro dos princípios da ética, da valorização do ser humano, de uma escola para todos, possibilitando a formação dos educandos dentro desta perspectiva; Elaboração do projeto político pedagógico de forma participativa e com autonomia das comunidades educacionais; Construção do conhecimento a partir dos novos processos de ensino aprendizagem, à luz de referenciais teórico pedagógicos, baseados na teoria sócioconstrutivista; Modos de aprender, independentemente da extensão das suas dificuldades e limitações físicas, intelectuais universalização do conhecimento, garantindo a sua difusão através de uma literatura acessível e gratuita; Aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo; Valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, partindo o trabalho pedagógico do conhecimento que o aluno traz, levando em consideração sua realidade sociocultural, propiciando situações que favoreçam a construção social do pensamento; Preparação da escola inclusiva para receber e educar os alunos independentemente de suas diferenças individuais; Consideração global do aluno pelas suas potencialidades e não pela sua deficiência; Reformulação contínua do processo pedagógico frente à avaliação das dificuldades experimentadas pelos alunos diante do modo como o ensino é ministrado; Avaliação do aluno na perspectiva de um processo contínuo, tendo por um lado o parâmetro do seu desenvolvimento obtido e, por outro lado esse mesmo, desenvolvimento em relação ao currículo previsto para todos os educandos; Adoção de critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção; Utilização de recursos específicos de comunicação adotados como meios facilitadores da aprendizagem para o educando com necessidades especiais; Reconhecimento, pelo professor, das próprias condições e das potencialidades dos alunos; Formação de educadores, alunos e pais para que tenham a compreensão das transformações que o processo pedagógico deve sofrer; Reconhecimento da necessidade de todos os educandos serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes modos de aprender, independentemente da extensão das suas dificuldades e limitações físicas, intelectuais e sensoriais; Formulação de políticas educacionais que ofereçam uma educação inclusiva em todos os níveis de escolaridade; Colaboração permanente entre todos os implicados no processo educativo; educadores, pais, alunos e profissionais de apoio; Criação de ambiente afetivo, emocional propício na escola e na sala de aula; Adoção de enfoque metodológico e estratégias que permitam a diversificação do ensino; Disponibilizarão de recursos de apoio àqueles que os requerem; Formação continuada dos educadores, envolvendo também pesquisas científicas que validem as diferentes experiências de escolas inclusivas.

Para a operacionalização da proposta pedagógica, a SUEE/SEE/GO (1999, p. 28-29) entende que devem ser concretizadas 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;
- elaborar o Projeto Político Pedagógico 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);
- preparar a equipe (diretores, coordenadores, professores e auxiliares administrativos) por meio de uma capacitação contínua, que se fará em níveis diferenciados.

Nesse mesmo documento, a SUEE prevê que a escola inclusiva em Goiás seja implementada de maneira gradativa e esta graduação obedecerá aos critérios de:

- a) situação geográfica;
- b) condições estruturais;
- c) condições de funcionamento;
- d) situação metodológica;
- e) profissionais da escola inclusiva;
- f) projeto político pedagógico;
- g) envolvimento familiar e
- h) formação de turmas.

Vale ressaltar que o Projeto Escola Inclusiva, objeto do nosso estudo, confunde-se com o Programa Estadual de Educação para a Diversidade como um todo, de tal forma que em vários momentos torna-se impossível diferenciar o que é específico do Projeto e o que o diferencia do Programa geral.

São vários os termos utilizados simultaneamente pela SUEE, em documentos, entrevistas ou conversas informais de seus dirigentes para se referir à inclusão escolar da rede estadual. Os mais usuais constatados por nós foram “proposta”, “projeto” e “programa”. Qualquer um deles, entretanto, se refere explicitamente às possibilidades da SUEE em direcionar a política educacional de todo o Estado de Goiás, pois, segundo documentação, a SUEE está comprometida:

[...] com uma educação de qualidade, empenhada em redimensionar a Educação Especial neste Estado, viabilizando medidas empreendedoras para que a escola seja um espaço de exercício de cidadania e meio eficaz de combate à EXCLUSÃO de alunos com necessidades especiais no sistema educacional. (SEE/SUEE/GO, 1999, p. 28)

Conforme o documento Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão, de setembro de 2000, a Proposta de Inclusão Escolar da rede estadual vem sendo realizada em quatro fases:

Fase I – Sensibilização – Após estudo da realidade do ensino especial em Goiás e tendo como referência os novos paradigmas da educação para todos, iniciou-se em 1999 a reestruturação da educação especial e a elaboração do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, bem como a sensibilização de todos os envolvidos, como a família, os educadores e a sociedade.

Fase II – Implementação – Em 2000 houve a implantação da política de educação inclusiva e efetivação das ações do Programa de forma gradativa, envolvendo 55 escolas nos 35 municípios sede da Subsecretarias Regionais de Educação.

Fase III – Expansão – Em 2001 foram acrescentadas ao processo de inclusão outras 260 escolas públicas, contemplando todos os municípios goianos. Foram executadas adaptações físicas e promovida a capacitação de profissionais e a implementação de toda uma rede de apoio à educação inclusiva.

Fase IV – Consolidação – Em 2002 buscou-se a consolidação das ações básicas do Programa, implementando, avaliando e/ou concluindo algumas atividades, tais como reformas arquitetônicas e cursos de capacitação, dentre outros.

Mas, no nosso entender, a inclusão escolar, por sua natureza, não se realiza nesta linearidade, fixada e determinada antecipadamente.

As salas de aula, as escolas, os professores, os alunos, os diretores e os pais entre outros, são parte de um contexto escolar tão dinâmico e diversificado que se torna impossível garantir a inclusão escolar a partir de fases seqüenciadas.

Quanto aos dados numéricos a respeito das Escolas Inclusivas de Referência – EIR, a SUEE iniciou sua implantação inicialmente em 35 municípios, 17 escolas da capital (uma delas de imediato saiu do Projeto) e 38 no interior, atendendo a 16.500 alunos. No ano de 2001, houve a expansão para 30 escolas na capital e 285 no interior assim distribuídas: cinco no Município de Aparecida de Goiânia, cinco no Município de

Anápolis, 64 nos municípios que sediam as Subsecretarias de Educação e 211 em outros municípios que integram essas subsecretarias, o que perfaz aproximadamente 25% do total das escolas da rede estadual de educação, atendendo a cerca de 40.000 alunos.

No ano 2002, a SUEE não pretendia acrescentar nenhuma nova escola na sua lista de inclusivas, pois, conforme documento (2002), intitulado Diretrizes do Trabalho dos Setores de Apoio à Inclusão, buscava-se nesse ano apenas a consolidação das ações básicas dentro do Programa.

Não registramos a intenção e/ou pretensão da SUEE, no decorrer das fases de implementação, expansão e consolidação, de rever sua atuação enquanto órgão gerenciador da Proposta, caso fosse necessário.

Como recomendações para implantar o Projeto Escola Inclusiva, a SUEE em seu *site* orienta:

- ❖ sendo escola estadual, municipal e particular, entrar em contato com a Subsecretaria Regional de Educação;
- ❖ encaminhar ofício à Superintendência de Ensino Especial solicitando a implantação do projeto;
- ❖ acionar o Setor de Apoio à Inclusão para fazer um trabalho de base com toda a comunidade escolar (professor, diretor, coordenador pedagógico, auxiliar administrativo, pais e alunos);
- ❖ redimensionar o Projeto Político-Pedagógico, regimento escolar, planejamento (adaptações curriculares) de acordo com a proposta de educação inclusiva.

Por meio dessas recomendações, mais uma vez a SUEE não deixa dúvidas sobre qual é, de fato, o órgão da SEE responsável pela implementação e acompanhamento das diretrizes da educação inclusiva em todo o Estado de Goiás. Essa constatação levou-nos a formular a nossa situação-problema neste estudo, que será apresentada a seguir.

IV – POSICIONANDO E ABORDANDO O PROBLEMA

Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (Boaventura Souza Santos, 1995)

4.1 A situação-problema

A opção por uma escola única e de qualidade para todos, ética e inclusiva, tendo a cooperação e a solidariedade como instrumentos imprescindíveis para a aprendizagem, faz parte de um longo processo, iniciado nos anos 1970.

O entendimento de que “incluir”, de fato, exige reformas educacionais profundas nos estimulou pesquisar a proposta de inclusão escolar da rede estadual de educação de Goiás, no município de Goiânia, que tem como referência o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, lançado em outubro de 2000 pela SUEE, conforme mencionado anteriormente.

Merece destaque um dos princípios pedagógicos que rege a proposta de inclusão da rede, qual seja: “a transformação da política educacional dentro dos princípios da ética, da valorização do ser humano, de uma escola para todos, possibilitando a formação dos educandos dentro desta perspectiva”. (SEE/SUEE, 1999, p. 25)

O Programa, apesar de apresentar como objetivo geral a implementação de uma política inclusiva no Estado de Goiás, deixa dúvidas quanto à forma como se organiza e se estrutura para a consecução dos seus propósitos.

Até 1998, os serviços de Educação Especial na rede estadual de educação de Goiás estimulavam a implantação e a implementação de atendimentos segregados aos alunos com deficiência, como os de escolas especiais públicas ou privadas, classes especiais, salas de recursos e salas de apoio pedagógico, dentre outros. Apesar das mudanças ocorridas, ainda hoje, as pessoas com deficiências severas ou múltiplas, em virtude de suas condições específicas, são estimuladas a permanecer em escolas especiais,

nos chamados Setores de Referência III, para serem atendidas com escolaridade específica, mediante currículo adaptado.

A estrutura organizacional da SUEE na SEE/GO, desde 1987 está completamente desvinculada das Superintendências de Ensino Fundamental e Médio; desligou-se também das Superintendências de Ensino Profissional, Educação a Distância e Continuada como já foi demonstrado.

Cada Superintendência tem uma estrutura própria e específica, com chefias (superintendente, assessoria, chefe de departamento, chefe de divisão...), funcionários, espaço físico e recursos financeiros próprios, para o desenvolvimento dos seus programas. Essa condição torna difícil a articulação e a integração entre as Superintendências da SEE/GO.

Como já afirmamos, essas divisões constituem um problema para a efetivação de uma proposta inclusiva na rede estadual de Goiás, pois o distanciamento entre as diversas Superintendências contribui para a fragmentação de seus respectivos programas, sobretudo os do ensino especial e regular.

Desde o início dos anos 80, temos acompanhado de perto os discursos dos diversos dirigentes da SUEE/SEE/GO. Por ocasião da implantação do Programa de estimulação precoce para crianças com deficiência e de alto risco na rede regular de ensino e na Implementação das classes especiais para alunos com deficiência, afirmou-se que os serviços de educação especial, brevemente não seriam mais necessários e que o “*especial e o regular*” iriam fatalmente ser unificados, integrados e não mais justapostos como ainda hoje se encontram. Entretanto, não constatamos durante nosso trabalho de campo qualquer iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, para que essas fusões fossem efetivamente concretizadas.

O atual dirigente da Educação Especial justifica a desvinculação das Superintendências por questões de gerenciamento e aquisição de recursos, dentre outros.

Na verdade, nos últimos 30 anos, o desenvolvimento do modelo educacional do Estado de Goiás colocou a Educação Regular e a Educação Especial mais como linhas paralelas do que convergentes de educação.

A criação de um sistema educacional unificado, contudo é condição necessária para que se efetive a inclusão escolar e, para que essa unificação se concretize, é essencial alterar o paradigma vigente no Ensino Fundamental.

Um outro obstáculo que não pode ser descartado da situação problema é o fato de historicamente a SUEE/SEE/GO ter se subordinado às diretrizes da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), desde sua criação, no intuito de obter financiamento para o desenvolvimento de seus programas.

Essa subordinação constitui um elemento complicador para a fusão do ensino especial com o ensino regular na rede estadual de educação, pois a SEESP/MEC defende, em seus documentos, a integração total e parcial dos alunos (como modelo de organização educacional e escolar) e não uma escola aberta às diferenças e à verdadeira inclusão escolar, ou seja, uma educação para todos, indiscriminadamente.

A integração escolar defendida pela SEESP/MEC prioriza os alunos com deficiência, porém capazes de acompanhar a escola comum em seus modelos tradicionais. O esforço basicamente é do aluno, para ser integrado e aceito na escola. Tudo depende dele, que se torna, assim, o único responsável por seu destino educacional, pois a escola permanece intacta e firme em seus propósitos excludentes.

Segundo 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.

Em seus pronunciamentos, a SEESP/MEC não defende a fusão dos dois sistemas de ensino e faz acreditar que o “*especial e o regular*” são compatíveis.

Dois pronunciamentos do MEC são elucidativos, nesse sentido:

Faz-se necessário esclarecer que a inclusão no Brasil ainda está em processo de criação e por isso adquiriu conotações peculiares: 1º o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; 2º o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio da educação especial. (MEC/SEESP, 1999a, p. 8-9)

A política de inclusão escolar quer resgatar a responsabilidade governamental. Isso não significa que o MEC pretenda fechar as escolas especiais. Pretende, sim, redimensioná-las, para que se tornem escolas de qualidade e possam cooperar e participar do processo de inclusão de seus alunos. A inclusão escolar não significa apenas a inclusão em classes comuns do ensino regular. A nossa legislação, sabiamente, utilizou a palavra ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino e não ‘exclusivamente’. Isso significa que há casos em que as condições dos alunos não favorecem sua inclusão em classes comuns (GOTTI, 2001, p. 62).

Como agravante, do manual intitulado Direito à Educação – necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro – orientações gerais e marcos legais, da SEESP/MEC (2001, p. 20) extraímos o que segue:

Nem todas as pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem podem ser incluídas nas salas comuns ou especiais das escolas do sistema regular de ensino. Situações há em que a deficiência assume uma dimensão tamanha que se torna impossível manter a criança e o jovem dentro das escolas destinadas a todas as demais. A inserção da criança ou jovem com deficiência severa nas classes comuns ou especiais das escolas do sistema regular poderá trazer mais prejuízos do que benefícios para essas pessoas [...] (grifo nosso).

A SUEE/SEE/GO, seguindo as orientações do MEC, ainda mantém atendimentos segregacionistas para pessoas com deficiência, como os realizados nos Centros de Referência III, que são destinados, especificamente, à escolarização dos alunos com problemas severos e profundos.

A maioria dos especialistas envolvidos na educação de alunos com deficiência, em esfera local e nacional, acreditam que o ensino especial modificado, evoluído e adaptado garante a inclusão dos alunos com deficiência menos comprometidos, na educação regular. Crêem também que o deslocamento de especialistas do ensino especial para as escolas regulares, garante a inclusão do aluno com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

Não se discute, assim, a transformação da escola regular para acolher todo o alunado. Ocorre que a inclusão requer mudanças no ensino regular para incluir os alunos com e sem deficiências, que foram excluídos da escola por não se adaptarem às suas exigências.

Nesse quadro, parece oportuno, então, investigar se uma proposta de inclusão escolar, proveniente de uma Superintendência de Ensino Especial, que se encontra desvinculada da organização e estrutura do ensino regular, é capaz de transformar as práticas de ensino regular, de maneira a atender de fato o que significa inclusão escolar.

4.2 A metodologia

Para abordar a situação-problema descrita, optamos por realizar uma investigação qualitativa de abordagem descritivo-reflexiva. Entendemos que essa opção metodológica pode contribuir para o avanço na maneira de entender a realidade vivida pelo

pesquisador. Investigações dessa natureza, segundo André e Ludke (1986), possibilitam a busca, a descoberta e a interpretação dos fatos, valorizam a indução e levam em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências.

Ao afirmarmos que a nossa abordagem é descritivo-reflexiva, fizemos, em conformidade com Marconi e Lakatos (1999), a descrição de um fenômeno ou situação, mediante um estudo realizado em determinado espaço-tempo.

Aceitamos também uma das exigências da investigação qualitativa, a qual preconiza que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir uma pista, para então estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Por suas peculiaridades, este estudo exigiu a participação dos técnicos da Superintendência de Ensino Especial – SUEE, dos dois Setores de Apoio à Inclusão – SAI da capital, da Superintendência de Ensino Fundamental – SUEF, do Conselho Estadual de Educação – CEE, da Subsecretaria Metropolitana de Educação – SUME, dos diretores, coordenadores, professores e alunos das escolas regulares de Ensino Fundamental, que se tornaram Escolas Inclusivas de Referência – EIR.

Todos os órgãos, escolas e pessoas que participaram deste estudo constituíram peças imprescindíveis para a execução desta investigação, pois foram estudadas as dimensões institucional, pedagógica (prioritária) e a sociopolítica, todas envolvendo o cotidiano das salas de aula analisadas.

Assim como André (1995), entendemos que a dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar; a dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento e a dimensão sociopolítica cultural refere-se aos determinantes macro e estruturais da prática educativa.

Para a realização da pesquisa, houve o apoio e a aceitação da nossa proposta de estudo pela Secretaria Estadual de Educação e especificamente pela Superintendência de Ensino Especial, que desde o início dos trabalhos compreenderam que se tratava de uma investigação que pretendia, se possível, contribuir para a reorientação das políticas educacionais em Goiás, no que se refere à diversidade dos alunos, e, conseqüentemente, à escola para todos.

Foram selecionadas para a investigação 40 salas de aula das 16 escolas regulares da rede estadual da capital, caracterizadas como Escolas Inclusivas de Referência

– EIR que foram iniciadas ainda em 1999, acompanhadas, apoiadas e avaliadas, sistematicamente, segundo as orientações e diretrizes da SUEE/SEE.

Essas Escolas estão localizadas em setores urbanos e urbanos/periféricos da cidade e atendem a alunos com necessidades educativas especiais, prioritariamente às pessoas com alguma deficiência, em turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Não priorizamos nenhuma série, nível ou turno, apenas nos limitamos às indicações e/ou às sugestões das próprias escolas. Segue a lista das Escolas Inclusivas de Referência, objeto desta investigação:

- Colégio Estadual Colemar Natal e Silva
- Colégio Estadual Domingos Baptista de Abreu
- Colégio Estadual Jayme Câmara
- Colégio Estadual Professor Joaquim Carvalho Ferreira
- Colégio Estadual Professor Venerando de Freitas Borges
- Colégio Estadual Sólon Amaral
- Escola de Aplicação do Instituto de Educação de Goiás – IEG
- Escola Estadual Andreino Rodrigues de Moraes
- Escola Estadual Dona Mariana Rassi
- Escola Estadual Duca Viggiano
- Escola Estadual Eunice Weaver
- Escola Estadual Gracinda de Lourdes
- Escola Estadual Jardim Novo Mundo
- Escola Estadual Presidente Dutra
- Escola Estadual Professor Marinete Silva
- Escola Estadual Visconde de Mauá

4.3 Caracterização das escolas

Faremos agora uma breve descrição de cada uma das escolas, a partir de aspectos que consideramos relevantes para este trabalho.



O Colégio Estadual Colemar Natal e Silva está situado à Rua 18, n. 106, Setor Aeroporto, bairro urbano de classe média. Foi criado pela Lei n. 8.408 de 19/01/78 e no decorrer da pesquisa era administrado por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a) geral.

Em 2001 funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental regular da 1ª a 8ª série. Atendeu aproximadamente a 780 alunos distribuídos em 20 turmas. Em uma turma de cada série freqüentaram alunos com deficiência auditiva, às vezes, em número igual ou até superior ao de alunos ouvintes e contou com 26 professores.

O Colégio era assistido pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira. Conforme será detalhado no próximo capítulo,

esse é um dos setores que dá sustentação a toda proposta de inclusão escolar da rede estadual.

O vínculo do Colégio com o ensino especial existia desde os anos 80, quando começou a atender aos alunos com deficiência auditiva, egressos da própria escola Maria Lusia, que se localiza no mesmo bairro.

Vale ressaltar que o colégio conta com uma equipe permanente de instrutores e intérpretes para prestar atendimento especializado aos alunos com deficiência auditiva e praticamente todos os seus professores têm conhecimento e prática de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, obtidos em cursos oferecidos pela SUEE e no contato contínuo com os seus alunos surdos.

Do documento intitulado Cronograma de Trabalho – 2001 – deste Colégio, destacamos a sua preocupação com a formação do Conselho Escolar e com palestras sobre “Direitos e Deveres” para alunos e seus familiares.

Para o nosso estudo, no decorrer de 2001, foram indicadas quatro turmas de 5ª a 8ª série do período matutino, assim constituídas:

- ❖ 5ª série A – com 29 alunos matriculados dos quais 16 com deficiência auditiva, na faixa etária de 13 a 30 anos, perfazendo um total de 55% da turma;
- ❖ 6ª série A – contava com 35 alunos matriculados, dos quais 13 com deficiência auditiva e na faixa etária de 14 a 23 anos, perfazendo um total de 37% dessa turma;
- ❖ 7ª série B – classe com 33 alunos matriculados, nove alunos com deficiência auditiva, na faixa etária de 15 a 23 anos, perfazendo um total de 27%;
- ❖ 8ª série A – contando com quatro alunos com deficiência auditiva, na faixa etária entre 16 e 21 anos entre 40 alunos matriculados. Os estudantes com deficiência auditiva representavam 10% da turma.



O Colégio Estadual Domingos Baptista de Abreu está situado à Rua VC-06, esquina com a Rua João B. Gonçalves, no Bairro Vera Cruz I, setor urbano periférico de classe popular.

Foi criado pela Lei n. 9.036 de 27/07/91 e no decorrer da pesquisa era administrado por um(a) diretor(a), um(a) secretário(a) geral e três coordenadores pedagógicos por turno: matutino, vespertino e noturno. Não tinha na ocasião um coordenador geral.

Em 2001, o Colégio funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série. Atendia a aproximadamente 470 alunos distribuídos em 16 turmas e contava com 20 professores.

Apenas algumas turmas do período vespertino (1ª a 3ª série) eram consideradas inclusivas e atendiam a alunos com deficiência, numa média de um a três alunos por turma.

O Colégio era assistido pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI do Instituto Pestalozzi de Goiânia e não tinha vínculo anterior com o ensino especial.

De seu Projeto Político Pedagógico - 2001, destacamos como um dos seus objetivos “[...] conclamar a comunidade escolar para se unir na execução de um trabalho comparativo e solidário e também como meta [...] oportunizar atividades que façam com que o indivíduo vivencie a cidadania com consciência crítica”.

Para esta pesquisa, foi indicada apenas uma turma de 1ª série do período vespertino freqüentada por quatro alunos considerados inclusos – três por terem dificuldades de aprendizagem e um por ter síndrome de Down. Esses alunos se encontravam numa faixa etária entre seis e onze anos de idade e perfaziam 17% dos 24 alunos matriculados.



O Colégio Estadual Jayme Câmara está situado à Rua BF-26, Qd. 31, Bairro Floresta, setor urbano periférico de classe popular.

Foi criado e denominado pela Lei n. 12.911 de 08/07/96, por força do Movimento de Luta pela Casa Própria – MLCP do setor. No decorrer da pesquisa o colégio era administrado por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a) geral.

Em 2001, o colégio funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, o Ensino Médio – 1º ao 3º ano, Sala Alternativa de Jovens e Adultos – SAEJA, Salas de Aceleração e Salas do Projeto Alfa – Se Liga Goiás.

Atendia a aproximadamente 2.200 alunos, distribuídos em 60 turmas e contava com 42 professores, na época.

Segundo a coordenação pedagógica do colégio, praticamente todas as turmas de 1ª fase do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – eram freqüentadas por alunos inclusos, com algum tipo de deficiência.

O Colégio era assistido pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI do Instituto Pestalozzi de Goiânia e não tinha vínculo anterior com o ensino especial.

No Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE/2001, o Colégio priorizou “capacitar 42 professores para melhorar a prática efetiva em sala de aula” e “colocar o Conselho Escolar em ação”.

Para os fins deste trabalho, durante 2001, estudamos por indicação, apenas uma Sala Alternativa de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA, do período matutino, da qual todos os seus 15 alunos, na faixa etária entre 16 e 33 anos, foram considerados inclusos em função de defasagem idade/série, por serem alunos com síndrome de Down, com deficiência auditiva, visão sub-normal, deficiência mental, deficiência física e dificuldades de aprendizagem.



O Colégio Estadual Professor Joaquim Carvalho Ferreira está situado na AV. Fernão Dias Paes Leme, Qd. 32, Bairro Capuava, setor urbano periférico de classe popular.

Foi criado pela Lei n. 8.577/98 (atual) e no decorrer da pesquisa era administrado por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretária geral.

No ano 2001, o colégio funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental regular, 1ª a 8ª série, o Ensino Médio, 1º ao 3º ano e Salas Alternativas de Jovens e Adultos – SAEJA. Atendeu a aproximadamente 2.200 alunos, distribuídos em 60 turmas e contou com 74 professores.

O Colégio era assistido pelo Setor de Apoio – SAI do Instituto Pestalozzi de Goiânia e tinha vínculo anterior com o ensino especial, por ter sido um dos pioneiros na implantação das classes especiais em décadas passadas. Os alunos inclusos, em geral, eram distribuídos apenas em algumas turmas, sobretudo nas duas SAEJA, onde são maioria.

Do Plano de Ação – 2001, ressaltamos a estratégia “melhorar a prática efetiva em sala de aula” e a meta “instituir o Conselho de Pais para auxiliar na rotina disciplinadora da escola”.

Para este estudo foram indicadas três turmas consideradas inclusivas: a) uma 1ª série do período vespertino com 17 alunos matriculados, dentre os quais cinco eram tidos como inclusos: três alunos com síndrome de Down, um aluno com problemas neurológicos e um com dificuldades específicas de aprendizagem. Estes alunos estavam na faixa etária entre oito e 12 anos e representavam 29% do total da turma; b) uma turma de 5ª série do período vespertino com 24 alunos matriculados, dentre os quais dois alunos com deficiência auditiva (13 e 25 anos), que tinham o acompanhamento diário de uma intérprete e o apoio de uma instrutora também com deficiência auditiva, três vezes por semana e c) uma Sala Alternativa de Jovens e Adultos – SAEJA, do período noturno, constituída por 14 alunos adultos entre 21 e 56 anos com dificuldades de aprendizagem, dos quais seis eram pessoas com algum tipo de deficiência.



O Colégio Estadual Prof. Venerando de Freitas Borges está localizado na Av. Nicarágua, Qd. 500, s/n, Bairro Jardim América, setor urbano de classe média.

Foi criado por meio da Lei n. 8.275 de 08/08/77 e no decorrer da pesquisa era administrado por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) e um(a) secretário(a) geral.

No ano de 2001 funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, o Ensino Médio – 1º ao 3º ano, Salas Alternativas de Jovens e Adultos - SAEJA e Salas de Aceleração. Atendeu a aproximadamente 1.100 alunos, distribuídos em 27 turmas e contava com 71 professores.

Todas as turmas eram consideradas inclusivas, apesar de o Colégio contar com três salas alternativas formadas, praticamente, por alunos com algum tipo de deficiência.

O Colégio era assistido pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira e teve vínculo anterior com o ensino especial pela implantação de classes especiais em décadas passadas.

Do seu Projeto Prioritário – 2001, intitulado “Leituras - Descobertas e Caminhos”, destacamos um dos seus objetivos [...] utilizar as diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Para os fins do presente trabalho foram estudadas em 2001 duas turmas indicadas pela escola:

-uma de 1ª série no período vespertino, que contava com 44 alunos matriculados, dos quais quatro eram considerados alunos inclusos; dois alunos com síndrome de Down, um aluno com grave comprometimento mental e de fala e outro, por questões disciplinares e comportamento agressivo.

-uma turma era uma SAEJA, do período vespertino, constituída por alunos com algum tipo deficiência, que estavam na faixa etária entre 14 e 30 anos.



O Colégio Estadual Solon Amaral está situado à Av. Frei Confaloni, Qd. 150, Lt. 06, Bairro Vera Cruz, setor urbano periférico de classe popular.

Foi criado pela Lei n. 10.169 de 21/01/87, publicada em Diário Oficial sob o n. 15.218 de 29/04/87 e no decorrer da pesquisa o colégio era administrado por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a).

Em 2001 funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série, o Ensino Médio do 1º ao 3º ano e Sala do Projeto Alfa – Se

liga Goiás/Acelera. Atendeu a 1.055 alunos, distribuídos em 42 turmas e contou com aproximadamente 60 professores.

O Colégio era assistido pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI do Instituto Pestalozzi de Goiânia e não tinha vínculo anterior com o ensino especial.

Do Formulário para apresentação do PDE – 2001 do Colégio, destacamos a missão proposta pelos seus integrantes: fornecer um serviço educacional de qualidade, contribuindo para a formação física, moral, intelectual, social e emocional de nossos alunos desenvolvendo também o senso crítico.

Apesar de algumas turmas contarem com alunos com algum tipo de deficiência, apenas a sala do Projeto Alfa – Se liga Goiás foi considerada, de fato, inclusiva no ano 2001. Assim, ela foi a indicada à presente pesquisa.

A filosofia do Projeto Alfa é a de tentar minimizar a defasagem idade/série dos alunos em consequência das contínuas repetências acompanhadas de histórias de frustrações e rejeições.

A sala, no nível de alfabetização, era constituída por 16 alunos, todos considerados como alunos especiais pela defasagem de idade/série e se encontravam na faixa etária entre oito e 14 anos de idade. Apenas uma aluna com hidrocefalia era considerada pessoa com deficiência.

Em decorrência da especificidade do Projeto Alfa fizemos uma descrição mais detalhada de seu funcionamento no próximo capítulo.



A Escola de Aplicação do Instituto de Educação de Goiás (IEG) está situada à 9ª Avenida, n. 474, Bairro Vila Nova, setor urbano de classe média baixa. Faz parte de um complexo educacional que envolve na mesma quadra: o Instituto de Educação de Goiás, escola tradicional de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio – curso de Magistério do 1º ao 4º ano e o Instituto Veiga Valle, direcionado à educação artística de crianças e adolescentes.

Foi criada pela Lei n. 953 de 11/11/53 e no decorrer da pesquisa a escola era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretária geral.

Em 2001, a escola funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento/5ª a 8ª série, Sala Alternativa de Jovens e Adultos – SAEJA e Sala de Aceleração. Atendeu aproximadamente a 1.300 alunos, distribuídos em 31 turmas, das quais 22 eram consideradas inclusivas e contava com 52 professores.

A escola era assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira e tinha vínculo anterior com o ensino especial por ter implantado, em décadas passadas, classes especiais de Educação Infantil, com fins preventivos e classes especiais de Ensino Fundamental – 1ª e 2ª séries.

Em seu Plano de Desenvolvimento de Escola – 2001, destacamos a missão da escola, que se resume em “assegurar um ensino de qualidade contribuindo para a formação

de cidadãos preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno”.

Para este estudo, foram indicadas duas turmas consideradas inclusivas, uma de 1ª série do período matutino e uma SAEJA do período vespertino. A 1ª série era constituída por 30 alunos, dos quais três, entre oito e nove anos de idade, eram considerados como alunos inclusos por terem simultaneamente síndrome de Down, deficiência física com problemas de locomoção e dificuldade de aprendizagem indefinida. Um destes alunos participou, desde os dois anos, das classes especiais destinadas à Educação Infantil na própria escola. A SAEJA era constituída por 10 alunos entre nove e 18 anos de idade, dos quais oito apresentavam déficit mental e os dois outros, dificuldades de aprendizagem.



A Escola Estadual Andreino Rodrigues de Moraes está localizada na Rua C-33, Qd. 17, Lt. 01, Bairro Jardim América, setor urbano de classe média baixa. Recebeu a atual denominação em 19/01/79 por meio da Lei n. 8.408, que dispõe sobre a criação de

estabelecimentos. No decorrer da pesquisa era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretária geral.

Em 2001, a escola funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, a Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª série, 2º segmento, Sala Alternativa de Jovens e Adultos – SAEJA e Sala de Aceleração. Atendeu a aproximadamente 700 alunos (dos quais 22 foram denominados inclusos), distribuídos em 25 turmas e contava com 34 professores.

A escola foi assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lúcia de Oliveira e tinha vínculo anterior com o ensino especial, sobretudo na área da deficiência auditiva. A sua diretora, por ocasião da pesquisa, foi técnica da SUEE/SEE na área da surdez.

Do Projeto Prioritário – 2001 – Educar para a vida, destacamos os seus objetivos: “modernizar a gestão da escola, elevar o desempenho acadêmico dos alunos, fortalecer a integração escola-comunidade e diminuir o índice geral de abandono e reprovação”.

Nesta escola foram indicadas, como sujeito desta pesquisa, quatro turmas consideradas inclusivas, das quais:

- ❖ uma SAEJA do período matutino, constituída por 11 alunos com algum tipo de deficiência, na faixa etária entre 12 e 31 anos;
- ❖ uma 5ª série também do período matutino, constituída por 40 alunos dos quais apenas um aluno, de 17 anos, era considerado incluso, por defasagem idade/série, questões disciplinares e dificuldade de aprendizagem;
- ❖ duas turmas de Educação de Jovens e Adultos do período noturno, por contarem respectivamente com dois alunos adultos com dificuldades de aprendizagem e uma aluna com deficiência auditiva de 28 anos de idade, assistida por uma intérprete. Essa aluna não apresentava nenhuma dificuldade de aprendizagem em relação à turma que freqüentava.



A Escola Estadual Dona Mariana Rassi está situada à Rua C67, Qd. 125, Lt. 12, Bairro Sudoeste, setor urbano periférico de classe popular. Foi fundada em 1964 com o nome Grupo Escolar Sudoeste Macambira. No decorrer da pesquisa era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a) geral.

Em 2001, a escola funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, Educação de Jovens e Adultos – de 5ª a 8ª série, 2º segmento e Sala de Aceleração. Atendeu a aproximadamente 450 alunos distribuídos em 16 turmas e contou com 25 professores. Na maioria das turmas havia alunos inclusos, perfazendo um total de 37.

A escola era assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lúcia de Oliveira e tinha vínculo com o ensino especial desde os anos 70 por ter sido pioneira no Estado na implantação de classes especiais para alunos com deficiência e considerada modelo, tendo sido até mesmo contemplada com recursos financeiros do MEC, na época.

Do Projeto Pedagógico, intitulado “Educação de qualidade para todos”, destacamos a sua justificativa, que enfatiza a importância de:

Visar o Ser, inteirando-o na vivência escolar, preparando-o para a vida de uma maneira interdisciplinar e global e de se visar também desenvolver no aluno sua capacidade de ler e escrever, de compreender e pensar de modo consciente, conforme sua realidade, valorizando suas experiências de vida, somando-se com o que ele aprende na escola, para tornar um cidadão crítico e atuante na sociedade.

Desta escola, foram estudadas três turmas consideradas inclusivas, uma de 1ª série do período vespertino e duas de Educação de Jovens e Adultos do período noturno.

A 1ª série era constituída por 27 alunos dos quais sete eram considerados inclusos, representando 26% do total da turma. Segundo os dirigentes da escola, estes estudantes apresentavam dificuldades de aprendizagem, tinham síndrome de Down, problemas de fala e problemas disciplinares. Encontravam-se na faixa etária entre sete e 13 anos de idade. As duas turmas de Educação de Jovens e Adultos tinham quatro alunos especiais (três em uma turma e apenas um, em outra). Estavam com idade entre 17 e 28 anos. Foram considerados inclusos por dificuldades de aprendizagem.



A Escola Estadual Duca Viggiano localiza-se na Rua 13 n. 156, Bairro Aeroviário, setor urbano de classe média baixa. A lei de criação da escola com a

denominação atual é a de n. 8.408/78. No decorrer da pesquisa era administrada por um(a) diretor, um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a).

Em 2001, a escola funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e Sala Alternativa de Jovens e Adultos – SAEJA. Atendeu aproximadamente a 840 alunos distribuídos em 28 turmas e contou com 23 professores.

Segundo os dirigentes da escola, várias turmas tinham alunos inclusos em virtude de dificuldades de aprendizagem e algum tipo de deficiência.

A escola era assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI do Instituto Pestalozzi de Goiânia e tinha vínculo anterior com o ensino especial pela implantação de classes especiais, em décadas passadas.

A temática do Projeto Político-Pedagógico da escola era “Incentivando e reconhecendo o educando e o educador”, o Projeto enfatizava como objetivos educacionais da escola: cumprir o programa curricular com as devidas adequações; desenvolver habilidades críticas, criativas e progressistas e vivenciar atitudes e convicções de cidadania e valores éticos.

Estudamos nesta escola duas turmas consideradas inclusivas, sendo uma de 2ª série e outra de 3ª série, ambas do período vespertino. A 2ª série era constituída por 30 alunos, dos quais 10 eram inclusos, perfazendo um total de 33% da turma. Apresentavam dificuldades de aprendizagem, deficiência mental, deficiência visual e problemas disciplinares. Estavam na faixa etária entre 10 e 15 anos de idade. A 3ª série tinha 20 alunos. Cinco alunos eram considerados inclusos, representando 25% da turma. Os estudantes tinham dificuldades de aprendizagem e deficiência mental e estavam na faixa etária entre 14 e 21 anos de idade.

No Regimento Escolar, há uma explícita demonstração das vinculações desta escola com o ensino especial.



A Escola Estadual Eunice Weaver situa-se na Av. Marechal Rondon, s/n, Bairro Urias Magalhães, setor urbano periférico de classe popular.

Foi criada pela Lei n. 408 de 19/01/78 e no decorrer da pesquisa era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a) geral.

Em 2001, funcionou nos turnos matutino e vespertino, oferecendo à comunidade Salas de Pré Alfabetização, o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e Salas de Aceleração. Contava à época com aproximadamente 520 alunos, distribuídos em 17 turmas e com 17 professores.

Segundo a própria escola, apenas em algumas de suas turmas havia alunos considerados inclusos por causa de algum tipo de deficiência.

A escola foi assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI do Instituto Pestalozzi de Goiânia e tinha vínculo anterior com o ensino especial por meio da implantação de classes especiais em décadas passadas.

Para que conhecêssemos a trajetória da fundadora desta escola, Eunice Weaver, foi-nos apresentado um poema intitulado “Anjo dos Lázaros”, no qual ela é reconhecida como uma mulher caridosa e carinhosa com doentes de lepra.

Desta escola, foram indicadas duas turmas para estudo. Eram duas 1ª séries, uma no período matutino e outra no período vespertino. A 1ª série matutina era constituída

por 30 alunos, dos quais, dois irmãos gêmeos com 10 anos de idade, eram considerados como inclusos por problemas de deficiência física e severas dificuldades de aprendizagem. A 1ª série vespertina também era composta por 30 alunos e dois deles eram considerados inclusos, por problemas neurológicos e de fala e por excesso de timidez. Tinham nove e 10 anos de idade.

Vale ressaltar que esta escola se mostrou muito receptiva ao nosso trabalho, prestando-nos, até mesmo, homenagem em forma de versos, a saber:

PROFESSORA DULCE

HOJE TE RECEBEMOS DE BRAÇOS ABERTOS
DESEJAMOS QUE NESTA LUTA ÁRDUA
SEUS IDEAIS E EXPECTATIVAS SEJAM REPLETOS

A EDUCAÇÃO MERECE ESTUDIOSOS COMO VOCÊ
BUSCANDO ATRAVÉS DA REALIDADE
AUMENTAR O SEU SABER
EIS UM PASSO CERTO, SEMPRE CRESCER

ALUNOS INCLUSOS NA ESCOLA
A HUMANIDADE AVANÇA PARA O BEM
DEMONSTRANDO QUE NOVOS RUMOS VÃO ALÉM

ENTENDENDO E FAZENDO ENTENDER
QUE PARA “CONSEGUIR” BASTA “CRER”
AVANÇANDO PARA O FUTURO
COM BASES SÓLIDAS E SEGURAS

OBRIGADA POR ESTAR AQUI!



A Escola Estadual Gracinda de Lourdes está situada à Rua 27 n. 248, Centro, localização urbana de classe média.

Foi criada pela Lei n. 9.977, de 14/01/86, apesar de ter sido fundada em 1938. No decorrer da pesquisa a escola era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a) geral.

Em 2001, funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e a Educação de Jovens e Adultos - 5ª a 8ª série, 2º segmento e ensino médio. Possuía aproximadamente 600 alunos, distribuídos em 21 turmas e contava com 30 professores.

Todas as suas turmas eram consideradas inclusivas por atenderem a um número elevado de alunos com deficiência, sobretudo com deficiência auditiva, o que requeria a presença sistemática de instrutores e intérpretes de LIBRAS.

Foi assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira e tinha vínculo anterior com o ensino especial pelas classes especiais e salas de recursos que já mantinha.

A coordenadora geral da escola, da época, prestou serviços à SUEE/SEE, por muitos anos, na área da surdez.

Do Projeto de Melhoria da Escola – 2001 destacamos o item “Nossa Missão”, no qual a escola assim se manifesta: “Nossa escola tem por missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da realidade”.

Em seu Manual Informativo, a escola define-se como “em processo de educação inclusiva, isto é, que valoriza a diversidade humana e considera os direitos iguais”.

Do Plano de Suporte Estratégico – 2001, ressaltamos as seguintes ações: “Realizar mensalmente uma parada pedagógica junto com o grupo de apoio à inclusão para estudos e trocas de experiência e realizar quatro palestras durante o ano sobre os seguintes assuntos; valores, indisciplina e inclusão e outros temas, envolvendo pais, alunos e comunidade”.

Para este estudo e por indicação, foram estudadas durante o ano de 2001, cinco turmas consideradas inclusivas: duas de 1ª série, períodos matutino e vespertino; uma sala de 2ª série período vespertino; uma sala de 3ª série do período vespertino e uma 4ª série do período matutino.

As turmas eram assim constituídas:

- 1ª série matutina – 20 alunos, dos quais sete eram considerados inclusos, perfazendo um total de 35% da turma. Estavam na faixa etária entre 10 e 13 anos de idade; quatro alunos tinham síndrome de Down e três, deficiência mental;
- 1ª série vespertina – contava com 30 alunos, dos quais 22 eram considerados inclusos por terem deficiência auditiva, perfazendo um total de 73% da turma. Estavam na faixa etária entre seis e 14 anos de idade;
- 2ª série vespertina – constituída por 37 alunos, sendo que 11 deles (30%) eram considerados inclusos. Estavam na faixa etária entre cinco e 17 anos de idade, sendo nove alunos com deficiência auditiva, um aluno com deficiência mental e um aluno superdotado;

- 3ª série vespertina – 33 alunos, dos quais sete eram considerados inclusos por terem deficiência auditiva, perfazendo um total de 21% da turma. Estavam na faixa etária entre 11 e 13 anos de idade;
- 4ª série matutina – contava com 33 alunos. Dois deles eram considerados inclusos por deficiência auditiva (6%). Encontravam-se na faixa etária de 14 e 15 anos de idade.



A Escola Estadual Jardim Novo Mundo localiza-se na Av. Cristóvão Colombo, s/n, Qd. 113, Lt. 104, Bairro do mesmo nome, setor urbano periférico de classe média baixa.

Foi criada pela Lei n. 12.738 de 07/12/95 (atual) e no decorrer da pesquisa a escola era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretária geral.

Em 2001, funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, atendendo a aproximadamente 400 alunos, distribuídos em 12 turmas, das quais sete tinham alunos inclusos. Contava com 18 professores.

A escola foi assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira e tinha vínculo anterior com o ensino especial por meio da implantação de classes especiais em décadas passadas.

Do Plano de Desenvolvimento da Escola – 2001 merecem destaque as estratégias: “oferecer aperfeiçoamento para os professores do Ensino Fundamental; desenvolver e manter estratégias inovadoras e criativas nas avaliações e dinamizar e sistematizar a participação dos pais no processo ensino-aprendizagem e gestão participativa no processo”.

Nesta escola, foram estudadas duas turmas inclusivas: uma de 1ª série e outra de 4ª série, ambas do período vespertino.

A 1ª série era constituída por 25 alunos, dos quais quatro eram inclusos por dificuldades de aprendizagem e questões disciplinares associadas e deficiência mental. Encontravam-se na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade.

A 4ª série contava com 28 alunos, dos quais dois eram inclusos por dificuldades de aprendizagem, sobretudo em Matemática. Esses alunos se encontravam na faixa etária entre 17 e 21 anos.



A Escola Estadual Presidente Dutra está situada à 11ª Avenida, s/n, esquina com Rua 233, Setor Universitário, região urbana de classe média baixa.

Foi criada pela Lei n. 442 de 08/12/49, tendo obtido seu registro em 31/01/47. Ainda hoje esta instituição é considerada como uma das escolas-modelo da rede estadual. No decorrer da pesquisa era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a) geral.

Em 2001, a escola funcionou nos turnos matutino e vespertino e ofereceu à comunidade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Atendeu a aproximadamente 370 alunos, distribuídos em 15 turmas e contou com 15 professores. Segundo a própria escola, somente em cinco de suas turmas não havia alunos inclusos.

A escola era assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira e tinha forte vínculo com o ensino especial, sobretudo por ocasião da implantação das Escolas Inclusivas de Referência – EIR, em 1999.

Do Projeto de Melhoria da Escola – 2001, ressaltamos as estratégias: “promover o aprimoramento contínuo dos professores” e “fortalecer a participação da comunidade escolar na gestão participativa”.

O Projeto, intitulado “Atuação da Dinamizadora – 2001”, consolida a presente escola como modelo em tecnologias interativas em educação, no Estado de Goiás.

No documento Perfil da Escola – 2001, a escola se propõe a ser “um espaço de formação e informação, em que no dia a dia das questões sociais, considere a diversidade humana, favoreça a convivência de todos, priorizando um clima lúdico das aprendizagens”.

Estudamos duas turmas consideradas inclusivas, uma de Pré-Alfabetização e outra de 1ª série, ambas no período matutino. A Pré- Alfabetização era constituída por 28 alunos dos quais três eram inclusos por deficiência mental, síndrome de Down e problemas de fala associados e tinham idades entre seis e 11 anos. A 1ª série era constituída por 23 alunos, dos quais três inclusos por dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais. Estavam na faixa etária entre oito e 10 anos.



A Escola Estadual Marinete Silva está situada à Rua 06, Qd. 01, Lt. 11, Bairro Abajá, setor urbano periférico de classe popular.

Foi criada pela Lei n. 12.444, de 11/09/94 e no decorrer da pesquisa era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) geral e um(a) secretário(a) geral.

Em 2001, a escola funcionou nos três turnos e ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série do 1º e 2º segmentos e Sala de Aceleração. Atendeu a aproximadamente 800 alunos distribuídos em 28 turmas e contou com 30 professores. Segundo a própria escola, algumas turmas acolheram alunos considerados inclusos, sobretudo, nas séries iniciais.

A escola foi assistida pelo Setor de Apoio à Inclusão – SAI da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira e teve forte vínculo com o ensino especial por causa de classes especiais implantadas anteriormente e por meio de sua diretora, da época, que durante muitos anos atuou como professora de classe especial.

Num dos projetos da escola intitulado “Cantinho da Leitura”, destacamos o seu objetivo geral: “aprimorar o processo ensino-aprendizagem e a melhoria do desempenho acadêmico do educando”. Por meio desse Projeto a escola se propõe a oferecer as

condições necessárias para eficácia da leitura, contribuindo com a formação integral do cidadão, vivenciada por uma participação democrática dentro e fora da sala de aula.

No decorrer de 2001, estudamos três turmas consideradas inclusivas: a) uma turma de Pré-Alfabetização no período vespertino - constituída por 28 alunos dos quais quatro inclusos por síndrome de Down, deficiência auditiva, problemas de fala e disciplinares associados. Os alunos estavam em idade entre cinco e nove anos de idade. b) uma turma de 1ª série no período vespertino - constituída por 30 alunos dos quais dois, com 12 e 13 anos, eram inclusos por deficiência mental e por serem egressos de classe especial da própria escola. C) uma turma de Educação de Jovens e Adultos de 1º segmento, no período noturno, constituída por 40 alunos, dos quais seis inclusos, por dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais.



A Escola Estadual Visconde de Mauá situa-se à Rua 1007, esquina com Rua 1016, n. 422, Bairro Pedro Ludovico, setor urbano periférico de classe média baixa. Teve o seu funcionamento regularizado pela Resolução do CEE n. 909 de 19/01/73 apesar de sua Lei de criação ter o n. 8.408 e datar de 19/01/78.

No decorrer da pesquisa era administrada por um(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) e um(a) secretário(a) geral.

No ano em que esta pesquisa foi desenvolvida, a escola funcionou nos três turnos e ofereceu o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, Salas de Aceleração, Salas do Projeto Alfa – Se liga Goiás, Salas Alternativas de Jovens e Adultos – SAEJA e Educação de Jovens e Adultos do 2º segmento. Contava com aproximadamente 800 alunos distribuídos em 29 turmas e tinha 39 professores.

Segundo a escola, várias turmas atenderam a alunos inclusos, sobretudo as SAEJA, que foram constituídas, praticamente, por alunos com deficiência auditiva ou mental, egressos do Instituto Pestalozzi de Goiânia. Hoje esse Instituto presta assistência à escola como Setor de Apoio à Inclusão – SAI. Além disso, a escola tinha vínculo anterior com o ensino especial em virtude da implantação de classes especiais em décadas passadas.

Constatamos, ao todo, 62 alunos inclusos, nos três turnos e em nove turmas, categorizados como deficientes mentais, auditivos ou com síndrome de Down. A escola contava com uma equipe de intérpretes e instrutores em LIBRAS para prestar atendimento especializado e sistematizado aos alunos com deficiência auditiva.

No histórico da escola foi apresentada a biografia do Visconde de Mauá, na qual é enaltecido como industrial e político e responsável pela construção da primeira estrada de ferro no Brasil!

Para os fins do presente estudo foram indicadas três turmas inclusivas: uma de 1ª série, no período vespertino, uma de 2ª série, no período matutino e uma SAEJA, também no período matutino.

- A 1ª série era constituída por 30 alunos dos quais seis eram inclusos, por síndrome de Down, problemas de fala, dificuldades de aprendizagem e questões disciplinares. Perfaziam 20% da turma e encontravam-se numa faixa etária entre sete e 15 anos de idade;
- A 2ª série era composta por 28 alunos e tinha 12 alunos inclusos que perfaziam 43% da turma, com idades entre oito e 15 anos de idade - apresentavam deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência múltipla (auditiva e mental associadas);

- A SAEJA tinha 16 alunos, 15 com algum tipo de deficiência, egressos de escolas especiais e na faixa etária entre 13 e 51 anos de idade.

Em função de suas peculiaridades, as seis Salas Alternativas de Educação de Jovens e Adultos/SAEJA estudadas foram descritas no Capítulo V.

4.4 O caminho metodológico

No decorrer dos nossos estudos, como instrumentos de coleta de dados, utilizamos concomitantemente a observação, entrevistas, questionários (testados e aprovados anteriormente à sua aplicação), análise de documentos primários e secundários, fotografias, informações resultantes de reuniões, encontros e conversas informais.

A fase de coleta de dados preencheu o 1º semestre de 2000, estendendo-se até o final de 2001. A revisão da literatura, pela sua relevância, acompanhou todas as etapas do desenvolvimento deste estudo: a elaboração da fundamentação teórica e metodológica, a seleção e caracterização das escolas e suas respectivas turmas, a análise de documentos, a realização da coleta de dados nas escolas e nos diversos órgãos vinculados à Secretaria Estadual de Educação, a transcrição dos dados coletados, a análise e interpretação final dos dados e a redação do relatório final da pesquisa, realizados no tempo programado de quatro anos.

Utilizamos vários espaços das escolas para a coleta de dados, dentre os quais destacamos, além das salas de aula, os gabinetes de direção, orientação e coordenação pedagógica, a secretaria, as salas de reunião e dos professores, a cantina, os diversos espaços para recreação e os corredores.

Para a investigação das salas de aula fizemos observações, aplicamos questionários, retiramos informações de reuniões e de conversas informais. Esta parte do estudo preencheu o calendário de fevereiro a dezembro de 2001, nos períodos matutino, vespertino e noturno, em conformidade com o horário de funcionamento das escolas e com o cronograma de trabalho previamente estabelecido.

A observação nas salas de aula foi de caráter “*participante*” mas com a pretensão de não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado.

Foram realizadas de uma a três observações em cada sala de aula, conforme as necessidades pontuadas por nossos estudos. Além disso, fizemos anteriormente, vários

contatos/articulações pessoais nas próprias escolas, para que as observações ocorressem a contento.

Os questionários continham questões abertas e foram elaborados em dois modelos: um direcionado a 50 professores das EIR, a respeito da proposta de inclusão escolar da rede estadual e, principalmente, das especificidades da inclusão em suas salas de aula (anexo C). O outro questionário foi destinado aos 16 diretores e coordenadores pedagógicos das mesmas escolas, com questões amplas, também a respeito da proposta de inclusão escolar da rede e, sobretudo, a respeito do processo de inclusão nas suas escolas (anexo D).

Para a nossa surpresa, 42 professores devolveram-nos os questionários preenchidos, ou seja, 84% do total solicitado (50) e todos os 16 diretores e coordenadores pedagógicos também os preencheram, perfazendo 100% do total. Esse fato contribuiu para estimular a continuidade dos nossos estudos e espelhou uma situação bastante representativa.

As entrevistas (roteiros no anexo E) e também as conversas informais com servidores dos órgãos da SEE/GO permitiram coletar dados fundamentais quanto às concepções que estão sendo construídas a respeito da inclusão escolar, operacionalização desta, bem como as articulações que estão sendo feitas pela SUEE, para que a proposta inclusiva possa ser devidamente implantada.

A análise documental extrapolou o espaço escolar e coletamos dados na SUEE/SEE, na SUEF/SEE, na SUME/SEE, nos SAI e no CEE/GO. Nesses locais, analisamos documentos primários (leis, regulamentos, decretos, normas, diretrizes e pareceres), buscando compreender a trajetória dos serviços de educação especial no Estado, as concepções, conceitos e respaldos legais e institucionais que legitimam a inclusão escolar na rede estadual.

O planejamento de toda a pesquisa foi redelineado sempre que necessário, ao longo de toda a investigação. Os dados colhidos, com frequência, mudaram o que foi traçado inicialmente, exigindo novas buscas. Assim, todas as questões mais específicas resultaram do processo da coleta de dados e não definidas *a priori*.

Os dados quantitativos também foram incluídos em nosso estudo, pois entendemos, assim como Bogdan e Biklen (1994), que eles fornecem informações descritivas relativas a uma população servida por um programa educacional em particular, e, conforme constatamos, abrem novos caminhos a explorar e suscitam novas questões.

Efetuamos os registros de campo por meio de notas e gravações em meio magnético, de conformidade com as situações de coleta surgidas. O conteúdo dos registros incluiu uma parte descritiva e uma parte reflexiva, pois achamos imprescindível ampliar as descrições daquilo que observamos. Registramos também aspectos subjetivos, surgidos ao longo de o processo de recolhimento de dados.

Enfatizamos conforme recomenda Bogdan e Biklen (1994), a especulação, os sentimentos, os problemas, as idéias, os palpites e impressões entre outros.

Das salas de aula selecionadas estudamos os seus planejamentos, currículos, planos de aula, atividades de sala de aula, recursos didático-pedagógicos, formação do professor, perfil do aluno, formas de avaliação, critérios para promoção, tempo e espaço escolar e relacionamentos envolvendo aluno, professor e escola, entre outros.

Buscamos também documentos e/ou informações relativas à organização, à estrutura e ao funcionamento das EIR, objetivando o conhecimento mais detalhado e contextualizado da construção do cotidiano escolar.

Procuramos nos documentos secundários (publicações técnicas, artigos de jornal, periódicos, estatísticas, regimentos, arquivos escolares e as atividades dos alunos), informações que acreditamos importantes para ampliar conhecimentos das práticas educativas observadas nas escolas, facilitando assim a nossa reflexão, interpretação e análise.

Empenhamo-nos em entender como a solidariedade, a cooperação e o senso de justiça estão sendo desenvolvidos no contexto escolar, pois concebemos a ética e a moral como imprescindíveis em qualquer processo de inclusão.

Foram levantados dados sobre legislação nacional, municipal, estadual e federal, a respeito da educação e especificamente sobre a educação especial e a inclusão escolar, bem como sobre as recomendações internacionais referentes à educação de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular.

O trabalho de campo foi, portanto, realizado de forma sistemática e prolongada, pois, segundo André (1995) assim se torna possível a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado e a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar diária.

No decorrer do tratamento dos dados, procuramos organizar os questionários, as transcrições de entrevistas, as notas de campo, as análises documentais, bem como outros materiais acumulados.

Fizemos a análise dos dados durante a coleta, bem como no seu final, pois no nosso entender, a reflexão imediata sobre o que se constata é fundamental para o estudo. Para garantir a fidedignidade dos dados, procuramos fazer revisão contínua de todo o material coletado, no decorrer da pesquisa.

Os dados colhidos foram analisados à luz do entendimento da inclusão escolar, segundo novas abordagens teórico-metodológicas que norteiam as grandes inovações educacionais do momento, como a abertura das escolas às diferenças, paradigmas educacionais e emergentes e novas concepções que estão na base de uma escola única e para todos.

Nosso referencial teórico foi multirreferenciado, apesar de termos nos estudos desenvolvidos pela Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, desde 1992 o exemplo de como decidir, pensar e fazer a inclusão escolar numa rede regular de ensino.

Entendemos que a nossa experiência profissional na rede estadual de educação de Goiás, especificamente no ensino especial, como professora, coordenadora pedagógica e chefe de programas da SEE e outros órgãos estaduais e municipais durante 25 anos, contou positivamente na realização do trabalho, facilitando, como nos afirma Bastos (1995), a compreensão de certos mecanismos administrativos, a determinação dos melhores espaços de pesquisa, assim como a decodificação de certos padrões culturais do grupo estudado.

Apresentaremos a seguir cinco tabelas que demonstram a organização de parte do trabalho de campo que realizamos nas EIR:

TABELA 1
ESCOLAS E TURMAS OBSERVADAS NO ANO DE 2001

ESCOLAS INCLUSIVAS DE REFERÊNCIA	Distribuição das Turmas Observadas por Nível, Série e Turno																							
	Educ. Infantil		Ensino Fundamental														Educ. Jovens Adultos							
	Pré - Alfab		1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª		Acelera		SAEJA			1º e 2º seg.
	Mat.	Vesp.	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	N	NOTURNO		
1- C.E. Colemar Natal e Silva				X							X		X		X									
2- C.E. Domingos Baptista de Abreu				X																	X			
3- C.E. Jaime Câmara				X																	X			
4- C.E. Prof. Joaquim Carvalho Ferreira				X								X											X	
5- C.E. Prof. Venerando de Freitas				X																	X			
6- C.E. Solon Amaral																		X						
7- Escola de Aplicação do IEG			X																		X			
8- E.E. Andreilino Rodrigues de Moraes											X										X			
9- E.E. Dona Mariana Rassi				X																			X	X
10- E.E. Duca Viggiano						X		X	X														X	X
11- E.E. Eunice Weaver			X	X						X														
12- E. E. Gracinda de Lourdes			X	X		X		X																
13- E. E. Jardim Novo Mundo				X																				
14- E. E. Presidente Dutra	X		X																					
15- E.E. Profa. Marinete Silva		X		X																				X
16- E.E. Visconde de Mauá				X	X																X			
Total de Turmas Observadas (40)		2		13		3		2		2		3		1		1		1		1		6		5

Fonte: Dados da Pesquisa Coletados, 2001

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS OBSERVADAS POR TURNO

TURNO MATUTINO	15	37,50%
TURNO VESPERTINO	19	47,50%
TURNO NOTURNO	06	15,00%
TOTAL	40	100,00%

Fonte: Dados de pesquisa coletados, 2001.

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS OBSERVADAS POR NÍVEL ESCOLAR

EDUCAÇÃO INFANTIL	02	5,00%
ENSINO FUNDAMENTAL	27	67,50%
EDUC. DE JOVENS E ADULTOS	11	27,50%
TOTAL	40	100,00%

Fonte: Dados de pesquisa coletados, 2001.

TABELA 4
DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS OBSERVADAS POR SÉRIE

PRÉ-ALFABETIZAÇÃO	2	5,00%
1ª. SÉRIE	13	32,50%
2ª. SÉRIE	3	7,50%
3ª. SÉRIE	2	5,00%
4ª. SÉRIE	2	5,00%
5ª. SÉRIE	3	7,50%
6ª. SÉRIE	1	2,50%
7ª. SÉRIE	1	2,50%
8ª. SÉRIE	1	2,50%
ACELERA	1	2,50%
SAEJA	6	15,00%
1º./2º. SEG.	5	12,50%
TOTAL	40	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa coletados, 2001.

TABELA 5
DISTRIBUIÇÃO DAS EIR POR LOCALIZAÇÃO

URBANO	7	44,00%
URBANO PERIFÉRICO	9	56,00%
TOTAL	16	100,00%

Fonte: Dados de pesquisa coletados, 2001.

V – TECENDO O VELHO COM O NOVO NAS “TRAMAS” DA INCLUSÃO

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)

A realidade presenciada, lida, discutida e interpretada por nós, no decorrer de todo o trabalho realizado, conduziu-nos a um quadro em que o “velho” se misturava ao “novo” em nome de uma educação para todos, na perspectiva inclusiva.

Novidades foram-nos apresentadas; cabem, todavia, várias reflexões e questionamentos quanto à prática que constatamos. Por que há uma lista dos alunos inclusos, já que a sala de aula por sua própria natureza apresenta um quadro bastante heterogêneo? Com quais conceitos de aluno incluso a escola inclusiva e de referência trabalha? Por que esta instituição é denominada Escola Inclusiva de Referência - EIR e não, apenas, Escola de Ensino Regular? O que a organização, a estrutura e o funcionamento da escola trazem de novo nessa Proposta? Como funciona o Setor de Apoio à Inclusão (SAI), a grande novidade da Proposta?

Buscando compreender, então, a Proposta de Inclusão Escolar, fomos tecendo o “velho” com o “novo”, percorrendo diversas e diferentes escolas, cada uma com vida própria, em conformidade com suas peculiaridades.

Não tomamos conhecimento do que ocorre nas salas de aula apenas por meio dos instrumentos que constituem parte de sua história, tais como projetos pedagógicos, relatórios, estatísticas, gráficos, propostas curriculares, diários de classe, formulários, históricos, planos e ações e regimentos, entre outros. Apesar de muito importantes, esses instrumentos poderiam nos conduzir a reflexões padronizadas.

Assim, numa tentativa de nos deslocarmos deste viés, que entendemos como carregado de burocracias, reproduções, determinações e repetições, adentramos as salas de aula para procurar refletir a respeito de como as escolas estão operacionalizando a Proposta de Inclusão Escolar, no seu dia-a-dia, que para nós é marcado pela complexidade, pluralidade e pela diversidade.

Fomos, ainda, conhecendo e questionando os diversos órgãos da SEE, envolvidos com a Proposta do Estado de Goiás e co-responsáveis por ela, tais como a Superintendência de Ensino Especial, órgão mentor, coordenador e fiscalizador; a Superintendência de Ensino Fundamental, da qual emanam as diretrizes para todas as escolas do ensino regular; a Subsecretaria Metropolitana de Educação, responsável pelas escolas da capital; o Conselho Estadual de Educação e os próprios Setores de Apoio à Inclusão, que têm a responsabilidade de acompanhar diretamente a Proposta em todo seu aspecto funcional.

Assim, foram as escolas e todos esses órgãos da SEE que nos conduziram a puxar os fios que foram tecendo toda a trama da inclusão escolar, individualmente e/ou de forma conjunta, com o uso de instrumentos que priorizamos no decorrer de todo o nosso estudo, tais como as técnicas de observação, entrevista, questionário e análise de documentos, utilizados concomitantemente.

Não foi nossa pretensão neste trabalho uma interpretação científica isenta de sentimentos e sensações, pois a nossa história se misturou à história das escolas observadas e de todo o trabalho desenvolvido. O nosso perfil de educadora, construído e gerado na rede pública estadual no decorrer de 25 anos de trabalho na área da educação especial, tanto em escola especializada como em setores administrativos pedagógicos da SEE, tornou-se, assim, valioso para as questões/reflexões que foram tecidas ao longo de todo este trabalho.

Em todo o ano de 2001, estivemos percorrendo as Escolas Inclusivas de Referência (EIR) e anotando sistematicamente nos Diários de Campo o que víamos, sentíamos, vivíamos nessas unidades de ensino. Num dos dias de visita a uma EIR...

Chego à escola, quantas recordações! Fundada na década de 60, essa escola traz um longo envolvimento com o ensino especial. No início da década de 70, contava com Classes Especiais Experimentais, referências para as crianças e jovens com deficiência, moradores da comunidade local. Agora, Escola Inclusiva de Referência. As

minhas expectativas são enormes! Ao adentrá-la, a palavra saudade me vem à tona. Recentemente, faleceu uma grande amiga e a idealizadora de todo o envolvimento da escola com o ensino especial. Como pedagoga e como uma das coordenadoras da escola, essa pessoa sonhava com a junção de todas as crianças neste estabelecimento de ensino. Sonhava e levou consigo todos os seus sonhos!

Neste dia de minha visita, os alunos da escola, em geral, estavam felizes, alvoroçados. O cheiro de tinta fresca e de material de limpeza predominava. Era preciso trabalhar rápido, pois, no dia seguinte, haveria a inauguração do Laboratório de Informática. Além do café da manhã, que seria oferecido aos participantes, várias autoridades estariam presentes: Governador, Secretários de Estado, Deputados, a imprensa, enfim, a escola finalmente seria o foco de algo muito importante! Entro na sala de aula acompanhada pela coordenadora, que me apresenta à professora e aos alunos da 1ª série. Neste momento, a professora estava dando “visto” nos cadernos de alguns alunos enquanto os que já tinham o seu visto nos cadernos faziam leitura silenciosa.

Tudo acontecia de forma bem tradicional, cadeiras enfileiradas, sala lotada com pouco espaço livre, alunos silenciosos aguardando as ordens da professora. Minha presença pareceu-me não causar nenhuma reação diferente em sala, acredito que já estavam me aguardando. Sentei-me no fundo da sala e comecei a fazer minhas observações e anotações. Foram passadas atividades de Matemática no quadro para serem feitas nos cadernos e posteriormente foram corrigidas pela professora e pelos alunos no próprio quadro.

Enquanto eu copiava os exercícios tentava localizar quem seriam os sete alunos “inclusos” daquela sala. Não foi uma tarefa muito difícil, pois alguns dos “inclusos” se destacavam no meio da meninada. O aluno, aqui designado como A, demonstrava constantes atitudes de indisciplina em sala, tais como não obedecer às ordens da professora, subir e descer nas carteiras quando queria, além de pular sobre estas. O aluno B tinha idade e tamanho bem superior aos da turma, 13 anos num grupo formado por crianças de sete anos, não sabia ler. O aluno C também se diferenciava pela idade, 10 anos e no tamanho. Apresentava problemas fonoaudiológicos. O aluno D tem síndrome de Down, sua idade e tamanho eram superiores aos da turma, 11 anos, não sabia ler. Quanto aos outros dois da lista não consegui identificá-los, precisei da ajuda da professora. Os alunos designados como E e F, apesar de se encontrarem na mesma faixa etária dos colegas e serem crianças bem silenciosas eram tidos pela professora como

alunos que têm muitas dificuldades para aprender, o que aparentemente não pôde ser observado. O sétimo aluno não compareceu, mas, segundo a professora, além de brigar muito com o aluno A, também tem problemas de indisciplina na sala de aula. Além destes alunos “inclusos”, a professora me disse que ela ainda tinha mais cinco alunos com problemas de aprendizagem, pois eram mais fracos que a grande maioria, que já estava lendo.

Pude então constatar que o parâmetro para determinar quem são os alunos fracos e fortes da turma estava condicionado ao nível de domínio da leitura e escrita. Para a professora, sua classe tinha níveis bem definidos: alunos alfabetizados, alunos em processo de alfabetização e alunos no nível elementar, preparatório, como os “alunos inclusos”.

Na sala de aula, o aluno A, que estava sempre demonstrando dificuldades pedagógicas, incomodava constantemente seus colegas e às vezes até os agredia, tinha suas atividades sempre variadas e diferenciadas do grupo, até mesmo do próprio grupo considerado “incluso”. Por várias vezes seguidas, a professora lhe dava materiais pedagógicos específicos, que se encontravam no seu armário, tais como toquinhos de madeira e outros brinquedos pedagógicos.

Durante o lanche e o recreio, os alunos conversavam animadamente, brincavam e se divertiam, todos juntos, integrados. Após o recreio, retornando para a sala de aula, voltava a reinar o silêncio e a indiferença entre os colegas, cada um por si, me pareceu ser o lema. Foi dada uma atividade mimeografada para os alunos colorirem e produzirem um texto. Alguns a fizeram outros não. Não houve correção, como também não houve cobranças por parte dos alunos para que isso ocorresse. A aula seguiu o seu próprio ritmo até o final. As carteiras continuaram enfileiradas... e os alunos seguindo ordens. A monotonia tomou conta com a saída mais cedo do aluno A, muita gente vibrou! e com a fugida para o pátio do aluno D, que antes de sair pediu para beber água e não mais retornou. Pareceu-me que sua fuga foi ignorada até pela professora. Ao final da aula, tarefa no quadro, atividades “para casa” apenas para os alunos que sabiam ler e recado para os pais, pois os alunos que não sabiam ler tinham suas atividades diferenciadas das outras criança, tanto em sala como em casa.

Com base em situações como estas aqui registradas, iremos conhecer o que as EIR trazem de novo e de velho no seu dia-a-dia.

5.1 Os alunos inclusos: quem são e quem os definem

A SUEE/SEE define os alunos inclusos como aquelas pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), para as quais a Proposta de Inclusão Escolar da rede estadual se direciona.

Em ofício encaminhado ao CEE/SEE (2001, p. 3-4), a SUEE considera como educandos com necessidades especiais, todas as crianças, jovens e adultos, cujas necessidades decorrem de suas características peculiares ou de suas dificuldades de aprendizagem permanentes ou transitórias, quais sejam:

- I- Mentais, físicas, sensoriais, emocionais e sociais – apresentam uma variedade de condições e/ou alterações que interferem no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa do indivíduo como comunicação, cuidados pessoais, habilidades domésticas, competências sociais, desempenho na família e na comunidade, auto suficiência, saúde, segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho;
- II- Condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves, que em decorrência da especificidade das alterações, apresentam comprometimentos em seu desenvolvimento bio-psico-social, com alterações comportamentais que prejudicam o relacionamento social, requerendo cuidados especiais no ambiente escolar ou fora dele;
- III- Altas habilidades – superdotados – apresentam um considerado desempenho e alta potencialidade na capacidade intelectual e acadêmica, no pensamento criativo, na liderança, nas artes, na psicomotricidade ou em outros aspectos, de forma isolada ou combinada;
- IV- Saúde deficitária com internação hospitalar ou em convalescência que exija um acompanhamento pedagógico no período de tratamento, quando os mesmos se encontrarem sem condições de frequentarem as aulas regularmente;
- V- Crianças de alto risco – são aquelas de zero a três anos vulneráveis a fatores negativos (hereditários, congênitos ou precocemente adquiridos) capazes de intensificar a probabilidade do aparecimento de deficiências, ou de condutas típicas, de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas;
- VI- Dependentes químicos e/ou psicológicos, advindos de uso de drogas lícitas e/ou ilícitas;
- VII- Os que pertencem às minorias – lingüística, étnicas, culturais e religiosas;
- VIII- Os que vivem em situações específicas – nas ruas, que trabalham, populações distantes, nômades, remanescentes de quilombos e indígenas.

Para Lajonquière (2001, p. 50), 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”. Assim, para este autor, mudam-se apenas os nomes, mas as idéias permanecem.

Podemos ir além e constatar que a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 5º, sustenta os conceitos da SUEE, ao considerar como educandos com necessidades educacionais especiais, os alunos que durante o processo educacional apresentarem:

I-Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II-Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III-Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (p. 70).

No Ofício da SUEE (2001), anteriormente citado, Capítulo V, que trata do Currículo, da Avaliação, da Promoção e da Transferência, art. 14, § 2º, recomenda-se que:

Os alunos inclusos nas turmas do ensino regular ou em escolas inclusivas devem ter a mesma oportunidade de receber os conteúdos acadêmicos oferecidos aos demais alunos. O que diferencia, segundo cada caso, é o apoio especializado e estratégias significativas que cada aluno deve receber em função de suas necessidades peculiares (p. 10, grifo nosso).

Para esses alunos inclusos, definidos como educandos que apresentam necessidades próprias e diferenciadas dos demais alunos na aquisição dos conteúdos acadêmicos, a SUEE (2001) ainda recomenda recursos pedagógicos e adaptações curriculares específicas, como mecanismos que possam assegurar e oferecer-lhes meios para obterem uma formação comum, indispensável para uma vida produtiva, progressão no trabalho e em estudos superiores, enfim, o exercício de cidadania plena.

Constatamos, então, que essa categoria de alunos é determinada pela SUEE e por ela é repassada às escolas. Esse órgão fixa, portanto, identidades *a priori* e prescreve um atendimento educacional à parte, embora todos tenham assento nas salas de aula do ensino regular. Parece-nos que a SUEE ainda se prende ao conceito de normalização e insiste em categorizações de alunos, tornando, assim, inevitáveis as listas de alunos inclusos.

Apesar da luta pelo término de toda forma de exclusão, muitos projetos escolares elaborados nesse sentido continuam se baseando em normas e padrões para serem referendados. Entendemos que ao eleger uma determinada identidade como um padrão, estaremos permitindo que essa identidade se torne uma força homogeneizadora nas escolas. Como enuncia Silva (2000a, p. 83):

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença [...] Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como 'uma' identidade, mas como 'a' identidade.

A nosso ver, as categorizações dos alunos com base em normas e padrões encontram respaldo no pensamento moderno que, segundo Azevedo (2001), tentou enquadrar o mundo em um modelo legal, determinista, único para explicar a diversidade com base na unidade – atomismo mecanicista.

Seguindo os pressupostos modernos, a Proposta de Inclusão Escolar se define como uma inovação, mas é calcada em um entendimento do outro e do mundo que pode ser contestado.

Marques e Marques (2003) afirmam que para o pensamento moderno o sujeito com deficiências é um sujeito que se calca na dicotomia do certo e errado, bom e ruim, normal e anormal e que o isolamento constitui uma prática bastante utilizada no tratamento do desvio da normalidade.

As diferenças, que entendemos como inerentes à condição humana, por serem únicas e singulares, parece-nos que foram confundidas com desigualdades nas Escolas Inclusivas de Referência.

Para Figueiredo (2002), as diferenças são desejáveis, porque enriquecem, ampliam e permitem a identificação/diferenciação; as desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade, porque implicam relações de exploração. Enquanto as diferenças se assentam na cooperação, as desigualdades ocasionam competição.

No nosso entendimento, as conceituações e os esclarecimentos sobre os alunos inclusos, feitos pela SUEE (2001), evidenciam o caráter categorizador da Proposta de Inclusão Escolar da rede estadual e induzem à discriminação.

Assim, a Proposta implica que entendamos que acolher todos nas escolas, como princípio fundamental, significa a presença de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, num mesmo espaço educacional, a sala de aula, porém subdivididos em categorias, dentre as quais a dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Se houvesse a compreensão de que é no reconhecimento das diferenças que se trabalha a diversidade nas escolas, então, a Proposta de inclusão escolar da rede estadual não precisaria conceituar os seus alunos valendo-se de categorizações.

Trabalhar com a diferença, no sentido pleno, é entender que o ensino, o apoio, os recursos didático-pedagógicos, a metodologia, a proposta curricular e a própria avaliação da aprendizagem devem beneficiar a todos em sala de aula e não apenas a alguns, por serem categorizados como “inclusos” tornando-se “privilegiados”, por contra-senso.

Dois assessores técnicos da SUEE assim se pronunciaram, quando questionados em entrevista realizada no final de 2001:

No primeiro momento a nossa preocupação é com os alunos com necessidades especiais aparentes, posto que estes estão migrando para as escolas regulares e necessitam que as estratégias apropriadas sejam adotadas, como forma de garantir o sucesso educacional destes alunos. Em segundo lugar, os educandos que não tiveram acesso ou oportunidades de permanecer nas escolas, e que estão com a idade avançada, são hoje os que demandam por estratégias educacionais apropriadas para jovens e adultos (com referência às pessoas com deficiência). Quanto aos alunos com diferenças culturais e econômicas, estes estão gradativamente sendo abrangidos pelas ações da Política Estadual de Inclusão, através da formação continuada dos professores, dos Laboratórios Itinerantes...O objetivo é a diversidade, não só o aluno com deficiência.

Nesse depoimento dos assessores, dois fatos chamam a nossa atenção. Primeiramente, torna-se evidente e coerente a preocupação da SUEE com os alunos com deficiência, dado que é o órgão da SEE responsável pelo ensino especial, justificando e legitimando as listas dos alunos inclusos, que são constituídas em quase cem por cento por alunos com algum tipo de deficiência.

Em segundo lugar, a SUEE, ao se referir aos alunos com diferenças culturais e econômicas, como se fossem um grupo a parte dos alunos em geral e que nada tem a ver com a questão da deficiência, acaba não percebendo estas diferenças como mais amplas e típicas de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educativas especiais. Não seria, então, impróprio afirmar que alunos com diferenças culturais e econômicas serão

incluídos gradativamente, se elas são próprias dos alunos em geral? É possível estabelecer uma prioridade a essa inserção?

Os alunos considerados inclusos no ensino regular da SEE, em sua maioria, ainda são submetidos à avaliação diagnóstica de caráter pedagógico, antes de ser encaminhados às salas de aula. Há, inclusive, registros em suas fichas escolares a respeito das suas limitações, quer sejam de ordem intelectual ou escolar.

Esta nossa afirmação pôde ser confirmada em diversas secretarias das escolas e quando indagamos os diretores e coordenadores pedagógicos de 16 EIR, no final de 2001, a respeito do encaminhamento dos alunos inclusos às escolas. Das respostas obtidas, nove afirmavam que os alunos foram encaminhados por questões ligadas às suas deficiências, quer por meio de triagens/diagnósticos feitos pelas escolas especiais, pelas próprias escolas regulares ou pela SUEE.

Alguns dos entrevistados foram categóricos ao afirmar que:

“Foram encaminhados através de diagnóstico feito pelas escolas especiais como a APAE e Pestalozzi e a Superintendência”.

“Os alunos inclusos são encaminhados pelo Ensino Especial”.

“Foi feita uma seleção através de uma triagem coordenada pela equipe do Pestalozzi, acompanhada pela professora, coordenadora pedagógica e professora de métodos e recursos da escola”.

A esse respeito, a SUEE assim se pronuncia em ofício ao CEE (2001, p. 9):

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 faz recomendações quanto ao diagnóstico do aluno:

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.

Segundo documentação da SUEE (2000a), cabe ao Setor de Apoio à Inclusão, que tem a finalidade de apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as escolas em processo de inclusão, participar da Avaliação Pedagógica Referencial e do Plano Individualizado de Educação dos alunos com necessidades especiais, por meio de sua equipe multiprofissional. Sobre este Setor de Apoio, trataremos no item 5.3.

O fato de a Proposta de inclusão ser coordenada pela SUEE/SEE favorece, a nosso ver, a continuidade de avaliações diagnósticas, mesmo sendo de caráter pedagógico. Estas avaliações perpetuam a idéia de diferença de alguns e não de todos os alunos, porque se apóiam em uma visão reducionista de aluno dado o paradigma clínico, que enfatiza a deficiência.

Muitas vezes não se atenta que, ao definir, classificar os alunos com necessidades educativas especiais e atribuir-lhes identidade *a priori*, estes são colocados na posição de “objeto”, e, fatalmente, como afirma Lara Ferre (2001), são conduzidos a assumir as características, as necessidades, as dificuldades, as experiências, enfim, as identidades que lhes são outorgadas. Apoiado em todo tipo de aparato científico de mensuração, definido o que falta para o outro, e, evidentemente, o que excede em uns.

Os diagnósticos, as listas dos inclusos, os aparatos de qualquer natureza, assim como as recomendações diferenciadas acabam tornando-se legítimas e indispensáveis para a manutenção da identidade fixada e imposta de fora.

Entendemos que apenas com o rompimento e/ou desconstrução deste modelo de identidade, haverá condições de construir uma escola para todos.

Mantoan (2002a, p. 87) faz a seguinte afirmação:

O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixa, permanente, essencial. Esse aluno engloba um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente. Assim, como uma palavra não coincide com a mesma coisa que representa ou com o seu conceito, o sujeito não se confunde com a sua identidade.

A respeito dessa afirmação, Hall (1999, p. 21) observa: “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”.

Como então buscar segurança nas avaliações diagnósticas, mesmo nas de caráter pedagógico, para certificar se o aluno deve ser incluído?

Entendemos que, apesar de todos os esforços para a implementação da Proposta de Inclusão Escolar e dos discursos para tal, os seus idealizadores ainda convivem com os conceitos que a Modernidade nos legou. Como nos afirma Hall (1999), em função da razão, o indivíduo que tem valor é aquele que é visto como um sujeito unificado, com uma identidade completa, segura e coerente; um sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento.

É fácil imaginar o valor dado a esse sujeito cartesiano, em função da relevância do conhecimento linear, contínuo e estável, atribuída pelas escolas, elitistas, quantitativas, normalizadoras, e, em consequência, excludentes.

Pensamos que a preocupação de definir quem são os sujeitos aos quais se destinam uma Proposta de Inclusão Escolar, categorizando-os, de forma tão determinada e contundente, evidencia, como já afirmamos, o caráter discriminador da Proposta.

Compreendemos assim como Silva (2000b), que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada permanente, tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Compreendemos, também, que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, um ato performativo, instável, contraditória, uma relação, fragmentada, inconsistente, inacabada, tendo estreitas conexões com relações de poder.

Assim, com o propósito de incluir, a Proposta cai nas armadilhas da inclusão como nos adverte Silva (2000a, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir [...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

O aluno incluso, conforme está definido na Proposta, representa, a nosso ver, um arremedo do novo no sentido da inclusão, dado que o conceito a ele atribuído ainda se

constitui a partir dos velhos fios tramados pela educação especial em seu tear de excludência.

Enfim, os alunos inclusos da Proposta de Inclusão Escolar são pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE) definidos pela Superintendência de Ensino Especial (SUEE), que se matriculam nas Escolas Inclusivas de Referência (EIR), acompanhados pelos Setores de Apoio à Inclusão (SAI).

Mas, o que são estas EIR e o que, de fato, representam estes SAI no contexto da Proposta?

5.2 Escola Inclusiva de Referência – EIR: em busca de seu sentido

Não obstante as escolas modernas se considerarem democráticas e abertas a todos, nas palavras de Veiga-Neto (2001, p. 109), elas representam, ainda, “o lócus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade”.

Desse ponto de vista, a escola é um lugar para o alcance do progresso, pois o homem, na Modernidade, é valorizado pela conexão entre o saber e o poder.

Como ficariam, então, os alunos com necessidades educativas especiais na ótica da Modernidade?

A nosso ver, esses alunos são pessoas que fazem parte, ainda hoje, de um seletivo grupo, designado pela Modernidade como o dos “anormais”, com identidades negativas, que levam à discriminação e à exclusão.

A esse respeito, Pourtois e Desmet (1999, p. 13) afirmam: “A impressão de estigmatização, de inutilidade, de não-reconhecimento, o sentimento de viver em condições vergonhosas e não ser cidadão por inteiro, geram o isolamento e a desfiliação”.

A Modernidade priorizou o conhecimento linear, contínuo, estável, planejado, baseado na análise de fatos reais, de forma neutra e objetiva (marcado pelo positivismo). A organização, a estrutura e o funcionamento das escolas ficaram, então, à mercê da lógica da racionalidade científica.

No decorrer dos últimos dois séculos, ignorando as dimensões ética, afetiva e social, as escolas valorizaram as seriações, o tempo controlado, os conteúdos universalistas e as disciplinas fragmentadas e desconectadas da realidade dos alunos.

Com isso, ocorreu: o esfacelamento dos saberes, as reprovações, as avaliações da aprendizagem escolar muito mais com objetivos classificatórios do que diagnósticos, os horários rígidos, os intervalos mínimos e sob controle, as carteiras enfileiradas, as aulas expositivas não dialógicas com a utilização de instrumentos didáticos bem programados, a homogeneização dos vestuários, a sublimação das ciências exatas em detrimento das ciências humanas, o desrespeito aos ritmos dos alunos, as provas de seleção *a priori*, os vestibulares, a disciplina rígida, a previsão das situações, a objetivação do aluno, enfim, a padronização de vidas, tendo o paradigma da certeza como o seu condutor.

Como, então, é possível refletir sobre a inclusão escolar com base no paradigma da Modernidade? Não seria, pois, necessária a superação desse paradigma?

Não podemos rejeitar ou negar a multiplicidade dos progressos científicos do período moderno, mas é preciso questioná-los em função da discriminação e da exclusão que produzem, apesar de o discurso da Modernidade visar à libertação do homem das desigualdades sociais, dos temores irracionais e da ignorância.

Concordamos com Alves e Garcia (1999a, p. 104) que sustentam:

O nosso discurso [...] é um discurso contra o modo como a ciência moderna foi erguendo muros de particularidades que isolaram, dos lugares de decisão sobre os rumos do campo científico, as pessoas que formam a maioria dos seres humanos e sobre os quais recaem as decisões tomadas.

Santos (2002, p. 12), assim, nos resume a Modernidade:

Explicações racionalistas, empiristas e idealistas irão respaldar a mentalidade moderna como formas de racionalidade científica e como epistemologias de realidade. Todo projeto filosófico desenvolvido na Idade Moderna privilegia o sujeito no processo de conhecimento, embasando a sistematização de um projeto iluminista que reconhece a experiência sensível, mas apóia-se na razão e eleva a Matemática como modelo mais forte de representação da realidade. Em se tratando da escola, as características do pensar hegemônico encontram contornos próprios, traduzidas em uma regularidade insistida e que se alimenta de 'costuras' organizadas e sistematizadas em práticas e manifestações de alguns pressupostos de padronização e uniformização.

Para nós, a Modernidade discriminou e excluiu, de todos os aspectos da vida, as pessoas que não se ajustavam à norma ou se desviavam do padrão, quer seja por questões étnicas, raciais, intelectuais, orgânicas ou de comportamento.

Como conseqüência, conforme Marques e Marques (2003, p. 229), “infundem-se os sentimentos de pena e a sujeição à dependência permanente, além das atitudes de caridade e de proteção, que dissimulam o sentido maior da exclusão social”.

Criam-se aparatos segregadores das mais diversas naturezas, denominados escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, salas de apoio, entre outros, sob o discurso de “preparar para integrar”. Hoje, temos as Escolas Inclusivas de Referência (EIR). Essas escolas, assim como os alunos inclusos, também foram categorizadas, e conseqüentemente diferenciadas das outras escolas da rede.

Na Proposta de inclusão escolar da rede estadual, define-se **Escola Inclusiva**, como:

Uma escola aberta a TODOS: que acolhe as diferenças; onde todos aprendem juntos, pois, a aprendizagem é cooperativa e a família é parceira insubstituível no processo; onde se trabalha a equidade nas relações interpessoais contribuindo para a construção de uma sociedade justa e solidária. (SUEE/SEE, 2000b)

Essa definição nos induz a compreender que, para ser uma escola aberta a todos, há a necessidade de categorizar e/ou adjetivar a escola como “inclusiva”.

Outras definições de escola inclusiva, vinculadas à Proposta podem ser conhecidas, como se segue:

A escola inclusiva é um modelo educacional que preza pela qualidade para todos, de forma que as necessidades dos alunos, independente de sua condição física, de raça ou língua, sejam atendidas dentro de um único sistema inclusivo de educação (Jornal “Cinco de Outubro”, p. 6, Goiânia, 15 a 21 de outubro de 2000).

Unidades Inclusivas – São escolas abertas à execução do Projeto de Inclusão, que neste primeiro momento serão de referência favorecendo a disseminação do processo de inclusão em todo o estado (Síntese do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, 2001, p. 2, grifo nosso).

Escolas Inclusivas – São unidades escolares de natureza pública ou privada que estão dispostas a valorizar a diversidade humana, não negando a diferença, mas considerando os direitos iguais. Objetivando um sistema educacional para todos, de forma que as necessidades educacionais de todos os alunos possam ser satisfeitas dentro de um único sistema, onde se trabalha a equidade nas relações interpessoais, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade justa e solidária, a sociedade inclusiva (Ofício da SUEE ao CEE, 2001, p. 6).

A Escola Inclusiva é uma realidade em Goiás. Através dela, milhares de jovens, adolescentes e adultos estão tendo a oportunidade de estudar e, assim, superar suas deficiências, habilitando-se a um papel ativo na sociedade (Suplemento do Jornal “O Popular”, p. 22, de 24/05/2002).

Escola Inclusiva –Prima por um ensino de qualidade para todos os alunos provocando e exigindo novos posicionamentos sendo um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem suas práticas. É uma escola inovadora que implica em esforços de atualização e estruturação (http://www.seduc.go.gov.br/projetos/esc_inclusiva.htm , de 30/05/2001)

Como pudemos observar, as definições de escola inclusiva apresentadas vão além da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares, pois dão ênfase ao ensino de qualidade para todos e à diversidade humana.

Na 2ª definição citada aparece um termo novo, referência, para caracterizar as escolas inclusivas no primeiro momento de sua implantação, ou seja, em 1999.

Ao estabelecer ações para operacionalizar a proposta pedagógica da inclusão nas EIR, tais como a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e funcionais, a SUEE (2001) reconhece 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”.

Para o dirigente da SUEE, “a boa aceitabilidade das pessoas especiais pelas escolas logo irá refletir em toda a sociedade. A escola vai mudando o conceito da sociedade” (Jornal Diário da Manhã, Goiânia, 21 de Outubro de 2001).

A SUEE, como órgão responsável pela implementação e acompanhamento das diretrizes da educação inclusiva em Goiás especifica, em seus documentos, como a escola deverá se posicionar em relação a assuntos, como:

- a) mudanças teóricas e organizacionais das escolas;
- b) capacitação contínua da escola como um todo;
- c) elaboração de planejamento pedagógico participativo;
- d) atividades de sala de aula e extra-sala;
- e) apoio pedagógico e avaliação do aluno, dentre outros.

As EIR ficam, assim, submetidas e dependentes das ações da SUEE no sentido macro e micro.

Em palestra proferida em 2001 para diretores e coordenadores pedagógicos das EIR da rede, o então assessor técnico da SUEE considerou como principais características das escolas inclusivas: um sentido de pertencer, liderança, padrão de excelência, colaboração e cooperação, novos papéis e responsabilidades, parceria com os pais, acessibilidade, ambientes flexíveis de aprendizagem, novas formas de avaliação escolar,

desenvolvimento profissional continuado, capacitação de todos os componentes da comunidade escolar.

Pela relevância que possuem, julgamos que tais características deveriam ser indicadas a toda e qualquer escola da rede e não apenas àquelas categorizadas como inclusivas.

Quando questionamos os diretores e coordenadores pedagógicos das 16 EIR, em 2001, sobre os motivos que levaram suas escolas a serem escolhidas como uma EIR, 10 deles nos afirmaram que essas escolas já tinham vínculos com o ensino especial, possuíam classes especiais, salas de recursos ou alternativas. Assim sendo, vários alunos considerados hoje como inclusos deram continuidade à sua escolaridade no mesmo local em que anteriormente foram excluídos e marginalizados. Mudou-se a denominação: de alunos especiais passaram a ser alunos inclusos.

É importante destacar que a adesão à Proposta de Inclusão Escolar da SUEE, apesar de sugerida, foi opcional para a maioria das escolas do ensino regular.

No documento da SEE, intitulado “Orientações para organização do ano letivo – 2001”, a Secretaria estabelece como uma das Normas Gerais: “as unidades escolares que atuam com a educação inclusiva devem receber assessoramento técnico do Setor de Apoio à Inclusão” (p. 16). Ressaltamos que esse Setor funciona e se estrutura em conformidade com as diretrizes da SUEE.

Fica explícito, assim, nas orientações da SEE para as escolas regulares que optaram em ser inclusivas, que a inclusão é assessorada e controlada de forma estrita pelo do Setor de Apoio, que, por sua vez, é controlado pela SUEE. E, mais, o entendimento da SEE de que a inclusão escolar é de responsabilidade de um órgão específico da Secretaria é esclarecido pela própria SEE, ao afirmar que para concretizar a inclusão tem investido no ensino especial por meio de vários projetos de apoio.

Ora, uma escola regularizada exteriormente “mata as iniciativas, elimina as diferenças e claramente se coloca como uma escola excludente” (Santos, 2002, p.5).

É interessante ressaltar que a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 não recomenda que o aluno com necessidades educacionais especiais deva ser atendido em escolas categorizadas como inclusivas. De fato, esta é uma categoria criada pela Superintendência de Ensino Especial da SEE. A Resolução, no seu art. 7º, apenas orienta que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (p. 71), apesar

de ainda indicar, nos artigos 9º e 10º, atendimentos segregados, tais como em escolas e classes especiais, se necessário.

Para nós, ao repassar as diretrizes, via Proposta, para o ensino regular, a SUEE, órgão responsável pelo ensino especial na SEE, faz o caminho que a escola regular deveria fazer. Em outras palavras, é a própria escola de ensino regular e seus membros diretos e indiretos que deveriam construir formas e alternativas viáveis para que todos os seus alunos, sem discriminação, pudessem se desenvolver e se beneficiar das oportunidades escolares oferecidas.

Como diz Mantoan (2000b, p. 7-8), as escolas abertas à diversidade são escolas,

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

O ensino dicotomizado em regular e especial conduz as escolas regulares, por acomodação, a não enfrentarem o desafio de trabalhar com as diferenças e como consequência, a não qualificarem melhor o seu trabalho para atender a diversidade que se faz presente nas escolas em geral.

Permitir a dualidade do ensino escolar em especial e regular é, como afirma Santos (2002, p. 8), “admitir que o paradigma da modernidade, da racionalidade técnica é o que dá conta da natureza humana, e com isto, desconhecer todas as descobertas sobre o ser humano na contemporaneidade”.

Tecendo o velho com o novo, as EIR, embora tenham sido criadas com a Proposta como unidades especiais, foram escolhidas, em sua maioria, entre as que já abrigavam alunos com NEE, em suas classes especiais. Essa tessitura híbrida é a característica de propostas que não rompem com o velho, mas que justapõem soluções antigas com as novas.

Ainda hoje, em sua maioria, as escolas regulares se calam diante da forma de exclusão implementada, dominadas pelo paradigma da Modernidade. Ao cederem espaço

físico para os alunos com necessidades especiais, não podem afirmar-se inclusivas, pois, como alerta-nos Mantoan (2001b) aumentar o número de matrículas dos alunos com deficiência, não significa caminhar na direção da inclusão e muito menos de uma escola de qualidade para todos, verdadeiramente inclusiva.

Marques e Marques (2003, p. 236) assim explicitam a escola inclusiva:

A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Se considerarmos que o pensamento moderno ainda norteia o olhar dos nossos dirigentes educacionais sobre os alunos e sobre as escolas, que perspectivas novas podemos vislumbrar? Como construir um novo modo de pensar e de fazer a educação que tenha como paradigma a diversidade humana?

5.2.1 Organização, estrutura e funcionamento das Escolas Inclusivas de Referência

Em nossa pesquisa, presenciamos diversas e diferentes maneiras quanto à forma de as EIR se organizarem e se estruturarem para atender às pessoas com necessidades educativas especiais. A nosso ver, algumas criativas, outras nem tanto!

Pelos depoimentos dos diretores e coordenadores pedagógicos das EIR, estas formas de organização e estrutura foram, em sua maioria, decididas pelas próprias escolas de forma isolada ou junto com a SUEE/SEE, e, em algumas ocasiões apenas acatadas, diante das sugestões que lhes foram feitas, sobretudo, pela SUEE.

De modo geral, as escolas inclusivas em estudo optaram por atender aos educandos com NEE nas salas de Pré-Alfabetização, de Ensino Fundamental, Programas de Jovens e Adultos da SEE, Salas Alternativas de Jovens e Adultos (SAEJA) e salas do Projeto Alfa – Se Liga Goiás.

A SUEE, em ofício ao CEE (2001, p. 9-10), faz as seguintes orientações quanto à organização das turmas nas EIR:

-Deverão ser incluídos até 03 (três) educandos com deficiência na mesma área de excepcionalidade por turma, exceto os deficientes visuais e surdos que poderão atingir até 50% do total de alunos por turma;

-O número de alunos, nessas turmas inclusivas, não deve exceder 25 (vinte e cinco) para o 1º segmento do Ensino Fundamental e 30 (trinta) para o 2º segmento, incluídos os que apresentam necessidades especiais;
-Os alunos com comprometimento exclusivamente discriminado a seguir deverão freqüentar turmas regulares, observando: a) motor – com mobiliário adequado; b) visual – material ampliado ou sistema Braille e soroban; c) físico – com adequação do mobiliário e barreiras físicas; d) surdez – oferecido a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, Língua Portuguesa, como segunda, com intérprete e/ou instrutor de LIBRAS, e, a Educação Bilíngüe, através da filosofia ‘Comunicação Total’; e) mental – com adaptações curriculares, plano individualizado e avaliação qualitativa conforme os princípios de uma pedagogia centrada no aluno (grifos nossos).

Não obstante a essas orientações, presenciamos realidades bastante distintas. Encontramos salas de aula com crianças com comprometimento mental em número bem mais elevado do que o orientado (três); alunos surdos perfazendo, em algumas salas de aula, praticamente 70% do total da turma e não apenas os 50% prescritos; salas de aula lotadas com mais de 40 alunos e aceitação de alunos com comprometimento físico acentuado, sem o preparo de qualquer estrutura física ou mobiliária na escola.

Além disso, o número de alunos estabelecido para as salas de aula das escolas da rede estadual, no manual Orientação para Organização do Ano Letivo/2001 da SEE, está assim previsto: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental – 35 alunos e 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – 40 alunos. Não há, portanto, nenhuma especificação neste manual, a respeito da diminuição do número de alunos em sala de aula em função da inclusão escolar. Isso nos faz acreditar que as orientações e diretrizes da SUEE, quanto à inclusão, se fazem, ainda, de forma desconectada da realidade da rede como um todo.

Talvez em função disso, não encontramos respostas convincentes por parte da SUEE ou das próprias EIR que pudessem justificar a presença de dois professores numa mesma sala de aula. A realidade mostrou-nos que, enquanto alguns professores “penavam” sozinhos com alunos considerados difíceis, por serem dependentes fisicamente ou em número superior ao estabelecido, outros professores se beneficiavam com a presença de um outro profissional ao seu lado autorizado pela SUEE.

Consideramos que o órgão, gerenciador da Proposta (SUEE) deveria ter critérios estabelecidos e objetivos para a definição de questões como esta dos professores duplicados, junto ao ensino regular, para não privilegiar apenas algumas EIR e deixar tantas outras insatisfeitas, tentando burlar as regras, como verificamos neste estudo.

Vejamos o depoimento de uma coordenadora pedagógica de uma das EIR, a este respeito:

Se a gente entender que todos os nossos alunos têm necessidades especiais, então, nós temos o direito de ter dois professores nas salas de aula. Não precisamos dizer para a Superintendência de Ensino Especial que só tem três alunos inclusos na sala de aula porque eles têm algum tipo de deficiência. Assim, o problema fica resolvido. (20/03/2001)

A nosso ver, as orientações dadas pela SUEE quanto ao aluno surdo em turmas regulares, ferem o que consta do Decreto n. 3.956, de 8 de Outubro de 2001, no qual é promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

O texto da Convenção aprovado aos 26/05/1999, na Guatemala, no seu art. I, faz esclarecimentos a respeito da discriminação de forma explícita, a saber:

Artigo I – Para os efeitos desta Convenção, entende-se por Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

-O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

-Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (grifo nosso).

Diante disso, entendemos que a SUEE ao estabelecer para os alunos com surdez a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda, não deixa margem para que o aluno surdo ou seus responsáveis optem por outra forma de comunicação/língua, como prioridade, e ferem essa Convenção.

Consideramos ser de responsabilidade das próprias escolas do ensino regular a discussão e o encaminhamento de como operacionalizar a inclusão escolar, pois os órgãos administrativos da SEE, sobretudo a SUEE, por mais que tenham boa vontade, e queiram repassar orientações, não dão conta das situações criadas no cotidiano das salas de aula, pois, como já afirmamos, estas situações são específicas e devem ser equacionadas pelas escolas junto com sua comunidade.

A SUEE entende que ao inserir pessoas com necessidades educacionais nas escolas e lançar orientações sobre como atendê-las estará contribuindo com as suas mudanças organizacionais e estruturais que são imprescindíveis para que as escolas

regulares em geral se tornem, de fato, abertas a todos. Além disso, parece haver um discernimento de que pessoas externas ao dia-a-dia das escolas sabem fazer a inclusão escolar melhor do que aqueles que se encontram com a “mão na massa”.

Mittler (2001) mostra-nos que, além de a inclusão requerer mudanças sistemáticas na maneira como as escolas são organizadas e administradas, há necessidade de alterações no contexto cultural, nos valores da comunidade e na expectativa dos pais, bem como na liderança dentro da escola. Sem essas alterações, envolvendo, sobretudo, a comunidade escolar, o tutelamento de fora será sempre necessário.

Com efeito da interferência externa, presenciamos algumas situações quanto à organização das turmas, para as quais não há explicação que correspondam às proposições inclusivas.

Encontramos em algumas EIR alunos com NEE sendo atendidos de forma segregada, caso das SAEJA e das salas de aula do Projeto Alfa. Na prática, essas salas nada mais são, a nosso ver, do que “classes especiais”, como as que foram implantadas na década de 70, no modelo integracionista de educação. Compreendemos que não deveria haver no interior das EIR qualquer tipo de modalidade de atendimento que não fosse de caráter estritamente inclusivo.

Além disso, constatamos que a maioria das escolas que historicamente mantinha vínculo com o ensino especial pelos atendimentos segregados e hoje optou por ser inclusiva, foi incentivada a implantar as Salas Alternativas de Jovens e Adultos da SUEE, matriculando nelas os alunos egressos do ensino especial que lá já se encontravam, ou seja, crianças, jovens e adultos da escola com algum tipo de deficiência.

Vale ressaltar aqui outro fato que nos tem chamado a atenção na organização das salas inclusivas. As idades cronológicas dos alunos, que consideramos determinante no seu posicionamento e direcionamento como aluno e pessoa nas turmas escolares, não são consideradas como ponto de referência para a colocação dos alunos inclusos nas turmas.

Constatamos em praticamente todas as escolas inclusivas observadas que os adolescentes e até mesmo os jovens se misturam com as crianças. Em salas de pré-alfabetização encontramos alunos com 14 anos de idade; isso demonstra que o encaminhamento do aluno para uma determinada sala de aula, nas EIR, dá-se em função do seu desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar e que a idade mental do aluno predomina sobre a cronológica.

Com essa constatação, não podemos afirmar que: os interesses das crianças, dos jovens e dos adultos estão sendo compartilhados entre pares; que os talentos e habilidades específicos de cada aluno estão sendo considerados e que as interações sociais estão ocorrendo, pois as escolas parecem ignorar a importância da idade cronológica dos seus alunos para a formação dos agrupamentos escolares. Por outro lado, não podemos conceber a inclusão escolar desprovida destes fatores.

5.2.1.1 Os planejamentos/projetos

Nos vários documentos recolhidos por nós ou que nos foram entregues por iniciativa das próprias EIR, verificamos que as escolas mudaram pouco nas suas diretrizes escolares.

Dentre os documentos a que tivemos acesso, chamou-nos a atenção o “Calendário - Ano Letivo 2001”, da Subsecretaria Metropolitana de Educação (SUME), anexo F, repassado às escolas estaduais da capital. Neste calendário, a SEE, por meio da SUME, sugere às escolas a data para a realização do “planejamento”: a semana anterior ao início do ano letivo.

No nosso entendimento, elaborar planejamentos *a priori*, antes do conhecimento da realidade da escola, dos professores e dos alunos é uma forma utópica de fazer educação. Entretanto, pressupondo que se trata de um pré-planejamento podemos entender a intenção. Mas, por que apenas no início do ano e durante cinco dias? E no decorrer do ano, qual seria a previsão de tempo destinado oficialmente à discussão/revisão do planejamento? Como ficaria a participação dos professores e funcionários novatos, assim como os pais de alunos que freqüentam uma determinada escola pela 1ª vez? Como participar e contribuir efetivamente nas discussões a respeito do planejamento apenas nos dias que precedem o início do ano letivo?

Há uma determinação explícita no calendário de que 200 dias letivos deverão ser cumpridos, incluindo vários sábados entre os meses de fevereiro a dezembro. Às escolas fica a incumbência de criar alternativas de trabalho nos sábados, uma vez que os outros dias da semana são dias reservados às aulas e isso não pode ser alterado, a não ser com a autorização prévia da Secretaria.

Em função desta e outras burocracias, constatamos também que as escolas estão sempre muito envolvidas com questões administrativas, tais como: preenchendo

formulários e fichas, elaborando projetos e planos de naturezas diversas, dentre outras tarefas.

Pareceu-nos primordial para as escolas o preenchimento dos Formulários para Apresentação do Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE, pelo qual as escolas têm a oportunidade de reivindicar o que consideram prioritário para as suas necessidades, naquele ano. Trata-se, a nosso ver, de um documento similar ao conhecido Projeto Político-Pedagógico – PPP.

Observando os itens a serem preenchidos pelas escolas, nestes formulários, constatamos a necessidade da SEE e seus financiadores em controlar todos os passos e iniciativas das próprias escolas, antes de fazer qualquer tipo de concessão a elas. Eis os itens a serem preenchidos:

Formulário 1 – Identificação e caracterização da escola e dos responsáveis pela elaboração do PDE (nome da escola, nome do diretor, endereço da escola, membros do grupo de sistematização, nome do coordenador do PDE, níveis de ensino ministrado na escola, localização, número de alunos no ensino fundamental, relação aluno/docente, percentual de professores com licenciatura plena).

Formulário 2 – Síntese da análise situacional: A. Perfil e funcionamento da escola – a) dados do desempenho acadêmico da escola como um todo, com indicadores, por série, do índice de aprovação, reprovação e abandono b) disciplinas com baixo desempenho, por série, turma e turno c) outros problemas detectados na escola d) problemas que devem ser atacados prioritariamente; B. Fatores determinantes da eficácia escolar; C. Avaliação estratégica da escola e D. Fatores críticos de sucesso de escola (identificando os fatores críticos de sucesso da escola, relacionando-os aos fatores determinantes da eficácia escolar).

Formulário 3 – Visão estratégica: A. Nossos valores; B. Nossa visão de futuro; C. Nossa missão e D. Nossos objetivos estratégicos.

Formulário 4 – Objetivos estratégicos, estratégias e metas.

Formulário 5 – Plano de suporte estratégico – Plano de ação (incluindo ações, período de realização, responsável, resultado esperado, indicador, custos e quem financia).

Apesar da importância de muitos desses dados para as escolas, com tanta burocracia e definição exigidas nesses formulários, as escolas em geral têm pouco espaço para retificações ou mudanças que por acaso se tornem necessárias, no decorrer do ano letivo. Além disso, ficamos a pensar sobre qual seria o momento ideal para o

preenchimento destes formulários. Para nós, o início do ano não seria apropriado, pois ainda não se conhece a realidade da escola como um todo e com tantas burocracias que permeiam estes formulários, não sabemos até que ponto seu preenchimento no decorrer do ano poderá, de fato, trazer benefícios concretos para as escolas, ainda neste mesmo ano.

Outro fato que nos chamou a atenção foi a concepção que as escolas têm de planejamento. Pelas informações coletadas em 2001, junto aos diretores e coordenadores pedagógicos das EIR, verificamos que para esses especialistas o planejamento deve ser elaborado com a participação dos professores, equipe técnica e administrativa de cada escola. Das 16 escolas pesquisadas, apenas duas pessoas responderam que há participação da comunidade na elaboração desses documentos.

Os professores, quando questionados a respeito da sua participação nos projetos/planejamentos da escola, ratificaram as respostas dos seus diretores e coordenadores pedagógicos. Dos 38 professores que responderam a esta questão no nosso questionário, 26 (perfazendo 68,50%) afirmaram que participam ativamente das decisões da escola em reuniões destinadas a planejamentos. Parece-nos um dado animador, apesar de 12 deles (31,50%) não responderem à questão ou afirmarem não participar da elaboração dos planejamentos das suas escolas. Não houve nenhuma menção desses professores quanto à cooperação da comunidade nestes planejamentos. Se observarmos os formulários do PDE, é fácil concluir que não há destaque explícito para a participação conjunta da comunidade, no preenchimento dos seus itens.

Estas constatações causaram-nos surpresa, por entendermos que qualquer projeto pedagógico só se torna político, se contemplar o interesse de toda a coletividade em torno da escola e não apenas os interesses dos funcionários que a compõem, mesmo que estes possam, indiretamente, beneficiar a comunidade local. Não entendemos ser possível elaborar qualquer tipo de plano de ação se não for construído em sintonia com a realidade social.

O planejamento, no nosso entender, tem uma amplitude muito maior do que a atribuída pela maioria das escolas, pois envolve negociação coletiva, concepções sobre o processo educativo e conhecimento crítico da realidade escolar.

A nosso ver, um projeto de ensino, que se traduza em uma proposta específica de ação didática planejada com o objetivo de ser concretizada no dia-a-dia da sala de aula, envolvendo conteúdos, métodos, recursos e avaliação, dentre outros, não pode ser confundido com um Projeto Político Pedagógico.

Acreditamos que é preciso superar a idéia dominante de que pessoas das camadas populares não tenham contribuição a oferecer no momento de planejamento escolar. Aliás, sem negociação coletiva, dificilmente uma escola assumirá, como nos ensina Cardoso (1995), a condição de formadora da competência para a cidadania e a qualificação de indivíduos para as mudanças estruturais.

Não obstante essas constatações, temos de ressaltar que a própria SUEE/SEE considera importante a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, tanto que esta se sobressai como uma das suas recomendações para se operacionalizar a proposta pedagógica nas EIR. Isso pode ser confirmado no início deste nosso estudo.

5.2.1.2 Em que currículo as EIR estão se apoiando?

É de conhecimento público que a maior parte das escolas do Ensino Fundamental de todo o país têm, hoje, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a referência para trabalhar os diversos conteúdos curriculares. O Estado de Goiás não fica fora desta realidade. Com efeito, os PCN foram elaborados, exatamente, para ser referência nacional comum ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (MEC, 1999b).

No nosso entendimento, todavia, apesar de os colaboradores incluírem os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo como eixos norteadores da organização curricular, ainda reforçam a fragmentação e a descontextualização dos conteúdos escolares, pois os temas são sustentados pelas disciplinas que compõem as grades curriculares das escolas, quais sejam: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

Concordamos com Gallo (1999, p. 36), ao afirmar que:

A proposta do MEC representa, talvez, um certo avanço em relação à disciplinarização, mas de forma alguma um passo para sua superação. Propõe a organização do currículo em ciclos e não em séries e, para o primeiro e segundo ciclos, a organização em áreas e não em disciplinas; mas já nos ciclos seguintes processa-se a disciplinarização.

Além disso, não associamos a criação dos PCN com uma política inovadora de educação, pois ainda há nesse documento a manutenção e o reforço da idéia de que a

função primordial da escola é a de transmitir conteúdos acadêmicos e a escola ainda se define pelo que ensina, quer seja por áreas ou temas transversais.

Entendemos como Arroyo (2000, p.142-143) que:

Inovar não significa apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e depois treinar professores para que melhor transmitam os conteúdos tidos como mais contemporâneos, como mais adequados às exigências das mudanças sociais e econômicas. 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 [...] e mais, inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas. (p. 154)

Romper com concepções arraigadas, com o conteudismo, com a fragmentação do conhecimento acadêmico historicamente compartimentalizado em disciplinas e com a simples transferência hierárquica do conhecimento do professor para o aluno, não é uma função simples, pois no ideário do professor se o aluno inteligente é aquele que domina muitos conteúdos, o bom professor é aquele que sabe repassá-los bem. A nosso ver, há de acontecer, ainda, nas nossas escolas, mudanças substanciais de concepções a respeito da inteligência e do conhecimento que é apreendido pelo aluno, e da própria forma como ele está sendo construído.

Para Morin (1999), a organização disciplinar foi instituída no século XIX, particularmente com a formação das universidades modernas, desenvolvendo-se posteriormente no século XX, com o impulso da pesquisa científica. Isso significa que as disciplinas não foram criadas aleatoriamente. Para esse autor, “as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, decadência. Essa história inscreve-se na história da universidade que, por seu turno, se inscreve na história da sociedade” (p. 66).

Apesar de conscientes das dificuldades de mudar paradigmas que foram sendo cristalizados e reforçados historicamente por toda a nossa política educacional e pela prática educativa dos professores, entendemos ser possível construir uma educação não-disciplinar capaz de romper com todo tipo de hierarquização, pautada em uma concepção de saber, que, como nos afirma Gallo (1999, p. 39),

[...] vislumbre a multiplicidade sem a fragmentação; um currículo e uma escola na qual as crianças possam aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e possam dominar as diferentes ferramentas que permitam seu acesso aos saberes possibilitados por esse mundo, e possam aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade.

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás apresenta uma Proposta Matriz Curricular para 2001, referente ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série (regime seriado anual), na qual a Base Nacional Comum tem como componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Artística e Educação Física. Quanto à Parte Diversificada, os componentes curriculares se resumem em Língua Estrangeira Moderna e Educação Religiosa.

A Secretaria orienta que os temas transversais dos PCN, assim como os locais e outros, sejam integrados aos conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional e da Parte Diversificada. Assim, enfatizamos que são as disciplinas as responsáveis pela estruturação básica do plano curricular das escolas da rede estadual. O que vem ao encontro da excessiva preocupação dos professores em transmitirem e registrarem em seus Diários de Classe, conteúdos organizados e hierarquizados.

Mittler (1999, p. 6) expressa a respeito dos currículos, afirmando que:

É necessário redefinir o currículo, porque ele não é relevante para muitos estudantes em nossas escolas. No Brasil, muitas crianças abandonam a escola, não somente porque os seus pais as forçam a trabalhar, mas também porque acham a escola chata e sem interesse.

Para nós, as grandes questões em torno dos currículos na educação brasileira estão ligadas às nossas políticas públicas de educação, que continuam legitimando/estimulando a ordem, o determinismo e a linearidade do que é ensinado nas escolas.

A esse respeito Veiga-Neto (2002, p. 164) sustenta que “o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” E, mais, ainda hoje, para este mesmo autor, o currículo contribui para fazer do outro um diferente, o que é um “problema” ou um “perigo” para nós.

Ferraço (1999, p. 144) também se manifesta a este respeito:

As políticas curriculares realizadas no Brasil nos últimos anos e os **currículos prescritivos construtivistas arquitetônicos** que delas decorrem têm reforçado princípios consagrados no paradigma da ciência moderna, tais como, **compartimentalização, precisão, linearidade, hierarquização, causalidade, quantificação**, entre outros. Esses princípios se revelam na forma como a escola é projetada, desenvolvida e usada (sua construção, organização e atribuição de

funções) e na forma como o saber é trabalhado (disciplinas, planejamentos, atividades, avaliações, etc.). (grifos do autor)

Para Araújo (2002, p. 18), a explicação para trabalhar conteúdos escolares separados ou fragmentados reside no pensamento cartesiano. Segundo esse autor:

É o reducionismo cartesiano representado pela metáfora da máquina, do relógio, que acredita que se estudarmos e compreendermos todas as pequenas partes que formam a máquina, e como se unem para formar as peças maiores, poderemos dominá-la e compreendê-la.

Do nosso ponto de vista, conseguiremos avançar nas questões pertinentes aos currículos escolares quando, de fato, eles forem construídos pelas escolas e centrados nelas, amparados de políticas educacionais, e não mais apenas decididos de forma distanciada da realidade das escolas, sobretudo, como ainda tem acontecido na maioria dos nossos estados, nos quais, apenas os órgãos administrativos, tanto em esfera nacional quanto regional, detêm o poder decisório a respeito das questões curriculares.

Diante do entendimento de que a alteração da prática educativa está associada à reforma curricular, como conceber que esta reforma possa ser concretizada apenas por pessoas que não estão diretamente envolvidas com essa prática?

Compreendemos que o currículo,

[...] é algo que está sempre em processo de negociação e renegociação entre alunos, professores, realidades e instâncias administrativas. Ele emerge da ação do sujeito com os outros, com o meio ambiente. É datado, situado no tempo e no espaço. É um currículo em ação, de acordo com Freire, flexível, aberto ao imprevisto, ao inesperado, ao criativo e ao novo. É algo que está sempre em processo mediante um diálogo transformador, enriquecido por processos reflexivos recursivos. (MORAES, 1999, p. 100)

Essa afirmação ratifica o que Moreira (2000, p. 82) preconiza, ou seja, que “o currículo só se materializa no ensino, no momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes”.

A esse respeito, Arroyo (2000, p. 160) ainda endossa Moreira, afirmando que:

É no diálogo permanente entre os sujeitos da ação educativa sobre as práticas, os conhecimentos, as escolhas, a ocupação dos tempos e espaços, o sentido dos rituais escolares, das vivências e das relações que se vai clareando a função

social e cultural do tempo da infância, do tempo de educação básica e, conseqüentemente, dos currículos.

Podemos entender, assim, que o currículo, repassado e praticado hoje nas escolas, não representa nenhuma novidade e ainda pode se constituir em um forte instrumento capaz de romper com qualquer iniciativa inclusiva dada a sua fragmentação, hierarquização e distanciamento entre aqueles que o exercitam (professores) e aqueles que o recebem (alunos).

5.2.1.3 As adaptações curriculares

Apesar de conscientes de que os PCN foram decididos fora do ambiente escolar e do seu caráter conteudista predominante, é importante ressaltar que na teoria dos seus idealizadores, eles foram criados para não discriminar qualquer escola ou qualquer tipo de alunado.

A Secretaria Nacional de Educação Especial/SEESP/MEC, entretanto, sentiu a necessidade de fazer uma “adequação curricular” dos Parâmetros, direcionada apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais, o que entendemos como uma atitude de discriminação e preconceituosa.

Conforme os documentos da própria SEESP (1999b, p. 13):

A adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático – pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

As Adaptações Curriculares, consideradas como Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, planejadas, elaboradas e amplamente divulgada pela SEESP/MEC desde 1999, compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN e se insere na concepção da escola integradora defendida pelo Ministério da Educação. Elas constituem:

Possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (p. 33)

Ora, se o próprio MEC abriu esse precedente, em razão do atendimento aos alunos NEE, torna-se evidente que as escolas brasileiras regulares ou especiais que atendem a todo esse tipo de alunado passaram a adotar as adaptações curriculares e não os PCN propriamente ditos.

Entendemos que esta adaptação curricular proposta pela SEESP/MEC está explicitamente relacionada à concepção de integração escolar, segundo a qual o aluno com NEE deve se adaptar à escola e de forma processual até que ele demonstre que está preparado para receber um currículo comum a todos os alunos.

Mittler (2000, p. 35) faz essa mesma relação:

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 tem 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.

A respeito das adaptações curriculares, a SUEE/SEE (2001, p. 10-11), assim se pronuncia:

Ao adequar o currículo às necessidades educacionais peculiares ao aluno, deve-se observar os seguintes aspectos: I- As características e necessidades individuais - dar relevância a conteúdos que venham colaborar no sentido de minimizar as carências oriundas das necessidades especiais do aluno em detrimento às atividades que é prenúncio de perda, em função das possibilidades individuais apresentadas; II- A apropriação de conhecimento - prevalecendo-se a essência curricular, o que é básico e indispensável, com significado prático e instrumental para o aluno, em consonância com a capacidade e importância para o dia-a-dia de sua vida privada e social; III- Adotar currículos abertos e propostas diferenciadas, para atender alunos com capacidade e interesses diversos.

Em reunião pedagógica realizada no dia 29/03/2001, em uma EIR, o conceito de adaptações curriculares, repassado por um técnico que compõe um dos Setores de Apoio à Inclusão/SAI, foi assim expresso: “As Adaptações Curriculares constituem um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos”.

Na ocasião, foi entregue aos professores e coordenadores da escola uma apostila, contendo várias sugestões para direcionarem melhor as atividades adaptadas, tais como as abaixo relacionadas:

- ❖ Avalie continuamente seu aluno, oferecendo-lhe atividades, cujos conteúdos conseguirá absorver, considerando a série que corresponde ao seu nível de cognição.
- ❖ Priorize as atividades que possibilitarão a aplicação em situações de vida, envolvendo ler, escrever e contar.
- ❖ Considere sempre o potencial do aluno, nunca a dificuldade por ele apresentada.
- ❖ Organize atividades objetivas e repetitivas. Use: circular, sublinhar, numerar, pintar, marcar, completar, recortar, colar, ligar, desenhar, etc.
- ❖ As atividades objetivas devem ser priorizadas por oferecer pistas para respostas corretas, porém é indispensável a elaboração de atividades subjetivas.
- ❖ Evite atividades muito extensas e considere sempre o projeto que está sendo aplicado no momento ou o conteúdo específico da disciplina.
- ❖ Ao passar atividades do livro, selecione os exercícios que contenham as principais informações, em função dos objetivos.
- ❖ Resuma os textos, priorizando as principais informações, usando uma linguagem simples e clara, seja nos textos ou nos enunciados da interpretação.
- ❖ Faça sempre uma relação e estabeleça uma seqüência entre a atividade que está sendo aplicada e a que já aplicou.
- ❖ Seus objetivos para com o aluno devem considerar suas especificidades, logo as atividades não se restringem a atividades escritas.

O que dizer a respeito dessas sugestões? Em que essa forma de orientação poderá ajudar os professores que atuam em uma EIR? No nosso entender, essas orientações geram mais uma situação de exclusão nas salas de aula das próprias EIR.

Mantoan (1998a, p. 5) posiciona-se sobre adaptações curriculares, destacando que:

Não se adapta um currículo, tendo como desculpa a incapacidade de alguns, mas a capacidade diversificada de cada um dos alunos, para enfrentar as exigências da escola, capacidade essa que não é medida por testes, ou definida por objetivos específicos para este ou aquele, individualmente, mas apreciada a posteriori, pelo produto da aprendizagem de cada um. Porque é o aluno que adapta os seus esquemas de ação e suas estruturas de conhecimento às tarefas de aprendizagem. E essas adaptações é que precisam ser aceitas pelo professor, como respostas ativas e particulares de cada aluno, às solicitações gerais do meio escolar (grifo nosso).

Vale ressaltar que a adaptação curricular ou proposta pedagógica especial para alunos com necessidades educativas especiais não representa nenhuma novidade na educação brasileira. Na década de 70, o antigo CENESP/MEC elaborou propostas curriculares de 1º grau para as áreas da deficiência mental, auditiva, visual e para os superdotados para serem efetivadas entre 1975 e 1977, destinadas tanto às modalidades de atendimento segregadas como integradas de educação especial da época.

As propostas curriculares para deficientes mentais e visuais foram elaboradas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), as destinadas aos deficientes auditivos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e as destinadas aos superdotados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para serem adotadas por meio de projetos-piloto como experimentação, em todo o país.

Segundo Bueno (1993, p. 110):

O próprio fato de se utilizar o modelo de elaboração de propostas curriculares genéricas para todo o País, demonstra a dicotomia entre o pensar e o fazer que norteia essa área de ação. Isto é, para que a educação especial brasileira alcançasse níveis de qualidade elevados, bastaria que professores abstratos executassem junto a alunos abstratos o trabalho elaborado por planejadores qualificados.

Apesar de essas propostas curriculares terem sofrido solução de continuidade em diversos estados brasileiros que a adotaram e terem sido, em sua maioria, executadas apenas em ambientes segregados, tais como as classes especiais, elas retornam, hoje, com toda a força na atual política de educação especial do MEC, mas com outra roupagem, sob nova denominação e outro discurso: o da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Compreendemos que as adaptações curriculares dos PCN continuam provocando mais fragmentação no ensino e reafirmado que é possível predefinir a capacidade dos alunos para aprender um dado conteúdo escolar. Eis aí mais uma forma de

discriminação que precisa ser reconhecida e evitada, pois nas escolas nas quais as atividades são adaptadas, como constatamos, os alunos, a maioria deles com deficiência mental, perdem a oportunidade de ultrapassar os desafios que o meio escolar pode lhes proporcionar.

Nessas salas de aula onde se adapta o ensino, com algumas exceções, os professores se sentem muito pressionados, pois entendem que precisam “dar conta” tanto dos alunos inclusos como dos demais, separadamente, planejando o trabalho pedagógico de forma diferenciada.

Ambientes educacionais restritivos como esses que primam pelas atividades adaptadas são os que oferecem serviços educacionais individualizados e especializados para ajudar as crianças e/ou jovens e adultos a superar suas dificuldades de adaptação, o que não coincide com uma proposta inclusiva.

Na nossa concepção, a diversidade é um estímulo ao desenvolvimento de todos os alunos e é necessário que o meio escolar seja o mais favorável possível, aberto e não restritivo, pois “a diversidade é a mola que impulsiona os educadores, os especialistas, pais e crianças e a sociedade em geral a mudar comportamentos, idéias, procedimentos, em busca de uma educação e vida de qualidade para todos” (MANTOAN, 1998b, p. 2).

Como nos afirma a autora referenciada (2002b, p. 2), em ambientes educativos favoráveis à inclusão,

[...] ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, solidário, participativo.

Diante dessas considerações, reafirmamos que não entendemos como inovadoras as adaptações curriculares propostas pela SEESP/MEC ou pela SUEE/SEE, assim como as adaptações curriculares feitas pela maioria das EIR. Elas limitam a atuação pedagógica dos professores, assim como o processo de construção do conhecimento pelos alunos. Além disso, para nós, as adaptações curriculares também constituem verdadeiros entraves para a formação de ambientes abertos, nos quais todos os alunos são respeitados em suas diferenças.

5.2.1.4 O que há de novo no ensino – as práticas pedagógicas

Nossas observações diretas em salas de aula e todo o estudo em questão conduziram-nos ao entendimento de que não houve mudanças substanciais nos processos de ensino nas EIR. Essas escolas continuam a ensinar do mesmo modo como o faziam, rotineiramente. O fazer mais em algumas salas de aula não significou, necessariamente, fazer um ensino diferente.

Como as escolas estudadas têm o suporte do Setor de Apoio à Inclusão/SAI, cuja prioridade é atender aos alunos com NEE, obviamente, apenas os professores que lhes atendem contam com assessoria pedagógica direta desse Setor e com isso ampliaram o seu fazer em sala de aula.

Uma dessas ampliações centra no Plano Individualizado de Educação/PIE, adaptado por Romeu Kazumi Sasaki, em 1999, tendo como fonte *The individual Education Program – IEP*. Este Plano é uma novidade no ensino das EIR e contém vários itens para serem preenchidos por uma equipe composta por professores, profissionais de suporte e pais de cada aluno com NEE.

O Plano é constituído por seis componentes básicos, a saber: habilidades acadêmicas (português, matemática, história, geografia, ciências, ensino religioso e educação artística), habilidades da vida diária, habilidades motoras/atividade física, habilidades sociais, habilidades de recreação e lazer e habilidades pré-profissionais e profissionais (anexo G). Cada um desses componentes apresenta-se acompanhado por oito elementos: potencialidades e interesses, necessidades, dificuldades, prioridades, metas, recursos didáticos, professor responsável e outros responsáveis. Existe uma “Ficha Individualizada” para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, com a participação da escola e da família (anexo H).

Outra novidade no ensino das EIR é a suposta adoção da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1983), aperfeiçoada por Armstrong (1987, 1994). Essa teoria tem sido muito discutida pelos Setores de Apoio à Inclusão nas EIR, pois proporciona uma estrutura útil para a identificação de estratégias de ensino em multiníveis, com base nas áreas que a constituem, quais sejam: Inteligência Lingüística, Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Espacial, Inteligência Corporal-Cinestésica, Inteligência Musical, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal e a Inteligência Naturalística. Essa oitava inteligência foi descoberta por Gardner em 1996.

Em 2001, um dos assessores da Proposta, em encontro com diretores e coordenadores das escolas inclusivas de referência da capital, demonstrou a relevância da Teoria das Inteligências Múltiplas para a aprendizagem dos alunos das EIR e enfatizou a necessidade de compreender que há estilos diferentes de aprendizagem, ou seja, que cada aluno aprende do seu jeito: vendo, olhando, observando, ouvindo, com estímulos táteis, movimentos corporais, desenhando, pintando, cantando e dramatizando.

Não obstante todas essas orientações, que entendemos como pertinentes e válidas, não observamos a aplicação sistematizada e avaliação dessa Teoria nas práticas de ensino dos professores das EIR. Os conteúdos acadêmicos, a nosso ver, continuam sendo priorizados nas escolas.

Se as aulas nessas escolas fossem fundamentadas na Teoria das Inteligências Múltiplas, com certeza, os professores teriam, como nos afirmam Stainback e Stainback (1999, p.148), “maior chance de obter êxito no ensino de todos os seus alunos, incluindo aqueles que foram classificados e rotulados como tendo diferenças e deficiências, como estando sob risco ou como difíceis de ensinar”.

Moraes (1997, p. 104), adverte que:

A educação precisa desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisam ser desenvolvidos, mas também os vários outros potenciais intelectuais de nossas crianças, para que talentos não sejam desperdiçados, pois a multiplicidade e a diversidade das capacidades humanas é que constituem a grande riqueza da humanidade.

O ensino direcionado às pessoas com NEE, sobretudo as que apresentam deficiência mental nas EIR, é muito mais coordenado e controlado pelo ensino especial, via Setor de Apoio e assessorias, do que pela própria escola regular em que estes alunos estão inseridos. O PIE e Teoria das Inteligências Múltiplas são assuntos discutidos amplamente por pessoas ligadas ao ensino especial e não pelas EIR como um todo. É a velha dicotomia do ensino regular e especial que se repete, como se apenas especialistas do ensino especial dessem conta do ensino direcionado às pessoas com necessidades educativas especiais.

Apesar dessa constatação e de todos os apoios oferecidos pelos SAI, encontramos professores completamente inseguros diante da implantação da Proposta de inclusão. Afirmaram, em conversas informais, que não recebem orientações para assumir a

sala, que não se encontram preparados para tal, que não foram consultados a respeito da implantação destas classes, mas que, mesmo assim, querem fazer alguma coisa pelos alunos inclusos, apesar de não saber como.

As soluções encontradas por esses professores têm sido as mais diferentes possíveis:

- há professores que trabalham com atividades pedagógicas completamente diferenciadas num mesmo ambiente escolar, tendo em vista as diferenças em sala de aula, acreditando que este é o melhor caminho a seguir;
- há professores que parecem ignorar a presença dos alunos com NEE, sempre aguardando os profissionais do ensino especial para resolver seus problemas, eximindo-se da responsabilidade de ensinar todos os alunos de sua sala, indistintamente;
- professores que transferem os seus alunos com deficiência para outras classes previstas pela Proposta (exemplo: SAEJA), de forma extra-oficial, acreditando que, longe do ambiente regular, eles estarão bem assistidos, mas mantêm-os, oficialmente, matriculados em suas turmas;
- alguns professores assumem posturas paternalistas, por acreditar que os alunos especiais se beneficiam muito pouco das atividades pedagógicas nas suas salas;
- outros professores adotam uma prática pedagógica tradicional, com atitudes rigorosas e autoritárias, não dando espaço para que os alunos com deficiência possam participar das aulas;
- há professores que, apesar de desenvolverem atividades interessantes com todos os alunos, não acreditam no potencial dos alunos com NEE, transformando-os em “ajudantes da turma”, com tarefas não ligadas ao ensino;
- alguns professores demonstram e ratificam a sua resistência diante de mudanças.

Não percebemos, entre a maioria desses professores observados, qualquer estímulo ou desejo de alterar a prática de ensino e o ambiente geral da sala de aula.

No nosso entendimento, esse tipo de prática dificilmente provoca no aluno a busca do conhecimento, que é “fruto da coordenação das idéias e se engendra quando se aprende fazendo, investigando, errando, acertando, experimentando, ousando, criticando, duvidando, opinando” (MANTOAN, 2001c, p.10).

Assim, apesar da boa vontade de muitos dos professores, os alunos, em geral, precisam muito mais do que estão lhes oferecendo. Na verdade, a maioria das EIR continuam sendo paternalistas/assistencialistas, avançando muito pouco na direção do que uma proposta de inclusão prescreve, ou seja, um ensino de qualidade e aberto às diferenças.

Nas EIR observadas, há pouca adesão aos novos paradigmas educacionais que sustentam a inclusão. É como se exigissem simplesmente a transferência dos alunos do ensino especial para o ensino regular, não envolvendo novas práticas educativas de modo a atender às diferenças dos alunos em geral.

Pelas constatações, podemos afirmar que a escola não mudou, ficou até mesmo mais tradicional, arcaica e autoritária. As exigências em relação às questões burocráticas estão sendo radicalizadas, o que contribui ainda mais para aumentar o desânimo de muitos professores, minando a capacidade de criação e de crítica daqueles que gostariam de mudar.

Paralelamente a um discurso de interdisciplinaridade, a SEE exige dos professores a especificação das disciplinas trabalhadas em sala de aula, no Diário de Classe e de forma convencional.

Assim, os conteúdos especificados e as turmas distribuídas por série legitimam a forma de trabalhar: fragmentada e desconectada do espaço e tempo em que vivemos.

Ainda sobre o que acontece nas salas de aula, temos algumas considerações a fazer:

- as carteiras permanecem, na maioria, enfileiradas, o que não favorece a ajuda mútua, a troca de experiências, o trabalho coletivo ou o desenvolvimento da solidariedade entre os pares;
- a competitividade, assim como o individualismo, continuam imperando em detrimento da solidariedade e da amizade;
- as atividades pedagógicas, em geral, não estimulam o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e em consequência da construção da autonomia;

- há muita indiferença dos alunos considerados “normais” em relação aos seus colegas com necessidades educacionais especiais, apesar de a convivência entre eles ser “harmoniosa”. Eis uma demonstração da fragilidade da própria escola de promover a afetividade, a amizade e a solidariedade entre os seus membros;
- a própria prática pedagógica de parte dos professores torna as salas inclusivas como mais um espaço que mantém a discriminação, o preconceito e a segregação.

Constatamos ainda em algumas salas de aula situações que consideramos inusitadas, mas que na concepção dos professores devem estimular os alunos pelo seu caráter repetitivo:

- a) grande número de tarefas mimeografadas para serem feitas em sala e em casa com pouco valor didático-pedagógico;
- b) provas escritas, bimensais, confusas e tradicionais de caráter classificatório e quantitativo que ainda são utilizadas para definir o destino de muitas vidas escolares;
- c) punições individuais nas quais os nomes dos alunos “indisciplinados” são destacados no quadro giz, muitas vezes pelos próprios colegas.

A respeito das punições individuais, registramos em nosso Diário de Campo um episódio ocorrido em uma das EIR no decorrer das nossas visitas e que merece ser destacado:

Devido a problemas de saúde da professora eu assumi a sala. Trabalhei as atividades deixadas por ela e mais algumas criadas por mim. Percebi que apenas duas crianças não estavam alfabetizadas, mas faziam as tarefas como as outras crianças. Os dois alunos inclusos não compareceram e assim não pude fazer qualquer registro em relação a eles. No decorrer de uma atividade de BINGO (alfabeto) confeccionado em cartolina, os alunos, em dupla, deveriam completar seus nomes à medida que as letras eram “cantadas”. Para a minha surpresa, os alunos em geral apresentaram grandes dificuldades para entender a atividade e também para trabalhar em dupla. Pareciam não

estar acostumados a trabalhar assim. Percebi que a atividade não era considerada pelos alunos como parte da aula, mas apenas como uma brincadeira, pois não tínhamos utilizado o quadro giz ou os cadernos. Entendi que as dificuldades dos alunos advinham do fato de eu ter fugido da rotina pedagógica das suas aulas, o que me entristeceu. Além disso, houve uma preocupação muito grande da turma quanto ao fato de eu não ter anotado, no quadro giz, os nomes dos alunos que eram tidos como “indisciplinados”, para posteriores punições da professora. Os alunos, até mesmo insistiam em que eu delegasse esta função para outros alunos considerados como os “obedientes e disciplinados”. Este fato me chamou a atenção porque esta prática de punição reivindicada pelos alunos se repetiu em muitas outras EIR estudadas.

Essa experiência levou-nos a repensar a importância de priorizarmos, cotidianamente, um ensino que proporcione o desenvolvimento de vivências criativas, capaz de envolver todos os alunos e que não seja preciso adotar medidas disciplinares como as solicitadas na nossa narração.

Para Leite, citada por Moraes (1999), a vivência criativa permite que o indivíduo desenvolva maior capacidade de cooperação, de adaptação, interação e melhor compreensão de si mesmo e dos outros, maior aceitação das diferenças, da forma de ser e de se expressar de cada um, reduzindo os preconceitos, além de proporcionar socialização e humanização.

Para nós, essa opção de priorizar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, em detrimento da transmissão de conteúdos universais, é fundamental para se reverter problemas de naturezas diversas, tais como os que constatamos em salas de aula.

Esse quadro do cotidiano não evidencia inovações nas práticas pedagógicas dos professores em sua maioria, o que, a nosso ver, decorre da vigência do modelo pedagógico e organizacional das EIR ainda bastante conservador.

Uma escola aberta às diferenças e de qualidade para todos demanda, como nos afirma Mantoan (2002b, p. 3), “uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e aprendizagem”

Verificamos, porém, que alguns professores estão sabendo driblar as dificuldades, fazendo um ensino diferente e apresentando outros tipos de situações.

Em algumas destas situações, presenciamos professores exercitando práticas pedagógicas interessantes para que seus alunos pudessem progredir cada vez mais e sem

ajuda externa. Com um jeito próprio de fazer e visando o benefício de todos os seus alunos com ou sem deficiência, eles fazem da escola um espaço privilegiado de produção de conhecimento e de convivência fraterna entre seus membros.

Esses professores chamaram a nossa atenção pela criatividade, compromisso e interesse por todos os seus alunos, apesar de afirmarem que não estão “preparados” para trabalhar com os alunos inclusos.

Os professores que se destacaram por uma prática pedagógica diferenciada dos demais, assim se comportaram:

- com responsabilidade e autoridade, sem sinais de paternalismo, conduzindo suas aulas de forma que todos os alunos estivessem sempre trabalhando;
- com interesse e compromisso, desenvolvendo atividades variadas e criativas, sem qualquer tipo de discriminação, estimulando os alunos a fazerem suas atividades no nível de assimilação de cada um;
- com habilidades para proporcionar a troca de idéias, sentimentos de solidariedade e a ajuda mútua assim como o diálogo, não estimulando a competição entre os alunos;
- com criatividade na elaboração das estratégias de ensino, usando por exemplo, a estratégia de trabalhar em duplas produtivas, que entendemos como um excelente motivo para provocar o estímulo e o prazer de trabalhar com outro colega.

Não percebemos nessas salas a valorização de respostas homogêneas às tarefas propostas ou rejeição pelos alunos inclusos. Não havia privilégio ou atenção especial para qualquer aluno. Todos eram assistidos de forma especial e com muito carinho. Pareceu-nos que a aceitação, a amizade e o respeito são sentimentos muito bem trabalhados nessas salas de aula, pois os alunos demonstraram estar bem entrosados entre si e com os próprios professores.

Essas salas reafirmam o entendimento de Mantoan (2000b) de que quando o clima sócio-afetivo é mantido na base da cooperação, os alunos se sentem seguros e podem compartilhar suas experiências de aprendizagens.

Vejam os dados de nossas observações, registradas em Diário de Campo, feita no dia 13/03/2001 em uma sala de aula, na qual, a nosso ver, o professor praticava um ensino voltado para a diversidade humana, sem associá-lo ao fato de a escola ser uma EIR ou da existência de diretrizes da SUEE/SEE.

Hoje estive novamente em uma sala de 1ª série considerada inclusiva e de referência, situada em uma escola que foi uma das pioneiras do Estado de Goiás na implantação de classes especiais para pessoas com deficiência, na década de 1980. A receptividade foi muito boa, tanto a direção quanto a coordenação pedagógica da escola demonstraram interesse pelo meu trabalho. Em sala de aula, encontrei a professora tranqüila com relação a minha presença, ao contrário do que aconteceu no 1º dia, quando percebi, de imediato, a sua resistência em relação a mim com os argumentos de que ela ficaria inibida em dar sua aula costumeiramente, ao lado de uma ex-professora. Este fato ocorreu pela coincidência de essa professora ter sido minha aluna a alguns anos atrás, no magistério de 2º grau, da rede estadual. Após discutirmos e concluirmos que este fato não alteraria os nossos objetivos, pudemos trabalhar tranqüilamente. Por enquanto ainda são apenas 17 alunos matriculados nesta sala. Como estamos no início do ano há possibilidade de que este total possa chegar a 25 até o mês de abril. Perguntei à professora por que tão poucos alunos, tendo em vista que o número de alunos das outras salas de aula que era bem superior, e ela me respondeu que este número estava relacionado ao fato de a sua sala ser considerada uma sala difícil pela quantidade de alunos “especiais” que lá se encontravam, seis, ou seja, mais de 30% do total dos alunos até então matriculados, sendo três deles com comprometimento mental bastante acentuado e com idades variadas entre oito e doze anos. Percebi que ao lado desta sala havia uma outra sala de 1ª série, porém, sem nenhum aluno especial. Fui informada de que todos os alunos considerados especiais daquele turno, que não eram alfabetizados e independentemente da idade cronológica em que se encontravam, tinham sido aglomerados nesta sala – daí o número reduzido de alunos. A professora aceitou os desafios da sala e não rejeitou nenhum aluno, talvez, em função de já conhecer alguns deles, que foram seus alunos no ano anterior, na Pré-Alfabetização. Como ela estava se posicionando diante deste desafio? Apesar de sua formação ser de magistério de 2º grau ela demonstrou competência pedagógica, paciência, perseverança e carinho para com todos os alunos. Trabalhou de forma bastante criativa, com atividades sempre variadas e

muitas preocupações com o ambiente sócio-afetivo da sala. Ela argumentou que se sentia sozinha na sua luta, pois, no seu modo de ver, ainda não recebeu apoio da SUEE. Para ela, os cursos da SUEE foram teóricos e não tinham nada a ver com a sua prática. Assim, ela vinha criando a seu modo a melhor forma de atuar. Seu material didático pedagógico foi todo adquirido por sua iniciativa. Sua autonomia em sala de aula pareceu-me ser muito grande, inclusive, ela apoiava a professora da outra 1ª série, como constatamos. Não fazia planejamento separado ou atividades diferenciadas para os alunos especiais. Pareceu-me que ela até desconhecesse o uso exagerado que outras salas inclusivas faziam das atividades adaptadas. Todas as atividades eram feitas por todos. Cada aluno no seu ritmo e do jeito que conseguia. Várias atividades que exigiam domínio de leitura por parte dos alunos eram lidas pela professora em voz alta para que todos escutassem tentando a participação oral daqueles que não conseguiam ler. Estes, percebendo que estavam participando das aulas, apesar de todas as dificuldades, se sentiam muito motivados e cada vez mais melhoravam sua participação. A professora estimulava-os e isso contribuía para que todos se sentissem motivados e se relacionassem muito bem em sala de aula. Os alunos cooperavam entre si, houve ajuda mútua e trocas constantes. Em uma atividade de BINGO a professora confeccionou cartelas em cartolinas com o nome de cada aluno para toda a turma. Além das cartelas os alunos tinham também sobre a carteira diversas tampinhas de garrafa coladas com fita adesiva contendo cada letra do alfabeto. Ao iniciar a atividade, os alunos já demonstravam muito entusiasmo. À medida que a professora “cantava” as letras de todo o abecedário, os alunos marcavam suas cartelas com as tampinhas. Os vencedores se dirigiam à frente da sala e eram muito festejados. O clima para o desenvolvimento desta atividade foi festivo, descontraído e participativo e não houve nenhum aluno que não tivesse trabalhado com empenho e alegria. No decorrer das duas observações nesta sala, outras atividades também nos chamaram a atenção pela criatividade, tais como as de música, relaxamento, fichas de leitura e identificação pessoal do aluno com certidão de nascimento e álbum de nascimento. Outro fato relevante foi o hábito desta professora de estar sempre expondo na sala de aula as produções individuais de todos os seus alunos, fazendo com que eles se sentissem sempre valorizados e cada vez mais estimulados.

Finalmente, ressaltamos que o que entendemos por ambiente educacional favorável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem foi vivenciado por

meio da prática pedagógica exercitada por essa professora. Apesar de todas as diferenças no interior da sala de aula, sobretudo, as de caráter intelectual, todos os alunos tinham possibilidades de aprender, pois as oportunidades educacionais oferecidas eram de qualidade. A professora era muito especial pela competência e compromisso demonstrados para com toda a sua turma, sem privilegiar ou discriminar quem quer que fosse.

Vale ressaltar que dentre os 42 professores indagados em 2001 se a inclusão escolar trouxe mudanças que proporcionasse uma melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos, obtivemos as seguintes respostas:

- 48% (20 professores) responderam que não;
- 45% (19 professores) afirmaram que sim;
- 5% (dois professores) se omitiram;
- 2% (um professor) afirmaram que a melhora foi somente para os alunos com deficiência.

5.2.1.5 A avaliação da aprendizagem

Um outro fato que nos chamou a atenção na maioria das EIR foi o modo pelo qual a avaliação da aprendizagem escolar está sendo entendida e conduzida.

Nas salas de aula onde os alunos já são alfabetizados, sobretudo a partir da 3ª série do Ensino Fundamental, em geral, todos são avaliados conforme os critérios estabelecidos pela própria escola, podendo ser aprovados ou retidos. Mas naquelas salas em que os alunos se encontram em processo de alfabetização à 2ª série, a situação é outra e bastante indefinida. Há professores que querem reprovar alunos por não alcançarem o índice de aprovação exigido pela escola e que, ao mesmo tempo, aprovam os alunos inclusos, que praticamente não obtiveram nenhum rendimento, porque a proposta de inclusão é contra a reprovação destes alunos, tornando-os, assim, “privilegiados” em relação aos seus colegas.

Nas reuniões de que participamos promovidas pelos SAI nas EIR nem a escola, nem a SUEE tinham resposta clara para orientar nesse sentido. Como a escola regular continua a mesma, a saída é ir se adaptando às novidades e procurando “tampar buracos”.

Diante dessa situação das EIR, fomos convidados para discutir a avaliação da aprendizagem com os professores e coordenadores pedagógicos de uma delas. Houve um

interessante debate sobre o assunto. Praticamente, todos os presentes concordaram com as nossas colocações. Na ocasião, utilizamos como referência teórica os educadores Cipriano C. Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcelos e Philippe Perrenoud.

A SUEE (2001, p. 12), teoricamente, se pronuncia nos seus documentos a respeito da avaliação da aprendizagem como favorável às referências citadas. Vejamos:

A avaliação deve ter caráter investigatório 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 comparativa/competitiva, respeitando as inteligências múltiplas, os estilos e ritmos de aprendizagens.

Então, por que razão as EIR, em sua maioria, têm dificuldades em operacionalizar esta forma de avaliar a aprendizagem dos alunos?

Acreditamos que isso decorre do fato de que o documento antes referido foi elaborado pela SUEE sem que houvesse participação dos profissionais das EIR. Assim sendo, não faz parte do ideário pedagógico da maioria das escolas.

As escolas e os seus professores continuam avaliando a aprendizagem dos alunos conforme suas crenças, seus valores e seus referenciais, podendo tudo isso até coincidir com a forma como são orientados de fora, mas não necessariamente pelo acatamento das orientações oferecidas pela SUEE.

Como nos ensina Mantoan (2002b, p. 3), “não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar”.

Entendemos que a concepção que as nossas escolas em geral ainda têm da avaliação só será alterada quando, na prática, se mudar o conceito que se tem do processo ensino-aprendizagem. Caso contrário tudo permanecerá do jeito que se encontra hoje.

Se interpretarmos a avaliação como um instrumento diagnóstico para garantir a aprendizagem de todos os alunos, e não, simplesmente, como um instrumento para classificá-los e excluí-los, por que então a reprovação de alguns? A própria SEE nos formulários encaminhados às escolas – PDE insiste em saber qual é o índice de aprovação e de reprovação dos alunos. Com qual propósito?

Persiste ainda o objetivo de se avaliar, bimensalmente e por escrito, o aluno, por meio de atividades expressas em “provas”, como as que tivemos a oportunidade de

recolher nas EIR estudadas, apesar de a maioria dos professores, teoricamente, se posicionarem a favor de uma outra concepção de avaliação.

A esse respeito, indagados por meio de questionários aplicados no ano 2001, quando lhes perguntamos como avaliam a aprendizagem dos seus alunos, dos 42 professores respondentes, obtivemos os seguintes resultados:

- 24 professores, ou seja, 57%, disseram avaliar seus alunos individualmente, por meio de atividades contínuas, observações, registros, relatórios, enfim, acompanhamentos diários;
- 16 professores, ou seja, 38% demonstraram que não entenderam a pergunta, responderam à questão utilizando conceitos, tais como, muito boa, boa, razoável, deficiente, lenta e defasada;
- Apenas 5%, dois professores, afirmaram que avaliam seus alunos pela integração e socialização demonstradas em sala de aula.

Algumas respostas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem nos chamaram a atenção:

“Avalio através de atividades contínuas, permanentes, tendo como base a visão global do aluno, subsidiada por observações e registros obtidos no decorrer do processo aprendizagem”.

“Entendo a avaliação como um processo de mediação entre aluno e o conhecimento, que é feita através de observações contínuas das atividades e também por testes aplicados nos bimestres, possibilitando o ajuste da ajuda pedagógica adequada às características e a necessidade dos alunos”.

“A avaliação é sempre contínua e ocorre em todos os temas diferentes dos conteúdos. Esta verificação é para ver como está o nível da aprendizagem desde o início, durante e no final das unidades didáticas. Visam sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas do método de ensino e tentar estimular os alunos para continuar os seus estudos”.

“Avalio no dia-a-dia, quando os alunos estão realizando as atividades. Observo o interesse, se houve progresso e quais as dificuldades a serem trabalhadas”.

Ficamos novamente a refletir sobre a interferência das questões burocráticas que envolvem as EIR como um todo nas práticas pedagógicas dos professores, sobretudo quanto às formas de avaliar a aprendizagem dos seus alunos. Não seria, talvez, por essas

questões, que os professores exercitam práticas tão distanciadas das suas concepções teóricas como as aqui demonstradas?

Na concepção inclusiva, a avaliação da aprendizagem é efetuada pelo acompanhamento do percurso do aluno no decorrer do tempo de um ciclo de formação e de desenvolvimento. Consideramos que seja preciso levar em conta o que o aluno é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, para construir seus conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Nesse contexto:

O tempo de aprender é o tempo de cada aluno; dispensam-se notas e conceitos, pois o que importa é o registro fiel do aproveitamento dos alunos que vai sendo conhecido dos professores do ciclo que o aluno está cursando e de outros ciclos mais avançados. Professores e alunos se auto-avaliam rotineiramente, acompanham e compartilham o desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem, regulando-os e monitorando-os passo a passo. (MANTOAN, 2001d, p. 6-7, grifo nosso)

5.2.1.6 A preparação do professor para a inclusão

Para os professores, de modo geral, o ensino para os alunos com NEE exige conhecimentos e experiências que eles ainda não adquiriram na formação inicial e isso representa uma condição necessária e imprescindível para que a inclusão possa acontecer. Sentem-se despreparados e reclamam uma especialização.

Dos 42 professores que responderam à questão, você se acha capacitado/atualizado para atuar numa sala inclusiva, contida no questionário aplicado em ano 2001, 26 dos respondentes, ou seja, 62%, responderam que “não”, usando argumentos do teor dos que se seguem:

“A SEE deveria preparar melhor os professores”.

“Precisaria fazer curso e ter apoio diário da equipe da inclusão”.

“Seria mais capacitada, se houvesse cursos ou encontros na própria escola e discussão com professores de áreas diversificadas a respeito de metodologia e outros”.

“No ano passado participei de alguns cursos referentes ao assunto, que esclarecem alguns pontos da inclusão, mas não o suficiente para a prática pedagógica, embora não haja uma fórmula mágica”.

Para nós, as normas e as diretrizes para o ensino especial brasileiro que ainda hoje enaltecem e valorizam o papel do professor treinado/especializado conseguiram contribuir ainda mais para que os professores do ensino regular se sintam inferiorizados diante dos colegas que têm algum curso direcionado às pessoas com necessidades educativas especiais.

Na Série Diretrizes n. 11, da SEESP/MEC, de 1995, há a seguinte recomendação: “para o professor receber em sua sala alunos portadores de necessidades educativas especiais, é necessário que ele tenha feito algum curso na área de educação especial ou realizado algum treinamento em serviço” (p. 18).

Em contraposição a essa preocupação da SEESP/MEC, no ano de 2001, tivemos a oportunidade de escrever um artigo, em que destacamos:

[...] inicialmente se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a idéia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com *experts* ou com especialistas em educação especial [...] É preciso entender que, apesar de importantes, não há cursos suficientes que dêem conta da diversidade humana, e que, em se tratando de inclusão escolar, 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. (ALMEIDA, p. 65-66)

A Resolução CNE/CEB 02/2001 também enfatiza o papel do professor especializado no processo de inclusão escolar. Esse professor é quem tem a responsabilidade de assessorar os professores que atuam nas classes comuns, mesmo que estes tenham formação suficiente para tal. O art. 18, § 3º dessa Resolução, assim caracteriza a formação dos especialistas:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Podemos, pois, compreender o sentimento de “despreparo” dos professores do ensino regular para trabalhar com todos os alunos e, em conseqüência, com a inclusão

escolar, pela relevância que tem sido dado ao papel e à formação do especialista na educação.

Concordamos com Mantoan (2001e, p. 5), ao afirmar que:

Temos, então, de recuperar, urgentemente, a confiança que os professores do ensino regular perderam de saber ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente.

Mittler e Mittler (2001) também sustentam que o desafio agora é mais do que nunca tentar recuperar a confiança dos professores na sua própria competência para ensinar as crianças que durante anos foram marginalizadas da educação regular.

Quando os professores das EIR estudadas foram indagados sobre quem promove e como se dá a sua capacitação/atualização para atuar numa sala inclusiva, 23 deles, 55% de 42 respondentes, vincularam sua formação aos cursos, palestras, encontros, orientações e diretrizes oferecidas pelo ensino especial, seja pela SUEE ou pelos SAI.

Alguns professores pesquisados acreditam que conhecer teorias a respeito dos tipos de deficiência vai ajudá-los na prática pedagógica, e que esses conhecimentos têm relação direta com a inclusão escolar. No nosso entendimento, o fato de a lista dos alunos inclusos nas salas de aula das EIR ser constituída, em sua maioria, por alunos com deficiência, comprova esse conceito equivocado de inclusão. Um dos professores foi explícito:

O trato com os portadores de deficiência é muito enriquecido e inesperado, pois a sua forma de ver e sentir os que o cercam é muito diferente dos outros sem deficiência. Gostaria que fossem ministrados mais cursos tanto dos modos de ensiná-los com em relação ao que eles pensam, sentem, enfim, ao seu modo de se relacionarem.

Quatro professores têm idéias bem diferentes:

“Ninguém promove minha capacitação; atualizo-me através de livros e pesquisando sobre inclusão”.

“Não fui preparada para dar aulas, mas procuro me interessar pelos meus alunos”.

“Eu vou em busca e pesquisa muito”.

“Eu mesma, com interesse e busca em teóricos que ampliam a minha prática pedagógica, além de me inteirar com outros profissionais que atuam na mesma área”.

Esses professores fizeram questão de afirmar que são os responsáveis pela sua própria formação e saem em busca de alternativas, porque reconhecem suas limitações para lidar com todos os seus alunos. A busca tem como foco o aluno real e concreto em sala de aula e não o suposto, o virtual, como é focado em cursos de formação, sobretudo, pelos criados e coordenados pelo órgão responsável pelo ensino especial.

Vale ressaltar que dos 36 professores atuantes no pré-alfabetização e na 1ª fase do Ensino Fundamental das EIR estudadas, quer sejam como titulares ou auxiliares, 11 deles têm curso superior completo, o que perfaz 30%; 10 professores se encontram cursando a graduação, equivalente a 28% e 15 professores têm apenas o magistério de 2º grau, ou seja, 42%.

Constatamos que a modalidade de formação em serviço foi a eleita pela SUEE desde 1999 e tem como prioridade preparar professores para trabalharem com os alunos com NEE que se encontram, hoje, no ensino regular. De janeiro a julho de 2000, conforme os dirigentes da SUEE foram realizados diversos cursos, envolvendo professores e técnicos da capital e do interior do Estado. Entre os eventos, citamos:

- Ciclos de Estudos sobre Educação Inclusiva
- Cursos de LIBRAS
- Cursos sobre Autismo
- Ciclo de Estudo: “Como a escola reage à inclusão”
- Curso “Ferramentas para Pensar”
- Capacitação para atendimento da diversidade “Produção do conhecimento através da linguagem”
- Assessoria na área de surdez (capacitação)
- Capacitação “Ação pedagógica na escola inclusiva”
- Capacitação interna “Qualidade de Vida”
- Capacitação “Avaliação e adaptação curricular”
- Implementação do Projeto Refazer – uma proposta de atendimento educacional para o autista
- Implementação dos Centros de Apoio à Educação para a Diversidade

Toda essa programação foi realizada por iniciativa da SUEE, que executou os projetos utilizando recursos destinados ao “ensino especial”, provindos da SEE ou do MEC.

Esses cursos, em sua maioria, foram destinados diretamente aos profissionais dos SAI que, posteriormente, tiveram a missão de multiplicá-los para os professores das EIR. Isso significa que a política de formação da SUEE, até 2001, foi de envolver apenas indiretamente os professores de sala de aula.

Hoje, esse órgão já está revendo esta modalidade de formação por multiplicadores, dado que, apesar de todos os gastos para esse fim com esta formação (aproximadamente três milhões de reais), a SUEE não conseguiu alcançar os objetivos desejados.

A este respeito, em entrevista realizada em 17/12/2001, dois assessores técnicos da SUEE assim se posicionaram:

Por mais que a Superintendência tenha se esforçado, o trabalho com o professor não chegou como queríamos nas salas de aula. A ação pedagógica é a mais importante, o interessante é fazer. Tem a ver com raízes internalizadas. Houve muito investimento nos setores de apoio para chegarem aos professores, via repasse, quando não se pode tirar o professor de sala de aula.

Alves e Garcia (1999b, p. 9-10), expressam o que concebemos a respeito da importância da autonomia dos professores:

Estamos convencidas de que a construção de uma escola de qualidade para os até agora excluídos passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra, pois sempre aparece alguém para falar por elas, sempre aparece alguém para lhes ‘ensinar’ como melhor ensinar, sempre aparece alguém ‘iluminado’ para lhes dizer o que devem fazer, quando e como devem fazer. Muda a denominação, mas, o espírito é sempre o mesmo – tutelar as professoras impondo-lhes o que lhe parece (aos que se sentem iluminados) importante ser ensinado e a melhor forma de fazê-lo. Após o lançamento badalado de pacotes, que se sucedem no tempo, seguem-se muitos seminários, palestras, consultorias, livros e artigos publicados, pois, afinal, é preciso ‘capacitar as professoras’ para o desempenho do papel que lhes destinam os que no momento detêm o poder. E também como sempre acontece, após o primeiro momento de euforia se segue o momento da desilusão ‘não está dando certo’ – E tudo continua como dantes – Pudera não...Pois.

Para garantir a formação continuada dos professores, várias EIR estabeleceram nos seus calendários, reuniões pedagógicas nos finais de semana, envolvendo, além dos professores, os coordenadores pedagógicos e, às vezes, os próprios diretores.

Ressaltamos, todavia, que em algumas reuniões, como uma que presenciamos em 29/03/2001, os técnicos dos SAI também foram convidados a participar, a fim de esclarecerem à escola questões que dizem respeito tanto à operacionalização da Proposta quanto aos alunos com NEE. Mais uma vez questionamos se a presença dos SAI seria necessária se a própria escola, amparada de políticas educacionais, tivesse autonomia de conduzir o seu trabalho voltado para a inclusão de todos os seus alunos, independentemente das diretrizes do ensino especial.

Para o 1º semestre de 2002, a SUEE programou Encontros Pedagógicos com o objetivo de contemplar o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, que encampou, segundo o folder, as seguintes “áreas”:

- Educação Inclusiva
- Dificuldade de Aprendizagem Relacionada à Deficiência Mental/Múltipla
- Dificuldade de Comunicação Relacionada à Deficiência Visual
- Dificuldade de Comunicação Relacionada à Deficiência Auditiva
- Dificuldade de Comunicação Relacionada a Síndromes

Desta programação ressaltamos que, ao dar ênfase às diversas deficiências dos alunos, não integrando-as a temática “Educação Inclusiva”, a SUEE se posiciona com compromisso voltados para os interesses das pessoas/alunos com algum tipo de deficiência.

Pensamos que ao invés de priorizar tantos cursos, que envolvem tantos gastos e que conforme os dirigentes da SUEE ainda não conseguiram atingir os professores das salas de aula como eles esperavam, uma proposta de formação deveria partir do saber fazer de cada professor, pois, como Mantoan (2001f), temos de reconhecer que o professor tem conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho já adquiridos, antes de entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional e essa idéia não pode ser desconsiderada.

O professor não é uma “tábula rasa” como muitos ainda insistem em acreditar. Ele não consegue “zerar” seus conhecimentos para aprender algo novo, pois tem uma história repleta de acertos e de erros construídos no decorrer da sua trajetória profissional os quais funcionam como ganchos para a assimilação de novos conhecimentos.

Consideramos como fundamental, em todos os projetos de aprimoramento e de atualização do professor,

[...] o exercício constante da reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos e saberes com seus pares, com os diretores e os coordenadores das escolas. Interessam-nos as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula. Eles constituem a matéria-prima das mudanças. O questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar vão definindo pouco a pouco para os professores as suas ‘teorias pedagógicas’. (MANTOAN, 2001f, p. 119-120)

E, ainda, segundo Mantoan (2001f, p.119), uma proposta de formação deve se basear em:

[...] princípios educacionais que reconhecem a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa como condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como a formação inicial e o aprimoramento profissional dos professores.

Para se ensinar a todos os alunos, entendemos, então, ser importante que o professor propunha atividades abertas e diversificadas no decorrer de suas aulas, tais como debates, pesquisas, registros escritos e falados, entre outros, para serem exploradas segundo as possibilidades e interesses dos alunos que as estarão desenvolvendo.(CARTILHA, 2003)

Em entrevista realizada no Departamento Técnico Pedagógico da Subsecretaria Metropolitana de Educação/SEE, em 10/12/2001, obtivemos o seguinte depoimento sobre o professor da rede estadual:

O professor tem dificuldade com os alunos ditos normais. A aceitação do aluno portador de necessidades especiais é mais difícil ainda. O professor fica com dó do aluno, os alunos aceitam melhor o colega, leva tempo para a aceitação. O professor está perdido no ‘como fazer’. De maneira geral, o aluno não tem o atendimento que deveria ter; algumas crianças estão passando. É uma construção que leva tempo, está melhorando, mas ainda tem muito que fazer, principalmente com o professor.

A nosso ver, as EIR, por meio dos seus diretores e coordenadores pedagógicos ratificam a afirmação acima ao considerarem a formação dos professores, mesmo que indiretamente, como condição para o aprimoramento da Proposta. Em seus depoimentos, entre outras, eles destacam a necessidade de:

“Condições para que o professor tenha mais tempo disponível para freqüentar cursos de atualização e fazer planejamento de atividades diversificadas”.

“Formação continuada mensal voltada para a inclusão com todo o corpo docente”.

“Maiores incentivos e recursos financeiros”.

“Mudanças de concepção da prática pedagógica”.

“Orientação mais eficaz da SEE”.

“Elaboração de proposta pedagógica de inclusão arrojada e corajosa”.

Quanto aos professores, temos de ressaltar que eles também julgam uma boa formação como um dos pontos para melhorar a implementação da Proposta. Alguns foram explícitos em seus depoimentos:

“Investir mais na capacitação dos professores”.

“A SEE deveria ministrar vários cursos e palestras sobre inclusão”.

“Oferecer um ambiente de boa aprendizagem com professor habilitado, comprometido com o que fazer”.

“Investir em uma equipe mais atuante, específica e de qualidade para atender professores, alunos e pais, para obtenção de resultado satisfatório para todos”.

Na nossa acepção, para que a escola se transforme, é necessário que haja por parte de toda a comunidade escolar, sobretudo por parte dos professores, mudança de valores, de atitudes pessoais e profissionais que não podem advir apenas de cursos, por mais que eles sejam qualificados e específicos, o que inevitavelmente, vai chocar com a cultura tradicional das escolas. A inclusão tem como referência uma educação plural, democrática e transgressora que só se torna possível com novas “cabeças”.

Nesse sentido, Morin (2001, p. 99) afirma que chegamos a um impasse, pois “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

5.2.1.7 As Salas Alternativas de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA: o que são e para que servem

Como já foi mencionado anteriormente, algumas escolas inclusivas mantêm salas alternativas para a escolarização de jovens e adultos, as SAEJA. Sobre elas temos algumas questões a fazer, tais como: é possível compreendê-las num contexto considerado oficialmente inclusivo? Qual o motivo de sua existência nesse contexto?

Respostas convincentes para essas questões são difíceis, entretanto, basta consultarmos os documentos vigentes tanto em âmbito nacional quanto regional, para saber como elas estão sendo legitimadas.

No Informativo 001/2000 do Gabinete da SUEE/SEE, encontramos uma explicação para a existência dessas salas. Elas se incluem no Projeto Diversidades – uma alternativa inclusiva de jovens e adultos com necessidades especiais, elaborado pela SUEE. No corpo do projeto fica esclarecido que se trata de uma parceria entre a Superintendência de Ensino Especial e a Superintendência de Ensino a Distância e Continuado (SEADDEC). Vejamos suas proposições:

Propomos uma adaptação do Programa de Educação de Jovens e Adultos para pessoas com necessidades educacionais especiais, que apresentam defasagem idade/série. Isto se dará através da implantação de salas alternativas para viabilização deste atendimento aos alunos acima de 12 anos, com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou que não tiveram acesso à escolarização em idade própria. Deverão ser atendidos inicialmente, os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em turmas inclusivas compostas por no mínimo 12 e no máximo 15 alunos, agrupados numa sala de 1ª e 2ª séries e outra de 3ª e 4ª séries. A formação das turmas deverá obedecer aos princípios da educação inclusiva, numa perspectiva de atendimento à diversidade. Os professores que assumirem estas turmas deverão ter habilitação para o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, preferencialmente pedagogos. As salas deverão funcionar nos turnos matutino e vespertino. No noturno, somente quando houver demanda suficiente de alunos em idade permitida pela legislação vigente e equiescência dos pais ou responsáveis. O currículo seguirá adaptações necessárias à realidade dos alunos. Os conteúdos serão trabalhados de forma dinâmica, utilizando métodos adequados, recursos da comunidade, tais como: arte-educação, esporte e lazer, informática educacional e outros, sempre que possível. O processo avaliativo dos alunos compreenderá o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Será feito de maneira sistemática, descritiva e contínua, servindo também como instrumento norteador do planejamento e posturas didático – pedagógicas dos educadores. A aprovação dos alunos respeitará os processos legais de seriação, conforme a produtividade dos mesmos, assegurando a legalidade desta sala. O projeto contará com um adendo anexado ao Programa original, com aprovação do Conselho Estadual de Educação. (SEE/SUEE, 2000c, p.1-2, grifo nosso)

A SUEE utiliza a LDB/96 como respaldo legal para a criação das SAEJA, pois no Cap. II, Seção V, art. 37, parágrafo 1, recomenda que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do CNE/CEB, 2001, também recomendam a criação de classes especiais, mesmo que extraordinariamente. Desse modo fica respaldado todo tipo de iniciativa que cria no ensino regular modalidades de atendimentos segregados para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. No caso das SAEJA, o argumento da SUEE para sua criação é o de incluir alunos jovens e adultos com necessidades especiais na escolarização, mas praticamente em todo o Estado de Goiás, os programas regulares de jovens e adultos já são abertos à comunidade!

Consideramos que essas salas continuam discriminando, segregando e excluindo alunos, apesar do discurso contrário da SUEE. A nosso ver, as SAEJA contradizem a proposta de inclusão por ser uma modalidade especial para atender a pessoas que histórica e culturalmente já tinham uma longa experiência de ser discriminadas e marginalizadas no meio escolar. Isso a partir de 12 anos de idade!

Como não verificamos nas seis salas observadas, praticamente, nenhum trabalho pedagógico escolar definido e sistematizado, não podemos tecer comentários a respeito da sua proposta curricular. Os professores destas salas parecem estar fazendo o que podem e o que sabem, pois se sentem comprometidos com os alunos, muito mais por questões pessoais e paternalistas do que pedagógicas. A maioria destes professores atuou em classes especiais que funcionavam nessas mesmas escolas antes de se tornarem EIR e com os mesmos alunos que não foram incluídos nas turmas escolares.

Para os professores dessas salas nem a SUEE e nem a SEADEC assumem as SAEJA de forma sistematizada.

Para conhecermos a proposta das SAEJA, idealizada pela SUEE, entrevistamos em 17/12/2001 dois assessores deste órgão, que nos afirmaram que,

[...] estas salas foram criadas para dar mais oportunidades aos alunos jovens e adultos com deficiência de se escolarizarem, por não terem tido oportunidades de estudar em escola regular na idade escolar.

Segundo esses assessores, as SAEJA devem seguir as mesmas diretrizes da SEADEC e adotar estratégias para atender às necessidades dos alunos especiais. Nas palavras desses assessores, “proposta alternativa não é para ficar para sempre, é uma transição para ser trabalhada junto”. Para eles, as SAEJA se justificam pelo fato de as salas de jovens e adultos da SEE serem muito cheias, funcionarem no período noturno e sofrerem muita resistência dos profissionais de educação em trabalhar com alunos com deficiência.

A SUEE pretende capacitar os professores das salas de jovens e adultos para trabalhar com os alunos que têm dificuldades. Para tanto, busca parcerias e envolvimento da SEADEC. No futuro, a SUEE, segundo seus assessores, espera que os alunos das salas alternativas possam ser encaminhados para outros programas da SEE, como o Supletivo ou o Acelera.

Vale ressaltar que a maioria dos alunos jovens e adultos que freqüentam as SAEJA, hoje, estudaram, quando crianças, em escolas especiais ou classes especiais com o objetivo de serem escolarizados. Mas, como afirmamos no início deste estudo, a prioridade do ensino especial em Goiás e no Brasil nas décadas anteriores se resumia ao atendimento clínico e não ao educacional.

Numa tentativa de obter maiores esclarecimentos a respeito das SAEJA, procuramos uma assessora da SEADEC, em dezembro de 2001. Em conversa informal, ela afirmou-nos que as SAEJA são uma “invenção” do ensino especial e que elas não têm nada a ver com o Programa de Jovens e Adultos desenvolvido pela Superintendência de Ensino a Distância e Continuada.

O depoimento de uma das diretoras da escola onde foi implantada uma SAEJA evidencia o descaso para com estas salas, cujos problemas, hoje, são tanto de ordem institucional quanto operacional em virtude das diretrizes equivocadas da SUEE e pelas indefinições da SEADEC. Ela afirma que “na verdade, nenhum órgão da SEE quer assumir esta sala. Ela só existe por insistência dos pais e da própria escola que não tem onde colocar os alunos deficientes que não acompanham as salas regulares”.

Com este depoimento, constatamos uma vez mais as dificuldades que EIR têm de compreender como a inclusão deve ser operacionalizada, apesar de tantos cursos e tantas orientações terem sido repassadas pelo ensino especial.

As dificuldades das EIR também ocorrem quando se solicita qualquer tipo de apoio para as SAEJA, pois não se sabe claramente quais são os verdadeiros responsáveis por elas. Enquanto as orientações e diretrizes de atendimento aos alunos e professores são dadas pela SUEE, a SEADDEC, que deveria ser a responsável institucional por essas salas, cala-se.

A única inovação trazida pelas SAEJA em relação às classes especiais foi o fato de se direcionarem apenas a jovens e adultos, mas nelas constatamos a presença de alunos com 12 anos de idade com o respaldo do próprio ensino especial. Por que 12 anos se a idade limite para a matrícula no ensino fundamental é de 14 anos?

Notamos também que há um sentimento de aprovação nas escolas pesquisadas em relação as SAEJA, pois elas constituem uma das opções das escolas para os alunos tidos como “difíceis” de ser incluídos, dada a imaturidade, idade cronológica avançada, o nível acadêmico deficitário e o comportamento inadequado.

Assim, há sempre uma alternativa de resolver os problemas dos alunos jovens e adultos, mesmo em uma escola que se diz inclusiva e com a aprovação da Secretaria de Educação, que insiste em afirmar, em seus discursos, a integração de todos os seus programas escolares.

A nosso ver, se houvesse uma melhor articulação e integração entre os órgãos da Secretaria Estadual de Educação seria possível a transformação da política educacional de atendimento aos jovens e adultos, para que todos pudessem ser beneficiados, sem alternativas que acabam sendo discriminadoras.

A situação de exclusão em que se encontram muitos jovens e adultos com necessidades especiais ou não é histórica e cultural. Apesar de alguns avanços nesse sentido, sobretudo graças à ação de grupos populares e de organizações não-governamentais, a educação desses alunos no Brasil ainda continua sendo um verdadeiro desafio para as nossas políticas públicas. A este respeito Soares (1999, p. 30) assim se pronuncia:

A educação de jovens e adultos é um conceito mais ampliado, mais próximo da realidade da população que a demanda. Não se trata de mera transmissão de conhecimentos nem de projetos aligeirados com vistas à rápida aquisição do

diploma. Educação é processo, é conhecimento, é reflexão, é interação, que requerem ‘tempos’ e ‘espaços’ apropriados para serem vivenciados.

Realizamos nosso estudo em seis dessas SAEJA tanto no período matutino, como vespertino e noturno. Apresentaremos, a seguir, uma síntese das nossas observações feitas nestas salas de aula (com maior ênfase na 1^a) registradas em Diário de Campo.

Cheguei à sala de aula, aqui denominada sala I e fui apresentada pela diretora. Professora e alunos já estavam presentes. O espaço físico da sala me causou impacto, pois era totalmente diferente dos demais da própria escola. Percebi que era um local improvisado, pequeno, apesar do número também pequeno de alunos (11). As carteiras enfileiradas estavam agrupadas em dupla para evitar o sol que teimava em incomodar os alunos no final da manhã. Tanto a direção, coordenação como a própria professora me afirmaram que o objetivo desta sala era o de atender, no período matutino, jovens e adultos com deficiência ou não, de forma integrada, que não tiveram oportunidades educacionais anteriormente. Constatei, entretanto, que todos os alunos presentes eram pessoas com deficiência, situavam na faixa etária entre 12 e 31 anos, e oito deles eram egressos de escola ou classe especial. O argumento da escola se resumia no fato de a família ou de o próprio jovem e/ou adulto, sem deficiência, ter desinteresse em estudar nesta sala, quando percebia o número elevado de pessoas com deficiência no seu interior.

Todo o trabalho em sala de aula foi realizado de forma individual. Os alunos em geral estavam silenciosos, dóceis, obedientes e faziam suas atividades conforme a solicitação da professora, que os acompanhou e os orientou individualmente. Dos 11 alunos matriculados, apenas um era considerado alfabetizado (a professora trabalhava individualmente com ele atividades adaptadas da 2^a série) e os outros 10 eram alunos em processo de alfabetização, apesar de três destes ainda serem considerados como alunos fracos. Conforme informações da própria professora, ela trabalhava atividades diferenciadas para estes alunos mais fracos, tanto para serem feitas em classe, como em casa. As atividades desta manhã se resumiram em copiar no caderno o cabeçalho dado no quadro (nome completo da escola, cidade e data, nome do aluno e da professora); fazer atividades formais de matemática, tais como escrever os números pares de um até 40 e resolver “continhas” $10+5$; $8+6$; $7+9$; $12+8$; $15+7$ e trabalho com massinhas coloridas para que os alunos pudessem desenvolver sua criatividade, modelando alguma coisa que

fosse do interesse deles. Tanto as orientações como as correções foram feitas individualmente, junto à carteira do aluno, pela professora, que justificava esta necessidade pelos níveis diferenciados dos seus alunos. Nas atividades envolvendo operações, os alunos utilizavam muitos materiais concretos, tais como tampinhas de garrafa, bolinhas e pauzinhos de picolé. Segundo a professora, isso ocorria porque os alunos ainda não faziam “abstrações” para trabalhar com os números, sobretudo, no que diz respeito às continhas. Para fazerem a atividade dos números pares, observei que a maioria dos alunos copiou do cartaz afixado na parede que trazia de zero a 50, tendo os números pares circulados, com destaque, feito com pincel vermelho. Entendi, como interessante a percepção que eles tiveram ao copiar/colar sem serem notados pela professora, burlando, assim, as regras para se saírem bem!

Mesmo com todos os materiais concretos distribuídos, as dificuldades dos alunos para fazerem as operações foram enormes. Como tarefa de casa foram dadas mais continhas: $14+6$; $9+10$; $13+8$; $19+5$ e $8+16$. Segundo a professora ela não adota livros, os alunos apenas utilizam cadernos para as atividades de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As aulas de Educação Física ocorrem duas vezes por semana e as atividades de Artes e Ensino Religioso são desenvolvidas integradas a outras disciplinas. Tudo era registrado diariamente no Diário de Classe.

O lanche foi servido após o recreio e os alunos não demonstraram nenhum tipo de entrosamento com os demais colegas no pátio, ficaram à margem. Uma mãe buscou a filha mais cedo com a permissão da escola. As aulas nesta sala foram encerradas antes das outras, o que me pareceu ser parte do seu cotidiano.

Na nossa leitura, concebemos que neste dia essa sala funcionou de forma tradicional em tudo: conteúdo, material didático, metodologia, distribuição de carteiras (apesar do pequeno espaço físico), utilização do quadro, do diário, dos cadernos... Não percebi nenhum tipo de inovação que pudesse ser descrita como destaque e que justificasse a sua criação. Apesar das assistências, orientações individuais e das preocupações demonstradas com todos os alunos, a professora me pareceu não estar mobilizada para mudanças relacionadas com sua prática pedagógica ou com qualquer outro tipo de transformação em sua sala de aula.

Em uma outra SAEJA, todos os alunos tinham algum tipo de deficiência e situavam-se na faixa etária entre 10 e 18 anos de idade. Nesta sala, denominada II, deparamos com situações que classificamos como inaceitáveis, pelo fato de os alunos não se respeitarem, gritarem o tempo todo, ofenderem uns aos outros por meio de palavras e até se agredirem fisicamente. E a atitude da professora frente a esta situação? Deu-nos a impressão de que ela não conseguia impor limites aos seus alunos, pois os comportamentos estereotipados repetiam com frequência. A professora tentava vigiar e dar assistência aos alunos, adotando uma postura paternalista, sem demonstração de compromisso pedagógico. Não observamos nenhuma atividade interessante selecionada, iniciativa ou criatividade para tentar mudar o contexto pedagógico da sala de aula. Um fato que também nos chamou a atenção foi a presença de uma criança com idade inferior a 10 anos nesta sala. Daí a indagação: e os critérios para frequentar esta classe, não estão sendo seguidos? Por quê? Pelos documentos das SAEJA, a idade mínima para que se possa frequentá-las é 12 anos, como exceção e se for extremamente necessário. O que justificaria então encontrarmos crianças nesta sala direcionada a jovens e adultos e ainda em uma escola inclusiva e de referência?

Os alunos de outra dessas salas observadas, denominada III, eram todos adultos com idades entre 21 e 56 anos. O espaço físico da sala de aula se diferenciava das demais desta escola por ser bem menor, inclusive para acomodar os 14 alunos presentes. Apesar de os alunos em geral demonstrarem interesses similares em diversos assuntos, o trabalho realizado pela professora era bem individualizado: os alunos eram atendidos isoladamente, sem trocas ou ajudas entre eles. As atividades eram descontextualizadas e sem sentido para um adulto. Moças e donas de casa faziam atividades de coordenação motora sem nenhuma articulação com conteúdos interessantes. Cópia de numerais (de 1 a 5), que concebemos sem sentido e também totalmente descontextualizada. Entendemos que, apesar de todo o interesse e carinho demonstrado pela professora em sala de aula, o trabalho realizado com os adultos deveria ser muito diferente, mais condizente com suas realidades, mais estimulante e com maior compromisso pedagógico. Mais uma vez nos certificamos de que as atitudes paternalistas/assistencialistas nestas SAEJA têm sido constantes.

A situação foi ainda muito mais séria em uma SAEJA, denominada IV, em que, praticamente, todos os seus alunos eram jovens com grandes possibilidades de

aprendizagem, inclusive com dons artísticos elevados. Como estavam num ambiente segregado em uma EIR, a descrença do pessoal da escola em relação ao aprendizado deles pareceu-nos que era total.

No nosso ponto de vista, todos esses alunos deveriam ser conduzidos para as turmas seriadas da própria escola ou para as salas de Educação de Jovens e Adultos/EJA da própria rede estadual, que não tem nada a ver com as SAEJA, para minimizar os possíveis danos causados pela escola a estes jovens. Acreditamos que os atos de indisciplina presenciados, assim como os comportamentos estereotipados a que assistimos, poderiam ser evitados se os alunos convivessem em um ambiente “normal”, menos estigmatizante e segregado.

Alguns alunos com dificuldades de aprendizagem demonstraram, até mesmo, rejeição pela turma que freqüentavam e, sobretudo, pelos próprios colegas mais comprometidos mentalmente. Pareceu-nos que eles se sentiam envergonhados por estar ali, o que é completamente compreensível.

Em vista dessa situação, por exemplo, na qual há alunos com habilidades para artes, questionamos se os estudos sobre as inteligências múltiplas, considerados de grande importância para os Setores de Apoio à Inclusão, estão sendo levados em conta nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. No decorrer de toda a aula nesta sala, a professora demonstrou interesse por todos os alunos, desenvolveu atividades interessantes, estimulantes e criativas. Em seu depoimento, entretanto, declarou sentir-se abandonada e sem apoio na EIR. Ela não concorda com o funcionamento da SAEJA, entendendo-a como segregadora, principalmente por se encontrar no interior de uma escola inclusiva.

Todos os alunos de uma outra SAEJA que conhecemos, denominada V, tinham algum tipo de deficiência e se situavam na faixa etária entre 14 e 30 anos. Causou-nos estranheza o descompromisso pedagógico demonstrado pela professora diante dos seus alunos. Em seus depoimentos, evidencia que aqueles alunos estavam no lugar certo, pois “em sala regular, ninguém vai dar conta de muita coisa”. Ela acredita que os alunos ali presentes, assim como outros, precisam ser “bem preparados” por professores que entendem do ensino especial, como ela, para poderem ser incluídos no ensino regular. As atividades trabalhadas nesta SAEJA foram bem recebidas pelos alunos, talvez por

acomodação, pois não traziam qualquer tipo de dificuldade ou desafio. Os alunos diziam o que queriam fazer e eram atendidos de imediato pela professora, ninguém era contrariado.

Esta realidade remete-nos mais uma vez às concepções de integração escolar vigentes nas décadas de 1970 e 1980 que continuam fazendo parte do ideário de muitos professores, mesmo entre aqueles que se encontram em escolas consideradas inclusivas!

Na última SAEJA observada, denominada VI, a situação não foi alterada. Estavam presentes 16 alunos, dos quais 15 tinham algum tipo de deficiência. Encontravam-se na faixa etária entre 12 e 19 anos de idade, excetuando-se dois, com 39 e 51 anos. Praticamente todos esses alunos eram egressos de escolas ou classe especiais. O único aluno estudante sem qualquer tipo de deficiência era um senhor de mais de 50 anos de idade tratado como criança, executando as atividades escolares junto a adolescentes e jovens entre 12 e 19 anos!

Pelo que nos afirmou a coordenadora da escola, houve continuidade do ensino especial para o atendimento dos alunos jovens e adultos com deficiência nesta escola, mas em outra modalidade, agora, sob a denominação de Sala Alternativa de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA. Esta afirmação pôde ser constatada em cinco das seis SAEJA observadas neste estudo.

5.2.1.8 Projeto Alfa - Se Liga Goiás

Em 2001, visitando as EIR, fizemos algumas observações no nosso Diário de Campo, referentes a uma sala de aula do Projeto Alfa também denominada “Se liga Goiás”. Vamos resumi-las em seguida.

A sala era constituída por 16 alunos, entre oito e 14 anos de idade, todos com história de defasagem escolar acompanhada por experiências de frustração e rejeição nas escolas em que estudaram. Foi-nos repassado que a idade mínima permitida para o ingresso nesta sala era de nove anos de idade. Apenas uma aluna tinha comprometimento mental (hidrocefalia) e era considerada especial.

Para a professora, a filosofia do Projeto Alfa é tentar minimizar a defasagem idade/série dos alunos com a utilização de uma programação e metodologia rigorosas, que não admitem alterações ou qualquer tipo de modificações pelos professores.

Havia nesta sala uma mediadora da rede estadual que visitava a professora semanalmente para lhe dar apoio e garantir o controle do trabalho, fato que pudemos constatar em um dia da nossa observação.

A mediadora acompanhava minuciosamente todo o desenvolvimento do Projeto Alfa: número de aulas dadas, as lições trabalhadas, os livros lidos pelos alunos e todas as atividades desenvolvidas pela professora. A Síntese da Ficha de Acompanhamento desta classe registrava, em números, a quantidade de livros lidos pelos alunos mensalmente, assim como o nível de leitura em que eles se encontravam traduzidos pelos conceitos; O – ótimo, B – bom e R – regular.

Toda a aula girava em torno do método de alfabetização adotado, pois os alunos tinham problemas neste processo. Para a professora, oito alunos já sabiam ler, três liam razoavelmente bem, outros três liam de forma regular e dois ainda se encontravam em processo inicial de alfabetização.

O método, além de rígido, exige um material específico para ser desenvolvido. O Kit único – alfabetização é composto de: 36 livros de literatura infanto-juvenil; mapa do Brasil; mapa-múndi; mapa político do Estado de Goiás; mini-dicionário da língua portuguesa; livro Pedagogia do Sucesso de João Batista; 11 números variados da Revista Ciência – Hoje das Crianças e um pacote com 25 revistas sortidas do Senninha. Além desse kit, a professora ainda utilizava material do Acelera Brasil, como Educação, a fórmula da vitória do Instituto Ayrton Senna; o Projeto Acelera Goiás; o Módulo Alfabetização, que é uma adaptação do método Dom Bosco de Educação de Base e o Caderno de Atividades, em que se encontram as 40 aulas previstas para serem dadas segundo o método.

O Projeto Alfa conta com diversos patrocinadores no Estado de Goiás, dentre eles, destacamos a Empresa Nokia, o Instituto Ayrton Senna e o próprio Governo do Estado de Goiás.

O método admite complementos/enriquecimentos, mas nada pode ser modificado. Para garantir a uniformidade, o planejamento é feito quinzenalmente, na sede da Subsecretaria Metropolitana de Educação da SEE/GO com a mediadora. Os planos de aula são elaborados diariamente pela professora e divididos em momentos.

O método de alfabetização pareceu-nos descontextualizado e se assemelha ao método silábico. Apesar de o professor Paulo Freire ser citado como referência teórica, a nosso ver as palavras-chave do método são distanciadas da realidade dos alunos e

descontextualizadas do todo, o que entendemos como contraditório em relação aos princípios freirianos.

No decorrer das nossas observações em sala de aula, foram dadas diversas atividades no quadro giz, para serem copiadas e feitas pelos alunos, tais como:

- ❖ cópia do cabeçalho feito pela professora (nome da escola, da cidade, da professora e do aluno e data);
- ❖ leitura das sílabas “ma me mi mo mu” (em letras maiúsculas e minúsculas, de imprensa e cursiva);
- ❖ cópia de palavras que começam com “ma me mi mo mu” encontradas nas revistas disponíveis;
- ❖ leitura e cópia do texto intitulado “O macaco”: O macaco viu a sereia; não no mar, mas na areia; o sangue subiu-lhe a veia; de susto, se escondeu no arbusto;
- ❖ exercícios referentes ao texto dado: 1. Circule as sílabas ma me e mi das palavras mato, melado, mico, mumu, má, mínimo, mole, Manuel. 2. Quem viu a sereia foi o 3. Por que o macaco se escondeu no arbusto? 4. Se você visse uma sereia o que você faria? 5. Junte as sílabas e forme palavras (sílabas desenhadas numa árvore) – to, ta, tu, ti, mi, cu, co, te, po, ma, pi, ca, ma, mo, pe, pu, um. 6. Escreva o nome das figuras (desenhos de um tomate, mamão, pato, macaco, mala, menino e menina).

Posteriormente, houve a correção dos exercícios feitos em casa pelos alunos, com vistos nos cadernos e correção do restante das atividades apresentadas naquele dia. A tarefa “para casa” foi colocada no quadro giz da seguinte forma: recortar palavras com ma, me, mi, mo, mu e mão e colá-las no caderno. Antes de a aula ser finalizada os alunos fizeram um jogo com letras para formação de palavras e desenhos no quadro com a orientação da professora.

No decorrer das atividades a professora tentava fazer tudo conforme foi orientada, demonstrando muita preocupação com o aprendizado dos alunos e com as cobranças que lhe eram feitas. O Projeto em si deixava pouco espaço para a autonomia e a

criatividade, por ser determinado de fora e extremamente hierárquico, muito parecido com as práticas pedagógicas tradicionais e autoritárias.

Constatamos que os alunos eram irrequietos e brigavam muito. Alguns não tinham limites e desrespeitavam a professora. De positivo, ressaltamos apenas o incentivo que os alunos recebiam para as atividades de leitura, pois o contato com o material escrito era intenso, independentemente da sua qualidade.

Inicialmente, queremos destacar que esta sala, na nossa concepção, assim como as SAEJA, é uma versão de classe especial, destinada a pessoas com dificuldades de aprendizagem e/ou deficientes com histórias de repetência e rotulação. Não vimos, portanto, no que este Projeto pretende ser uma novidade no que se refere à abertura às diferenças e mudanças nas práticas de ensino. Questionamos, até mesmo, se esta sala é a melhor opção para estes alunos, que se encontram segregados e à parte da escola como um todo.

Compreendemos que o objetivo desta classe, que é o de minimizar a defasagem idade/série dos alunos, não é compatível com os princípios de uma escola para todos, pois os alunos deveriam estar em salas regulares e com colegas da mesma idade, sobretudo os com idades entre oito e 14 anos! Como é possível excluir uma criança de oito anos de idade das salas regulares com a justificativa de que ela se encontra em defasagem de idade/série?

Ademais, os alunos, apesar de estarem bem próximos uns dos outros pela disposição das carteiras, em círculo, trabalhavam individualmente e cada um fazia suas atividades sem trocas ou ajudas mútuas. Não houve nem mesmo estímulo da professora para que estas situações de trocas ocorressem.

O que mais nos chamou a atenção foi o fato de, ao final do ano, após as avaliações, já se ter estabelecido que estes alunos seriam encaminhados para outra sala à parte denominada “aceleração”, onde deveriam vencer sete etapas, sendo uma delas “introdutória”. Assim, ficamos nos indagando: quando estas crianças e jovens teriam a oportunidade de freqüentar as salas regulares da escola e até quando esta situação de ensino à parte iria continuar? Por outro lado, outros alunos já não estariam sendo “produzidos” para preencher as vagas deste Projeto?

5.3 O Setor de Apoio à Inclusão – SAI: peça chave da Proposta

Como já foi mencionado, para dar sustentação à Proposta de Inclusão Escolar em Goiânia/GO, a SUEE criou, a partir de 1999, dois Setores de Apoio à Inclusão – SAI I e SAI II.

Segundo o documento da SUEE, intitulado Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão (2000a, p. 4), cabe a este Setor,

[...] apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as Escolas em processo de inclusão, o Setor III (Setor de Ensino Especial) da Unidade de Referência, Salas Alternativas de Jovens e Adultos e outras instituições quando necessário. 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 em 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.

Cada Setor de Apoio (SAI I e SAI II), da capital, é composto por equipes formadas por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, intérpretes, instrutores de língua de sinais, professores de português para surdos, professores de recursos (braille, sorobã...) e um coordenador. Todos esses profissionais têm atribuições/atividades específicas em virtude das peculiaridades de cada área.

Conforme Déroulède (2002), em algumas Subsecretarias de Educação do interior, dadas as dificuldades de contar com os profissionais citados, as equipes são formadas, em geral, apenas por um coordenador e pedagogos. O trabalho centra-se em atualizações pedagógicas, e, quando possível, em orientações psicológicas, fonoaudiológicas e de serviço social, com enfoque educacional, visando a atingir a comunidade escolar em que há alunos inclusos.

A mesma autora (2002, p.56) refere que:

A SUEE considera o SAI como um pilar que foi planejado e está sendo conduzido paulatinamente com a visão de que, à medida que ele se aprimora e se fortalece em termos de capacitação profissional, tem ele, também, a possibilidade de melhorar as condições de trabalho nas escolas inclusivas, aprimorando, fortalecendo, conduzindo e consolidando a política de educação inclusiva.

Para legitimar a criação dos SAI, a SUEE tem a seu favor vários argumentos:

- ❖ A Declaração de Salamanca (1994, p.10), ao afirmar que:

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 especializados e pessoal de apoio externo. (grifo nosso)

- ❖ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96, capítulo V, da Educação Especial, art 58, § 1º, que preceitua:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (p. 209, grifo nosso)

- ❖ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999), ao se pronunciar favoravelmente aos sistemas de apoio:

O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário. (p. 53, grifo nosso)

- ❖ A Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/09/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao definir a educação especial, no art. 3º, quando afirma que se deve assegurar:

[...] recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (p. 69, grifo nosso)

É interessante ressaltar que todos estes suportes legais e/ou institucionais são voltados, exclusivamente, para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Em nenhum momento constatamos referências a respeito de serviços de apoio que poderiam ser proporcionados a todos os alunos, indistintamente.

A esse respeito, Sá (2001, p. 2) sugere-nos que a operacionalização da escola inclusiva é focalizada em termos da transferência de recursos e de serviços de apoio especializados para o ensino regular. Nesse sentido, ainda segundo esta autora, “a educação especial é concebida como modalidade de educação escolar complementar e necessária para que alunos com necessidades educacionais especiais alcancem os fins da educação geral”.

Segundo nos afirmou uma das chefias da Subsecretaria Metropolitana de Educação, em entrevista realizada no dia 10/12/2001, os profissionais dos SAI I e II deveriam ser modulados na própria Subsecretaria, que é o órgão responsável pelas escolas da capital, como ocorre em todo o interior do Estado, pois os módulos são parte de um mecanismo da SEE de alocar recursos humanos. Entretanto, pela falta de espaço físico para abrigar o número elevado de técnicos que compõem os dois setores da capital (aproximadamente 100 pessoas), optou-se por lotar e modular esses profissionais nas duas escolas especiais estaduais de Goiânia, que integram o Projeto Unidade de Referência, quais sejam, o Instituto Pestalozzi de Goiânia e a Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira.

A Subsecretaria Metropolitana acompanha o trabalho que vem sendo desenvolvido nas EIR por meio dos setores de apoio e pela SUEE. Trata-se, a nosso ver, de um trabalho assistemático e distanciado da realidade tanto em relação às equipes que compõem os SAI, quanto às escolas inclusivas.

Em ofício dirigido ao Conselho Estadual de Educação, solicitando Regulamentação para a educação especial no sistema educativo do Estado de Goiás (20/09/2001), a SUEE ratificou o depoimento da Subsecretaria Metropolitana de Educação ao afirmar que “o setor de apoio à inclusão deve fazer parte das subsecretarias ou das secretarias municipais”.

Até 2001 havia 37 SAI em funcionamento, distribuídos nas diversas Subsecretarias de Educação dos municípios, envolvendo aproximadamente 500 profissionais.

Em entrevista, alguns dos profissionais dos SAI, do município de Goiânia, declararam desconhecer a ligação funcional deles com a Subsecretaria Metropolitana de Educação. Argumentavam apenas que a situação era indefinida, sem clareza, uma vez que eles eram modulados como funcionários nas escolas especiais, mas não recebiam os

benefícios que os professores recebiam, até então, como a gratificação de 20% por atuar no ensino especial, e seguiam as diretrizes/orientações da SUEE.

Em síntese, os profissionais dos SAI, administrativamente fazem parte das escolas especiais Maria Lusia e Instituto Pestalozzi, mas tecnicamente são subordinados à SUEE.

Essa situação dos profissionais dos SAI de Goiânia fica ainda mais confusa tendo em vista que alguns dos membros das equipes, como os professores de apoio, intérpretes e instrutores, são lotados e modulados nas próprias escolas inclusivas prestando serviços, principalmente, naquelas que atendem a alunos deficientes auditivos. Esta nossa afirmação é confirmada pelo Manual da Secretaria Estadual de Educação, intitulado “Orientações para Organização do Ano Letivo – 2001”, que prevê a modulação destes profissionais nas unidades escolares que atuam com a educação inclusiva.

No documento da SUEE intitulado Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão (2000a, p. 8) , as funções atribuídas aos técnicos são tão diversificadas e em número tão elevado, que, no nosso ponto de vista, é difícil distinguir quais seriam, então, as atribuições específicas das EIR. Tomamos, como exemplo, as atribuições do pedagogo, que assim se apresentam:

- ❖ Participar na elaboração do plano geral das instituições (Escola Inclusiva/Unidade de Referência);
- ❖ Apoiar todas as atividades realizadas pela Escola Inclusiva e Unidade de Referência;
- ❖ Participar na elaboração do projeto político das instituições (Escola Inclusiva/Unidade de Referência);
- ❖ Subsidiar as atividades pedagógicas das instituições (Escola Inclusiva/Unidade de Referência);
- ❖ Estruturar, subsidiar a elaboração e execução da avaliação pedagógica referencial e o plano individualizado de educação dos alunos com necessidades especiais;
- ❖ Planejar e promover ciclos de estudos nas instituições em conjunto com a equipe do Setor II, professores titulares, professores de métodos e recursos e coordenador pedagógico;
- ❖ Participar dos programas de avaliação e qualificação para o trabalho, assim como a colocação no mercado de trabalho em conjunto com a equipe (PROJETO PROFISSIONALIZAÇÃO – EFICIÊNCIA);
- ❖ Participar da elaboração e execução dos projetos encaminhados pela SUEE;
- ❖ Sistematizar um trabalho com as famílias das instituições envolvendo-as no processo de ensino-aprendizagem, inclusivo e atividades pedagógicas, em conjunto com a equipe, coordenador pedagógico, professor de métodos e recursos e professores titulares;
- ❖ Articular e executar ações para dar suporte e a caracterização da escola inclusiva, como: criação da comunidade de aprendizes, prática pedagógica – estilos de aprendizagem, tipos de inteligência, adaptações curriculares, plano individualizado de educação, avaliação pedagógica referencial, envolvimento de famílias e comunidade, etc;

- ❖ Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem envolvendo toda a equipe na busca de soluções para os problemas;
- ❖ Orientar os professores titulares, professor de métodos e recursos sobre as dificuldades pedagógicas encontradas no contexto escolar e especificamente na sala de aula;
- ❖ Acompanhar junto com a equipe o desenvolvimento educacional e profissional do educando;
- ❖ Participar das reuniões;
- ❖ Proferir palestras;
- ❖ Apoiar as atividades desenvolvidas na escola inclusiva e Unidade de Referência;
- ❖ Registrar as atividades desenvolvidas;
- ❖ Participar de encontros promovidos pelas instituições, Subsecretaria e Superintendências;
- ❖ Zelar pela sua auto formação: ler, pesquisar, participar de grupos de estudos e reflexões sobre sua prática profissional;
- ❖ Desenvolver outras atividades conforme a necessidade.

Para desempenhar tantas e diversificadas atribuições, a nosso ver, é necessário que o pedagogo se dedique exclusivamente a uma única escola e em tempo integral, além de ter uma qualificação condizente com as funções que lhes foram outorgadas.

A formação dos técnicos que compõem os setores de apoio parece-nos muito heterogênea. Os pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e coordenadores são todos graduados apesar de alguns ser mais qualificados (especialistas e mestres) e outros, apenas recém-formados. Quanto à formação dos professores de apoio, intérpretes e instrutores, a situação é ainda mais heterogênea. Enquanto os professores de apoio têm formação de nível médio, os intérpretes, além do ensino médio possuem curso em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, os instrutores, conforme informações coletadas nas EIR, desde que seja uma pessoa surda, pode ter uma formação apenas de nível fundamental e ainda sem especificação da fase.

As funções do Instrutor de Língua de Sinais, no documento já citado, Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão (2000a, p.10), estão assim especificadas:

- Trabalhar diretamente com alunos, famílias e profissionais da escola (surdos e ouvintes);
- Acompanhar e participar das atividades pedagógicas, esportivas e outras inerentes ao trabalho dentro e fora da escola;
- Participar de Cursos, Encontros, Palestras, Seminários e outros eventos promovidos pela SUEE;
- Estimular os pais quanto a participação no processo educacional de seus filhos;
- Ser intermediário no processo ensino aprendizagem;
- Participar do planejamento junto com o professor titular, propiciando ao instrutor análise antecipada do contexto e do vocabulário novo da Língua Portuguesa;

- Fornecer ao aluno surdo, mecanismos necessários para que ele aprenda a Língua de Sinais e a use em seu benefício.

Todas essas funções mostram-nos a importância do papel desse instrutor nas EIR, entretanto, para desempenhá-las não é exigida uma formação sequer de nível médio. Se esses instrutores estão em contato permanente com alunos, professores, pais e técnicos da SUEE, participando ainda de cursos, reuniões e planejamento escolar, eles são os intermediários de todo o processo educacional dos alunos surdos. Sendo assim, perguntamos: como é possível executar todas essas atribuições?

No decorrer dos nossos estudos nas EIR, mais precisamente em abril/2001, acompanhamos uma turma de 5ª série do turno vespertino, em que havia dois alunos com deficiência auditiva. Na ocasião, constatamos que aquela turma tinha, permanentemente, uma intérprete para todas as aulas e uma instrutora surda trabalhando em dias e em horários alternados. No nosso Diário de Campo, fizemos algumas observações a respeito:

Não vejo como necessário um intérprete e um instrutor em sala de aula para dois alunos surdos que são alfabetizados. Não entendo a necessidade que o surdo tem de conviver com um instrutor surdo, para ampliar o seu vocabulário, uma vez que este aluno faz parte da comunidade surda. A ampliação do vocabulário de qualquer aluno não se faz dessa maneira? Penso que o argumento utilizado por vários técnicos da área da surdez de que “surdo aprende melhor com surdo” em sala de aula, deveria ser repensado. Entendo como importante e imprescindível que ao final de cada semestre se avalie o desenvolvimento destes alunos surdos em classe, com e sem o acompanhamento do instrutor para se tomarem as medidas cabíveis. A questão da dependência que estes aparatos (instrutores e intérpretes) acabem trazendo para os alunos surdos também deveria ser avaliada. Continuo defendendo a posição de que os apoios deveriam ser dados para todos os alunos necessitados, conforme as prioridades da escola e não conforme as prioridades definidas pela SUEE.

Em vários momentos de observação, nas salas de aula que tinham alunos com deficiência auditiva inclusos, presenciamos instrutores sem alternativas de trabalho, diante de atividades de algumas áreas para as quais não lhes eram possível interferir. Entretanto, essa função continua existindo em salas da 2ª fase do Ensino Fundamental, apesar de alguns professores dominarem LIBRAS.

Se a prioridade do trabalho do instrutor está em ensinar e/ou manter/ampliar a Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos, entendemos que esta atividade poderia ser desenvolvida também em outros locais e momentos e não apenas na sala de aula, uma vez que nem todos os alunos surdos são beneficiados com este tipo de apoio, sobretudo, aqueles alunos que são oralizados e necessitam de outros tipos de apoio.

Para nós, funções tão específicas quanto a dos instrutores e dos intérpretes não deveriam ser universalizadas em salas de aula em função da presença dos alunos surdos e, sim, em função das necessidades e solicitações dessas pessoas, embora a lei lhes faculte este benefício (Portaria do MEC - 1679/99).

Segundo Déroulède (2002), a SUEE tem oferecido diversos cursos de capacitação para os profissionais do SAI:

- ❖ 1999 – cinco cursos, com carga horária de 200 horas, com custos estimados em R\$100.100,00 (cem mil e cem reais);
- ❖ 2000 – seis cursos, com carga horária de 256 horas, com custos estimados em R\$417.000,00 (quatrocentos e dezessete mil reais);
- ❖ 2001 – 22 cursos, com carga horária de 1.240 horas, com custos estimados em R\$2.035.000,00 (dois milhões e trinta e cinco mil reais);
- ❖ 2002 – previstos vários cursos, dentre os quais o de “mediação da prática pedagógica”, para professores e técnicos do SAI, com custos estimados em R\$100.000,00 (cem mil reais).

Apesar disso, conforme depoimentos de vários profissionais que compõem os SAI, a formação continuada deles tem sido prejudicada pelo fato de os cursos promovidos pela SUEE serem realizados em um município próximo a Goiânia – Caldas Novas/GO.

Na opinião desses profissionais, esta estratégia de realizar cursos fora da capital tem dificultado a presença/participação de vários técnicos das equipes, pelo fato de eles terem compromissos profissionais e pessoais em Goiânia e não poderem, assim, ausentar-se de forma sistemática, para participar das atividades propostas.

Desse modo, a formação continuada de muitos dos técnicos dos SAI fica, então, segundo eles, resumida à participação em palestras, encontros, seminários, embora eles próprios considerem que essas atividades sejam breves e sem aprofundamento. Talvez,

em função disso, um dos técnicos tenha afirmado de modo tão categórico que “a formação a gente tem conseguido com muito sacrifício e de forma independente”.

Esta afirmação teve a anuência de outros técnicos do SAI, que acrescentaram em entrevista (2001): “O estado não dá condições para uma boa formação, não fornece materiais, os livros são adquiridos por conta própria. A SUEE, apesar dos esforços, fornece cursos quando pode e quando quer”.

Foi ainda referido pelo grupo, nessa mesma entrevista (2001), que as discussões nas EIR a respeito das inteligências múltiplas têm acontecido por iniciativa dos próprios técnicos do SAI. Nenhuma orientação a respeito do assunto lhes foi repassada ou até mesmo qualquer tipo de material sobre o assunto. O ponto positivo apontado por eles é que, apesar de tudo, há um crescimento pessoal entre os componentes dos setores, pois, juntos, estão construindo conhecimentos importantes para serem discutidos nas escolas.

Diante dessas colocações, questionamos novamente sobre toda aquela lista infinita de atribuições dos pedagogos dos SAI: Como cumpri-las? Quem as definem? Houve a participação de todos os seus componentes no momento da sua elaboração? Estando distante do dia-a-dia das escolas, é possível realizar um trabalho de apoio efetivo?

A dinâmica de trabalho dos pedagogos em 2001, assim como dos outros profissionais graduados que compõem os SAI, segundo informações repassadas por eles, acontecia da seguinte forma: eram seis escolas para cada equipe multiprofissional visitadas quinzenalmente. Na semana em que a equipe não estava na escola, ela atendia aos coordenadores pedagógicos das escolas inclusivas que se dirigiam até a sede ou, então, a equipe ficava elaborando relatórios e trabalhando no planejamento.

Conforme informações dos profissionais dos SAI, anteriormente o coordenador da escola ia até a sede tratar pessoalmente dos problemas da sua escola. Posteriormente, o SAI passou a atender a vários coordenadores juntos, para que eles se conhecessem e pudessem se integrar e trocar idéias.

Tanto nas EIR como na sede, o trabalho realizado pelos SAI ocorria em conformidade com as necessidades detectadas pelas escolas. Na maioria, as solicitações eram de ciclos de estudos, estudos de caso, encontros com os pais e professores.

Em relação à esta dinâmica de trabalho, um dos técnicos de um dos Setores de Apoio afirmou-nos, quando interpelado:

As diretrizes de trabalho para o Setor de Apoio estão sempre sendo mudadas. Inicialmente eram três escolas para cada equipe, bem menos do que hoje (seis).

A equipe ia com mais frequência às escolas e, assim, o trabalho era mais sistematizado. No início de 2001, isto foi mudado. A SUEE determinou que cada profissional da equipe deveria ir sozinho às escolas. Não deu certo, o trabalho ficou moroso, os profissionais argumentavam que sozinhos não podiam resolver nada e os coordenadores pedagógicos das escolas inclusivas também argumentavam que não tinham disponibilidade para sentar e receber todos os dias um profissional diferente na escola. Tudo foi reestruturado, a equipe voltou a trabalhar junto, mas com um número bem maior de escolas para cada equipe, ou seja, o dobro.

De fato, desde 1999, quando o SAI foi criado, tem havido mudanças substanciais na forma de atuação nas EIR. Em uma época, havia um profissional em cada quadro de pessoal das EIR, autorizado pela SUEE em consonância com as Subsecretarias Metropolitana e Regionais de Educação. Esse profissional era um intermediário entre o SAI e a escola e era chamado inicialmente de professor de métodos e recursos e posteriormente de coordenador de ações inclusivas. O perfil exigido para que esse profissional pudesse assumir as funções que lhes eram atribuídas pode ser assim resumido:

- ❖ ser criativo, estratégico, visionário, ter personalidade, atitudes positivas, garantir a aprendizagem numa perspectiva inclusiva;
- ❖ ter experiência de ensino em salas regulares e/ou em salas de ensino especial;
- ❖ ser um educador com uma somatória de conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem;
- ❖ pertencer ao quadro de pessoal da escola;
- ❖ ter disponibilidade para reunir com o Setor de Apoio à Inclusão uma vez por semana, sistematicamente.

É importante ressaltar que em 2001, esse profissional, professor de métodos e recursos e posteriormente denominado coordenador de ações inclusivas, foi extinto das EIR, apesar de ter sido considerado por muitos coordenadores pedagógicos, como produtivo e de valor para a concretização da proposta inclusiva. A este respeito, entendemos que a SUEE ainda continua repensando a melhor forma de operacionalizar o trabalho dos SAI, haja vista as constantes modificações que têm sido efetuadas a cada ano.

Ajuizamos que a SUEE faz mudanças e adota novas atitudes quando percebe que há entraves para o funcionamento dos SAI, pois este setor é considerado como essencial para a operacionalização de toda a Proposta de Inclusão Escolar, ou seja, é o seu fio

condutor. Temos, contudo, de considerar no momento as seguintes questões: até quando será possível trabalhar com uma prática inconsistente, lábil, que é operacionalizada de forma cambiante e muitas vezes equivocada? Como avaliar práticas tão inconstantes?

Talvez como justificativa, os assessores da SUEE afirmem que quatro anos é muito pouco tempo para consolidar qualquer trabalho. Para eles, em se tratando de ações que envolvem mudanças de paradigmas é necessário rever atitudes que englobam a sensibilização, o convencimento da sociedade e a mobilização das estruturas escolares.

Dois assessores da SUEE informaram-nos que, para repassar as diretrizes de trabalho aos membros dos SAI, há reuniões mensais com os coordenadores dos setores de apoio. Os assuntos das reuniões são diversos e escolhidos conforme as prioridades detectadas pelas equipes durante as visitas realizadas nas EIR, que são registradas por meio de: Fichas de Avaliação e Relatórios de Visitas, entre outros, anexados sob as letras I e J neste estudo, como demonstrativos.

O acompanhamento e a avaliação das EIR, segundo os dois assessores da SUEE, além de serem feitos pelos SAI nos Encontros Pedagógicos, também são efetuados pelo laboratório itinerante da SUEE, que funciona em municípios e locais diversificados com o objetivo de envolver toda a comunidade local para troca de informações. Estes laboratórios são tidos pela SUEE como uma das estratégias mais relevantes pelo contato estabelecido e pelas trocas entre a própria SUEE, as escolas e comunidades visitadas.

A nosso ver, trata-se, no entanto, de um laboratório com fins essencialmente políticos, que acompanha o funcionamento e as diretrizes do “governo itinerante” do Estado de Goiás.

Segundo os profissionais das equipes dos SAI, nas visitas às escolas há cobranças, sobretudo dos pedagogos, sobre a elaboração do Projeto Político- Pedagógico, apesar de eles não estarem presentes de forma sistemática nas escolas, para poder arcar com mais esta tarefa. Em entrevista realizada em dezembro de 2001, um dos técnicos que compõe um dos SAI, assim se pronunciou:

A gente sente que a escola deixa muito a inclusão por conta da equipe. A inclusão é coisa da equipe. A escola não quer assumir a inclusão, inclusive os coordenadores, os diretores. A gente percebe que não querem fazer nada pela inclusão. As pessoas não querem mudar. Tudo é a equipe! Dizem: ‘Se for a inclusão, vou chamar a equipe’. Solicitam a equipe para coisas da escola. Ver os PCN com os professores. Os coordenadores estão deixando o pedagogo da equipe fazer o Projeto Político-Pedagógico da escola. O trabalho está muito misturado, muito amplo. Perdeu-se até a questão da inclusão!

Entretanto, como já registramos, consta como uma das atribuições dos pedagogos dos SAI, a participação deles na elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas e o apoio às atividades pedagógicas. O que nos conduz a refletir sobre até que ponto há um trabalho articulado e integrado entre a SUEE e os SAI, apesar do segundo ser submetido às orientações e diretrizes do primeiro.

Em 2001, ao responderem a um questionário por nós aplicado, os diretores e coordenadores pedagógicos de 16 EIR da capital assim se manifestaram a respeito da atuação dos técnicos dos SAI em suas escolas:

- ❖ oito respondentes sustentaram que o SAI faz atendimento mensal e/ou quinzenal à escola, para realizar palestras, debates, entrevistas com pais, professores e alunos;
- ❖ sete respondentes afirmaram que a equipe do SAI atua promovendo ciclos de estudo, cursos, mini-cursos, encontros com coordenadores, palestras com professores, pais e trabalham com alunos na sala de aula. Uma pessoa acrescentou que o atendimento ao aluno é pedagógico e não clínico e outra que a escola faz discussões e reflexões, após leituras de textos referentes à inclusão, avaliação e inteligências múltiplas;
- ❖ Apenas um respondente, entre os 16, disse que a equipe de apoio orienta e propõe metas de trabalho para cada aluno e/ou sugere atividades adaptadas ao professor.

Em contrapartida, dos 42 professores das EIR, questionados por nós em 2001, sobre o apoio efetivo dos SAI às salas de aula, apenas 25 % afirmaram que recebem apoio. Os 75% restantes manifestaram-se negativamente, utilizando-se de vários argumentos, tais como:

“A equipe só pede relatório dos alunos”.

“Não acontece ajuda efetiva, só estudos, debates, etc”.

“O trabalho não tem seqüência”.

“Eles são limitados e não participam dos problemas apresentados”.

“Acredito que seja um setor com pessoas altamente competentes, mas até o momento não vi nenhuma eficácia ligada à sala em que atuou”.

“Até hoje não recebi apoio por parte deles, nada que pudesse enriquecer mais as minhas aulas”.

“As visitas à escola pouco acrescentaram na nossa prática”.

“Na teoria, tivemos bastantes visitas, mas na prática pedagógica, não”.

“Temos visitas de pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, de tempos em tempos, só que não resolve, porque eles nem conhecem a realidade da sala de aula”.

Podemos perceber com alguns desses depoimentos que enquanto os diretores e coordenadores, implicitamente, parecem enaltecer a forma de atuar dos técnicos do SAI, por meio de palestras, cursos, debates e mini-cursos, os professores, ao contrário e em grande maioria, parecem que gostariam de receber outro tipo de suporte que pudesse lhes beneficiar diretamente, no dia-a-dia escolar.

Délourède (2002) alerta-nos quanto ao fato de as Subsecretarias de Educação não assumirem pedagogicamente uma linha de trabalho em conjunto com a SUEE e os SAI, pois, segundo essa pesquisadora, as EIR seguem as orientações das Subsecretarias, que adotam a teoria piagetiana, e a SUEE e os SAI adotam os pressupostos sociointeracionistas, como já foi mencionado neste estudo. No nosso entender, esse fato leva os professores das escolas e os profissionais dos SAI à insegurança e ao choque de referenciais teóricos.

Aquilatamos ser difícil conceber que uma proposta de inclusão escolar, ao ser institucionalizada em uma rede estadual não tenha sido idealizada em acordo com os referenciais teóricos que regem todos os princípios educacionais da própria rede. Conforme Délourède (2002), esta discordância é um grande entrave para que os SAI possam atuar nas EIR com mais eficiência.

Alguns autores defendem a atuação dos serviços de apoio direcionados para os alunos com necessidades especiais, apesar de formas diferenciadas. Para Carvalho (1998, p. 171), por exemplo:

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-me o mesmo que inseri-los seja 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 psicossocial 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.

Segundo Mittler (1999) há uma lei na Inglaterra, de 1993, que começou a vigorar em 1994, segundo a qual “toda escola deve ter um coordenador para necessidades especiais”. Segundo este autor, hoje há inclusive uma agência do governo incumbida do

treinamento desse pessoal. Apesar das controvérsias em relação à relevância que tem sido colocada no papel desempenhado pelo coordenador para necessidades especiais nas escolas regulares, Mittler acredita que esta ação representa uma base para construir algo.

Stainback e Stainback (1999, p. 119) asseveram que,

A natureza exata das habilidades do aluno determina quais serão os dispositivos de apoio mais adequados para ele. Por exemplo, um aluno com paralisia cerebral pode não ter facilidade para indicar opções em um quadro de comunicação não-eletrônico ou capacidade física para pressionar teclas de computador. Vários dispositivos de apoio foram desenvolvidos para ajudar essas pessoas.

Mantoan (2000, p. 31) assim se posiciona a respeito do apoio ao professor por meio dos profissionais itinerantes:

Não concordamos com esse suporte a alunos e professores com dificuldades, porque “apagam incêndios”, agem sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão a fundo no 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, ao ensino que está sendo ministrado, para que os alunos possam aprender, naquele grupo (grifos nossos).

Nem sempre os apoios à escola se traduzem por iniciativas que conduzem à inclusão. É preciso, então, estar atento ao que esses serviços propõem e ao que, de fato, acontece na prática.

Para Mantoan (2001e), o ideal para apoiar o professor de sala de aula, e, em consequência, todos os seus alunos, é criar o que ela denominou “Centros de Aprimoramento do Professor”, como os que já foram criados em alguns municípios do Estado de São Paulo. Mantoan argumenta que esses Centros representam um espaço para que os professores e toda a comunidade escolar possam utilizar com o objetivo de questionar e realimentar coletivamente o conhecimento pedagógico e praticar uma auto- formação, além de servir aos alunos e a todos os interessados pela discussão dos problemas educacionais.

Isso não significa que não se valorizem os cursos, oficinas e outros eventos de atualização e de aperfeiçoamento que são dados por diversas instituições públicas e/ou

privadas, mediante as reivindicações dos professores. Apenas destacamos, como Mantoan (2001e), a necessidade de criar um espaço educacional acolhedor e democrático que trabalhe em intensa cooperação com as escolas, aberto às propostas inovadoras.

Mantoan (2001d, p. 5) ainda nos alerta que o atendimento educacional especializado, garantido pela Constituição, não pode faltar, pois,

[...] 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.

A respeito de Centros de Aprimoramento do Professor e de atendimento educacional especializado, é importante ressaltar que desde 1987 o Estado de Goiás mantém na sua estrutura organizacional uma unidade operacional denominada Centro Estadual de Apoio ao Deficiente – CEAD, hoje, vinculada à Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho.

Apesar de esse Centro implantar um trabalho voltado para a habilitação e a reabilitação das pessoas com deficiência, manter convênio com a Secretaria Estadual de Educação – SEE desde a sua implantação, para dar apoio, também, às escolas regulares e ter colaborado com a idealização desta Proposta de Inclusão da rede, o Centro tem sido ignorado/desconhecido pela SUEE nas orientações e diretrizes repassadas aos SAI, haja vista a sua documentação.

Entendemos que uma proposta institucional, como esta em estudo, deveria ser integrada e articulada com toda a política do Estado de Goiás voltada para as pessoas com necessidades especiais e não ser operacionalizada de forma fragmentada e justaposta, como constatamos.

Para a Organização Mundial de Saúde – OMS, quanto à questão do apoio, há também que considerar o que atualmente é denominado “situação de deficiência”. Para a OMS essa situação consiste na interação entre as características e condições das pessoas com deficiência e as características e condições que o meio em que esta pessoa se insere lhe oferece como espaço de vida e de atração. Assim sendo, há que se pensar não apenas em um apoio à criança nas suas dificuldades, mas avaliar em que medida estas dificuldades estão sendo potencializadas ou diminuídas em razão do meio escolar em que o aluno se encontra.

A nosso ver, esta avaliação sugerida pela OMS não tem ocorrido nos SAI ou nos meios escolares.

As Diretrizes do Trabalho dos SAI/2002 e o Cronograma Atualizado para 2002, como constatamos, demonstram que haverá continuidade ao trabalho que vem sendo realizado até então.

O “novo” Cronograma de Trabalho, em síntese, previa como ações para o ano 2002, o que já ocorre, ou seja:

- ❖ Acompanhamento institucional;
- ❖ Ciclos de estudos com coordenadores e professores de recursos das escolas inclusivas no SAI;
- ❖ Reunião de equipe;
- ❖ Encontro pedagógico;
- ❖ Palestras nas escolas;
- ❖ Planejamento

Entendemos que essas ações, além de não representarem novidades, não conseguirão estimular as EIR a atuar com autonomia e em função de suas peculiaridades, para transformar seus objetivos e práticas escolares e, em conseqüência, tornarem-se abertas às diferenças.

Na nossa concepção, após as constatações feitas, torna-se perceptível, então, que, por mais que aconteçam interferências nas escolas inclusivas, mesmo com o intuito de apoiá-las, tudo poderá permanecer inalterado no pensar, no refletir, no planejar, no executar e no avaliar o processo escolar. E, sem essas alterações, como concretizar a inclusão escolar?

Finalizando, a intenção de tecer as novidades da Proposta de Inclusão Escolar da rede estadual (o novo) com as práticas e propostas usuais do ensino especial e regular (o velho) configurou neste capítulo o quadro situacional da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais em Goiás, no município de Goiânia. As considerações finais sobre este quadro e sobre todo o estudo feito sobre a Proposta, em seus pressupostos teóricos e práticos, serão feitas a seguir.

VI – OS FIOS PUXADOS, AS REDES TECIDAS E ALGUMAS TRAMAS DESVELADAS

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, a falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna. (Boaventura de Sousa Santos, 1989)

Forest (2000, p. 1), com um grupo de pessoas do Centro de Educação e Comunidade Integrada do Canadá, deixou-nos sinais de alerta que nos conduzem a longas reflexões, análises e interpretações sobre o que “não é inclusão”:

Se você já experimentou três ou mais destes sinais de alerta, recomendamos que SENTE, PARE, RESPIRE, PENSE E ENTÃO AJA...

VOCÊ SABE QUE NÃO É INCLUSÃO...

- quando há uma classe de inclusão
- quando há uma escola para inclusão
- quando há uma professora de inclusão
- quando há ‘as crianças da inclusão’ [...] (grifo do autor)

De imediato, vêm-nos à tona tudo o que realizamos neste estudo, no decorrer dos últimos quatro anos. Reunimos neste momento as nossas observações e vivências em salas de aula das EIR, as entrevistas, as conversas informais dos corredores, as informações coletadas nas reuniões e nos questionários, as fotografias, os estudos e as análises de tantos documentos, as reflexões subsidiadas pelo referencial teórico, que nos conduziram a uma maneira multirreferenciada de ver, pensar, avaliar e, conseqüentemente, interpretar os dados.

Voltamos, então, às afirmações de Forest, numa tentativa de compreender a sua provocação e o sentido que ela atribui à inclusão. Se não há inclusão, quando existe o

aluno, a sala, a professora ou a escola da inclusão, concluímos que inclusão é, portanto, uma nova maneira de se pensar e de se fazer a educação escolar.

Foi com esse entendimento que percorremos os caminhos deste estudo, mergulhados no cotidiano escolar.

Apesar de compreendermos que todas as pessoas e organizações governamentais ou não-governamentais têm não só o dever de denunciar a situação de exclusão escolar em que se encontra uma grande parcela da nossa sociedade, mas também o direito de sugerir medidas que possam reverter esta situação, consideramos que qualquer proposta educacional nesse sentido deve ser assumida pela própria escola, amparada por políticas educacionais, articuladas com esse fim. Para nós, a escola regular seleciona alunos, discrimina os que não se enquadram nas suas exigências e, em consequência, os exclui. É preciso, na verdade, desvincular ou desmistificar a inclusão escolar como uma incumbência de especialistas e *experts*, externos ao ensino regular. Inclusão escolar é uma questão da escola de ensino regular!

Por que insistimos nessa afirmação?

No decorrer do nosso estudo, o que constatamos foi a implantação de uma Proposta de Inclusão Escolar na rede estadual para pessoas com NEE, elaborada e gerenciada pela SUEE. Este órgão acredita que o sucesso da Proposta será alcançado muito mais por uma questão de tempo do que por ações pontuais das escolas, visando à transformação de suas práticas.

Esse modo de pensar e de fazer a inclusão, no qual o ensino especial adentra o ensino regular com diretrizes, orientações e adaptações de toda ordem, é parte de uma concepção que predomina não só na educação escolar do Estado de Goiás, mas, praticamente, de todo o país.

Skliar (2001, p. 17) afirma que “a escola inclusiva parece mais um novo enfoque da educação especial e não da educação no geral. O movimento acontece para a escola regular e não desde a escola regular”.

Acompanhando toda a trajetória histórica da SUEE, desde os anos 70, constatamos que o fato de a SUEE assumir a inclusão escolar no Estado é entendido por essa Superintendência como um avanço, uma ação pioneira e inovadora que serve de modelo para o Brasil.

A SUEE se baseia nas recomendações da Declaração de Salamanca (1994, p.1), que, textualmente, admite e orienta a inclusão escolar, por meio da educação especial.

Essa idéia parece-nos aprovada e acatada não só pela SUEE, como também por diversas instituições públicas e privadas do país e do exterior envolvidas com a educação especial, haja vista o trecho que se segue:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação de Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações de governo e organizações sejam guiados. (grifos nossos)

O princípio que orienta a Estrutura de Ação de Educação Especial, citada na Declaração, implica que as escolas acolham todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras, pois tais condições geram uma variedade de desafios aos sistemas escolares. Assim, o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens, cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Apesar de esta Estrutura de Ação se compor de várias seções, dentre as quais o “novo pensar em educação especial”, a própria Declaração continua estimulando a dicotomização ensino especial e ensino regular e não a complementação/fusão desses dois sistemas, dado que admite a possibilidade, mesmo que em casos excepcionais, de o aluno freqüentar o ensino especial e não integrar-se ao ensino regular. Nesse sentido, o texto da Declaração é explícito:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (1994, p. 5, grifo nosso)

A estrutura organizacional do MEC, assim como a estrutura organizacional da SEE de Goiás acompanham a dicotomização entre ensino regular e ensino especial. Não percebemos entre as Secretarias do MEC ou entre as Superintendências de Ensino da SEE um trabalho articulado e integrado em favor de todos os alunos. Assim como a Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP/MEC discute a inclusão escolar em escala nacional e de forma isolada das outras Secretarias, a Superintendência de Ensino Especial

– SUEE/SEE seguindo esta mesma linha, discute a inclusão escolar regionalmente e de forma isolada.

O que constatamos novamente neste estudo foi a transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular. Os profissionais, os recursos, métodos, técnicas da educação especial foram transferidos para as escolas regulares, como se o aluno fosse adaptado ao ensino regular por meio do ensino especial.

Consideramos que, valorizando as diferenças e efetuando mudança na estrutura rígida e seletiva das escolas, poderemos levá-las ao aprimoramento das suas práticas sem a interferência do ensino especial. Esse aprimoramento aboliria, em definitivo, o termo “adaptação” no interior das escolas e salas de aula. As inovações beneficiariam a todos e, portanto, não haveria mais a necessidade de adequar planejamentos, currículos, conteúdos, avaliações, objetivos e, até mesmo, critérios de promoção e retenção dos alunos. Desse modo, as escolas, amparadas de políticas educacionais, conseguiriam romper com o modelo pedagógico organizacional conservador que as domina e deflagrariam um verdadeiro combate à discriminação e à exclusão.

Nesse sentido, as afirmações de Mantoan (2001g, p. 1-2) devem ser lembradas:

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes. Em consequência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Ajuizamos não haver condições para que se possa vislumbrar a possibilidade de pensar e fazer inclusão escolar, enquanto as práticas escolares continuarem: a) aceitando e estimulando a reprovação e considerando o fracasso escolar de alguns alunos como natural e esperado; b) percebendo a evasão escolar como mais um dado estatístico; c) priorizando as atividades burocráticas; d) elaborando planejamentos sem o conhecimento da clientela e da comunidade escolar; e) insistindo na transmissão de conhecimentos universais fragmentados, que buscam verdades absolutas; f) reconhecendo a singularidade do aluno como elemento para competir e homogeneizar; g) provocando sentimentos de tristeza, infelicidade, frustração e baixa auto-estima entre os alunos, pela seqüência de fracassos.

Vale ressaltar, também, que não existe motivação suficiente para mudanças na concepção escolar vigente, pois, nas escolas inclusivas, os alunos com deficiência mental são apoiados de imediato pelos SAI e os alunos surdos ou cegos são socorridos pelos professores de apoio, intérpretes e instrutores. Sendo assim, que razões fariam os professores mudar suas práticas? Por outro lado, qual o estímulo/desafio que as nossas escolas e professores recebem para mudar? E, se eles não mudam, como podemos acreditar que haverá inclusão?

A inclusão, a nosso ver, tem servido de pretexto para validar a prestação de serviços do ensino especial, porque ainda não foi assumida como “um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 31).

Infelizmente, o conceito de aluno “padrão” continua vigorando nas escolas, até mesmo nas que se consideram inclusivas. Para reverter esta situação, é preciso que se tome a diferença como parâmetro da reorganização das escolas, não fixando mais a igualdade como norma.

De fato, propostas/projetos elaborados distantes da realidade das escolas geram práticas de homogeneização e padronização, que fazem parte de uma visão mecanicista e reducionista de escola, diametralmente oposta aos ideais inclusivos de educação.

A proposta de inclusão da SUEE, fundamentada nessa visão, teve o efeito positivo de mostrar às escolas que “alguém precisaria fazer alguma coisa” diante do descaso, descompromisso e desinteresse do ensino regular em relação aos alunos que nele deveriam estar e nunca terem sido recusados em suas salas.

Ao transferir os alunos egressos de classes e escolas especiais para o ensino regular, a SUEE provocou no meio educacional regular inquietação e insegurança com suas intervenções. Esses sentimentos denunciam e legitimam os mecanismos seletivos e excludentes que o ensino regular vem desenvolvendo ao longo da história. A propósito, o ensino regular em Goiás aceita, com passividade, todas as diretrizes e orientações advindas da SUEE, talvez porque não queira se responsabilizar pelas inovações como a inclusão, por se sentir incapaz de pensar e realizar um ensino para todos, diferente do que comumente ministra.

Pensamos e acreditamos que toda ação educativa deve ter como eixo o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa que

produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

A inclusão, como nos esclarece Mantoan (2002a, p.86) “é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua idéia matriz”.

A esse propósito, Marques (2000, p.191), assevera:

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. O reconhecimento e o respeito pela diversidade são mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade.

A SUEE/SEE afirma em sua Proposta de Inclusão Escolar (2000b, p. 4) que:

A presente Proposta compreende ações que serão discutidas com as Superintendências de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Ensino a Distância, Ensino Superior, Delegacias Regionais de Educação, Escolas Regulares, Conselho Estadual de Educação e outros para que depois em consenso se formule um Projeto, objetivando a concretização do trabalho Educação/Escola Inclusiva, dentro da filosofia da inclusão.

Na prática, entretanto, não constatamos essas ações conjuntas entre a SUEE e os outros órgãos da SEE.

A Chefia de um dos Departamentos da Superintendência de Ensino Fundamental – SUEF/SEE (13/12/2001), à qual todas as escolas do ensino regular da rede estadual são subordinadas, foi categórica ao afirmar:

Só vai haver inclusão quando todas as partes estiverem abertas para a inclusão, tanto do lado do ensino especial, quanto do lado do ensino regular, isto nunca aconteceu, de ambas as partes, eu percebo [...] Do lado do ensino regular a gente sempre percebeu resistência. Sempre! Houve resistência das pessoas de acharem que não é possível a inclusão dentro da sala de aula! Só se o professor aceitar de boa vontade, quiser fazer uma experiência, uma inovação [...] O ensino especial age por lá e aqui a gente age por aqui. Na verdade, quem fica prejudicado? São as crianças. Porque não há um trabalho conjunto e aí a criança fica ora na mão de um, ora na mão de outro. Um com uma orientação, outro com outra e o resultado você deve ter encontrado, não é? Muito fraco, fraquíssimo, que não justifica a demanda de trabalho, de recurso, de tudo, para se ter este resultado [...] Eu penso que a inclusão ainda precisa caminhar muito...muito. Há esta segregação dentro da própria estrutura do ensino, que fica separada! Não aponto culpado, mas o próprio sistema deveria ter articulações concretas.

Desde a implantação da Proposta, a SUEE deveria, na nossa opinião, ter se fundido ao ensino regular. Como isso não ocorreu, foi perdida uma grande oportunidade de concretizar um projeto verdadeiramente inclusivo.

Apesar de algum efeito positivo da interferência da SUEE nas escolas regulares, como já afirmamos, o ensino regular continua sem alterações. A nosso ver, a Proposta não conseguiu ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia das escolas inclusivas como parte de uma política educacional estadual, que almeja a transformação escolar e conseqüentemente a escola para todos.

Percebemos que foi estabelecido implicitamente um jogo de interesses entre o ensino regular e o especial. O primeiro, para não mudar, aceita as influências do especial, e este, para manter a Proposta, se ilude com a aceitação do ensino regular.

Mantoan (2001d) esclarece a respeito desse tipo de jogo, afirmando que a educação especial se protege, ao mostrar-se temerosa por uma mudança radical da escola, apoderando-se da inclusão como um assunto de sua competência. Por outro lado, o ensino regular se omite (deliberadamente) em relação à inclusão, para evitar uma revisão geral de suas práticas e a sua transformação, entendendo que a inclusão é um problema do ensino especial e reforçando o interesse deste de encampar a inclusão.

No momento atual da Proposta da SUEE - Fase de Consolidação, seria necessário que o ensino regular fosse estimulado a tomar as rédeas daquilo que lhe é próprio – a inclusão escolar. Eis aí um grande desafio que não constatamos neste estudo!

Em nenhum momento desta Fase de Consolidação, percebemos a pretensão da SUEE de rever sua atuação, neste sentido. Não registramos, também, em documento ou entrevistas, nenhuma intenção de a SUEE avaliar a Proposta com o ensino regular.

Se há 20 anos (desde 1982), estamos ouvindo de todos os superintendentes do ensino especial, inclusive do atual, que o ensino especial é necessário como forma de apoio ao ensino regular e não como gerenciador de programas/projetos, chegou o momento de demonstrar, na prática, esta forma de pensar, que entendemos como a mais sensata e como demonstração de maturidade, responsabilidade e compromisso real da SUEE para com todos os alunos, independentemente de serem pessoas com necessidades especiais ou não.

As escolas de ensino regular, então, mediante todas as oportunidades que lhes seriam oferecidas com a Proposta de Inclusão, amparadas de políticas públicas articuladas com este objetivo, teriam de buscar meios próprios de acolher a todos os alunos, segundo a sua própria realidade, o seu contexto e o seu compromisso com toda a comunidade.

Pensamos que a SUEE não pode continuar atuando de forma desconectada da realidade social, como se o problema dos excluídos fosse apenas relacionado com a deficiência do aluno. Apesar de a deficiência agravar, em muitas situações, a exclusão escolar, é preciso que se entenda que os maiores problemas das escolas regulares residem na desconsideração da diversidade de seus alunos.

Assim como a Profa. Maria Antonieta Brito de Castro em seus estudos realizados em Natal/RN, citada por Mantoan (2001a), nós também concluímos em nossos estudos que os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, não apenas com aqueles com deficiência, dadas as precárias condições de trabalho e de formação docente. Verificamos, assim como a pesquisadora citada, que os professores, em sua maioria, necessitam de mais conhecimentos do que já possuem para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula e não uma capacitação especializada nas deficiências, como propõem, no geral, a lei e as políticas educacionais brasileiras.

Conforme Bueno (1993), para que a educação especial se insira efetivamente na democratização do ensino, é necessário que ela se incorpore não só na luta pela melhoria da qualidade da escola pública, como também nos movimentos que buscam a extensão dos direitos de cidadania à população em geral.

Para não continuar ferindo os preceitos constitucionais, a SUEE deveria transformar-se em um setor de educação responsável pela articulação e integração com outros órgãos públicos e/ou privados nos encaminhamentos de alunos em geral, com e sem deficiência, para os mais diversos atendimentos especializados.

O setor poderia ainda dedicar-se à pesquisas na área educacional, iluminando cada vez mais os caminhos da inclusão escolar.

Os nossos estudos da Proposta de Inclusão Escolar levam à afirmação de que esta Proposta faz parte de uma trama que foi tecida fio a fio, envolvendo, desde o seu início, assessorias, cursos, palestras, documentos, serviços de apoio institucional, remoção de barreiras arquitetônicas e recursos financeiros tanto regionais quanto nacionais.

Verificamos que tudo foi minuciosamente planejado e realizado pela SUEE, sem que esta se apercebesse que o usual é as escolas criarem suas próprias táticas para assimilarem uma estratégia de inovação, apesar de todo o contorno formal e engessado existente ao seu redor. Nessa perspectiva, transformar a cultura das escolas regulares

mesmo naquelas que aderiram à inclusão, em nome de uma “estratégia” de inovação escolar, não parece ter dado certo até então.

A respeito de estratégia de inovação, Arroyo (2000) lembra-nos da tradição político-pedagógica brasileira, que divide o sistema escolar entre os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação. O pensar é sempre iniciativa de um grupo “iluminado”, que prescreve como as instituições sociais têm de se renovar e se atualizar.

É um estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas. (ARROYO, 2000, p. 134)

Certeau (1994, p. 100-101) entende que estratégias são ações e concepções próprias de um poder constituído. Distingue-as de tática, que é respostas, ações calculadas e determinadas – “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário... É astúcia”.

Em relação à Proposta da SUEE, consideramos que a estratégia mais contundente está em propor uma mudança no ensino regular pela intercessão do ensino especial, o que repete o velho chavão de que “o que é bom para os deficientes é ainda melhor para os normais”. Já a tática adotada pelas escolas regulares foi receber os alunos excluídos acatando a Proposta, sem responsabilizar-se pelo sucesso desses alunos.

Uma contribuição possível deste estudo, a nosso ver, foi a de desvelar algumas estratégias e táticas que envolveram a Proposta estudada, para retirar desses encontros e desencontros o que pode ser um caminho mais direto para que a inclusão escolar se concretize nesta rede.

A nova denominação conferida às escolas que receberam os alunos com NEE, “Escola Inclusiva de Referência” conduz-nos a reafirmar a nossa cultura escolar, cujas práticas são repetidas no estilo oficial: inovar por amostragens.

O processo de implementação da inclusão desenvolvida pela SUEE seguiu o estilo “ver para crer” (Arroyo, 2000) em que se acredita que a escola mudará quando os professores tiverem experiências exemplares a seguir, em função de modelos, via consenso e adesão. Mais um equívoco, a nosso ver, que a elaboração da Proposta pela SUEE consolida!

Ilustra esta situação a afirmação de Perrenoud (2000, p. 59):

É inútil querer transmitir modelos que já deram suas provas, pensando que vão ser espontaneamente adotados por todo ator informado e de boa vontade, sobretudo se ele está em busca de uma solução racional para um problema semelhante. Os caminhos da inovação são mais misteriosos, menos racionais.

Na nossa opinião, quando os professores se reconhecerem como sujeitos culturais, mediadores e potencializadores da educação, tomarem para si o desafio de articular a cultura dos seus alunos com o conhecimento escolar, ou seja, passarem a estabelecer um diálogo entre o conhecimento científico da modernidade e os outros tipos de conhecimentos, oriundos do senso comum e outras fontes (Santos,1995), toda essa postura tutelar do Estado em relação aos professores e às escolas poderá tornar-se desnecessária, pois haveria, em consequência, uma nítida demonstração de que a inovação educativa começou a ser tecida de dentro e não apenas de fora para dentro da escola.

Como refere Arroyo (2000) o papel dos professores passaria a ser, então, o de “pensar”, de “decidir” e o de “fazer” a educação, em cada uma de suas unidades escolares, porém, orientados por políticas públicas que lhes ofereceriam as grandes linhas das inovações.

As políticas públicas brasileiras municipais, estaduais e ou federais, entretanto, ao conceberem a inclusão em suas diretrizes, projetos, orientações:

- neutralizam os desafios da inclusão acomodando tanto o ensino regular como o especial.
- não denunciam a exclusão escolar, resultante da organização pedagógica e administrativa do ensino regular.
- não ampliam o conceito de inclusão e restringem a inovação à inserção de alunos com deficiência na escola regular e, assim mesmo, apenas de alguns.
- criam um impasse entre o ensino especial e o ensino regular e continuam privilegiando a integração escolar.

- discriminam com uma denominação equivocada (inclusão) os alunos, as turmas, as escolas, os professores, os currículos, caracterizando-os.
- baseiam-se na normalização e na fixação de identidades, pois trabalham com tipos de aluno (especial/normal) e de professor (especializado e não especializado) categorizados.
- estimulam a tutela do órgão central sobre os professores, escolas, diretores e, em consequência, tiram-lhes a autonomia.
- utilizam estratégias que camuflam os verdadeiros objetivos das propostas/projetos verdadeiramente inclusivos.

Isso ocorre na rede estadual porque a SEE considera a inclusão como uma inovação do ensino especial.

Se for rompida a atual situação do ensino em Goiás que, em nome da inclusão, criou três tipos de escolas, a escola regular, a escola especial e a escola considerada inclusiva (de referência, no nosso caso), teremos nesta e em outras redes educacionais a possibilidade de construir uma modalidade única de ensino que acolherá todos os alunos, desafiando a educação escolar a rever seus saberes e fazeres atuais. Assim sendo,

[...] a escola deve unir, fundir-se para se fortalecer e tornar-se justa e democrática, cônica de seus deveres e dos preceitos constitucionais que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina, sob qualquer pretexto. (MANTOAN, 2001a, p. 8)

Para nós, concretizar, de fato, a 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 um outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola.

No Brasil, a inclusão escolar tem seu maior suporte nos preceitos constitucionais de 1988. Nosso Ordenamento Jurídico máximo recomenda “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular

de ensino” (art.208). Esse artigo significa um grande avanço na compreensão do papel do “especial” na educação escolar. O atendimento referido não implica na substituição do ensino regular pelo ensino especial, mas a complementação do ensino regular pelo especial, ou seja, a garantia de os alunos com deficiência contarem com instrumentos profissionais necessários à eliminação das barreiras do meio que os impedem a obter o sucesso escolar, nas escolas regulares.

É preciso, finalmente, cumprir o que preceitua nossa Constituição/88.

Neste estudo focalizamos, uma proposta de inclusão escolar de uma rede estadual para analisar sua operacionalização no contexto em foi idealizada e está sendo realizada, apontando questões e, ao mesmo tempo, mostrando possibilidades de rever os seus direcionamentos, numa outra perspectiva teórico-paradigmática.

Entendemos que se faz necessário, ainda hoje, continuar investigando esta e outras redes de ensino que se proclamam inclusivas ou em processo, para que haja contribuição com reflexões e análises a respeito da inclusão, a fim de que esta não continue sendo praticada no Brasil apenas como parte da política do ensino especial.

Nossa intenção, portanto, ao realizar este estudo, foi oferecer aos responsáveis pela Proposta de Inclusão Escolar da rede estadual de educação de Goiás dados que sugerem um repensar crítico sobre a mesma.

Assim, ao apontarmos novas direções, novos rumos e posições sobre a inclusão, quisemos puxar e tecer novas redes e descobrir novas tramas de conhecimento para aprimorar essa Proposta, mesmo sabendo que a finalização de toda trama será sempre provisória, pois, haverá sempre um número inesgotável de fios a serem puxados e novas aberturas para outras incontáveis tessituras.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. *A Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás: história e crítica*. Goiânia: Faculdade de Educação. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 1992.

_____. Análises e reflexões críticas acerca do capítulo V, que trata da educação especial nas diretrizes e bases do sistema educativo no Estado de Goiás. In: FALEIRO, Marlene de O. L.; TOSCHI Mirza S. (Orgs.). *A LDB do Estado de Goiás – Lei nº 26/98: análises e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001a. p. 105-110.

_____. 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, 2001b. p. 59-68.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a. p. 81-110.

_____. Para começo de conversa. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999b. p. 7-16.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 1986. (Temas Básicos da Educação e Ensino)

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARAÚJO, Ulisses F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em pauta).

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa – o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000. p. 131-164.

AZEVEDO, Joanir G. de A. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 55-68.

BASTOS, Lília. da R. (Org.) *Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. *Comer não é direito de todos*. 2002. (mimeo).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024*. Brasília/DF, 1961.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1969.

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692*. Brasília/DF 1971.

BRASIL/MEC. *Educação especial: dados estatísticos – 1974*. Brasília/DF: SEEC/MEC, 1975.

BRASIL/MEC/CENESP. *Regimento Interno. Portaria n. 550*. Brasília/DF, 1975.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL/CORDE. Lei n. 7.853. *Direito das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília/DF, 1989. (Regulamentada pelo Decreto n. 1.744 de 08/12/1995).

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente, Lei n. 8.069*. Brasília/DF, 1990.

BRASIL/MEC/SEESP. *Educação especial no Brasil*. Brasília/DF, 1994. (Série Institucional n. 2)

BRASIL/MEC/SEESP. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro*. Brasília/DF, 1995. (Série Diretrizes n. 11).

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394*. Brasília/DF, 1996.

BRASIL/MEC/SEESP. *Portaria n. 1.679*. Brasília/DF, 1999.

BRASIL/MEC/SEESP. *Educação para todos - EFA-2000*. Avaliação, políticas e programas governamentais em educação especial. Brasília/DF, 1999a.

BRASIL/MEC/SEEF/SEESP. *Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares*. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília/DF, 1999b.

BRASIL/MEC/SEESP. *Direito à educação – necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro*. Orientações gerais e marcos legais. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Decreto n. 3.956. *Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Brasília/DF, 2001.

BRASIL/MEC/SEESP. Resolução CNE/CEB n. 2. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília/DF, 2001.

BUENO, José Geraldo S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: EDUC, 1993. (Série Hipótese)

CARDOSO, Jarbas José. Gestão compartilhada da educação: a experiência catarinense. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 76, n. 182-183, Jan/ago., 1995.

CANZIANI, Maria de Lourdes B. *Educação especial: visão de um processo dinâmico e integrado*. Curitiba: Educa, 1985.

CARTILHA. *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília/DF, 2003.

CARVALHO, Rosita E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CERTEAU, Michael de. *A invenção do cotidiano: 1- artes de fazer*. 6. ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, política e prática em educação especial. Disponível: www.regra.neteducacao. Acesso em: 18/10/2000.

DÉROULÈDE, Nilze Helena. *O Setor de Apoio no processo inclusivo escolar*. Goiânia: Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2002.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A e Goiânia: Alternativa, 2002. p. 67-78.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 121-150.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença*. 2. ed. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1994.

FOREST, Marsha. (Org.). *Sinais de alerta de práticas educacionais não satisfatórias*. Trad. Ediclêa Mascarenhas Fernandes, 2000. (mimeo).

FREI BETTO. Crise da modernidade e espiritualidade. In: NASCIMENTO, Elimar P. do. (Org.). *Ética*. Rio de Janeiro/Brasília: Gramond/Codeplan, 1997. p. 15-36. (Programa Brasília Capital do Debate).

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 17-41.

- GOIÁS/CEE. *Resolução n. 255 e 256, 1979.*
- GOIÁS/SEE. *Lei do Sistema Estadual de Ensino de Goiás n. 8.780. 1980.*
- GOIÁS/CEE. *Resolução n. 117. 1989.*
- GOIÁS/CEE. *Resolução n. 121. 1991.*
- GOIÁS/CEE. *Resolução n. 727. 1993.*
- GOIÁS/SEE/SUPEE. *Educação especial em Goiás. 1995.*
- GOIÁS/CEE. *Resolução n. 354. 1998.*
- GOIÁS/FUNCAD/Diretoria de Integração do Deficiente. *Uma nova proposta educacional com base nos princípios da inclusão. Versão Preliminar, 1999. (mimeo).*
- GOIÁS/SEE. *Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, n. 26. 1998.*
- GOIÁS/SEE. *Programa Estadual de Melhoria da Qualidade, da Equidade e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental Público em Goiás. 1999.*
- GOIÁS/SEE. *Plano Plurianual - 2000/2003. 1999.*
- GOIÁS/SEE/SUEE. *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI): educação inclusiva – garantia de respeito á diferença. 1999.*
- GOIÁS/SEE/SUEE. *Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão. 2000a. (mimeo).*
- GOIÁS/SEE/SUEE. *Proposta de escola inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. 2000b. (mimeo).*
- GOIÁS/SEE/SUEE. *Projeto Diversidades: uma alternativa inclusive para a educação de jovens e adultos com necessidades especiais. 2000c (mimeo).*
- GOIÁS/SEE. *Escola Inclusiva. http://www.seduc.go.gov.br/projetos/esc_inclusiva.htm
Acesso em: 30/05/2001.*
- GOIÁS/SEE/SUEE. *Ofício/CEE – Regulamenta e disciplina normas para a educação especial no sistema educativo do Estado de Goiás. 2001.*
- GOIÁS/SEE. *Orientações para organização do ano letivo. 2001.*
- GOIÁS/SEE/SUEE. *Diretrizes do trabalho dos setores de apoio à inclusão – SAI's. Ano 2002. (mimeo).*
- GOIÁS/SEE/SUEE. *Cronograma de trabalho do SAI/2002. (mimeo).*
- GOTTI, Marlene. de O. *Inclusão escolar: desafios (sumário). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p. 61-63.*

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz. Tadeu. da Silva e Guaracira. Lopes. Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças com “necessidades educativas especiais”. In: Pro-posições, v.12, n. 2-3 (35-36), jul. – nov., 2001. *Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP*. p. 47-59.

LARA FERRE, Nuria P. de. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

LEPED – *Informações gerais sobre a estrutura e o funcionamento do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade*. Campinas: FE/UNICAMP, 2002. (mimeo.)

MANTOAN, Maria. Teresa. Eglér. *Análise do documento – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. FE/UNICAMP: 1998a. (mimeo).

_____. Prefácio. In: COELHO, Gláucia R. (Org.) *Uma creche em busca de inclusão*. São Paulo: Memnon, 1998b. p. 1-4.

_____. *Incluindo os excluídos da escola*. FE/UNICAMP: 2000. (mimeo).

_____. *A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. FE/UNICAMP: 2001a. (mimeo).

_____. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001b. p. 51-70.

_____. Apresentação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001c. p. 7-12.

_____. *Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão*. FE/UNICAMP: 2001d. (mimeo).

_____. *Parecer sobre o Documento “Diretrizes Curriculares para Educação Especial” – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Ensino Básico*. FE/UNICAMP: 2001e. (mimeo).

_____. Abrindo as escolas às diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001f. p. 109-123.

_____. *Integração X inclusão: escola (de qualidade) para todos*. FE/UNICAMP: 2001g. (mimeo).

_____. Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores – XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A e Goiânia: Alternativa, 2002a. p. 79-93.

_____. *Ensinando a turma toda – as diferenças na escola*. FE/UNICAMP, 2002b (mimeo).

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: ATLAS S.A, 1999.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. In: *Revista CEDES*, ano XIX, abril, 1998. p. 105-122.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A e Goiânia: Alternativa, 2003. p. 223-239.

MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas: Faculdade de Educação. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. In: *Pro-posições*, v.12, n. 2-3 (35-36), jul. – nov., 2001. *Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP*. p. 60-74.

MITTLER, Peter. Inclusão Escolar é transformação na sociedade. In: *Revista Presença Pedagógica*. Editora Dimensão, v. 5, n. 30, nov.- dez., 1999. p. 5-15.

_____. *Inclusive Education: social contexts*. London: David Fulton Publishers, 2000.

_____. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional (sumário). SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p. 34-41.

MORAES, Maria Cândida *O paradigma educacional emergente*. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 1999. (Coleção Práxis).

MOREIRA, Antonio Flavio B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000. p. 81-96. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 65-80.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MOVIMENTO DE CEGOS EM LUTA POR SUA EMANCIPACAO SOCIAL. *Panfleto*. Rio de Janeiro, s/d.

ONU. *Resolução n. 45.191*. Assembléia Geral, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POURTOIS, Jean Pierre e DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. Trad. Yvone Maria de C. Teixeira. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

RABELO, Annete Scotti. *As contribuições de Vygotsky*. Goiânia, s/d. (mimeo).

SÁ, Elizabeth D. de. *Verbete adaptações curriculares*, Belo Horizonte, 2001. (mimeo).

SANT'ANNA, Gilson Carlos. O excepcional e a excepcionalidade da ordem sócio-cultural. In: *Fórum Educacional*, n. 4, Rio de Janeiro: FGV, out. – dez., v.12, 1988. p. 86-97.

SANTOS, Boaventura de S. *Prof. Boaventura de Sousa Santos: depoimento* [dez. 1995]. Entrevistador: Jurandir Malerba. Coimbra. 1995.

SANTOS, Jorge. *Educação inclusiva – um processo*. <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Educ-inclusiva.htm>. Acesso em: 17/05/2001.

SANTOS, Maria Terezinha da C. T. dos. *O “regular” da escola regular – desafios na construção de uma escola para todos*. Campinas: Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000a.

_____. *Por uma pedagogia da diferença*, 2000b. (mimeo).

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação. In: *Pro-posições*, v.12, n. 2-3 (35-36), jul. - nov, 2001. *Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP*. p. 11-21.

SOARES, Leôncio José Gomes. Processo de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. In: *Revista Presença Pedagógica*. Editora Dimensão, v. 5, n. 30, nov. – dez., 1999. p. 24-33.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. *Inclusão – um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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. p. 111-133. (Série Educação Especial).

UNESCO. *World conference on special needs education: access and quality*. Paris: 1995. (mimeo).

UNICEF. *State of the world's children*. New York/USA: 1999. (mimeo).

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.) *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. In: Educação e Sociedade, n. 79, Agosto, 2002. *Revista Quadrimestral de Ciência da Educação* Campinas: CEDES, p. 162-185.

VIII – ANEXOS

Anexo A

CONCLUSÃO

A Superintendência de Ensino Especial propondo atender aos princípios da Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, traz para o bojo de suas ações TODOS aqueles com necessidades educacionais especiais, considerando-os como foco de suas atenções: independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, étnicas, culturais e outras. Neste contexto o Estado de Goiás implementará Políticas Públicas que garantam uma educação de qualidade e equidade para TODOS.

PRESSUPOSTOS LEGAIS

- Cenário Mundial
 - Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948.
 - Declaração Mundial sobre Educação para todos - Tailândia, 1990.
 - Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial - Espanha, 1994.
- Cenário Nacional
 - Plano decenal de Educação para todos - 1993.
 - Lei de diretrizes e Bases da Educação - LDB, 1996.
 - Política Nacional de Educação Especial - MEC.
- Cenário Estadual
 - Lei Complementar n.º 26/98 - das Diretrizes e Bases da Educação do Estado de Goiás.
 - Plano Plurianual 2000 / 2003 - SEE - GO.
 - Proposta Conclusiva do Fórum de Educação para a Diversidade - FUNCAD / UCG / SEE / SME - Goiânia.

"Nenhum exército pode resistir à força de uma ideia cujo tempo chegou"

Victor Hugo

Governador do Estado de Goiás
MARCONI FERREIRA PERILLO JÚNIOR
Secretária de Estado da Educação
RAQUEL FIGUEIREDO A. TEIXEIRA
Superintendente de Ensino Especial
DALSON BORGES GOMES

Realização:



GOIÁS
SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO
Superintendência de Ensino
Especial

End: Rua 201 n.º 430 Setor Vilo Nova
CEP 74.643-050 Goiânia - GO
Fone: (62) 261-6199



PROGRAMA
ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO PARA A
DIVERSIDADE
NUMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
GARANTIA DE RESPEITO À DIVERSIDADE

APRESENTAÇÃO

O PROGRAMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA é o resultado de estudos da realidade educacional de Goiás e de documentação nacional e internacional que aponta na direção de um sistema de educação centrado na diversidade humana.

Constituiu-se numa proposta de reformulação e implementação da educação especial em Goiás apresentando diretrizes e ações mediadoras e orientadoras, destinadas a implantar políticas de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais na escola, na família e na sociedade.

SÍNTESE HISTÓRICA

A educação de pessoas com necessidades especiais, 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 sub-sistemas funcionando paralelamente, a educação regular e a educação especial.

Integração: O aluno com necessidades especiais 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 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.

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É um processo de educação que valoriza a diversidade humana, não nega a diferença, mas considera os direitos iguais.

É um sistema educacional de qualidade para TODOS, de forma que as necessidades de todos os alunos possam ser satisfeitas dentro de um único sistema inclusivo de educação.

OPERACIONALIZAÇÃO

A Secretaria Estadual de Educação / Superintendência de Ensino Especial, implantará a Política de Educação Inclusiva através de 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.

Estas Ações serão executadas através de Sub-Programas e Projetos.

SUB-PROGRAMAS E PROJETOS

SUB-PROGRAMA UNIDADES INCLUSIVAS:

- Projeto Depende de Nós – A participação da família na Educação Inclusiva.
- Projeto Escola Inclusiva – Uma proposta de Escola para TODOS / garantia de respeito à DIFERENÇA.
- Projeto Hoje – Uma proposta de atendimento Educacional Hospitalar.
- Projeto RÔ – Fazer – Atendimento Educacional para autistas.
- Projeto Unidades de Referência – Unidades de atendimento que favorecem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola, na família e na sociedade.

SUB-PROGRAMA HABILIDADES ESPECIAIS:

- Projeto Caminhar Juntos – A municipalização da Educação numa perspectiva inclusiva.
- Projeto COMUNICAÇÃO – Uma proposta Educacional para Surdos.
- Projeto Despertar – Uma proposta de Atendimento Educacional Inclusivo para alunos com indícios de Altas Habilidades – Superdotados.
- Projeto Espaço Criativo – Inclusão pela Arte.
- Projeto preVenir – Por uma Educação Inclusiva na prevenção e detecção de deficiências.

Anexo B

Escola Inclusiva

Escola Inclusiva



É uma escola aberta para a diversidade humana, tendo como princípio democrático a educação para todos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência.

É uma escola que prima por um ensino de qualidade para todos os alunos provocando e exigindo novas posicionamentos sendo um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem suas práticas. É uma escola inovadora que implica em esforços de atualização e reestruturação.

Dentro dos aspectos organizacionais tem como eixo a aprendizagem, utilizando iniciativas institucionais e práticas como: Plano Individualizado de Educação, adaptação curricular, avaliação referencial, estilos e ritmo de aprendizagem, instrução multinível, múltiplas inteligências, avaliação e promoção.

Respeita o ritmo individual de cada aluno.

Reprova a Repetência.

Abre espaços para cooperação, diálogo solidariedade, criatividade, espírito crítico, por professores, administradores, funcionários, alunos, família, pois são habilidades mínimas para o exercício da cidadania.

Estimula, forma continuamente e valoriza o professor como mediador da tarefa fundamental da escola - a aprendizagem.

Elabora e executa com autonomia seu Projeto Político Pedagógico.

Elabora um currículo escolar que reflete o meio social e cultural em que se insere com as devidas adaptações:

- Implanta ciclo de estudos;
- Suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar;
- A aprendizagem é o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos é a meta da escola;

Utiliza métodos e técnicas de ensino específicos para alunos com necessidades especiais;

O trabalho é coletivo e diversificado;

Há tutoramento nas salas de aula, trabalho de pares etc;

Descentralização da gestão administrativa.

A proposta de trabalho está fundamentada nos princípios educacionais sócio-interacionista, pois há o reconhecimento que a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como a capacitação e aprimoramento profissional dos professores.

Objetivo:

Acolher a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, étnicas,

http://www.seduc.go.gov.br/projetos/esc_inclusiva.htm

30/5/2001

Escola Inclusiva

culturais, e outras; garantindo o exercício da cidadania, permitindo o acesso e permanência com ensino de qualidade.

A quem se destina:

A todas as pessoas com necessidades especiais ou não, abrangendo todos os municípios do Estado de Goiás, com envolvimento familiar no processo educacional.

Com o Implantar:

- Sendo escola Estadual, Municipal e Particular, entrar em contato com a Subsecretaria Regional de Educação.
- Encaminhar ofício à Superintendência de Ensino Especial solicitando a implantação do projeto.
- Acionar o Setor de Apoio à Inclusão para fazer um trabalho de base com toda a comunidade escolar (professor, diretor, coordenador pedagógico, auxiliares administrativos, pais e alunos)
- Redimensionar Projeto Político Pedagógico, regimento escolar, planejamento (adaptações curriculares) de acordo com a proposta de Educação Inclusiva.

Recursos Humanos:

Técnicos da Superintendência de Ensino Especial, Setor de Apoio à Inclusão, Técnicos da Subsecretária, parcerias com projetos oferecidos pela comunidade, profissionais e funcionários da própria escola e a família.

Recursos Materiais.

Recursos advindos de órgãos : Federal Estadual, Municipal, e Comunidade conforme diretrizes e metas do projeto.

Superintendência de Ensino Especial
Rua 201, nº 430 Setor Leste Vila Nova.
CEP. 74.643.050
Goiânia - GO
Fone: (0xx62) 261.6199 Fax. Ramal 200
Coordenação Geral dos Projetos e ações em Parcerias.

Anexo C

Modelo de Questionário I – Goiânia/Novembro de 2001

Para os professores das salas inclusivas

Observação: Este questionário é essencial para os nossos estudos sobre a *Proposta de Inclusão escolar da rede estadual de Goiás*, motivo pelo qual solicitamos vosso empenho em respondê-lo. Não é necessária a identificação. Atenciosamente, Dulce Barros de Almeida. FE/UNICAMP.

1. Como você concebe a inclusão escolar?
 2. Quem promove e como se dá a sua capacitação/atualização para atuar numa sala inclusiva?
 3. Você se acha capacitado(a)/atualizado(a) para atuar numa sala inclusiva?
 4. Qual é a sua participação na elaboração dos projetos/planejamentos da escola?
 5. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos?
 6. E a dos alunos inclusos, é da mesma forma? Explique.
 7. Você recebe apoio efetivo do Setor de Apoio à Inclusão da SEE/GO? Explique.
 8. Você mudou a sua prática pedagógica para atender os alunos inclusos? Explique.
 9. A seu ver, quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão escolar?
 10. Que tipo de medidas você sugere como necessária para tornar a inclusão mais eficaz na sua sala de aula e na sua escola?
 11. A inclusão escolar trouxe mudanças que propiciaram uma melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos?
 12. Anexar, se possível, um modelo de avaliação que você utilizou no decorrer do ano.
- ❖ Se necessário, utilize as folhas do verso para a complementação das respostas.

OBRIGADA PELAS RESPOSTAS!

Anexo D

Modelo de Questionário II - Goiânia/Novembro de 2001

Para Coordenadores e Diretores

- ❖ Observação: Este questionário é essencial para os nossos estudos sobre a *Proposta de inclusão escolar da rede estadual de educação de Goiás*, motivo pelo qual solicito vosso empenho em respondê-lo, quer seja em conjunto ou individualmente, conforme a opção da própria escola. Não é necessária a identificação. Atenciosamente, Dulce Barros de Almeida. FE/UNICAMP/SP.

1. Como vocês concebem a inclusão escolar?
2. Por que esta escola foi escolhida para ser uma Escola Inclusiva de Referência?
3. Que tipo de suporte diferenciado a escola recebe da SEE/GO por ser uma Escola Inclusiva de Referência?
4. Como a escola capacita e atualiza os seus professores e técnicos?
5. E aqueles que atuam especificamente nas salas inclusivas? Explique.
6. Que critérios foram usados para a seleção dos professores que atuam nas salas inclusivas?
7. Que critérios são usados para a formação das turmas na sua escola?
8. E quanto aos alunos inclusos, como eles foram encaminhados para suas turmas?
9. Como são elaborados os planejamentos/projetos da escola?
10. Houve mudanças quando esta Escola passou a ser uma Escola Inclusiva de Referência?
11. De que maneira o Setor de Apoio à Inclusão da SEE/GO atua na escola?
12. Quais as diretrizes e orientações que a escola recebe da Superintendência de Ensino Fundamental e da Sub Secretaria Metropolitana de Educação para realizar a inclusão escolar?
13. Quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão na sua escola?

14. Que medidas você sugere como necessárias para tornar a inclusão mais eficaz?
15. A inclusão escolar trouxe mudanças que propiciaram uma melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos? Explique.
16. Anexar, se possível, uma cópia do Projeto Político da Escola, bem como outros projetos/planejamentos que julgarem importantes para o conhecimento da escola, como um todo.
 - Se necessário, utilizem o verso das folhas para complementação das respostas.

OBRIGADA PELAS RESPOSTAS!

Anexo E

Roteiro para entrevistas

A – Superintendência de Ensino Especial - SUEE

- Articulação da SUEE com a SUEF, SUEDEC, SUME e CEE para a implementação da Proposta de Inclusão
- Competências da SUEE
- Definição dos PNEE
- Respaldo legal
- Justificativa da criação das SAEJA
- Organização, estrutura e funcionamento das EIR
- O papel dos SAI
- Formação dos docentes
- Acompanhamento e avaliação das EIR
- Avaliação do Projeto Escola Inclusiva

B – Superintendência de Ensino Fundamental - SUEF e Subsecretaria Metropolitana - SUME

- Participação na implantação e implementação da Proposta
- Competências
- Subordinação das SAEJA
- Análise geral

C – Conselho Estadual de Educação - CEE

- Sustentação legal
- Competências
- Orientações

D – Setores de Apoio à Inclusão – SAI

- Composição do Setor
- Formas de atuação
- Prioridades
- Subordinação
- Formação da equipe
- Análise geral

Anexo F

CALENÁRIO- ANO LETIVO 2001																											
SUBSECRETARIA METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO																											
Sábados Incluídos		Bimestres		FEVEREIRO			MARÇO			ABRIL																	
☞	Fevereiro: 17;	☞	1.º bimestre:	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S			
☞	Março: 3 e 24;	☞	12/02 à 30/04;						01	02	03																
☞	Abril: 7;	☞	2.º bimestre:	04							04	05	06	07	08	09	10	08	09	10	11	12	□				
☞	Maio: 12;	☞	02/05 à 29/06;								10							16	17								
☞	Jun: 9, 23 e 30;	☞	3.º bimestre:	11							10							16	17								
☞	Agosto: 11;	☞	1.º/08 à 28/09;								17							18	19	20	21	22	23	24			
☞	Set: 1 e 22;	☞	4.º bimestre:	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	22	23	24	25	26	27	28			
☞	Outubro: 6;	☞	1.º/10 à 20/12	25	□	□	□										29	30									
☞	Dezembro: 1.º																31										
				DIAS LETIVOS: 11			DIAS LETIVOS: 24			DIAS LETIVOS: 21			DIAS LETIVOS: 24			DIAS LETIVOS: 21											
MAIO																											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S			
06	□	02	03	04	05	03	04	05	06	07	08	09	07	08	09	10	11	12	13	05	06	07	08	09	10	11	
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	□	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18
20	21	22	23	□	25	26	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25
27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	29	30	28	29	30	31												
					DIAS LETIVOS: 22			DIAS LETIVOS: 23			DIAS LETIVOS: 23			DIAS LETIVOS: 24			DIAS LETIVOS: 24										
SETEMBRO																											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S			
02	03	04	05	06	□	08	07	08	09	10	11	□	13	04	05	06	07	08	09	10	02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15	14	□	16	17	18	19	20	11	12	13	14	□	16	17	09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	□	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	□	21	21
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31																	
30							DIAS LETIVOS: 21			DIAS LETIVOS: 21			DIAS LETIVOS: 21			DIAS LETIVOS: 15											
AGOSTO																											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S			
05	06	07	08	09	10	11	05	06	07	08	09	10	11	05	06	07	08	09	10	11	05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	26	27	28	29	30	31																
						DIAS LETIVOS: 24																					
DEZEMBRO																											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	S	S			
02	03	04	05	06	□	08	02	03	04	05	06	07	08	02	03	04	05	06	07	08	02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15	09	10	11	12	13	14	15	09	10	11	12	13	14	15	09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	16	17	18	19	20	21	22	16	17	18	19	□	21	21	16	17	18	19	□	21	21
23	24	25	26	27	28	29	23	24	25	26	27	28	29	23	24	25	26	27	28	29	23	24	25	26	27	28	29
30							DIAS LETIVOS: 21			DIAS LETIVOS: 21			DIAS LETIVOS: 21			DIAS LETIVOS: 15											

Anexo G

Síntese do Plano Individualizado de Educação – PIE

1. DEFINIÇÃO DE CAPACIDADES, INTERESSES E PRIORIDADE	CAPACIDADES E INTERESSES	PRIORIDADE
<p>1. Habilidades acadêmicas Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>2. Habilidades da vida diária Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus, etc.).</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>3. Habilidades motoras/atividade física Coordenação olho-mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta.</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>4. Habilidades sociais Atitudes, comportamentos</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>5. Habilidades de recreação e lazer Jogos, esportes, passeios</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>6. Habilidades pré-profissionais e profissionais Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>

2. DEFINIÇÃO DAS NECESSIDADES E PRIORIDADE

	ÁREAS DE NECESSIDADES	PRIORIDADE
<p>1. Habilidades acadêmicas Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>2. Habilidades da vida diária Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus, etc.).</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>3. Habilidades motoras/atividade física Coordenação olho-mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta.</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>4. Habilidades sociais Atitudes, comportamentos</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>5. Habilidades de recreação e lazer Jogos, esportes, passeios</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>
<p>6. Habilidades pré-profissionais e profissionais Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades</p>		<p>1 = Imprescindível 2 = Importante 3 = Desejável 4 = Dispensável</p>

3. DEFINIÇÃO DE METAS, RECURSOS E RESPONSABILIDADES

METAS ANUAIS E DE CURTO PRAZO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROFESSOR RESPONSÁVEL	OUTROS RESPONSÁVEIS
1. Habilidades acadêmicas			
2. Habilidades da vida diária			
3. Habilidades motoras/atividade física			
4. Habilidades sociais			
5. Habilidades de recreação e lazer			
6. Habilidades pré-profissionais e profissionais			

Anexo H

Modelo de Ficha Individualizada do PIE

ESCOLA:

NOME DO ALUNO(A):

NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

1. Habilidades acadêmicas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Educação Artística)	Potencial. e Interesses	Necessi- dades	Difícil- dades	Prioridades	Metas anuais e de curto prazo	Recursos didáticos	Professor responsável	Outros responsáveis
2. Habilidades da vida diária								
3. Habilidades motoras/ atividade física								
4. Habilidades sociais								
5. Habilidades de recreação e lazer								
6. Habilidades pré- profissionais e profissionais								

OBS: Cada componente curricular (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Educação Artística, Educação Física), deverá ser avaliado quanto a potencialidade e interesses de cada aluno.

Anexo I

Modelo de Ficha de Avaliação do Trabalho do SAI

**ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE APOIO À INCLUSÃO MARIA LUSIA DE OLIVEIRA
FICHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO
DESENVOLVIDO PELA EQUIPE NO 2º. SEMESTRE/2001**

I- IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Turno: _____

Coordenadora Geral: _____

Diretora: _____

1. Qual a contribuição dada pela escola à Inclusão em Goiás?
2. De que forma a escola contribuiu com o trabalho da equipe?
3. Comente atuação da equipe de apoio à Inclusão dentro desta unidade escolar.
4. De acordo com a realidade da escola dê sugestões de trabalho a ser realizado no próximo semestre letivo, dentro da proposta do Projeto Escola Inclusiva.

RESPOSTAS

Anexo J

Modelo de Relatório de Visita do SAI

**ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL
SETOR DE APOIO À INCLUSÃO MARIA LUSIA DE OLIVEIRA**

Escola: _____ Turno: _____

RELATÓRIO DE VISITA

Ações Realizadas / tomadas de decisão:

Profissionais envolvidos: _____

Visto da Escola

Data: ____/____/200__.