

LEONOR PANIAGO ROCHA

***ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO “PROJETO
ESCOLA INCLUSIVA” EM UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL DO INTERIOR DE GOIÁS.***



ARARAQUARA – S. P.
2007

LEONOR PANIAGO ROCHA

***ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO “PROJETO
ESCOLA INCLUSIVA” EM UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL DO INTERIOR DE GOIÁS.***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Julio de Mesquita Filho da Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro

ARARAQUARA – S.P.
2007

LEONOR PANIAGO ROCHA

***ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO "PROJETO ESCOLA INCLUSIVA" EM
UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO INTERIOR DE GOIÁS.***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Julio de Mesquita Filho da Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro

Faculdade de Ciências e Letras Julio de Mesquita Filho da
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Faculdade de Ciências e Letras Julio de Mesquita Filho da
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
São Carlos

Quem olha apenas para o seu umbigo não vê

Que o tempo passa

Na vida é tudo por um triz

Quem fica parado no tempo

Um dia vai perceber tudo tão claro,

O tempo não pára e vem mostrar o que você

Deixou de viver

Quem nunca pára pra pensar que o outro

também pode

Ter acesso a uma vida bem melhor

Quem não sabe que num mundo onde se vive

assim

As coisas sempre vão de muito mal a bem

pior

Tanto ódio, violência, desavença, ó Deus!

Quanta decadência

Tanta demência

E nossa crença

Cada vez mais na des(crença) de um mundo

melhor

Será

Até quando que vai resistir

O existir da estupidez

E a ilusão de ser superior

Não há quem possa ser

(Itibiri Sá Burunga)

Ao Geovane e ao Bruno por se comportarem assim. Nem como inferiores, nem superiores, apenas eles mesmos. Geovane e Bruno (Tudo de bom para mim)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua companhia, iluminação e força. Força essa que em determinados momentos achei que já não tivesse mais.

Agradeço à minha família, por toda uma vida de apoio, compreensão e estímulos incondicionais.

À Prof^a Dr^a Sueli Aparecida Itman Monteiro, por não me deixar ser excluída de um processo que eu lutei tanto para participar. Meu mais sincero obrigado pela orientação e amizade que me foi dispensada

À Patrícia Menk, minha amiga, minha companheira de estudos, minha coorientadora, pela leitura e crítica especial que fez desse trabalho.

Agradeço a Prof^a Dr^a Fátima Elizabeth Denari e ao Prof^o Dr^o Paulo Rennes por terem aceitado fazer parte de minha banca de defesa e pelas valiosas considerações que fizeram.

Agradeço a Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, pelo meu ingresso no programa de pós-graduação e pelas inúmeras coisas que me ensinou.

À Prof^a Dr^a Dulce Barros de Almeida e ao Prof^o Dr^o Leandro Osni Zaniolo, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Agradeço à Lurdinha, minha Lurdia, por acreditar em mim, por ser minha companheira nas horas difíceis, por acreditar no ser humano, por ser alguém que acredita na Inclusão.

À Kárita, minha amiga, por jamais ter medido esforços para me ajudar. E por ter me ajudado tanto.

Aos meus amigos, por terem sido amigos, e cujos nomes não caberiam aqui nessa folha. A amizade é uma das maiores colaborações que se pode receber.

À minha Acácia, por estar trazendo vida para a minha vida num momento em que eu estava precisando tanto.

À UNESP inteira, nas pessoas da Zuleika, da Flávia, da Rita, da Ana Cristina, do Fernando por nos atenderem tão bem.

Ao seu Bolão, por ter atendido tão prontamente e de forma tão amigável às nossas solicitações.

À Araraquara, por este Sol, por esse cheiro de laranja, por ter sido minha Araraquara.

RESUMO

Este estudo procurou refletir sobre o cotidiano escolar de três alunos com necessidades especiais de uma escola intitulada inclusiva, localizada em uma cidade do interior do Estado de Goiás que adotou a proposta de Inclusão da Superintendência de Ensino Especial, implantada em 1999 pelo governo do Estado. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, que procurou apreender a multiplicidade de sentidos presentes no campo educacional. A investigação, de cunho etnográfico norteou-se pelo desejo de compreender como se encontra essa instituição de ensino, como professores, alunos e familiares a vivem. Objetivo-se também verificar qual é a contribuição deste programa para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas nessa escola. Participaram deste estudo a professora da sala, a professora de apoio pedagógico, a coordenadora e a diretora, os três alunos e seus familiares. Os dados foram obtidos por meio do registro em diário de campo e entrevistas realizadas com todos. Os dados coletados mostraram que o discurso político sobre Inclusão em Goiás não vem se concretizando tal como se apresenta nos documentos normativos, pois, apesar da sensibilidade das professoras, coordenadora e diretora para com a Educação Inclusiva, constataram-se ausência de capacitação para trabalhar com a Inclusão, carência de recursos materiais e humanos especializados, precariedade das orientações dadas pelos especialistas, elevado número de alunos com necessidades especiais por sala, precária estrutura física da escola, ainda que não fosse inclusiva..

Palavras-chaves: Escola inclusiva. Políticas públicas. Práticas educativas. Deficiência. Necessidades especiais.

ABSTRACT

This study attempted to reflect on the scholar routine of three children demanding special educational needs attending a so-called inclusive school, localized in a town in the countryside of Goiás, which adopted the inclusion proposal of the Superintendência de Ensino Especial, introduced in 1999 by the state governor. For that, it was carried out a qualitative research that tried to apprehend the multiplicity of meanings present in the educational field. The investigation of exploratory character was guided by the wish of understanding how this school is doing, how teachers, students and family live, as well as verifying what the contribution of this program is for the development of inclusive educational practices at this school. The classroom teacher, the aid-teacher, the coordinator, and the principal, the three students, and their families took part in this study. The data was obtained through the record of field diary and interviews with all the participants. The data collected showed that the Goiano discourse about inclusion has not been achieved as it appears in the normative papers, for, despite the teachers' sensibility, the coordinator's and the principal's, it was attested the lack of training to work with inclusion; lack of specialized material and human resources in the regular school; precariousness of the orientations given by experts; large classes with students who need special attention; precarious facilities to deal with even though children with not special needs. However, parents seemed to be satisfied with the school, for this has showed an epitome of children taking-care (The data has revealed that, but I was in doubt how to state that)

Key words: Inclusive School. Public Politics. Practical Educative. Deficiency. Educative Necessities Special

Lista de Quadros

Quadro 1 - Estrutura organizacional da rede educacional de apoio à Inclusão, com perfis e atribuições de cada membro.

Quadro 2 - Dados da situação inicial em 1999.

Quadro 3 - Caracterização da escola

Quadro 4 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.

Quadro 5 - Caracterização das famílias.

Quadro 6 - Caracterização da equipe pedagógica administrativa participante da pesquisa.

Quadro 7 - Temas que emergiram dos dados.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Vista do corredor e da porta de entrada que dá acesso à sala de aula observada
- Figura 2 - Vista da sala de aula observada, no sentido da frente para o fundo
- Figura 3 - Vista da sala de aula observada, no sentido do fundo para a porta de entrada
- Figura 4 - Foto do pátio da escola onde se vê a água correndo fora dos canos do esgoto
- Figura 5 -Foto de uma das ruas da cidade que dá acesso a pontos importantes como escolas, faculdades, igrejas, mercado, praça, etc
- Figura 6 - Foto do portão lateral da escola
- Figura 7- Calçada de uma das ruas principais da cidade com seis diferentes níveis (degraus)
- Figura 8 - Entrada para as salas de aula da Escola
- Figura 9 - Banca de revista localizada no setor central da Cidade
- Figura 10 - Terminal Rodoviário todo cercado por elevação de até 25 cm de altura
- Figura 11 - Supermercado com produtos colocados na horizontal não permitindo o acesso de todos a estes.
- Figura 12 - Banheiro destinado ao aluno com deficiência, com a porta e reboco caindo e barras inadequadas.
- Figura 13 - Instalação elétrica da sala de observada.
- Figura 14 - Acesso do deficiente a Catedral da cidade. O mesmo é possível apenas pelo caminho dos automóveis.
- Figura 15 - Sanitários de um dos banheiros da Escola.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Equipe Educacional de Apoio à Inclusão Existente na Escola Pesquisada.

Anexo B - Demonstrativo dos cursos do Programa Estadual de Inclusão (1999-2003).

Anexo C - Demonstrativo dos resultados do Programa Estadual de Inclusão (1999-2003).

Anexo D - Relação dos alunos com Necessidades Especiais na sala de aula.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista com a equipe administrativa. (diretora e coordenadora).

Apêndice B - Roteiro de entrevista com a professora da sala.

Apêndice C - Roteiro de entrevista com a professora de apoio da sala.

Apêndice D - Roteiro de entrevista com os alunos.

Apêndice E - Roteiro de entrevista com os responsáveis pelos alunos.

Apêndice F - Termo de Consentimento da equipe pedagógica (diretora, coordenadora, professora da sala e professora de apoio).

Apêndice G - Termo de Consentimento dos pais.

SUMÁRIO

PREÂMBULO VIVÊNCIAS E INQUIETAÇÕES LEVANDO AO QUESTIONAMENTO DE UMA REALIDADE	13
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO HISTÓRICO DO MOVIMENTO SOCIAL PELA INCLUSÃO.....	23
2.1 A Educação Inclusiva no Contexto das Políticas Públicas	33
2.2 A Legislação para o Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Estado de Goiás.....	41
2.3 O Programa Estadual de Educação Para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva	60
3 CAMINHOS PERCORRIDOS NO UNIVERSO DA INCLUSÃO DE UMA ESCOLA EM GOIÁS.....	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	136
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	142
ANEXOS.....	143
APÊNDICES	151

PREÂMBULO

VIVÊNCIAS E INQUIETAÇÕES LEVANDO AO QUESTIONAMENTO DE UMA REALIDADE

Identificar a origem do meu interesse pela investigação dos mecanismos de exclusão escolar é uma tarefa bastante complexa, pois esse anseio foi se construindo ao longo de minha trajetória pessoal e profissional.

Oriunda de família de poucas rendas, conheci bastante cedo, as diferenças entre o ter e o não ter dentro da escola e, aos poucos, fui entendendo que a escola, por ser uma instituição que abriga no seu interior diferentes classes sociais, a exemplo da sociedade classista que ela espelha, inclui umas pessoas com mais facilidade, enquanto outras são, sumariamente, excluídas.

No ano de 1991 comecei a cursar Pedagogia na Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí. Assim que conclui esse curso, fui exercer a profissão de professora e tive a oportunidade de trabalhar na rede pública e privada. Conseqüentemente, convivi com alunos pobres e ricos. Os primeiros, na maioria das vezes, eram desprovidos de quaisquer recursos tecnológicos, enquanto os segundos dispunham de computadores e acesso à internet. Contudo, nessa relação de disparidade, percebi que o processo ensino-aprendizagem transcende aos recursos financeiros, pois tanto num contexto rico como no pobre a mágica da aprendizagem acontecia independentemente da disponibilidade de recursos. Eu os eduquei, ou melhor, educamo-nos. E descobri também que, como educadora, eu não poderia ficar alheia aos recursos tecnológicos e, principalmente, à pesquisa.

Entre os anos de 1995 a 1999, fui identificando os mecanismos por meio dos quais uma parte da sociedade, tida como “normal”, mantém a exclusão de pessoas vistas como estando à margem dessa mesma sociedade. Entre os excluídos estão os viciados em drogas, os ex-viciados e criminosos, os homossexuais, os deficientes físicos e mentais e os negros e índios, dentre outros.

A minha atuação profissional, desde 1995, deu-se em duas escolas. A primeira era pública e extremamente carente; e a outra era privada, e atendia à uma população de alto poder aquisitivo. Nesses contextos, pude me defrontar com um tipo bem específico de exclusão – a exclusão dos pobres. Tive, por vários anos, na escola privada, alunos filhos de funcionários de serviços gerais da instituição, que reclamavam de discriminação.

Em 1999, fiz especialização em Educação Infantil e debrucei-me sobre o estudo das práticas educativas em salas de pré-alfabetização, mais especificamente sobre o uso da língua portuguesa em sala de aula, no ensino da leitura e da escrita. O resultado da pesquisa revelou que, diante de sua inabilidade em alfabetizar, o docente rotula, estigmatiza e exclui o aluno.

Este primeiro trabalho de pesquisa foi, sem dúvida, fundamental para me fazer compreender o que a atividade de investigação, potencialmente, significava para complementar minha atuação enquanto docente. Certamente tal constatação, mesmo que ainda não muito consciente, veio somar-se aos demais fatores que me levaram a desejar desenvolver pesquisa e cursar pós-graduação.

Assim, seguindo no exercício da docência, ainda nos primeiros anos de atuação, uma outra experiência foi também bastante marcante para definir caminhos que vim a trilhar posteriormente. Uma de minhas alunas faleceu inesperadamente. A vida, então, me levou a, durante o Curso de Especialização em Educação Infantil, transformar em literatura toda dor que aquela perda me causou. Usando meu gosto e inclinação pela poesia, publiquei “Gabi” (ROCHA, 2000), uma pequena obra sobre a temática da morte, que se encontra hoje entre os títulos da literatura infantil goiana.

Depois da publicação desta obra e da realização de dois trabalhos de pesquisa, percebi que a docência nos empurra para afazeres mais amplos do que o de lecionar. Acredito que o homem para quem eu leciono é um ser com o qual eu interajo e aprendo e, se não interajo e não aprendo, muito pouco consigo ensiná-lo. O ensinar envolve sentimentos e ações muito além daquelas que pensamos existir. Como trabalhar com crianças que perderam um colega? Como prosseguir com o trabalho na falta de uma das crianças, falecida inesperadamente? Como trabalhar em uma escola “inclusiva” sem conhecer a deficiência? Como? Como? Era tudo o que havia em mim.

A aluna que se foi e o sentido de perda, com o tempo, se esvaiu, mas o incômodo de realizar um trabalho que eu sentia mal feito, realizado numa escola intitulada inclusiva, mas a meu ver tão excludente, era algo que incomodava cada vez mais. Sabia que não me acostumaria jamais com as perdas. Mas, também, não me acostumaria com fazer algo mal feito, principalmente se essa deficiência estivesse relacionada com falta de conhecimento. Há realidades que podem ser alteradas e, talvez com o tempo, até melhoradas, mas, para isso, é preciso que haja pessoas que realmente entendam do assunto para trabalhar em prol destas

mudanças, e eu não tinha um conhecimento mais profundo sobre deficiência e sobre os processos de exclusão, mas me incomodava muito tudo isso.

Ainda no decorrer do ano de 2000, preocupada com o alto índice de analfabetismo entre os familiares de alunos da escola pública em que atuava, elaborei, juntamente com outra alfabetizadora, um projeto que objetivava a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. Percebi, entretanto, que jamais poderia afirmar coisa alguma sobre nenhuma das questões que me inquietavam, antes de pesquisar. Sem uma investigação prévia, a intervenção poderia cair no erro e no “achismo”.

Com a realização dessa pesquisa, foi possível afirmar que muitos daqueles alunos não haviam ficado todos aqueles anos de vida sem procurar aprender ler e escrever. Muitos já haviam tentado ajuda para resolverem o problema e até frequentado a escola, mas a abandonaram por se sentirem excluídos por ela. Eles possuíam idade avançada, não se adaptavam em salas com adolescentes e crianças e reclamavam da metodologia utilizada para o ensino da língua escrita, o que nos faz pensar que os programas padronizados não devem ser tão eficientes como se imaginava e que, em seu lugar, deveriam surgir programas alternativos, atendendo diferentes realidades e diferentes necessidades.

Já os alunos idosos, no ensino regular, não se adaptavam ao ritmo do ensino – reclamavam que o método exigia muito deles. Em relação a projetos como “Alfabetização Solidária”, reclamavam dos textos, pois os julgavam desinteressantes, as atividades descontextualizadas e as aulas muito espaçadas, o que fazia com que esquecessem tudo até a outra aula. Dizia-se que bastavam duas ou duas horas e meia de aula durante dois ou três dias da semana para alfabetizá-los, assim como também se dizia que a verba destinada a essa modalidade, era suficiente. Porém a dúvida permanece: por que a Educação de Jovens e Adultos estaria recebendo menos atenção do que a Educação Infantil?

De acordo com a Constituição Federal 1988¹ a Alfabetização de Adultos deve ser garantida para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É, portanto, obrigação governamental como qualquer outra modalidade de ensino. Desta forma, entende-se que não se pode deixá-la à mercê da filantropia. A alfabetização é uma das instâncias mais difíceis do ensino e, por isso mesmo, exige do professor formação para tal exercício. Além do mais, aulas em dias alternados, ou apenas poucas horas em alguns dias da semana não permitem que o aluno

¹ BRASIL, 1988.

crie vínculo com a escola. Não dá a ele o prazer de se sentir estudante. Tais observações foram feitas e anotadas durante o tempo em que ocorreu o projeto de alfabetização. Embora não se tenha realizado uma pesquisa com absoluto rigor científico, foi possível constatar a importância e o prazer em realizá-la, com o objetivo de desvelar ou intervir em uma dada realidade.

Além disso, há vários anos venho empreendendo, também, trabalhos na área da Inclusão social. Com a graduação e o início do exercício da docência em escolas públicas e privadas em Jataí no Estado de Goiás, fui reafirmando, em minhas impressões pessoais que, tal como o que já se discutiu na literatura especializada a sociedade em geral e a nossa em particular é, realmente, excludente.

A existência de um grande número de instituições que objetivam recuperar e devolver à sociedade os indivíduos excluídos indica, por si só que são muitos aqueles a serem incluídos. É sabido que há no Brasil afora, um conjunto de organizações, dentre as quais se destacam os “Alcoólicos Anônimos”, o “Amor Exigente” e muitas outras, cuja intenção, no geral, é colaborar com pessoas, num certo momento da vida, vítimas de problemas para, ao final do processo, possibilitar o retorno delas à sociedade. Se, por um lado, esse é um aspecto extremamente positivo; por outro, mostra que, em primeira instância, elas haviam sido excluídas dessa mesma sociedade e para a qual retornam após um período de exclusão.

Em 2003, comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica, numa escola pública que, pela política educacional do Estado de Goiás, tornou-se, há mais ou menos três anos, oficialmente inclusiva. Nessa realidade, tive maior contato com o que era vivido por um grande número de pessoas com deficiências física e mental que, por força da lei, passaram a integrar o quadro discente de escolas comuns.

Tive alunos negros e alunos com características homossexuais que também sofriam discriminação. E, na escola pública, presenciei muitas vezes uma discriminação cruel – realizada pelo próprio professor com relação ao aluno pobre, maltrapilho, analfabeto, faminto...

Percebi que, além de não possuímos uma cultura de Inclusão, ainda muito pouco sabíamos sobre as políticas pertinentes a esse assunto que começavam a surgir em nosso país. As grades curriculares de nossas universidades geralmente não contemplavam nenhuma disciplina sobre esse tema. Assim, em cursos de graduação em Pedagogia, muito pouco se estudava sobre Educação Especial. Eu mesma não tive nenhuma disciplina sobre isso na universidade, foi apenas a atuação docente que me revelou o quanto não tinha informação sobre esse assunto.

Embora tenha vivido tais experiências que me fizeram sentir a necessidade pungente de discutir o processo de Inclusão – tanto como ação integrada quanto como política educacional - não encontrei no seio do estado de Goiás, amparo para estudar, discutir ou discorrer sobre tal assunto. Afirmando isso, sobretudo, pela dificuldade de encontrar interlocutores e amparo acadêmico nas Universidades e Faculdades de minha região, pois essas instituições não ofereciam, nem na graduação em Pedagogia nem nos Programas de Pós-Graduação em Educação, disciplinas específicas sobre a questão da Inclusão.

Assim, percebi que seria necessário deslocar-me para uma instituição em que a Inclusão fosse, de fato, encarada como conteúdo indispensável no currículo do profissional da educação, onde encontrasse alguma forma de diálogo ou discussão para além da exigência posta pela legislação.

Isso não significa o desejo de distanciar-me da realidade que me impulsionou para esta reflexão, pois creio que a pior forma de exclusão é a omissão dos fatos que já são concretos no cotidiano. Mesmo tendo buscado interlocução e embasamento teórico em outro Estado, em outra instituição, não é meu desejo furtar-me à responsabilidade de investigar a realidade da Inclusão na cidade em que vivo, para que isso possa contribuir com o aparecimento de novas propostas de trabalho que visem à promoção do exercício da cidadania por parte da pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma inclusiva e integral à sociedade como um todo, em particular na escola.

1 INTRODUÇÃO

Sendo a exclusão legitimada histórica e socialmente, e discutida principalmente na área pedagógica e nas políticas públicas (MELLO, 2004), julga-se pelo seu grau de importância que esta precisa ser melhor estudada e analisada, com o objetivo de possibilitar uma maior compreensão a respeito das conseqüências advindas dessa situação.

Embora haja uma vasta bibliografia abordando a questão da exclusão em diferentes contextos, ainda assim acredita-se haver uma carência de estudos, pesquisas *in loco*, detalhados em escolas regulares, por essa ser uma realidade nova, ainda pouco estudada, visto que a política de Inclusão é recente. Assim, este trabalho se propõe a analisar a realidade da escola denominada de inclusiva, identificando os mecanismos de Inclusão que utiliza.

Uma situação vivenciada pela pesquisadora em um dos períodos de sua atividade profissional, foi determinante para a escolha do objeto de pesquisa: a pesquisadora teve, logo nos primeiros dias de trabalho em uma escola intitulada inclusiva, contato com um rapaz surdo que a visitou, possivelmente procurando uma vaga na escola. O rapaz tentou estabelecer um contato, porém não conseguiu efetivar a comunicação por meio dos sinais. Para estabelecer o diálogo, a pesquisadora empregou a escrita, já que seus gestos eram totalmente desarticulados porque, apesar de trabalhar numa escola dita inclusiva, não sabia usar a língua brasileira de sinais (Libras). Outros funcionários que estavam no momento na escola foram procurados, mas nenhum deles sabia comunicar-se dessa maneira. Frustrado, o rapaz foi embora sem se fazer entender. E os funcionários ficaram ali, se sentindo “analfabetos” e impotentes diante daquela situação.

Esse acontecimento mostrou, claramente, a evidência de que apenas boa vontade não é suficiente nas ações de Inclusão; ou seja, não é possível realizar uma ação inclusiva – numa conversa simples que seja – sem que a sociedade como um todo, principalmente quem se propõe a realizar tal trabalho, seja preparado e instrumentalizado para fazê-lo, uma vez que não faz parte da cultura atual compreender e interagir com a diferença.

Depois que aquele rapaz foi embora, restou um sentimento de incapacidade muito grande, pois a escola estava, sem dúvida, deficiente no que se propunha a realizar.

Então, passou-se a olhar essa escola com outros olhos. Percebeu-se que, arquitetonicamente, talvez aquela escola estivesse preparada para receber alunos com as mais diferentes necessidades, mas os funcionários, por sua vez, ainda estavam longe de poder atendê-los com eficiência. Só alguns professores, dessa escola, dominavam a língua de sinais, além de terem desenvolvido outras habilidades necessárias para ensinar pessoas com deficiências física ou mental.

Percebeu-se que a maioria das pessoas que ali trabalhava, desenvolvia esse trabalho entendendo-o como caridade e não como responsabilidade social. Acreditava que aqueles funcionários sequer reconheciam o direito à cidadania das pessoas com necessidades especiais. Parece que essa escola não vê a Inclusão como uma necessidade incondicional, como nos alerta Sasaki (1999).

Outro fato que também chamou atenção na mesma ocasião, foi o caso de um aluno que utilizava cadeira de rodas. Esse aluno, que contava, àquela época, com vinte anos, vinha frequentando a escola há apenas um ano, já que antes não conseguia encontrar vaga em escolas públicas em função de sua deficiência. Ele, como muitos em sua condição, teve que recorrer a medidas alternativas para conseguir estudar. Ele foi alfabetizado pela irmã, que fez Magistério e Pedagogia justamente para poder ensiná-lo, pois ele já havia tido a matrícula recusada em várias escolas, inclusive nessa por duas vezes e só conseguiu vaga depois que a escola “tornou-se inclusiva”.

Este aluno relatou que a escola não o recebia argumentando que ele precisaria de ajuda para se locomover e os professores não tinham disponibilidade para ajudá-lo. Com isso, os seus pais economizaram recursos financeiros até conseguir comprar-lhe uma cadeira de rodas motorizada, o que acabou acontecendo somente depois de vários anos.

Há também outros aspectos que intrigam bastante quem observa o processo de Inclusão, tanto na escola pesquisada, quanto em escolas que aderiram à política de Inclusão. Um deles refere-se ao fato de a cidade possuir quatorze escolas estaduais, e até o final da coleta de dados dessa pesquisa apenas duas delas terem adotado o projeto “Escola Inclusiva”. Essas escolas localizam-se, mais especificamente, em uma cidade com cerca de 80 mil habitantes localizada no

sudoeste do Estado de Goiás. A cidade conta com apenas duas escolas consideradas inclusivas e uma unidade de referência², dentre as catorze escolas estaduais existentes.

Observando a arquitetura, as edificações e atitudes das pessoas que residem nessa cidade, pode-se perceber que também dentre estas, poucas demonstram conhecer a Inclusão social ou escolar, pois parece não fazer parte do contexto social e cultural dessas pessoas identificarem necessidades especiais, embora estas estejam em toda parte.

Uma imagem que evidencia essa cultura é o fato de as rampas de acesso para deficientes físicos serem raríssimas, quase que inexistentes até mesmo em órgãos públicos, onde, por lei, seriam obrigatórias. Percebe-se, neste quadro, o triste hábito de nossa sociedade de promover a exclusão.

Dos doze projetos da Superintendência de Ensino Especial³ da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, relativos à Inclusão só um – o da Escola Inclusiva - desenvolve-se nessa cidade e muitos desses só são implementados na capital, Goiânia.

No Brasil há 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência 716 mil só em Goiás (14,3% da população do Estado) tendo estas desvantagens principalmente em dois setores: renda e escolaridade. Atualmente o Estado de Goiás possui nove mil alunos com deficiência nas escolas especiais e doze mil nas escolas comuns, num total de 21 mil alunos freqüentando algum tipo de escolaridade (BRASIL, 2007). Desconhecendo-se a porcentagem de alunos especiais em idade escolar em relação à totalidade, fica difícil tentar avaliar se esse montante de 21 mil alunos com deficiências no universo dos demais é, quantitativamente, significativo.

No ano de 1989, a lei federal de número 7.853/89⁴, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, define a obrigatoriedade da Educação Especial em todos os níveis de escolaridade e, havendo Educação Especial, se o aluno puder ser incluído, não se pode negar a sua matrícula nas escolas públicas prevendo reclusão de até quatro anos de prisão e multa para quem cancelar ou procrastinar, sem justa causa, a inscrição de aluno de

² Escola que oferece apoio às escolas inclusivas dando suporte técnico e instrucional aos profissionais, orientando-os na elaboração de materiais didáticos e recursos inerentes às especificidades dos educandos; tem também como atribuição monitorar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico com o objetivo de verificar a efetividade das ações realizadas, bem como executar ações de prevenção, habilitação/reabilitação não-hospitalar e outras em interface com os órgãos das áreas de saúde, assistência social, previdência e trabalho (GOIÁS, 2004, p.13).

³ Órgão vinculado diretamente à Secretaria de Educação que, conforme o documento Educação Especial em Goiás (GOIÁS, 1995) tinha como finalidade direcionar o ensino especial em todo o Estado de Goiás, 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 (ALMEIDA, 2003, p.20).

⁴ BRASIL, 1989.

qualquer curso ou grau em estabelecimento de ensino público ou privado. Somente dez anos mais tarde essa lei foi regulamentada por meio do decreto 3298/99 de 20/12/99⁵, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência.

A Organização das Nações Unidas (ONU) pretende, até o ano 2010, pela resolução 45.191⁶, tornar as sociedades inclusivas, transferindo o foco de seu programa da conscientização para a ação.

Para atender e adequar-se às “novas” diretrizes de atendimento às diferenças, que resultaram em indicações, orientações e mesmo legislações, no Brasil, passou-se à tentativa de começar a construir uma forma de atendimento que, rompendo com o passado da institucionalização, propiciasse uma Inclusão nas escolas regulares. Goiás, numa primeira abordagem, surge no cenário nacional como sendo um Estado perfeitamente em consonância com os ideais e objetivos da Inclusão, dada à quantidade de projetos que foram criados. Nesse sentido, Goiás conseguiria dar a impressão de que “saiu na frente”, rumo ao cumprimento das novas orientações, expressas ou não por meio de legislações. E talvez também não tenha sido por acaso que aquele aluno que, por anos tivera sua matrícula recusada, só então tenha sido acolhido na escola intitulada, atualmente, Escola Inclusiva.

Por meio destas informações, é possível perceber que a maioria das pessoas “normais” podem até considerar que entendem os problemas pelos quais passam as pessoas com deficiência; no entanto, a realidade mostra que somente as pessoas que necessitam de condições especiais de educação podem dizer, de fato, como “anda” a escola inclusiva ou quanto se caminhou nesses últimos tempos rumo à Inclusão.

Estas são questões que apenas podem ser respondidas pela voz daqueles que vivem diretamente a condição de deficiência, a exclusão escolar e social, pois são eles que a vivenciam e, conhecer, é bem diferente de vivenciar algo.

No contexto da Educação Especial, encontram-se alguns estudos como os de Almeida (2003), Camelo (1999), Cordeiro (2003), Xavier (2003), referentes às práticas educacionais em que os alunos com deficiência partilham seu cotidiano com seus pares não deficientes em escolas comuns; às políticas públicas na área da integração/Inclusão escolar; à forma de encaminhamento de alunos no ensino fundamental entre as classes especiais e comuns; bem

⁵ BRASIL, 1999.

⁶ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990.: Resolução que trata da quebra da segregação e da promoção da Inclusão.

como às percepções de professores e especialistas sobre a problemática educacional da Inclusão; e pouquíssimos estudos enfocando as percepções dos alunos com deficiência a respeito desta “Inclusão”.

Muitos se propõem a dar voz à pessoa com deficiência, entretanto muito pouco é feito. E isso ocorre porque, com certeza, o próprio pesquisador acaba por envolver-se – como agente social, em uma prática excludente, vivenciada e legitimada cultural e socialmente, – acabando por subestimar a pessoa com necessidades especiais, recorrendo sempre a “outras vozes”, que sejam “capazes” de apresentar uma versão “melhor” da realidade ali vivida.

Muitas instituições fazem pesquisa junto à clientela antes de implementarem um novo produto ou serviço. Na escola, entretanto, isso não ocorre. Constantemente respondemos à pesquisas sobre nossos anseios em relação a instituições financeiras e comerciais. Mas ninguém pergunta à pessoa com deficiência quais são seus anseios e necessidades.

Diante do exposto é possível afirmar que ainda há muito que fazer para oferecer um ensino de qualidade aos alunos especiais, tanto na parte de qualificação humana, como em relação à técnica e ambiental. Vale ressaltar, ainda, que segundo as convicções da pesquisadora, além das questões humanas e estruturais, o professor deve estar sensível a esta causa e abraçar o ensino inclusivo para que, de fato, ele aconteça.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO HISTÓRICO DO MOVIMENTO SOCIAL PELA INCLUSÃO

O processo educativo torna-se meio de perpetuar padrões culturais, que são âncoras da pouca segurança que a existência possa providenciar ao indivíduo. O jovem é moldado conforme os padrões predeterminados, para poder ajudar na manutenção de situação vigente. (GILES ,1987, p.5).

A escolha de iniciar o capítulo abordando a história da Educação Especial prende-se ao fato de que a mesma deveria ser revista não apenas a título de conhecimento, mas para que, por meio dela, fosse possível levantar questionamentos e refletir sobre as leis de Inclusão e a segregação, bem como compreender os mecanismos desta “cultura” ao longo da história.

Ao abordar o tema Escola Inclusiva, faz-se necessário refletir e compreender a trajetória da Educação Especial lembrando que ela sofre, em diferentes épocas, mudanças possivelmente motivadas pelo desejo de alterar as relações estabelecidas com sua clientela.

Historicamente essa modalidade de educação tem sido apresentada como um modelo de educação que visa à promoção de acesso à escola. No entanto, deixa à mostra suas tendências econômicas, políticas e sociais por meio de suas propostas educacionais.

Há uma tendência atual em justificar a Educação Especial como uma forma de a sociedade oferecer oportunidades educacionais às pessoas com deficiência. Dessa forma, ela é compreendida como um projeto social para promoção de igualdade de direitos, que subsidiariam uma relação mais humana entre as pessoas com deficiência e as socialmente reconhecidas como normais. Percebe-se que as mudanças nessa modalidade de educação estão diretamente ligadas à forma como se concebe a deficiência e é isso que legitima e justifica o modelo de atendimento oferecido às pessoas com deficiência na atualidade.

Saber como se chegou a esse ponto é fundamental para que se possa planejar um futuro no qual a pessoa com deficiência realmente seja aceita como um igual.

Desde a Antigüidade a sociedade demonstra ter dificuldades para aceitar as pessoas com deficiência, a ponto de fazer do infanticídio uma prática. Deste período até os dias atuais, a forma de aceitar esses indivíduos foi se modificando ao ponto de inquietar grupos e surgir leis oficiais abordando o direito de educação para todos.

Como anda essa discussão na sociedade atual, em que tantos teóricos e pensadores, políticos e intelectuais enfatizam a importância de cuidar melhor das crianças com deficiência? Como a humanidade saiu de uma era de indiferença e ingressou numa era de preocupação com os “diferentes”?

A concepção que se tinha sobre a criança no passado é extremamente significativa para que se compreenda a visão e o tratamento que se tem dado a ela na atualidade. Viver no século XXI, estudando o passado, dá autoridade a qualquer pesquisador de afirmar que a história da humanidade é de exclusão.

Enquanto se faz esta retrospectiva, partindo da época atual, imagina-se estar se aproximando de um período cada vez mais afastado de um homem excludente, todavia isso não ocorre.

Com o surgimento da propriedade privada e também da agricultura e da metalurgia o homem passa a manter, sob seu domínio exclusivo, a terra em que trabalha e os frutos de seu trabalho, e por eles trava combates, mata e morre. Ele deixa de ser o homem natural e se transforma em homem civilizado. Conforme Mazzotta (2003), a história de exclusão parece ter surgido com o nascimento da humanidade e por certo se intensificou com o surgimento da propriedade privada.

Rousseau, em várias de suas obras, critica essa civilização. Segundo ele⁷:

ela aumenta as desigualdades, corrompe as paixões primitivas e faz surgir uma outra paixão: o “amor-próprio”, que leva o homem civilizado a valorizar, sobretudo as honrarias, a reputação e a opinião alheia, que o alienam. (ROUSSEAU, 1952:28)

Acredita-se que é alienado que o homem de hoje ainda se encontra. Tão alienado que faz das diferenças físicas, de gênero e de idades uma desvantagem⁸. As pessoas com deficiência, as mulheres e as crianças possuem uma história de luta pela conquista de seus direitos e por reconhecimento social sendo que muitas dessas conquistas e direitos ainda estão por alcançar.

⁷ ROUSSEAU, 1952.

⁸ De acordo com a OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989) desvantagem diz respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade. Representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade e como tal reflete a adaptação do indivíduo e a interação dele com o meio.

Destes três, somente as mulheres parecem estar mais próximas de uma maior parte de suas conquistas. As crianças, e principalmente a criança com deficiência, ainda não têm seu espaço social conquistado. O chavão de que “lugar de criança é na escola”, tem presença garantida na mídia, mas a criança ainda está ausente dos bancos escolares. Bancos que, quando existem, não acolhem a criança com deficiência.

Há uma compreensão que antecede o estudo da Inclusão escolar das crianças deficientes na atualidade: a compreensão de que a infância é um fenômeno histórico.

Foi somente a partir do século XIII, com a difusão dos colégios, que se desenvolve o sentimento de infância. No século XIV, não se tinha nem mesmo a preocupação de separar as crianças dos adultos em salas de aulas conforme suas idades; não se dava importância a suas peculiaridades, dava-se atenção apenas ao conteúdo ensinado. Em seu livro *História Social da Família e da Criança*, Philippe Áries (1981) mostra que, durante séculos, o sentimento de que crianças vivem um período denominado infância parecia nem mesmo existir. A partir do século XVI, já se percebe que a sociedade parece ver a criança com outros olhos; já se vêem pinturas retratando-as. No século seguinte, a ação dos colégios era a de evitar a inserção das crianças no mundo dos mais velhos; os brinquedos delas eram escolhidos segundo os critérios dos adultos de bom ou ruim. Até o fim deste século pouco se fazia para conservar ou salvar as crianças e ainda persistia o infanticídio tolerado (um crime severamente punido, mas praticado em segredo, camuflado sob a forma de acidente).

Até o século XVIII só havia uma palavra para designar infância (*enfance*) e só se saía dela quando se conquistava a independência econômica. Este era o quesito que os diferenciavam dos adultos. Suas vestes, por exemplo, só se distinguiam das dos pais em tamanho. Nesse mesmo século, na França já se vêem quadros de crianças, filhas de nobres, retratadas com trajés adequados à sua condição e novos padrões de conduta são estabelecidos visando ao desenvolvimento de um ambiente infantil tais como: formação moral, saúde e educação. Novos paradigmas se estabelecem acerca da visão da infância pela sociedade, legitima-se a pureza, a fragilidade e a inocência infantil.

Com a chegada do século XIX, um espírito familiar sentimental é percebido e o olhar sobre a criança é visivelmente modificado, admite-se a existência de uma grande diferença entre o mundo do adulto e o mundo da criança e se estabelecem espaços de atuação privilegiada para elas, e cada vez se faz mais crescente o hábito de educar as crianças na escola. A

contemporaneidade traz também a percepção da adolescência, com suas especificidades e peculiaridades que acabam por trazer à tona a questão do direito dos adolescentes.

Este breve histórico sobre a legitimação da infância permite compreender a visão de criança que se tem hoje e ajuda a pensar sobre a questão da Inclusão de crianças com deficiências nas escolas no século atual.

O que se tem atualmente é a legitimação da infância, mas o infante diferente ainda não tem espaço no mundo moderno, não é reconhecido socialmente. Uma diferença marcante entre a história da criança na sociedade e a história da criança deficiente está no fato de que esta última foi vítima até mesmo de infanticídio, que muitas vezes nem era feito em segredo. Do infanticídio, passando pelo abandono, exílio, assistencialismo, paternalismo, internação até a solicitação da participação social, porém sem as reais condições que permitem a Inclusão (AKASHI; DAKUZAKU, 2001), a criança com deficiência e suas famílias sofreram e ainda sofrem hoje com a discriminação.

Foucault (1992) revela que do século XIV ao XVII, a exclusão das pessoas indesejadas pela sociedade foi uma prática constante, seja encarcerando-os em celas, asilos, hospitais e ou até mesmo em calabouços e afirma ser a Inclusão uma tarefa bem mais grandiosa do que se pensa, pois a Inclusão e a exclusão devem ser entendidas a partir de diferentes campos no interior de uma determinada relação de poder. É preciso aqui, deixar claro que, para esse filósofo, o poder não é sempre negativo, já que pode produzir muitas coisas, inclusive uma sociedade inclusiva.

As mudanças, sofridas ao longo dos séculos, fizeram com que surgisse um novo olhar também sobre a criança com deficiência. Afastamo-nos do infanticídio, da exclusão total desta criança para a solicitação de participação social, entretanto ainda nos encontramos longe demais dessa verdadeira participação, porque esta está atrelada à aceitação do indivíduo diferente pela sociedade.

Jean Jacques Rousseau, um dos maiores pensadores do século XVIII, com uma inteligência voltada para a filosofia, as artes, política e literatura, produziu obras enfocando a natureza humana e sua relação com a vida em sociedade. Suas idéias ressaltam a experiência pessoal, a individualidade, os sentimentos, assim como a bondade e liberdade naturais ao ser humano e é dele também a idéia amplamente difundida de que o homem se encontra livre apenas ao nascer.

Em *Emílio ou Da Educação*, livro I, Rousseau (1995) deixa claro o ideal de criança que se tinha no século XVIII. Analisou as procedências do mal social por meio de uma crítica da

organização da vida em sociedade e do uso excessivo dos artificios que distanciam os homens da natureza. Ele prega uma natureza humana caracterizada pelo instinto de sobrevivência, pela liberdade e piedade e revela um profundo amor pelas crianças. Uma análise de sua obra permite fazer uma leitura da mentalidade do século XVIII. Por ele se percebe a forma como eram vistas as diferenças, em sua época. No livro anteriormente citado Rousseau afirma que a sociedade exhibe, num mesmo lugar a imagem destas diferenças entre os pobres e os ricos: os primeiros ocupam uma terra ingrata e os outros, a região fértil.

Emílio era um ser perfeito, rico, bem nascido, bem educado, com mente e físico perfeitos. Rousseau dizia não se interessar pela educação de uma criança doente, inútil para si mesma e para os outros e preocupada apenas com sua auto-preservação:

Eu não me encarregaria de uma criança doentia e caquética, ainda que devesse viver oitenta anos. Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma. Que faria prodigalizando-lhe em vão meus cuidados senão dobrar o prejuízo da sociedade, arrancando-lhe dois homens ao invés de um só? Que outro em meu lugar se encarregue desse enfermo, concordo e aprovo sua caridade; mas meu ofício não é esse: não sei ensinar a viver a quem não pensa senão em não morrer. (ROUSSEAU, 1995, p.31).

A conclusão a que se chega é que a mentalidade do homem, em alguns aspectos, pouco mudou desde que se instituiu a propriedade privada. O passar dos séculos parece não ter interferido na forma do homem olhar o outro. A preocupação em conservar o que lhe pertence, o desejo de acumulação de bens e a competitividade ainda são o que o orienta. As desigualdades progrediram simultânea e correlativamente aos progressos da vida em sociedade. Autorizou-se o Estado de rico e de pobre; de senhor e escravo; de patrão e empregado, o normal e o anormal.

Essa retrospectiva mostra que o longo processo de evolução que foi vivido desde o período primitivo até o período atual, nada mais é do que a gênese de vícios e males. O conhecimento da história pode ter, potencialmente, a possibilidade de tornar as pessoas mais pessimistas, pois conclui-se que o homem faz mau uso da liberdade humana no convívio com outros humanos, que ele já não se percebe mais como semelhante, dado que sua idéia de semelhança é outra e nela há uma diferença clara entre rico e pobre; entre brancos, negros e índios; entre pessoas “normais” e pessoas com deficiência.

Rousseau (1952), em *O Contrato Social*, por sua vez, oferece alguma esperança em uma sociedade diferente, com outras instituições sociais, outras leis, outras relações de produção e outras formas de governo – tudo, teoricamente, bem mais justo e menos desigual do que sempre se teve.

Foucault (1992) também oferece auxílio na compreensão da história da exclusão da diferença e no surgimento das escolas especiais. Segundo este autor, nos séculos XVI e XVII, a análise das semelhanças era a única maneira de se conhecer o mundo. A ordenação e a classificação eram base da ciência da estruturação social em que se diferenciavam os indivíduos. Os séculos XVII e XVIII apresentam uma matriz comum de organização dando espaço para o surgimento de instituições reguladoras, como os manicômios, as prisões, os conventos e por que não dizer a escola e mais especificamente a Escola Especial que também tinha como finalidade legitimar a exclusão. Ela possuía muito mais do que um propósito educativo, ela era a garantia de isolamento do “inconveniente”.

Ao mesmo tempo em que a história revela um lado pessimista e desencorajador, ela também deixa à mostra indícios de mudanças, que surgem de forma acanhada no século XIX e vai aos poucos levando o homem a acreditar na construção de uma Escola Inclusiva.

Suspeita-se estar caminhando para esse ensino inclusivo quando são constatadas mudanças na forma de se conceber socialmente a deficiência e na forma de lidar com os indivíduos com deficiência. Pode-se ainda ser preconceituoso e excludente, mas com certeza, não se tem mais o mesmo homem do passado. Os conceitos, percepções, práticas e valores sofreram mudanças de acordo com os acontecimentos históricos e as necessidades sociais trazidas por estes.

A verdade é que se tem uma longa história desde a exclusão clara do deficiente na sociedade até as tentativas de Inclusão que se vive hoje. Por certo se afasta de um tipo de exclusão e, pelo menos, se sonha com um modelo de Inclusão e isso é extremamente positivo. O que revela o caminhar para um tempo mais inclusivo é a existência atual de uma ética ou moral que impede que as pessoas com necessidades especiais sejam entregues ao total abandono.

Na história da humanidade, a visão e a conseqüente compreensão que diferentes sociedades tiveram sobre a deficiência foram modificando-se ao longo do tempo. A relação deficiência/sociedade deve ser compreendida tendo como referência os aspectos econômicos, políticos e sociais, incluindo também as concepções vigentes de homem, de educação e até mesmo com relação ao conceito de deficiência de cada período histórico. Nem sempre a sociedade teve preocupação com a vida, com o destino e, muito menos, com a

escolarização de pessoas com deficiência. Ao contrário, nota-se que, historicamente, elas foram desrespeitadas e excluídas totalmente do convívio social, principalmente do contexto educacional, quando este passou a ser acessível a um conjunto maior de pessoas da sociedade. (MOREIRA, 2006, p.25).

O passar dos séculos traz mudanças que chegam também à questão da excepcionalidade, como mostra Moreira (2006, p.31)

É possível notar que houve uma alteração na concepção e compreensão das deficiências, fortalecendo a tese da organicidade que defendia que as deficiências são causadas por fatores naturais e não espirituais, ou transcendentais, como se acreditava anteriormente. Esta passagem do conceito de deficiência do âmbito transcendental ou espiritual para um conceito mais 'real' colocou-se como um fator natural, ou seja, orgânico, possibilitando a ampliação dos estudos sobre o tema, longe da religiosidade e abrindo espaço para os estudos no campo da medicina.

Registra-se na história o atendimento ao excepcional e se vê surgir a Educação Especial.

De acordo com Ferreira (1995), a literatura de Educação Especial registra a história do atendimento ao excepcional com dados mais precisos, ainda a partir de meados do século XVIII, em alguns países europeus e principalmente nos Estados Unidos.

Segundo esse autor,

[...] na primeira metade do século XIX, as instituições se fundavam na perspectiva do “tratamento moral” ou “medicina moral”, na linha de treino psicomotor, com imposição de hábitos regulares e freqüentes, como oposição à anomalia fisiológica. Experiências concretas, atividades sensoriais aliadas à crença na capacidade para aprender. Edouard Séguin, (1812-1880), Jean M.G. Itard (1775-1838) e, mais tarde, Maria Montessori (1870-1952) deixaram idéias que ainda hoje são básicas em Educação Especial: instrução individualizada, seqüenciação cuidadosa de tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente e treino em habilidades funcionais. (FERREIRA 1995, p.19, grifo nosso).

No século XIX, as instituições de Educação Especial sofrem alterações substanciais em suas características. Presencia-se uma mudança na população atendida. Com a descrença na recuperação, os grupos economicamente favorecidos, que acreditavam na cura, deixam as instituições, dando lugar aos pobres, aos delinqüentes, aos culturalmente diferentes e aos deficientes mais graves. Assumia-se, desta forma, a proteção da sociedade contra os não aceitos por ela.

Na primeira metade do século XIX, as instituições de Ensino Especial assentam-se no aspecto do tratamento moral, na linha de treino psicomotor, com imposição de hábitos regulares, impondo-se à anomalia fisiológica.

No final do século XIX e início do século XX dá-se, de forma mais intensa a segunda fase da institucionalização com o movimento eugênico que se fazia presente em grande parte da Europa e Estados Unidos, chegando até o Brasil. A partir dos estudos genealógicos realizados principalmente na Inglaterra e Estados Unidos, presume-se que a deficiência mental e outras características socialmente indesejáveis eram transmitidas hereditariamente resultando em medidas como esterilização, maior isolamento e institucionalização.

Em meio a todo esse processo de exclusão, surge na década de 60 a idéia de integração trazendo como objetivo a extinção da exclusão social a que foram submetidas muitas pessoas nesses últimos séculos.

Presencia-se nessa época uma grande difusão das escolas especiais e centros de reabilitação. Esse movimento apresentava como princípio a normalização da pessoa com deficiência e, por isso, tinha, como afirma Sasaki (1999), o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade desde que esta estivesse de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas e atitudinais nela existentes. A integração escolar é o processo tradicional de ajustar os alunos às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. Ela trabalha com o pressuposto de que os alunos precisam ser capazes de aprender de acordo com certo critério pré-estabelecido pelo sistema de ensino.

No caso de alunos com deficiência (mental, auditiva, visual, física ou múltipla), a escola comum condicionava a sua aceitação a uma prontidão, que somente as escolas especiais (e, em muitos casos, as classes especiais) poderiam desenvolver. E mesmo aceitos sob esta condição, estes alunos ficavam sujeitos a serem devolvidos às classes especiais ou escolas especiais se mais tarde viessem a apresentar dificuldades de aprendizagem e/ou de relacionamento.

A Educação Especial sofre, ao longo dos anos, queda e ascensão, colaborando, conseqüentemente, com o surgimento de novos paradigmas. Aranha (2000) mostra quais foram essas mudanças de paradigmas. O primeiro deles é o paradigma da institucionalização ou segregação, cuja idéia principal era de que a pessoa com deficiência ficaria melhor protegida e cuidada se fosse mantida em ambiente apartado da sociedade. Com base nesse paradigma foram criados e mantidos os asilos e as instituições especializadas, onde esses indivíduos eram deixados

por toda vida, livrando a sociedade de suas presenças. No Brasil, a existência dessas instituições é percebida ainda no século XVIII, antes da chegada da família real ao país.

Com o decorrer do tempo, essa prática de segregação e, conseqüentemente, este paradigma foram desaparecendo, aniquilados pelas severas críticas recebidas, o que fez com que surgisse um novo paradigma⁹, denominado de Serviços ou de Integração.

Neste novo paradigma, que surgiu na década de 1960, considerava-se a pessoa com deficiência merecedora do convívio social apenas, e tão somente, se viesse a se tornar semelhante aos demais indivíduos da sociedade. Como conseqüência desse novo posicionamento, surgem as instituições, entidades e organizações procurando prepará-las para integrar-se à sociedade.

No final da década de 1990, esse paradigma também começa a desaparecer, vítima das denúncias feitas por instituições sociais, organizações de pessoas com deficiência e parte da comunidade acadêmica que afirmam ser a prática de integração social insuficiente para acabar com o preconceito e a discriminação contra esse grupo, não propiciando assim a participação deles na sociedade, de forma plena.

Assim, dá-se início a uma fase em que passou a vigorar um terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte, fundamentado nos conhecimentos técnico-científicos sobre os ganhos, pessoais e sociais, advindos da convivência com a diversidade. Este paradigma exigia intervenção, tanto junto às pessoas com deficiência, como junto à sociedade para que esta também se adaptasse à diversidade. A sociedade deveria se adaptar para poder incluir as pessoas com necessidades em seus sistemas gerais enquanto que essas simultaneamente se preparassem para assumir papéis dentro da sociedade.

Seguindo este último modelo, surge o Paradigma da Inclusão, que, segundo Mrech (2005), é parte de um movimento mundial denominado Inclusão social que teve início com a luta pelos Direitos Humanos e passou a ser discutido, mais amplamente, a partir de 1990, quando houve a realização da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Um marco importante desse movimento foi a realização da “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994,

⁹ Paradigma é um modelo mental, uma forma de ver o mundo, um modelo de referência, filtrando outras percepções, conteúdos determinados etc. Ele estabelece um modelo de pensamento e/ou de crenças através do qual o mundo pode ser interpretado (MRECH, 2005).

com a finalidade alcançar o objetivo dessa educação, bem como promover o debate sobre as mudanças de política necessárias para a abordagem da Educação Inclusiva.

A difusão deste paradigma parece ter sido mais amplamente sentida a partir de 2000, quando se intensificou as discussões sobre educação inclusiva trazidas pelo lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais 1997¹⁰, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial¹¹, do Plano Nacional de Educação¹² e das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica¹³.

Segundo esse paradigma, é necessário entender e respeitar a diversidade humana, criando condições para que qualquer pessoa, em qualquer instância social tenha sua participação garantida e que não haja tentativa de trazer a pessoa com necessidade especial para os sistemas comuns de ensino, com intenção de normalizá-la.

A partir das conferências em Jomtiem e em Salamanca, aumentam os debates e reflexões sobre as mudanças educacionais necessárias para que a proposta de ensino inclusivo pudesse efetivar-se na realidade educacional. Segundo S. Stainback e W. Stainback (1999), para que isso aconteça, a escola precisa ser modificada, a fim de possibilitar ao aluno as condições necessárias para que desenvolva a aquisição de conhecimentos.

Ainda de acordo com esses autores, há três componentes interdependentes no ensino inclusivo que são: 1) a rede de apoio – a coordenação de equipes e sujeitos que apóiam uns aos outros por meio de conexões formais e informais; 2) a consulta cooperativa e o trabalho em equipe – conjunto de vários especialistas para planejar e implementar programas em ambientes interligados para diferentes alunos; 3) a aprendizagem cooperativa – criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula, na qual indivíduos com habilidades e interesses diferentes consigam alcançar seu potencial. Além disso, esses autores afirmam que os benefícios trazidos pelo ensino inclusivo contemplam não apenas as pessoas com necessidades especiais, mas também os outros alunos, professores e toda a sociedade.

A conclusão a que se chega é que a Inclusão constitui um novo paradigma em que predominam desejos e atitudes de incluir na sociedade todos os indivíduos, ou seja, a partir desse paradigma seria possível uma sociedade onde a diferença fosse vista apenas como diversidade. O

¹⁰ BRASIL, 1997.

¹¹ BRASIL, 1998a.

¹² BRASIL, 2001a.

¹³ BRASIL, 2001b.

tema é polêmico, sem dúvida. E as investigações sobre a Inclusão escolar, embora em expansão, ainda são escassas. Por essa razão, não se pode definir, com precisão e exatidão, se existem e de que natureza são as propostas de Inclusão escolar em nosso grande e diversificado país.

Nossas escolas enquanto instituição social produtora de conhecimentos tem utilizado processos de controle perversos preparando/treinando em definitivo os indivíduos das camadas populares para assumirem seus lugares de excluídos da vida social e, em consequência, vivenciarem a marginalização cultural, econômica e política.

Ferraro (1987) afirma que de nada adianta incluir as crianças das camadas populares na escola se a lógica que rege o funcionamento desta é a lógica da exclusão. Esse mesmo raciocínio pode certamente, ser estendido para as pessoas com deficiência. Aprende-se que se tem que transformar a escola e torná-la um espaço de Inclusão, no entanto se vê que o espaço escolar, mesmo denominando-se inclusivo, acaba por excluir não somente os pobres, como também as pessoas com deficiência.

A história da exclusão deve ser revista não apenas a título de conhecimento, mas para que, por meio dela, seja possível levantar questionamentos e refletir sobre as leis de Inclusão e a segregação, bem como compreender os mecanismos desta “cultura” ao longo da história.

2.1 A Educação Inclusiva no Contexto das Políticas Públicas

A Educação Inclusiva não surgiu por acaso, ou do nada. Sua base talvez seja a Escola Especial, apesar das inúmeras críticas que se faz dela, hoje. De acordo com Mrech (2005), a Escola Especial surge por volta de 1500, na França, ainda com movimentos acanhados de ensinar a pessoa com deficiência. Entre 1760 e 1780, são criados institutos, contemplando a educação de surdos e cegos.

Contudo, foi somente a partir do século XIX (1848), nos Estados Unidos, que as pessoas com deficiência mental passam a receber atenção diferenciada e, apenas no final do século XVIII, nos Estados Unidos e Canadá, que os atendimentos às pessoas com outros tipos de distúrbios e deficiências começam a ser registrados. As primeiras classes especiais passam a existir a partir de 1900, dentro de escolas comuns.

Foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas, que se percebe mais visivelmente uma maior disseminação dos movimentos dos direitos humanos, abrindo, conseqüentemente, novos espaços para os movimentos em busca de atenção, respeito e compromisso com o segmento constituído pelas pessoas com deficiência. E, a partir de 1950, começam a ganhar força os movimentos organizados pelos pais das pessoas com deficiência em prol da educação destas. No Brasil, as primeiras instituições surgem após 1850 e voltaram-se ao atendimento das pessoas surdas e cegas. Lentamente esses atendimentos foram sendo ampliados, até que, em 1957, a educação da pessoa com deficiência passa a ser assumida, em nível nacional, por cinquenta e quatro APAEs¹⁴.

Depois dessa declaração, o que mais significativamente foi produzido neste setor foi a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, promulgada em 1975, que apelava às nações que assegurassem a utilização deste documento como referência para se cumprir os direitos das pessoas com deficiência. Essa Declaração afirma que

[...] o direito, de todas as pessoas deficientes, sem qualquer discriminação ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões públicas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento, ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família (Art. 2º) [...] ao respeito por sua dignidade humana (Art. 3º) [...] a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível (Art. 5º) [...] a tratamento médico, psicológico e funcional [...] a serviços que lhe possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (Art. 6º) [...] a segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e participar dos sindicatos (Art. 7º) [...] de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social (Art. 8º) [...] de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas [...] se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida desse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximas da vida normal de pessoas de sua idade (Art. 9º) [...] a proteção contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante (Art. 10º), e a assistência legal qualificada (Art. 11º) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975).

¹⁴ APAE é uma organização social que atua no atendimento às pessoas com deficiência.

Ainda neste mesmo ano, por meio da Lei 94.142¹⁵ os Estados Unidos iniciam seus programas e projetos em prol da Educação Inclusiva estabelecendo por meio dessa lei a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informação entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas.

O ano de 1981 foi consagradamente o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, em 1982, a ONU lançava no cenário mundial, o Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiência, consolidada pela Resolução 37/52, de 03 de dezembro do mesmo ano¹⁶.

Em outras partes do mundo os movimentos de Educação Inclusiva também acontecem. De Bristol, na Inglaterra partem importantes documentos a respeito da Educação Especial, como o *UN Convention on the Rights of the Child*, em 1989.¹⁷

Em 1990 é proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, acompanhada por um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em que os países membros da Organização das Nações Unidas manifestam compromisso com a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, fazendo menção às pessoas com deficiência e garantindo seu acesso à educação (art. 3º item 5).¹⁸

Em 1993, por meio da Resolução 48/96, de 20 de dezembro, a Assembléia Geral da ONU promulga o documento “Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência”¹⁹, que define que o ensino nas escolas comuns deverá pressupor a prestação de serviços de apoio e acessibilidade às pessoas com deficiência e, nas situações em que o sistema geral de ensino não demonstre condição de atender às necessidades de toda clientela, deve-se considerar a possibilidade de estabelecer o ensino especial, que deverá estar em perfeita sintonia com o sistema geral de ensino, garantindo a todos a mesma qualidade de escolaridade.

Segundo Mazzotta (2003), o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil deu-se no século XIX, inspirado nas experiências norte-americanas e européias, por meio de iniciativas oficiais e particulares isoladas de indivíduos e grupos sociais. E, portanto, muito recente a defesa do direito à educação das pessoas com deficiência nessa sociedade. Esses direitos são vistos mais claramente na atualidade com a promulgação da nova LDB²⁰ e da Constituição Federal, que

¹⁵ Cf. MRECH, 2005.

¹⁶ BRASIL, 2004.

¹⁷ UNITED NATIONS GENERAL, 1989.

¹⁸ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990.

¹⁹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993.

²⁰ BRASIL, 1996.

assegura, no seu Art. 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Mas o que se percebe é que há uma contradição entre a nova LDB (1996) e a Constituição, pois, enquanto a primeira explicita a Educação Especial como uma modalidade de ensino separado da modalidade regular, a segunda refere-se ao atendimento educacional especializado, afirmando que este deve ser oferecido de forma complementar para melhor atender às especificidades dos indivíduos com deficiência.

A Lei n. 4024/61 dedicou os artigos 8º e 9º²¹ à educação das pessoas com deficiência e/ou superdotadas – naquela época chamadas de excepcionais – recomendando o atendimento especializado, o que levou à criação dos Serviços de Educação Especial nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Segundo Bueno (1993), presenciou-se nessa época a uma grande expansão dos atendimentos da Educação Especial foi, de fato, significativa, a influência das escolas comuns e especializadas nas políticas de Educação Especial no Brasil.

Em 1971, nova Lei é promulgada, prevendo de forma clara o tratamento especializado aos alunos com deficiência, aos que apresentassem defasagem idade/série e aos superdotados, sendo os Conselhos de Educação Federal, Estaduais e Municipais responsáveis pela fixação das normas de funcionamento desse tratamento. A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971²², tratou da necessidade de profissionalizar a pessoa com deficiência e foi alterada em 18 de outubro de 1982, transformando-se na Lei nº 7044, não contendo nenhuma modificação referente à Educação Especial.

Em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, na Espanha, as idéias de Inclusão difundem-se por vários países do mundo, inclusive pelo Brasil e passam a orientar legislações que, até então, previam a Educação Especial.

Carvalho (2000) nos permite conhecer e compreender melhor o panorama desta época. Segundo essa autora, constata-se, no nono artigo dessa lei que os cegos e os surdos (deficientes sensoriais) encontram-se englobados na lei como deficientes físicos. Percebe-se também que há um indevido encaminhamento dos alunos com defasagem idade/série para as classes especiais, o

²¹ BRASIL, 1961.

²² BRASIL, 1971.

que pode leva-los a abandonar a escola ao se tornarem repetentes crônicos, o que é injusto, pois a defasagem idade/série pode não estar ligada a distúrbios de aprendizagem.

Com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), pequenas modificações foram sendo percebidas nas escolas, edifícios e espaços urbanos. Essa Constituição elege, como fundamentos principais de nossa República, a dignidade e a cidadania da pessoa humana, como fica claro no Art. 1º incisos II e III:

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II- A cidadania;

III- A dignidade da pessoa humana.

E tem como um de seus principais objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, cor, raça, idade e quaisquer outras formas de discriminação:

“Art. 3º - Inciso IV: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de inúmeras discussões no Congresso Nacional Brasileiro, é sancionada uma nova LDB, nº 9394²³, constando nesta apenas um único capítulo sobre a Educação Especial, o Capítulo V, que diz entender a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, aos “portadores” (termo utilizado na época) de necessidades especiais (art. 58) especificando em seus parágrafos que:

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação.

Seu Artigo 59 assegura atendimento aos educandos com necessidades especiais por meio de:

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades especiais;

²³ BRASIL, 1996.

- II- Terminalidade específica²⁴ para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Seu artigo 60 estabelece (a fim de obtenção de apoio técnico e financeiro do Poder Público) critérios de caracterização das instituições privadas, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial (SAVIANI, 1997).

Segundo Sasaki (1997), a Declaração de Salamanca é o mais completo documento, já normatizado, sobre Inclusão na educação. Esta foi aclamada por mais 300 participantes representando 92 países e 25 organizações internacionais, presentes na Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em julho de 1994, em Salamanca, na Espanha, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO.

Neste documento fica evidenciado que a Educação Inclusiva não se destina apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas que tenham necessidades educacionais especiais em caráter permanente, intermitente ou temporário.

Em 2001, com a resolução nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), percebe-se um avanço na perspectiva da atenção à diversidade humana. O então presidente Fernando Henrique Cardoso promulga, por meio do decreto nº 3.956 de outubro²⁵ deste mesmo ano, a Convenção Interamericana para a Eliminação

²⁴ Entenda-se por “Terminalidade Específica” um documento comprobatório de escolaridade específica (1ª. à 4ª. série), expedido mediante constatação de déficit cognitivo do educando, que comprometa a aprendizagem integral dos conteúdos estabelecidos pelos PCNs e após desenvolvimento de atividades de adaptações curriculares nos níveis do projeto pedagógico, do currículo e plano individualizado (Resolução 02 de 11/09/2001, art. 16, Cf. BRASIL, 2001d).

²⁵ BRASIL, 2001c.

de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala. Em seu artigo. 1, inciso II, alínea “a” encontra-se a definição clara do que esta convenção considera discriminação:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência 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.

Além de explicitar com clareza no artigo I, inciso II, alínea “b”, o que não considera discriminação:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado, parte para promover a integração social ou 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 .

Segundo Mrech (1998), há programas de educação inclusiva na maioria dos países do mundo como: Itália, México, Canadá, França, Inglaterra, Alemanha e muitos outros. Ainda de acordo com esta autora, um dos mais importantes documentos que se tem atualmente é o *Provision for Children with Special Educacional Needs in the Asia Region*, que inclui países como: Brunei, China, Hong Kong, Bangladesh, Índia, Tailândia, Indonésia, Japão, Coreia, Filipinas, Paquistão, Malásia, Nepal, Singapura e Sri Lanka. Nos Estados Unidos, vários estados também estão aplicando a Educação Inclusiva entre eles estão os estados de: New York, Massachussets, Minnesota, Virgínia dentre outros.

No Brasil, a preocupação com a Inclusão também tem se difundido pelas diversas regiões do país. Em 2002, na 25ª Reunião Anual da ANPED, o GT da Educação Especial colocou como uma de suas prioridades temáticas a avaliação das políticas públicas na área, que resultou na demonstração das políticas regionais de Educação Especial no Brasil apresentando, conseqüentemente, um panorama de Inclusão nas cinco regiões do país.

De acordo com essa pesquisa, realizada pelos coordenadores regionais da ANPED²⁶, o Estado de Goiás possui uma compreensão diferenciada das modalidades de ensino a serem

²⁶ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2003.

oferecidas. Segundo os documentos enviados a essa coordenação, a Educação Especial, em Goiás, deverá ser oferecida segundo as diferentes modalidades previstas que são: Escolas Inclusivas (unidades da rede pública ou privada preocupadas em valorizar a diversidade humana), com o apoio de serviços especializados de natureza pedagógica e/ou de reabilitação. A Educação Inclusiva será viabilizada por meio dos programas realizados em hospitais, clínicas ou domicílio; atendimento às pessoas com síndrome do autismo e outros atrasos do desenvolvimento; atendimento aos alunos com indícios de altas habilidades; estimulação precoce; centros de Educação Especial; programa de educação profissional, oficinas pedagógicas, cooperativas de trabalho, núcleo cooperativo e núcleo ocupacional; programa de comunicação de surdos; programa de prevenção e detecção de deficiências; programa de apoio à família de pessoas com deficiência.

O “Programa Estadual de Educação para a Diversidade (GOIÁS, 2004) numa Perspectiva Inclusiva” adotado no Estado recomenda ainda a não criação de novos Centros de Educação Especial e a não implantação de classes especiais e salas de recursos de apoio pedagógico.

Dando continuidade ao trabalho anteriormente iniciado, na 26ª reunião anual da ANPED, realizada em 2003, nova pesquisa acerca da Inclusão²⁷ no Brasil foi realizada. Desta vez a investigação teve como meta a descrição e análise de políticas de Inclusão escolar em cinco diferentes municípios de diferentes regiões brasileiras. Este trabalho mobilizou cinco equipes nos municípios de Porto Alegre, Belém, Natal, Campo Grande e Diadema que receberam apoio de outros colegas de universidades e de redes de ensino das cidades citadas. O objetivo era conhecer a operacionalização e o cotidiano de políticas educacionais que apresentam sintonia com os pressupostos da Inclusão escolar. Os relatórios dessa pesquisa revelaram que o processo de Inclusão escolar anda a passos lentos e com muito esforço, tem se tornado articulado.

2.2 A Legislação para o Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Estado de Goiás

Nos últimos dois anos da década de 70 e, mais especificamente a partir de 1980, dispositivos legais como a Lei nº. 8.780/80²⁸, a Portaria nº. 1.674/82, a Lei nº 10.160/87, a

²⁷ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2004.

²⁸ GOIÁS, 1980.

Resolução nº. 121/91, a Resolução nº. 727/93²⁹ propiciaram condições para gerar a estrutura do órgão que assumiu a coordenação das ações de Educação Especial no Estado de Goiás e que, a partir de 1987, por meio da Lei nº 10.160, de 9/4/87, passou a chamar-se Superintendência de Ensino Especial, vinculada à Secretaria Estadual de Educação.

Esta Superintendência, inicialmente identificada pela sigla Supee (hoje Suee), tinha como objetivo, desde o princípio, elaborar e fazer cumprir políticas, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação Especial nos níveis de pré-escola, 1º, 2º e 3º graus, baseando-se nos princípios de integração, normalização, individualização e descentralização regional, em conformidade com as legislações nacionais que pautaram as atuações e estruturas de serviços nos diferentes Estados brasileiros (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 4.024/61³⁰, nº 5.692/71³¹ e nº 9.394/96³²).

Contudo, para que se possa compreender a cronologia da organização do atendimento em Educação Especial no âmbito do Estado, faz-se necessário identificar também o papel do contexto social mais amplo que gerou iniciativas no seio da sociedade voltadas para essa população.

De acordo com Almeida (2003), foi somente em 1952 com a criação da Vila São Cotelengo, em Trindade/GO, que tem início o atendimento de caráter privado às pessoas com deficiência em Goiás. Antes disso não há nenhuma informação oficial sobre o atendimento a essas pessoas no âmbito do Estado, seja em nível de organização da sociedade civil, seja como resultado de metas e ações governamentais.

Em 1953, por meio da lei nº 926³³, cria-se o Instituto Pestalozzi em Goiânia e, vinte anos depois, a Seção de Ensino Especial em Goiânia que passa, em 1976, a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º grau, permanecendo assim até 1982 quando se extingue a Divisão de Ensino Especial e cria-se, com a portaria nº 1674, a Unidade de Ensino Especial, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação.

Em 1979, o Conselho Estadual de Educação do Estado, por meio das Resoluções nº 255 e 256, baixa normas sobre o funcionamento dos estabelecimentos de Educação Especial no Estado.

²⁹ GOIÁS, 1993.

³⁰ BRASIL, 1961.

³¹ BRASIL, 1971.

³² BRASIL, 1996.

³³ GOIÁS, 2004.

No entanto, a referida Lei nº 8.780 de 23 de janeiro de 1980³⁴, que dispunha sobre o Sistema Estadual de Ensino de Goiás, só foi promulgada uma década após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, ainda não contemplando as pessoas com deficiência física e sensorial. Apenas em 1987 é que a Educação Especial passa a ocupar um lugar significativo na estrutura organizacional do Estado com a criação da Superintendência de Ensino Especial, por meio da Lei nº 10160 de 09 de abril, art. 13, inciso XIII, alínea “d”³⁵, estando a partir de então vinculada diretamente à Secretaria de Educação, antes disso o que se tinha era uma Unidade de Ensino Especial.

Desde a criação da Superintendência do Ensino Especial, a Educação Especial ficou vinculada diretamente à Secretaria da Educação do Estado, tornando os programas especiais menos burocráticos e, portanto mais ágeis. Abrem-se novas escolas especiais na rede estadual, classes especiais, salas de recursos e de apoio, na capital e também em cidades do interior do Estado. As Subsecretarias Regionais de Ensino realizam cursos de capacitação de docentes e firmam convênios com instituições particulares.

Somente em 1995, oito anos depois da criação dessa Superintendência, é que a mesma define o conceito, o objetivo e a clientela do Ensino Especial que, segundo o documento Educação Especial em Goiás (GOIÁS, 1995) foi definido como sendo um processo cujo objetivo era o de promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, (ou portadoras de deficiência, como eram chamadas na época), condutas típicas ou altas habilidades abrangendo diferentes graus e níveis de ensino: Escola Especial Classe Especial, Classe Comum, Classe Integradora, Sala de Recursos, Classe Comum com Apoio Especializado, Oficina Pedagógica, Sala de Estimulação Essencial e Atendimento Hospitalar e Domiciliar, com as mesmas finalidades do Ensino Regular. A clientela foi definida como sendo os deficientes mentais, deficientes auditivos, visuais, deficientes físicos, com múltiplas deficiências, altas habilidades e condutas típicas.

Em 1989, por meio da Resolução nº 117 o Conselho Estadual de Educação³⁶ de Goiás revoga as resoluções anteriores e baixa normas para o ensino especial, reafirmando o sentido integrador da escola e definindo quem, seriam os alunos especiais. Já, por meio da Resolução nº

³⁴ GOIÁS, 1980.

³⁵ GOIÁS, 1987.

³⁶ GOIÁS, 1989.

727³⁷, esse mesmo Conselho esclarece sobre o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental, especificando seus objetivos, caracterizando a clientela, os níveis de ensino, as modalidades de atendimento, a organização didática e outras disposições.

Com a Declaração de Salamanca (1994), o cenário da Educação Especial parece mudar e essas mudanças expandem-se também para o interior do Estado de Goiás, embora mais tardiamente, nos locais mais distantes.

Impulsionado pelas mudanças que a referida Declaração defendia, em outubro de 2000 o Governo do Estado lança o “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva”, sob a responsabilidade da Superintendência de Ensino Especial. Inicialmente composto por quatro projetos, expandiu-se gradualmente para um total de doze, tal como já apontados anteriormente. Destes doze projetos, contudo, dado que somente um deles encontrava-se implantado na cidade em que a pesquisa foi conduzida, apenas o “Projeto Escola Inclusiva” será mais minuciosamente abordado no ítem 2.3, apresentado a seguir.

Em 2004, ano da coleta dos dados para a pesquisa, o “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva” contava com dez projetos nessa área. Atualmente com a inserção dos projetos “Sala Alternativa” e “Centro de Atendimento à Diversidade” esse número se elevou para doze.

- **Projeto Depende de Nós**, de apoio às famílias de pessoas com deficiência;
- **Projeto Hoje**, que procura despertar em crianças hospitalizadas por muito tempo, o desejo de aprender;
- **Projeto Re-fazer**, voltado para desenvolver as habilidades e competências de autistas;
- **Projeto Unidades de Referência**, que visa favorecer a Inclusão de alunos com necessidades especiais na escola, família e sociedade.
- **Projeto Caminhar Juntos**, que visa contribuir com a implementação da política de Inclusão nos municípios, desenvolver um trabalho sócio - educativo por meio do desporto e lazer e oportunizar ao deficiente a efetiva Inclusão na sociedade, por intermédio do trabalho.
- **Projeto Comunicação**, voltado para o ensino-aprendizagem da língua dos sinais;

³⁷ GOIÁS, 1993.

- **Projeto Despertar**, que tem como meta uma proposta de atendimento diferenciado aos alunos com indícios de superdotação.

- **Projeto Espaço Criativo**, que tem como objetivo implementar a prática da “Arte na Educação” aos alunos com necessidades especiais, possibilitando a eles o fazer artístico, em todas as suas faces.

- **Projeto Prevenir**, que propõe parcerias com organizações governamentais ou não, para o desenvolvimento de ações conjuntas voltadas à prevenção e detecção das deficiências.

- **Projeto Escola Inclusiva**, de apoio para que as escolas ofereçam educação de qualidade a alunos com deficiência.

- **Projeto Sala Alternativa**, (implantado em outubro de 2004) que visa proporcionar autonomia aos educandos com deficiência mental e/ou múltiplas, em distorção idade/série e dar certificação de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, por meio da terminalidade específica, com base nas dez áreas de habilidades adaptativas. Esse Projeto tem como público alvo os jovens e adultos com necessidades especiais, remanescentes e egressos das salas especiais, que não tiveram oportunidades de receber atendimento adequado às suas necessidades. O mesmo prevê o desenvolvimento do processo de aprendizagem desses educandos por meio de adaptações curriculares, metodológicas e temporais.

- **Projeto Centro de Atendimento à Diversidade** (implantado em 2006) que propõe um redimensionamento das Unidades Escolares Especiais, quanto ao perfil de atendimento e estrutura funcional, tendo como objetivo oferecer atendimentos específicos a alunos, professores e familiares. Esse Projeto traz como objetivos:

oferecer para os alunos, nos seus respectivos contra-turnos, os atendimentos e/ou atividades inerentes às suas especificidades, tais como Libras, português para surdos, comunicação alternativa, braille, recursos ampliados, sorobã, orientação e mobilidade, orientação psicopedagógica, enriquecimento curricular e outros; auxiliar professores titulares, professores de recursos e de apoio, coordenadores pedagógicos e demais membros da comunidade escolar, bem como a família e a comunidade em geral, oferecendo-lhes atendimentos e/ou orientações no que se refere à adequação curricular, Plano Individualizado de Educação, Libras, português para surdos, Braille, sorobã e outros.

Os projetos foram previstos para serem executados nas escolas pelo Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva e, cada um deles, com vistas ao atendimento das pessoas com deficiências, com suas metas específicas.

O projeto “Depende de Nós” consiste num trabalho sócio-educativo para dar apoio às famílias, visando contribuir na orientação e no aumento da consciência a respeito dos seus direitos e deveres na educação dos filhos. Este trabalho fortalece valores sócio-afetivos, mostrando a importância das famílias no processo ensino-aprendizagem e a influência delas na vida escolar dos alunos. O projeto também ajudaria a estender a educação àqueles segmentos sociais ainda marginalizados e serviria como um importante espaço para os pais apresentarem suas reclamações e sugestões, sendo suas principais ações:

- Encontros mensais com as famílias;
- Capacitação das famílias em Libras e braile;
- Elaboração de textos para estudo e orientação às famílias das escolas inclusivas e das unidades de referência;
- Preparação do instrumental Plano Individualizado de Educação para efetivar a participação pedagógica das famílias.

Através do Projeto “Hoje”, a escola inclusiva se estende a um hospital ou ao domicílio do aluno. O atendimento educacional hospitalar seria prestado organizando-se aulas nos hospitais, com a autorização da Secretaria Estadual de Educação/Superintendência de Ensino Especial. O atendimento educacional domiciliar é oferecido para os alunos, que apresentassem condição especial de saúde de tal monta, que não lhes fosse possível comparecer à escola ou serem hospitalizados. Para que isso ocorresse de fato as seguintes ações foram executadas:

- 8 grupos hospitalares na capital goiana (Hospital Araújo Jorge, Albergue ACCG, Hospital das Clínicas - Pediatria, Hospital das Clínicas – Hemodiálise, Hospital das Clínicas – Ortopedia, Casa de Apoio São Luiz);
- 1 grupo hospitalar no interior (Itumbiara);
- Alguns atendimentos educacionais domiciliares;

O Projeto “Re-Fazer” é uma proposta de atendimento educativo destinada às pessoas com autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Seu principal objetivo é o de estruturar um programa educativo que permita desenvolver as possibilidades e competências, favorecendo aquisição de conhecimentos, melhoria na comunicação, bem-estar emocional e interação social,

o que aproximaria alunos autistas do mundo das relações significativas e garantiria um melhor resultado nas classes inclusivas.

Para se atingir esse objetivo foram preparadas 37 salas, sendo 13 na capital e 24 no interior, para receber 74 turmas de alunos autistas.

O Projeto “Unidades de Referência” visa contribuir para o processo de implantação da Educação Inclusiva, mediante a redefinição das escolas especiais estaduais que existiam antes de 1999. As unidades de referência atenderiam alunos com deficiências muito severas. Aquelas poucas escolas especiais seriam redefinidas pelo Programa Estadual para darem seu lugar a unidades de referência.

O Projeto “Caminhar Juntos” consiste no estabelecimento de parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação por todo o Estado de Goiás, a fim de implantar escolas inclusivas dentro do sistema educacional municipal. Através de parcerias oficiais, a Superintendência de Ensino Especial fornece diretrizes do Programa Estadual e organiza capacitação continuada aos professores e profissionais das escolas municipais, além de orientações metodológicas e avaliativas.

Um total de 128 parcerias foi estabelecido com Secretarias Municipais de Educação, como resultado do Primeiro Encontro Estadual para Secretários Municipais de Educação, organizado pelo Programa Estadual. E um encontro estadual foi organizado para os coordenadores dos Setores de Apoio à Inclusão daqueles municípios que assinaram a parceria com o Programa Estadual.

O Projeto “Comunicação” é uma proposta que visa oportunizar a todos aqueles discentes com necessidades comunicacionais diferenciadas, a Inclusão na rede regular de ensino e/ou sua inserção na comunidade, garantindo-lhes acesso aos conteúdos curriculares ou atividades comunitárias mediante a utilização, valorização e divulgação da língua de sinais, braile e demais recursos necessários conforme as particularidades inerentes a cada diferença individual. Para tanto deveria:

- criar cargos de professor de recurso, intérprete e instrutor de Libras no quadro da Secretaria de Educação;
- sistematizar o português para surdos;
- utilizar o sistema braile e de materiais específicos;

- capacitar intérpretes, instrutores e profissionais dos Setores de Apoio à Inclusão em: língua de sinais nos níveis I, II, III e IV, em português para surdos, em braile e em sorobã;
- promover o aprendizado de Libras e braile para a comunidade escolar e famílias;
- orientar os Setores de Apoio à Inclusão;
- elaborar de textos para palestras.

O Projeto “Despertar” trata da implementação de atendimentos a alunos com indícios de altas habilidades, dentro das escolas inclusivas, através do enriquecimento curricular, aceleração do processo ensino aprendizagem e viabilização de cursos em áreas de talentos específicos. Este projeto está previsto para ser realizado através de acordos e parcerias com instituições governamentais e não-governamentais, buscando oferecer atividades em diversas áreas de interesse dos alunos e favorecendo seu desenvolvimento geral e de talentos específicos.

O Projeto “Espaço Criativo” busca a sensibilização e mobilização das escolas e da comunidade face à importância da arte no processo de construção da aprendizagem, possibilitando o acesso à cultura e a produções próprias a partir do atendimento às suas diferenças individuais e condições de estudos e realização de experiências com arte, nos diversos contextos.

O Projeto “Prevenir” através de interfaces e parcerias entre escolas e órgãos governamentais e não-governamentais, deve viabilizar um trabalho de sensibilização dos educandos, educadores, famílias e sociedade em geral sobre os cuidados necessários à prevenção e detecção precoce de deficiências.

Em relação especificamente ao Projeto “Escola Inclusiva”, o estabelecimento que comumente era conhecido por “Escola Especial” passa, desde então, a ser conhecido como Unidade de Referência. A equipe multidisciplinar dessa unidade, constituída por psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais é também redimensionada para atender às escolas inclusivas, ou seja, àquelas escolas que aderissem ao projeto referido anteriormente, formando-se assim o “Setor de Apoio à Inclusão”. Este apoio poderia ser dado também aos alunos da rede regular de ensino que precisassem de aprendizado ou aperfeiçoamento de Libras, *braille* ou sorobã. E, as classes especiais, dada à ausência de função das mesmas face ao realocamento de alunos, estariam extintas a partir daí, bem como as salas de recursos. Os alunos com deficiência das escolas especiais passariam a frequentar a escola regular, principalmente

aquela/aquelas que se tornassem inclusivas e os alunos deveriam ser transferidos para as classes comuns.

Por meio do Quadro I, que se segue, pode-se compreender a composição e estrutura da Rede Educacional de Apoio à Inclusão proposta pelo Estado de Goiás.

REDE EDUCACIONAL DE APOIO À INCLUSÃO (Perfis e atribuições de cada membro) Ano: 2004		
SUPERINTENDENTE DO ENSINO ESPECIAL		
Coordenador dos Projetos de Apoio à Inclusão		
MEMBRO	PERFIL	ATRIBUIÇÕES
Professor de Recursos Itinerante	<ul style="list-style-type: none"> - Ter habilitação em nível superior na área de educação (Licenciatura Plena); - Ser servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação; - Portar certificados de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial; - Ter disponibilidade para trabalhar 30 ou 40 	<ul style="list-style-type: none"> 1- 1- Subsidiar e orientar os professores regentes das escolas inclusivas em consonância com as orientações do Coordenador Pedagógico, e demais profissionais envolvidos, inclusive a família, quanto a procedimentos educacionais específicos; 2- Implementar para os alunos os atendimentos e/ou atividades inerentes às suas especificidades de forma a atendê-los em seus respectivos horários de contraturno, tais como: <ul style="list-style-type: none"> B- - Braille e/ou recursos

	horas semanal.	<p>ampliados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - - Sorobã; - - Orientação e mobilidade; - - Língua Brasileira de Sinais; - - Português para Surdos; - Comunicação alternativa; <p>- 3- Articular ações junto à coordenação pedagógica da escola, de forma a caracterizá-las como escolas inclusivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - - Adaptações Curriculares / currículo inclusivo; - - Plano individualizado de educação; - - Inteligências múltiplas; - - Avaliação Processual; - - Estilos de aprendizagem; - - Desenvolvimento das ações pertinentes ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. <p>- 4- Viabilizar, junto à Coordenação municipal, as ações para a execução dos laboratórios itinerantes, Seminários e outros Eventos, inerentes ao programa.</p> <p>- 5- Participar das discussões e elaboração no regimento escolar, bem como do Projeto Pedagógico das ações de planejamento e desenvolvimento da proposta curricular, com a finalidade de articular as ações pedagógicas assegurando</p>
--	----------------	---

		<p>o acesso de toda a diversidade.</p> <ul style="list-style-type: none">- 6- Organizar juntamente com o Coordenador Pedagógico das escolas, um cronograma de atuação e que contemple as seguintes atividades:<ul style="list-style-type: none">- - subsidiar os professores regentes e de apoio;- - participar do Plano Geral da Escola;- - atender aos alunos no contraturno;- - executar as ações propostas pelas Diretrizes da SUEE.- 7- Elaborar relatórios das atividades realizadas mensalmente, junto com o Coordenador Pedagógico da escola e enviar para o Coordenador da equipe técnica de acompanhamento pedagógico da Subsecretaria Regional de Educação que após a análise do mesmo, o técnico encaminhará à Superintendência de Ensino Especial, juntamente com o seu parecer.- 8- Promover eventos com os diversos segmentos da sociedade, com o fim de transformá-las (escolas, empresas, programas, serviços, segmentos religiosos e outros) tornando-a capaz de acolher toda a diversidade.- 9- Orientar, subsidiar e acompanhar todo o processo avaliativo dos alunos com necessidades especiais, desde o momento
--	--	---

		<p>de seu ingresso na unidade escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10- Participar junto ao Coordenador Pedagógico das seguintes atividades: <ul style="list-style-type: none"> - - Seminários, Cursos, Oficinas, Encontros, Palestras e outros; - - Sistematizar grupos de estudo com a comunidade escolar, enfocando a diversidade conforme o paradigma da Inclusão; - Criar momentos de planejamento com os professores de 1ª à 4ª série; de 5ª à 8ª série e Ensino Médio.
Professor de Apoio em Sala	<ul style="list-style-type: none"> -Preferencialmente ter habilitação em nível superior na área da educação (Licenciatura Plena); -Ser servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação; -Portar certificado de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial; ter disponibilidade para trabalhar 40 horas semanais nas classes de 1ª e 2ª séries, 30 horas semanais nas classes de 3ª e 4ª séries. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar em sala de aula, atendendo alunos com grandes comprometimentos ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares de forma integrada com o professor regente, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas na série de sua atuação.
Intérprete em	<ul style="list-style-type: none"> - Ter escolaridade de 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar do planejamento

<p>Sala</p>	<p>nível superior ou estar cursando, para atuar no Ensino Médio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter escolaridade de nível médio ou estar cursando, para atuar nas séries do Ensino Fundamental; - Ter certificado de Curso de Língua Brasileira de Sinais; -Ter disponibilidade de 30 horas semanais 	<p>pedagógico da escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar reuniões e eventos que envolvam secretaria, escola e comunidade; - Entender a diversidade lingüística e cultural dos surdos, dando suporte ao professor na compreensão desta diferença; - Envolver-se com o espaço acadêmico e neste, discutir a importância e o papel do intérprete na escola; - Buscar respaldo técnico e suporte teórico para compreender o ato de interpretar; - - Interpretar o conteúdo exposto pelo professor, sem interferir diretamente no processo de ensino aprendizagem; - Participar de encontros pedagógicos e reuniões com os professores na escola; - - Participar de seminários, cursos, encontros e outros, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, Superintendência de Ensino Especial e Subsecretaria; - Propiciar uma melhor comunicação entre professores, alunos e família; - Multiplicar os cursos, seminários e encontros oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, Superintendência de Ensino Especial e Subsecretaria; - Zelar pela sua autoformação: ler,
--------------------	---	---

		<p>escrever, pesquisar, participar de grupos de estudos e reflexões do processo de Inclusão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolver no processo ensino aprendizagem desenvolvido na escola, mantendo-se informado sobre a metodologia e recursos utilizados pelos professores; - Buscar junto ao instrutor, o conhecimento do vocabulário desconhecido e atuar de forma neutra na relação aluno-professor, sendo apenas um mediador.
<p>Assistente Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ter graduação para a função com registro no respectivo conselho; - Ter experiência de atuação na área educacional; - Ter carga horária mínima de 30 horas e máxima de 40 horas/relógio; - Atender na área educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a rede de Programas da Secretaria Estadual de Educação e o exercício profissional do Assistente Social na política educacional; - Elaborar, executar e/ou acompanhar programas de orientação sócio-familiar e profissional, visando prevenir a evasão escolar, melhorar o desempenho dos alunos e colaborar na sua formação para o exercício da cidadania; - Elaborar e executar projetos de pesquisas científicas que visem à coleta de dados e informações que possibilitem a melhoria na qualidade do ensino; - Participar de equipes interdisciplinares na elaboração de ações que visem a prestação de esclarecimentos e informações sobre a prevenção e detecção de deficiências e doenças;

		<ul style="list-style-type: none">- Contribuir na elaboração de programas / ações de adaptações necessárias ao atendimento das diferenças individuais dos alunos com necessidades especiais;- Participar e/ou promover reuniões, ciclos de estudos e palestras acerca de temas pertinentes à formação dos alunos, quanto aos direitos e deveres dos cidadãos, utilização de recursos comunitários e compreensão dos aspectos legais que amparam os direitos humanos;- Prestar assessorias e/ou consultorias no desenvolvimento de ações sócio-educativas complementares às escolas, juntos aos programas da Política de Assistência Social, no atendimento aos que dela necessitam, buscando assegurar o acesso e permanência dos alunos na escola e a Inclusão social;- Colaborar no processo de sensibilização e mobilização dos gestores escolares na implementação de propostas democráticas promovendo a gestão participativa;- Apoiar as equipes gestoras e docentes na análise de conjuntura local na compreensão das inovações metodológicas e tecnológicas da sociedade, bem como, suas interferências no processo de ensino aprendizagem, com vistas a colaborar na
--	--	---

		<p>adequação da escola às reais necessidades dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de seminários, congresso, cursos e/ou eventos que possibilitem a formação continuada em serviço dos assistentes sociais; - Zelar pelo cumprimento do código de ética que regulamenta a profissão.
<p>Fonoaudiólogo Educacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ter graduação para a função com registro no respectivo conselho; - Ter experiência de atuação na área educacional; - Ter carga horária mínima de 30 horas e máxima de 40 horas/relógio; - Atender na área educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar no planejamento pedagógico com conhecimentos relacionados à linguagem oral, escrita e voz; - Orientar a família quanto aos assuntos pertinentes à comunicação humana. - Orientar a avaliação pedagógica referencial, bem como o plano individualizado aos aspectos pertinentes à comunicação; - Sistematizar as ações destinadas à comunidade escolar, tais como: palestras, ciclos de estudos, seminários, orientações específicas enfocando seu caráter preventivo, envolvendo os conhecimentos da área fonoaudiológica; - Registrar e divulgar as atividades desenvolvidas; - Desenvolver projetos tais como: “Semana da Voz e /ou da audição”, trabalhos preventivos, quanto à gagueira, distúrbio articulatorio, motricidade oral e

		<p>outros, em concordância com a atuação educacional e com a realidade das subsecretarias regionais de educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zelar pelo cumprimento das Diretrizes do Código de Ética da profissão; - Proceder e orientar encaminhamentos externos dos alunos quando necessário, realizando quando possível, o acompanhamento dos mesmos; - Desenvolver ações baseadas em perspectivas sócio-interacionistas, em concordância com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); - Desenvolver estudos para divulgação de conhecimentos relacionados à filosofia inclusivista e sua relação com as questões sócio-contemporâneas; - Realizar ações pertinentes à atuação fonoaudiológica junto aos programas desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação, visando colaborar com o processo ensino-aprendizagem e primando por uma educação de qualidade.
<p>Psicólogo Educacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ter graduação para a função com registro no respectivo conselho; - Ter experiência de atuação na área educacional; - Ter carga horária mínima de 30 horas e 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar na Secretaria de Estado da Educação como mediador na construção das relações intersubjetivas, promovendo a integração escola/ comunidade/família, através do trabalho dos vínculos estabelecidos entre estes no processo educacional, mediando a criação de um espaço de interdisciplinaridade que

	<p>máxima de 40 horas/relógio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atender na área educacional. 	<p>contribua para a reestruturação da práxis educativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuar como catalisador de reflexões sobre os acontecimentos na escola; - Analisar os problemas resultantes da hierarquização e da relação de poder existentes na escola; - Desenvolver programas de orientação e acompanhamento para dar suporte ao corpo docente, discente e administrativo, oportunizando o enriquecimento do processo ensino aprendizagem; - Participar na elaboração e/ou execução dos programas, projetos da Secretaria Estadual de Educação; - Desenvolver programas de orientação para famílias, visando o apoio emocional com informações acerca das relações familiares, das necessidades especiais, dos aspectos desenvolvimentais, comportamentais e de aprendizagem; - Orientar a comunidade escolar sobre a diversidade humana e respectivos comportamentos sócio-afetivos relacionados à mesma; - orientar os planejamentos pedagógicos, sugerindo estratégias educacionais que viabilizem o desenvolvimento dos educandos do ponto de vista sócio-afetivo e comportamental das
--	---	---

		<p>relações interpessoais;</p> <ul style="list-style-type: none">- analisar o currículo da escola, considerando os aspectos: motivação, desenvolvimento e aprendizagem;- Participar da elaboração do sistema de avaliação de aprendizagem da escola;- Analisar o processo ensino-aprendizagem através do estudo, da interação aluno/professor, das condições ambientais da escola, da interação aluno/aluno e do estilo preferencial de aprendizagem do aluno;- Proferir palestras sempre que solicitados;- Registrar e divulgar as atividades desenvolvidas através de relatórios;- Aumentar conhecimentos sobre a fundamentação psicológica relacionada à educação;- Discutir a importância do respeito ao emocional na educação;- Participar e promover junto à equipe da Subsecretaria Regional de Educação e escolas, ciclos de estudos, palestras, encontros, assessorias, acompanhamentos e outros;- Zelar pela sua auto-formação, ler, pesquisar, participar de grupos de estudos e reflexões sobre sua prática profissional;- Proceder encaminhamentos externos dos alunos, quando necessário;
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Zelar pelo cumprimento das diretrizes do código de ética da profissão.
Instrutor Surdo de LBS em Sala	<ul style="list-style-type: none"> - Ser surdo; - Ter domínio da Língua de Sinais como primeira língua; - Noções didático-pedagógicas; -Ter disponibilidade de 30 horas semanais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar diretamente com alunos, famílias e profissionais da escola; - Acompanhar e participar das atividades pedagógicas, esportivas, culturais e outras inerentes ao trabalho dentro e fora da escola; - Participar de cursos, encontros, palestras, seminários, reuniões e outros eventos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, Superintendência de Ensino Especial, Subsecretarias e escolas; - Ser colaborador no processo ensino aprendizagem, participar do Planejamento Pedagógico e outras atividades desenvolvidas na escola, sempre que solicitado; - Contribuir com o aluno surdo, na aquisição da Língua de Sinais e na construção de sua identidade; - Incentivar a família do aluno surdo, para o aprendizado da língua de sinais e a participação na vida do mesmo; - Contribuir com os profissionais e comunidade em geral quanto ao aprendizado de um vocabulário novo; - Participar do planejamento.

Quadro 1: Estrutura organizacional da rede educacional de apoio à Inclusão, com perfis e atribuições de cada membro

Fonte:GOIÁS, 2004.

O Quadro apresentado mostra a estrutura considerada ideal, projetada pela Secretaria da Educação para viabilizar e tornar realidade um projeto de Inclusão para o Estado de Goiás.

No tópico que se segue apresentar-se-á como o Estado de Goiás concebeu e propôs o Projeto, podendo ser visualizado no Anexo A a equipe de apoio à Inclusão existente na Escola Inclusiva pesquisada.

2.3 O Programa Estadual de Educação Para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva

Segundo o documento Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, tomado como referência no trecho que se segue, o início do movimento inclusivista no estado de Goiás deu-se a partir de 1999 e foi o ponto final de uma longa prática da Educação Especial como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino. Prática que foi respaldada em leis e políticas públicas, tanto federais quanto estaduais, bem como em 45 anos de práticas integrativas realizadas em Goiás por iniciativas governamentais e particulares (GOIÁS, 2004).

De acordo com esse documento, deu-se início em 1999, o processo de Inclusão Escolar em Goiás tendo o mesmo sido implementado, com “todos os seus ingredientes”, até 2002 (último ano do governo estadual). Optou-se, desde então, pela abordagem de mudança gradual rumo à transformação das escolas estaduais em escolas inclusivas, processo esse que, do ponto de vista quantitativo, atingiu apenas as escolas estaduais que decidiram tornarem-se “inclusivas”, por aderirem ao referido programa. No segundo mandato do governador do Estado de Goiás (2003-2006), o processo de estímulo à adesão ao projeto prosseguiu, mantendo as escolas já consideradas inclusivas e estendendo-o às demais escolas estaduais que pleiteassem, aos poucos, irem tornado-se de natureza inclusivista (GOIÁS, 2004).

O projeto Escola Inclusiva, com uma proposta de escola para todos e garantia de respeito à diferença, passa a integrar o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva que o Governo do Estado de Goiás implanta na capital do Estado e em vários outros municípios, como já mencionado anteriormente, englobando, inclusive, o município no qual a presente pesquisa foi desenvolvida.

De acordo com esse projeto, a Escola Inclusiva em Goiás deve ser implantada de forma gradativa mediante os critérios de: situação geográfica; condições estruturais; condições de funcionamento; situação metodológica; profissionais da escola inclusiva; projeto político pedagógico; envolvimento familiar e formação de turmas.

Em todo o Brasil, de maneira geral, tem havido uma polêmica entre duas opções: a Educação Inclusiva deve ser implementada compulsoriamente em todas as escolas de cada Secretaria de Educação (estadual ou municipal) ou ela deve ser submetida à decisão de cada unidade escolar? O Governo de Goiás escolheu a segunda opção.

A experiência inclusiva no Estado de Goiás foi oficialmente iniciada pelo Governo em 1999, por meio da Superintendência de Ensino Especial, na Secretaria de Educação. No ano anterior, acontece o Fórum Estadual de Educação de Goiás. O evento aconteceu em Goiânia por iniciativa da hoje extinta Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad) em parceria com a Universidade Católica de Goiás, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e outros. No fórum discute-se o documento preliminar intitulado “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão” (GOIÁS, 2004). Este documento passa em 1999, a nortear as diretrizes da Superintendência de Ensino Especial, que cria, treina e mantém, durante todo seu mandato (1999-2002), uma equipe técnica especializada no desenvolvimento do trabalho de Inclusão escolar. O desafio de proporcionar, em Goiás, uma educação de qualidade sem excluir um único aluno foi denominado Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (ou, simplesmente, Programa Estadual).³⁸

De acordo com os documentos este programa baseia-se no princípio de que cada aluno é diferente, como também são diferentes os professores, as famílias, as unidades escolares. “A mão na logomarca é a esquerda, indicando a crença de que a verdadeira Inclusão acontece pelas vias do coração e de que o portal de entrada consiste na eliminação da barreira mais difícil, a barreira das atitudes, ou também chamada de atitudinal.” (GOIÁS, 2004, p.6).

O Programa Estadual inicia-se numa estrutura com a seguinte situação:

Número de municípios existentes na época	242
Número de municípios que ofereciam atendimento as pessoas com necessidades	77

³⁸ GOIÁS, 2004.

educacionais especiais		
Número de escolas especiais no Estado	Capital	12
	Interior	40
Número de salas de recursos	Capital	34
	Interior	125
Número de classes especiais	Capital	31
	Interior	107
Números de alunos com necessidades matriculados na rede na época		9.000

Quadro 2 - Dados da situação inicial em 1999.

Fonte: GOIÁS, 2004.

O que se percebe, com a leitura do quadro é que em 1999 quatro municípios não ofereciam atendimento especial a seus alunos, visto que o Estado de Goiás contava com 246 municípios.

Os 9.000 alunos com deficiência atendidos em 1999, são aqueles que já estavam matriculados desde 1998 nas escolas especiais e classes especiais da rede estadual de ensino e que continuaram na rede enquanto o Programa Estadual executava a sua fase de Sensibilização. A partir de 2000, com a desativação das classes especiais e com a transformação das escolas especiais em unidades de referência, a maioria destes 9.000 alunos foi remanejada para as classes inclusivas e aqueles alunos com deficiência muito severa foram transferidos para as unidades de referência. Em 2000, 3.547 alunos foram atendidos; em 2001, 2.994; em 2002, 5.312 e no ano de 2003, 5.880 perfazendo o total de 17.733. Assim, 9.000 mais 17.733 totalizam 26.733 alunos com deficiência (GOIÁS, 2004).

O Programa Estadual, ao ser estabelecido, levou em consideração as recomendações definidas em documentos de diversas naturezas e origens, fossem eles internacionais ou brasileiros.

Uma das condições apregoada por este Programa para sua efetivação, era de que o sistema de ensino deveria adequar-se ao aluno e não o inverso. A Inclusão escolar partiria do princípio de que todas as crianças podem aprender juntas e de que todas elas se beneficiam e aprendem melhor quando lhes é oferecida a oportunidade de aprender umas com as outras em um ambiente aberto e estimulador.

As oportunidades educacionais deveriam ser proporcionadas a qualquer aluno em escolas tornadas acessíveis nas seis dimensões de acessibilidade: atitudinal³⁹, arquitetônica⁴⁰, metodológica⁴¹, instrumental⁴², comunicacional⁴³ e programática⁴⁴. Cada segmento da diversidade humana podia apresentar necessidades peculiares, que variam de acordo com cada pessoa e a situação na qual ela se encontre. Acreditavam que não há duas pessoas iguais e todas têm o direito de serem o que são e de serem respeitadas em suas diferenças.

Dentro do programa, cada aluno teria o direito de aprender usando o seu estilo de aprendizagem, motivo pelo qual todo professor precisaria preparar suas aulas em formatos para contemplar todos os estilos de aprendizagem: o visual, o auditivo, o artístico, o sinestésico e todas as combinações destes quatro estilos.

Ao sistema de ensino caberia oferecer, a cada aluno, oportunidades que o ajudassem a realizar seus interesses, expectativas, sonhos e objetivos de vida. Cada aluno, com necessidades especiais teria direito a um plano de ensino que contribuísse para que aprendesse e progredisse atingindo seus objetivos individuais. O sistema de ensino deveria receber todas as pessoas, independentemente de seus atributos étnicos, raciais, culturais, lingüísticos, sexuais, físicos, mentais, sensoriais e outros.

O aluno construiria seu saber, fazendo uso do poder de escolher, de decidir e de assumir o controle de sua situação de aprendizagem. O desafio da Educação Inclusiva estava claramente baseado em leis e em regulamentos, de acordo com os quais a prática da segregação é injusta. Em consonância com a política educacional do Governo de Goiás e a legislação vigente, a Superintendência de Ensino Especial elabora o programa de ação ao qual vem se referindo, com fundamento nos princípios de uma educação para todos, tendo como valores a equidade, o dinamismo, a parceria, o compromisso e a busca contínua de excelência nos diversos níveis de ensino. Segundo essa Superintendência, estes valores facilitariam a preparação de cada aluno para o desempenho de seus papéis sociais como pessoa e como cidadão.

³⁹ Sem preconceitos, estigmas e rotulações.

⁴⁰ Sem barreiras físicas e de locomoção.

⁴¹ Sem barreiras nos métodos e nas técnicas de estudo

⁴² Sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, de trabalho e de atividades da vida diária.

⁴³ Sem barreiras na comunicação interpessoal.

⁴⁴ Sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, em regulamentos e em normas de um modo geral.

As estruturas, os programas e os projetos deveriam assegurar todo apoio, tanto aos profissionais como aos alunos, e deveriam ser realizados de forma consistente com a política inclusiva, ou seja, valorizando o empenho na equidade e o acesso à qualidade do ensino. Isto exigiria um desenvolvimento contínuo de melhores resultados para as pessoas com necessidades educacionais especiais e a criação de escolas mais eficazes para todos.

Três principais argumentos deram sustentação à política inclusiva goiana. segundo o documento que se está tomando como referência:

“Direitos Humanos

- Todas as crianças têm o direito de aprender e brincar juntas.
- As crianças não devem ser desvalorizadas ou discriminadas e nem excluídas ou separadas por causa da sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem.
- Não há razões legítimas para separar as crianças umas das outras.

Educação de Qualidade

- As pesquisas mostram que as crianças atuam melhor, tanto academicamente quanto socialmente, em ambientes formados pela diversidade humana.
- Não há um bom ensino ou atendimento em uma escola segregada que não possa existir em uma escola inclusiva.
- A Educação Inclusiva consiste em usar mais eficientemente os recursos educacionais.

Bom sentido social

- A segregação ensina as crianças a serem receosas, estimula o alheamento e alimenta o preconceito, enquanto que a Inclusão tem potencial para reduzir receios e construir amizade, respeito e compreensão.
- Todas as crianças necessitam de uma educação que as ajude a desenvolver relacionamentos e a preparar-se para a vida na sociedade.

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva foi concebido respeitando princípios inspirados no paradigma da Inclusão Social. As ações básicas deste Programa Estadual foram planejadas e executadas em interfaces e parcerias estabelecidas pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Estado da Educação e tiveram as seguintes instruções estabelecidas:

- Desenvolver escolas abertas para a diversidade humana e não para as pessoas com deficiência, somente.

- Adotar o conceito mais amplo de “necessidades educacionais especiais”, decorrente do conceito de diversidade humana.

- Capacitar os agentes multiplicadores que, por sua vez, capacitariam as demais pessoas.

- Adotar o processo gradativo, começando pelas escolas que espontaneamente desejassem tornar-se inclusivas.

- Implantar as seis dimensões de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional e programática) nas escolas inclusivas.

- Prover os multiplicadores com materiais de capacitação.

- Prover os professores e pais com recursos que facilitem sua atuação junto aos alunos e filhos.

- Montar uma rede de apoio em todo o estado para assessorar, acompanhar, ajudar, ensinar e incentivar as escolas inclusivas.” (GOIÁS, 2004, p.10).

Em consequência dos desenvolvimentos acima descritos, teve início em 1999 a experiência de Educação Inclusiva no Estado de Goiás, sob a direção da Superintendência de Ensino Especial, como já mencionado anteriormente. O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva foi planejado para promover, no período de 1999 a 2002, o processo de mudança no sistema de ensino tendo como objetivo a implementação das ações básicas relatadas a seguir, para explicitar a natureza das alterações que precisaram ser realizadas:

- Implantação de escolas inclusivas.(A)

- Implementação de unidades de referência.(B)

- Implantação do atendimento educacional hospitalar.(C)

- Implementação de metodologias e recursos especiais.(D)

- Desenvolvimento de interfaces e parcerias.(E)

A – Escolas Inclusivas

Escolas inclusivas são escolas comuns que se tornaram inclusivas e foram norteadas por uma filosofia de aceitação das diferenças individuais. Isso exigiu a reformulação do Projeto Político-Pedagógico de cada escola nos seguintes termos: observância dos princípios de uma Educação Inclusiva, disponibilidade de currículos amplos e flexíveis, disponibilidade de serviços de apoio a todos os professores, organização de práticas reflexivas pelos membros do trabalho em equipe e adoção de critérios e procedimentos flexíveis na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Para a viabilização dessa ação básica, foram necessárias realizações de ciclos de estudos, de cursos de treinamento, encontros pedagógicos, seminários regionais, congressos estaduais e outros eventos.

As escolas inclusivas adotaram metodologias apropriadas que deveriam garantir o acesso dos educandos ao sistema educacional, modificado de acordo com o conceito de Desenho Universal, nas seguintes dimensões de acessibilidade: arquitetônica, instrumental e comunicacional. Os profissionais que trabalham em escolas inclusivas deveriam repensar suas práticas pedagógicas e, sobretudo, aceitar as diferenças individuais inerentes aos seres humanos e oferecer oportunidades para experiências de mútua aprendizagem. A avaliação do processo de aprendizagem dos alunos deveria ser constante e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico.

As escolas inclusivas foram implantadas de maneira gradativa, em conformidade com os seguintes critérios: situação geográfica e metodológica, condições estruturais e de funcionamento, situação metodológica, profissionais da escola inclusiva, projeto político pedagógico, envolvimento da família e organização de turmas.

B - As Unidades de Referência

As unidades de referência passaram a ser as antigas escolas especiais estaduais redefinidas em seu objetivo ou missão. As unidades de referência incluíram os atuais Centros de Ensino Especial e os Centros de Apoio Pedagógico, que foram transformados em três setores dentro de cada unidade, tendo suas funções e atribuições reformuladas numa perspectiva inclusiva:

- Setor de Reabilitação Não-Hospitalar, destinado a oferecer atendimento a crianças, jovens e adultos com necessidades que necessitem de reabilitação não-hospitalar.

- Setor de Apoio Pedagógico, destinado a oferecer serviços de apoio aos professores e/ou aos alunos das escolas inclusivas, oferecendo-lhes materiais didáticos e pedagógicos, recursos tecnológicos e instrucionais etc.

- Setor de Ensino Especial, destinado para oferecer atendimentos pedagógicos, atividades de vida diária e socialização aos alunos com deficiência (física, mental ou sensorial), cujo grau de severidade não lhes possibilitava freqüentarem uma classe comum por enquanto.

As unidades de referência tiveram, entre outras atribuições que:

- (1) dar suporte técnico e instrucional aos profissionais das escolas inclusivas, orientando-os na elaboração de materiais didáticos e recursos inerentes às especificidades dos educandos;

- (2) monitorar;

- (3) acompanhar;

- (4) avaliar o trabalho pedagógico num processo contínuo e sistemático, com o objetivo de verificar a efetividade das ações realizadas;

- (5) executar ações de prevenção, habilitação/reabilitação não-hospitalar e outras em interface com órgãos das áreas de saúde, assistência social, previdência, trabalho e justiça, bem como em parceria com entidades da comunidade. As unidades de referência passaram a ser administradas, obedecendo os critérios de situação geográfica e de condições estruturais.

C – O Atendimento Educacional Hospitalar

A educação hospitalar também foi efetivada dentro deste programa obedecendo a Resolução nº 41 (13 de outubro de 1995), do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1995), que diz ser o atendimento educacional hospitalar um direito de toda criança ou adolescente que, devido às suas condições especiais de saúde, esteja hospitalizada.

Este atendimento foi previsto para ser dado continuidade ao ensino dos mesmos conteúdos curriculares próprios de cada faixa etária, levando esses alunos a sanarem dificuldades de aprendizagem e/ou à oportunidade de aquisição de novos conteúdos e garantindo o acesso da criança ou do adolescente aos direitos previstos na Lei Orgânica da Saúde e na Lei da Educação Nacional, vigente na época (LDBEN 9394/96)⁴⁵ já citada anteriormente.

⁴⁵ BRASIL, 1996.

O atendimento educacional hospitalar tem o objetivo de garantir o retorno de uma criança hospitalizada ou acamada em casa para a mesma sala de aula em escola inclusiva onde ela estudava, graças ao atendimento de suas necessidades educacionais nos mesmos conteúdos que seus colegas de classe estivessem estudando. Este serviço preocupa-se em preservar as conexões com os colegas de turma.

D – Metodologias e Recursos Especiais

Esta ação básica correspondeu ao desenvolvimento de todo o suporte didático, pedagógico e informacional necessário à implantação da política de Educação Inclusiva, formando uma rede de apoio à Inclusão. Esse suporte foi estruturado em torno de equipes multiprofissionais, centros de apoio pedagógico, ações comunitárias de acompanhamento, informação pública, conscientização, de modo a conectar esforços locais conforme o crescente campo da Educação Inclusiva. Esta ação foi também estruturada em forma de projetos, visando beneficiar vários setores escolares ou comunitários a fim de abrir espaços de Inclusão para todas aquelas crianças, adolescentes e jovens que ainda estavam, até então, fora das escolas.

E – Interfaces e Parcerias

Estes serviços foram disponibilizados para escolas inclusivas e unidades de referência em todas as Subsecretarias Regionais de Educação e em todos os seus respectivos municípios circunscritos, assim como “[...] as ações delinearão a filosofia de uma política de Educação Inclusiva abrangente e positiva, baseada no conceito de equiparação de oportunidades dentro da diversidade humana, ou seja, sem discriminação quanto a inúmeros atributos, tais como: raça, gênero, classe social, deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (GOIÁS, 2004, p.11).

A Superintendência de Ensino Especial entendeu que as escolas estaduais não se tornariam inclusivas se o órgão, sozinho, quisesse implantar o Programa Estadual. Evidentemente, esse Programa precisaria ser entendido e aprovado, antes de tudo, por duas autoridades do Governo de Goiás: o próprio Governador e a Secretária de Educação, que precisaria oferecer total apoio durante o mandato de governo. Assim, desenvolveriam muitas atividades estabelecendo interfaces e parcerias.

O trabalho em interface significava que nele estariam envolvidos subsistemas de um mesmo sistema. Por exemplo, considerando o sistema Governo do Estado de Goiás, vários de

seus subsistemas trabalharam em estreita colaboração, cada um realizando o que lhe era próprio em benefício de um único objetivo a implantação do Programa Estadual. Assim, ter-se-ia um trabalho conjunto envolvendo as demais Superintendências centrais e as Subsecretarias Regionais de Educação, além das outras Secretarias Estaduais (Saúde, Obras Públicas, Transportes, Assistência Social etc).

Já o trabalho em parceria consistiria em estabelecer colaboração entre sistemas distintos ou entre subsistemas pertencentes a sistemas distintos. Assim, a Superintendência de Ensino Especial, juntamente com as Subsecretarias Regionais de Educação, trabalharia com a comunidade, envolvendo principalmente as organizações de pessoas com deficiência, empresários, órgãos municipais e outros. Por exemplo, em 2001, várias prefeituras municipais participaram do Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação a fim de conhecerem o Programa Estadual de Educação Inclusiva e, em 2002, muitas delas assinaram o Termo de Acordo a fim de, juntamente com o Estado, transformarem suas escolas municipais em inclusivas. Esta ação básica refere-se à forma moderna de administrar programas, projetos e serviços, ou seja, por meio de interfaces e parcerias com órgãos e instituições, evitando-se assim a duplicidade de esforços, com a conseqüente minimização de custos e maximização de resultados.

O estabelecimento, a consolidação e a articulação de interfaces e parcerias foram conduzidos pela Superintendência de Ensino Especial e demais órgãos gestores de políticas públicas, bem como por órgãos e entidades da sociedade civil.

Dessa forma, o objetivo da escola inclusiva foi estabelecido como sendo criar uma escola aberta para TODOS, que conseguisse acolher as diferenças. Seria onde todos aprenderiam juntos, cooperativamente fazendo da família uma parceira insubstituível no processo de ensino e aprendizagem, onde fosse trabalhada a equidade nas relações interpessoais visando contribuir para a construção de uma sociedade justa e solidária, cujos valores seriam: aprendizado cooperativo, busca de identidade, dignidade humana, exercício da cidadania, direito de pertencer e celebração das diferenças.

A implantação deste projeto foi definida como sendo gradativa, considerando-se a remoção das barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas.

Como resultados da criação deste programa, inicialmente, foram implantadas 315 escolas inclusivas estaduais, o que exigiu:

- (1) preparação de professores de salas de aula, professores de recurso, profissionais dos Setores de Apoio à Inclusão;
- (2) coleta de relatos de experiências inclusivas;
- (3) orientação sobre adaptações curriculares, estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas;
- (4) realização de encontros pedagógicos e ciclos de estudos;
- (5) realização de cursos de mediação de práticas pedagógicas.

As ações do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva foram agendadas para quatro anos, ficando cada ano para um deles um tipo de operacionalização, ao longo desse período.

A avaliação da eficácia e da eficiência do Programa Estadual baseou-se, segundo dados das instâncias de administração estadual, no dia-a-dia das escolas inclusivas e foi aberta a todos os que desejassem manifestar-se positiva ou negativamente a respeito de como ia transcorrendo a implantação dos 10 Projetos do Programa Estadual. Todas as ações realizadas serviram de base para produzir *feedbacks* por parte dos usuários, colaboradores, professores, diretores, pais, consultores, profissionais de apoio e da equipe técnica.

Em resumo, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva afirma ainda estar sendo aperfeiçoado a cada dia graças a numerosas avaliações recebidas de todas as escolas inclusivas do estado de Goiás. Vídeos foram produzidos pelo Programa Estadual (ao todo 12, focalizando os principais temas da Educação Inclusiva) e os participantes multiplicadores os receberam após sua capacitação a fim de poderem utilizá-los no repasse dos cursos. Foram distribuídos também pelos palestrantes, instrutores e consultores apostilas, pacotes de livros sobre Educação Inclusiva, cartazes de sensibilização e conscientização da comunidade, dentre outros materiais.

Segundo seus idealizadores, o Programa é um sucesso que se dá devido aos seguintes fatores:

[...] a sólida crença no paradigma da Inclusão, a compreensão de que era chegada a hora da reestruturação do sistema de ensino, a confiança na capacidade de todos os alunos independentemente de suas condições pessoais, a autoconfiança dos professores e demais profissionais de educação para enfrentarem o desafio da Inclusão Escolar, a vontade de fazer e de fazer

acontecer, o desejo de construir um mundo melhor através das escolas inclusivas, entre outros. (GOIÁS, 2004, p.21).

No período de 2003 a 2006, houve a intenção de trabalhar-se para que houvesse sucesso na realização das seguintes dimensões da Educação Inclusiva a implantação dos seis tipos de acessibilidade em TODAS AS ESCOLAS e o aperfeiçoamento das práticas inclusivas de TODAS AS PESSOAS envolvidas no processo de ensino e aprendizagem a fim de que TODOS OS ALUNOS exercessem plenamente o direito de aprender.

Segundo o programa, o governo de Goiás, mobilizou todas as suas Secretarias e todos os seus programas de Inclusão social, para que fosse alcançado o objetivo de matricular TODAS AS CRIANÇAS, com ou sem deficiência, que ainda estivessem fora da escola e, dessa forma, pudesse ser melhorada a qualidade da educação.

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, que se autodenominou pioneiro no Brasil por ter sido implantado em 1999, defende que o mesmo seria mantido pelas futuras administrações governamentais, pelo simples fato de que atualmente a política de Educação Inclusiva encontra-se definitivamente incorporada na legislação em nível nacional citando a implantação, em 2003, do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação.

Os principais instrumentos jurídicos, que garantem a manutenção da política nacional de construção de sistemas educacionais inclusivos nos estados e municípios, bem como em sistemas de ensino particulares, estão apoiados na legislação vigente em caráter nacional, estadual e municipal. De acordo com este programa a experiência do estado de Goiás poderá ser realizada em outras regiões brasileiras, seguindo exatamente os mesmos princípios e diretrizes da Educação Inclusiva sem desconsiderar a realidade local em termos históricos, político, geográficos, econômicos, culturais e sociais. E cita o estado de Minas Gerais que, a partir de agosto de 2001, adotou o modelo de Goiás contando com a consultoria do mesmo profissional, Prof. Dr. Romeu Kazumi Sasaki, que orientou a experiência goiana e que foi mantido na nova administração governamental 2003-2006 (GOIÁS, 2004).

Esse documento defende que:

[...] a experiência goiana poderá ser realizada, com adaptações regionais ou locais, em outras partes do Brasil. De fato, esta exemplaridade pôde ser observada pelo próprio consultor, que tem viajado por todo o

território brasileiro nos últimos seis anos realizando consultorias, cursos e palestras sobre Educação Inclusiva. (GOIÁS, 2004, p.24).

O programa diz acreditar até que “[...] a experiência do Brasil, realizada no Estado de Goiás, poderá ser replicada em outros países latino-americanos cujas realidades históricas, políticas, geográficas, econômicas, culturais e sociais guardam certas semelhanças entre um país e outro.” (GOIÁS, 2004, p.24). O detalhamento sobre cursos ou atividade realizados para a efetivação do programa estadual de Inclusão, bem como o público-alvo, participantes, carga horária e localidade em que ocorreram, encontra-se no Anexo B e o demonstrativo do resultado geral do programa desde 1999 até 2003 pode ser visto no Anexo C.

Além dos documentos governamentais, quem auxilia na compreensão dessa realidade é Almeida (2003), que realizou um trabalho intitulado *Do Especial ao IEclusivo? Um estudo da Proposta de Inclusão Escolar da Rede Estadual de Goiás no Município de Goiânia*, no qual afirma que:

[...] 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. (ALMEIDA, 2003, p.32).

Não havia um trabalho articulado, integrado ou sistematizado do ensino especial junto ao ensino regular em Goiás. Tudo acontecia de forma fragmentada. O ensino especial e o ensino regular atuavam de forma independente um do outro, apesar de já ter ocorrido transferências de alunos do ensino especial para as classes comuns de ensino regular desde o final de 1990.

Segundo a Subsecretaria Regional de Educação, são realizadas no decorrer de cada ano palestras a fim de preparar os professores para receber alunos com necessidades especiais. No ano de 2005 a programação dessas palestras pode ser vista no quadro no Anexo C.

Com base em todo o panorama que se procurou mostrar sobre o processo de implantação de uma política de Inclusão no Estado de Goiás, o presente estudo, dada a lacuna de conhecimento proveniente de pesquisas enfocando essa realidade, pretende empreender a análise dessa política de Inclusão, de forma a responder a seguinte questão pesquisada: como o corpo administrativo, docente, discente e seus familiares, percebem a implementação do projeto denominado Escola Inclusiva, no seu cotidiano?

3 CAMINHOS PERCORRIDOS NO UNIVERSO DA INCLUSÃO DE UMA ESCOLA EM GOIÁS

De acordo com as informações apresentadas, este trabalho procurou empreender a análise da política de Inclusão do Estado de Goiás, a fim de conhecer a implementação do projeto denominado Escola Inclusiva no cotidiano escolar de seus envolvidos, bem como conhecer, a partir do processo de observação, o que realizam integrantes do corpo administrativo, as professoras e seus alunos, no desempenho de seus papéis em uma escola denominada inclusiva. Buscou ainda descrever e analisar as concepções e práticas percebidas pelos integrantes do corpo administrativo e do corpo docente de uma escola denominada inclusiva, e analisar as concepções de três alunos com necessidades especiais, e seus familiares, acerca de uma escola denominada inclusiva.

A partir dos objetivos propostos neste trabalho optou-se por adotar uma abordagem metodológica que possibilitasse a compreensão, em profundidade, do tema e do ambiente estudado, sendo que a opção recaiu sobre a pesquisa qualitativa, acreditando ser a que permite a análise dos participantes como sujeitos e que está preocupada com o processo educativo. Considerou-se que os fatos sociais são as realizações dos próprios membros assim como indicada na perspectiva da etnometodologia, não podendo, portanto ser tomado como dado preexistente, ou seja, o que é considerado constância para a sociologia clássica, é compreendido como processo pela Etnometodologia, desta forma “torna-se necessária uma volta á experiência, e isto exige modificar os métodos e as técnicas de coleta de dados bem com a construção teórica (COULON, 1987).

Surgida na década de 60 nos Estados Unidos, a Etnometodologia interessa-se pelos estudos do cotidiano e teve como ponto inaugural os trabalhos de Harold Garfinkel. Trata-se de uma perspectiva de pesquisa diferenciada que acabou por representar uma forma de ampliação de fronteiras dos tradicionais modos de pensamento sociológico, em uma nova forma de posicionamento intelectual, entendendo que a pesquisa etnometodológica entende que “todos somos sociólogos em estado prático”, oferecendo maior ênfase em uma abordagem qualitativa, mais interessada na compreensão do que na explicação (COULON, 1987).

A etnometodologia considera o saber e o cotidiano em todas as suas atividades. Para Coulon (1987) trata-se de um modelo de pesquisa empírica a respeito da forma de como as pessoas realizam suas ações e se valem delas todos os dias.

Assim, o interesse etnometodológico nessa pesquisa residiu nas formas de ser, pensar e agir de todos os envolvidos no exercício de inclusão. A atividade prática de todos revelou as regras e os modos de proceder através dos quais eles interpretam constantemente a realidade social.

A pesquisa realizada pode ser considerada etnográfica também por não ter havido intervenção do pesquisador no campo. As observações foram realizadas diretamente no campo, as entrevistas foram confrontadas com as análises feitas dos documentos, fotografias e anotações, colocando o pesquisador como o principal instrumento de coleta de dados e permitindo com que ele vivenciasse as situações da vida cotidiana escolar e buscasse seus significados.

Desta forma, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade do interior do Estado de Goiás, que desde 1999 adotou o projeto Escola Inclusiva.

O município onde está localizada a escola estudada possui um território de 7.174,1 km², 75.451 habitantes, dos quais 68.821 são residentes em áreas urbanas e 6.630 estão na zona rural.

Suas principais atividades econômicas estão voltadas para o setor agro-pecuário e de serviços, notadamente o comércio, com poucas indústrias agro-industriais instaladas.

A Escola está situada no Setor Central, da cidade, com 1291,60 m² de área construída, dentro de um terreno de 3.521m² de área murada. A escola apresenta a seguinte estrutura física: 07 salas de aulas, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 sala da direção, 01 almoxarifado, 01 cantina, 01 dispensa, 02 banheiros (com 6 sanitários cada), 01 pátio, 01 quadra de esporte sem cobertura, sendo o prédio de alvenaria, com telhas de cimento e amianto, piso de cimento queimado, iluminação de lâmpadas incandescentes e a ventilação está localizada na parte superior das salas de aulas.

A sala observada, na qual estavam matriculados 32 alunos na data da pesquisa, dos quais 14 foram identificados como tendo alguma deficiência (ver Anexo D que traz informações sobre esses alunos) e 18 sem essa identificação. A sala possui 58,25m² de área. Possui 35 carteiras em sala, dois ventiladores, um armário, uma mesa com cadeira para o professor e um piso de cimento queimado com uma elevação de mais ou menos 3 centímetros de altura o que impede, em condições normais, o acesso do aluno à lousa e à mesa da professora, além de uma elevação

do piso da sala em relação ao corredor que dá acesso a esta. A escola possui uma área de terra, uma quadra com duas árvores posicionadas ao seu lado, com uma enorme caixa de abelhas em uma delas. Não há parquinho com brinquedos, ou jogos. Há apenas uma mesa de tênis e uns dois pedaços de corda e um aparelho de som que foi colocado no pátio durante o recreio, no último mês de observação.

No quadro que se seguem, estão apresentados aspectos internos e externos da sala, a título de ilustrar as condições do local.

Características	Escola
Ano de Criação	1952
Localização	Centro da Cidade
Níveis de ensino ministrado	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental I e II no período matutino • Ensino Fundamental I no período vespertino • Ensino Fundamental I e II no período noturno (projeto de aceleração inicial e continuada dos estudos mantido pelo Instituto Ayrton Senna)
Horário de funcionamento	7h às 11h 15 min 13h às 17h 15 min 19h às 23h
Pessoal de Gestão Administrativa	Diretora, vice-diretora e secretária
Número de salas de aulas	6
Número de turmas	17
Número de professores	25
Número de alunos	540
Número de alunos com NE	49
Média de alunos por turma	31.76

Porcentagem de alunos com NE na escola	9%
--	----

Quadro 3– Caracterização da Escola

Participaram desta pesquisa, segundo os procedimentos adotados, duas professoras responsáveis por uma sala de Inclusão (professora da sala e a professora de apoio), a diretora, a coordenadora pedagógica, e três alunos com deficiências, cujos pais/responsáveis (um casal de pais, um pai e uma avó) aceitaram colaborar com a pesquisa concedendo entrevista e permitindo que seus filhos/neto também o fizessem.

Por força da escolha dos objetivos do trabalho, houve uma visita à escola que se identificava com sendo Inclusiva e, lá, após exposição dos motivos e metas da pesquisa, tiveram início os contatos com os demais participantes, sendo que a seqüência de acontecimentos levou a uma aproximação gradual da pesquisadora. Por meio de contato pessoal, a pesquisadora foi recebida pela Direção que autorizou o contato com a coordenação pedagógica e, por sua vez, responsabilizou-se por garantir o contato com as professoras.

Quanto ao corpo discente, a seleção ocorreu a partir da adesão de seus pais/responsáveis. Um bilhete foi enviado a cada um dos familiares dos alunos com deficiência da sala para uma reunião, mas do conjunto, apenas três aceitaram participar da pesquisa. Os alunos, identificados por nomes fictícios, encontram-se relacionados como se segue.

- Eliane – morava com a mãe, o padrasto e a irmã mais velha. Com quadro de Deficiência Visual grave, de característica progressiva, estudava em outra escola, mas a mãe preferiu tirá-la de lá porque não detectava progressos em seu aprendizado e, por essa razão, acabou procurando essa escola-campo doravante, por “ouvir falar” que ali os professores interessavam-se mais por crianças como ela.
- Edson – morava com a mãe e o padrasto que o criava desde pequeno, juntamente com mais 15 irmãos, não todos oriundos do mesmo casamento. Aparentemente, o irmão caçula também apresentava, assim como Edson, um quadro de Deficiência Mental. Estudou alguns anos em uma Escola Especial, mas, por orientação da própria instituição, foi encaminhado a uma escola de ensino regular tendo, no entanto, a matrícula negada por várias vezes, em diferentes estabelecimentos, até que tornou-se possível efetivar a matrícula na Escola denominada Inclusiva.

- Tom – morava, desde os seis meses de vida com a avó materna. Os pais, usuários de drogas, não se encontravam em condições de garantir a guarda da criança. Possuía dois irmãos mais velhos e um mais novo, todos apresentando comportamentos atípicos, mas Tom era que apresentava maior “leque” desses comportamentos. Tom estudou em uma escola municipal por 6 meses, mas foi encaminhado para a escola-campo, com a alegação de que a anterior não podia continuar com ele devido às suas características, o que muito ofendeu e irritou a avó.

No Quadro 4, que se segue, são sumarizadas características dos alunos integrantes da pesquisa.

Nome	Idade	Sexo	Tempo de Escolaridade	Tempo na Escola Inclusiva	Modalidade de ensino e tempo que freqüentou antes da Escola Inclusiva	Diagnóstico para encaminhamento	Posição na constelação familiar
Eliane	11 anos	F	5 anos	4 anos	Escola Comum/ 1 ano	DV	2ª
Edson	22 anos	M	15 anos	3 anos e 6 meses	Escola Especial/ 11 anos e 6 meses	DM	9º
Tom	11 anos	M	5 anos	4 anos e nove meses	Escola Comum/ 3 meses	DM	3º

Quadro 4: Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

A leitura do Quadro 3 permite observar que os três alunos possuíam mais que dez anos de idade na data da realização da pesquisa. Edson, porém, tinha mais do que o dobro dessa idade e era o único que havia freqüentado o Ensino Especial, tendo isso ocorrido por um período equivalente à metade de sua vida. Apesar dos três estarem na mesma série, o período de escolarização de Edson era dois terços maior do que dos outros dois. Era também esse aluno que possuía um número maior de irmãos mais velhos e uma estrutura familiar mais tradicional (composto por sua mãe e padrasto, sendo seu tutor legítimo), já que o núcleo familiar de Eliane era composto apenas pela mãe e o de Tom, composto exclusivamente pela avó.

O Quadro 5, apresentado abaixo sintetiza informações relativas às principais características dos pais/responsáveis, que integraram os participantes da pesquisa

Identificação da Família	Responsável/is	Estado civil	Profissão	Nível de Escolarização	Pessoas que coabitam na casa
Eliane	Pai e Mãe	Separados	Gari e Doméstica	4ª série do Ens. Fundamental 4ª série do Ens. Fundamental	5
Edson	Padrasto Mãe	Casados	Gari Gari	Analfabeto Analfabeta	7
Tom	Avó	Viúva	Aposentada	Analfabeta Funcional	4

Quadro 5– Caracterização das famílias

As informações apresentadas no Quadro 6 indicam que, os pais de Eliane eram os que possuíam maior grau de escolaridade, seguidos pela avó de Tom que apenas lia e escrevia o nome e pelos pais de Edson que não dominavam o código lingüístico, ou seja, não liam e nem escreviam. Dentre os cinco responsáveis três trabalhavam como garis, a avó de Tom era aposentada e a mãe de Eliane trabalhava como doméstica, caracterizando o conjunto das atividades profissionais como sendo as de menor remuneração no mercado de trabalho. O lar com maior número de integrantes era o de Edson, com sete pessoas coabitando a casa, seguido pelo de Eliane com cinco componentes e o de Tom, com quatro.

Os participantes da equipe pedagógico-administrativa são apresentadas no Quadro 6.

Identificação/Função	Idade	Formação	Tempo de exercício no Magistério/ na Escola	Experiência anterior com alunos com necessidades
-----------------------------	--------------	-----------------	--	---

			Inclusiva	especiais
Diretora	54	Pedagogia e Especialização em Didática	25 anos/6 anos	Sim
Coordenadora	33	Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	10 anos	Sim (com alunos surdos)
Professora da sala de Inclusão	50	Magistério	25 anos	Sim (com aluno com deficiência física)
Professora de apoio	59	Licenciatura curta em pedagogia	23 anos	Não

Quadro 6– Caracterização da equipe pedagógico-administrativa participante da pesquisa

Uma análise do Quadro 6 permite verificar que a diretora tinha 54 anos, graduou-se em Pedagogia e fez especialização em Didática, possuía 25 anos de atuação profissional sendo, a maioria destes, na área administrativa e apenas 5 anos de atuação em sala de aula. A coordenadora pedagógica era a mais jovem do grupo, com 33 anos. É graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil e possuía 10 anos de atuação profissional sendo, este último, na coordenação. Ela dominava a linguagem de sinais (Libras) por já ter trabalhado com alunos surdos em sua atividade docente.

A professora da sala de Inclusão tinha 50 anos, fez magistério e possuía 25 anos de atuação profissional em sala de aula. A professora de apoio, por sua vez tinha 59 anos, fez Licenciatura Curta⁴⁶ em Pedagogia, tinha 23 anos de atuação profissional em sala de aula e era a única sem experiência profissional com alunos com necessidades especiais.

⁴⁶ - Criada pela Lei N° 5.692/71 (artigo 30) como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1o grau, da 1a à 8a séries, foi extinta em consequência do que dispõe o artigo 62 da LDB (ver Parecer CNE/CES N° 630/97 e Parecer CNE/CES N° 431/98), com recomendação de complementação de estudos para licenciatura plena pela Resolução CNE/CES no 2, de 19.05.99.



Figura 1- Vista do corredor e da porta de entrada que dá acesso à sala observada



Figura 2- Vista da sala observada, no sentido da frente para o fundo



Figura 3 - Vista da sala de aula observada, no sentido do fundo para a porta de entrada.

Para a realização e coleta de dados, foram utilizados como material de pesquisa, um gravador e fitas K-7 para as entrevistas, lápis e caderno para as anotações das observações, bem como computador, disquete, CD ROM e *pen drive* para armazenamento do que era coletado e produzido. Além de máquina e filmes fotográficos para registro das imagens do local.

Os dados foram, durante toda a pesquisa, coletados pela pesquisadora, para atender os objetivos estabelecidos e responder à questão de pesquisa. Escolheu-se usar a entrevista como instrumento de coleta de dados por ser um dos melhores meios de se obter informações acerca das concepções que as pessoas possuem de um determinado fato.

Como afirmam Dias e Omote (1995, p.93),

[...] a entrevista tem sido freqüentemente utilizada como instrumento de coleta de dados em Educação Especial. É reconhecida como um dos mais adequados meios para a obtenção de certos tipos de informações, tais como aquelas que dizem respeito a concepções que as pessoas têm acerca de um determinado objeto.

Além disso, a entrevista pode ser um instrumento de coleta de dados considerado bastante útil para as investigações que têm como objetivo compreender as concepções de agentes ou usuários na instituição de práticas sociais em Educação Especial. Bem como, por ser um procedimento que possibilita a apreensão da construção social da deficiência na visão do indivíduo normal, das experiências e necessidades de indivíduos com deficiência e a concepção do diferente sobre o seu cotidiano e sobre a sua condição de diferente em relação ao mundo reconhecidamente tido como normal (DIAS et al., 1990) – questões que tanto interessam ser observadas nesta pesquisa.

Escolheu-se realizar entrevistas estruturadas, com questões que contemplassem os objetivos propostos. Foram elaborados cinco modelos de entrevistas; um para a diretora e coordenadora (Apêndice A), um para a professora da sala (Apêndice B), outro para a professora de apoio (Apêndice C), um para os alunos (Apêndice D) e outro para seus responsáveis (Apêndice E).

O roteiro de entrevista para a diretora foi elaborado com perguntas que possibilitassem a compreensão do processo de implantação do Projeto Escola Inclusiva, bem como sua concepção sobre Inclusão. Além disso, almejava-se conhecer a estrutura organizacional da escola para a execução desse projeto de Inclusão escolar e captar o cotidiano escolar, se possível, com revelações sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas concepções sobre Inclusão.

O roteiro de entrevista para ser realizada com os responsáveis pelos alunos seguiu uma estrutura única apesar de haver entre os responsáveis não apenas pai e mãe, mas também avó e padrasto. Além do entendimento dos responsáveis sobre Inclusão, a pesquisadora pretendia obter informações também acerca do desenvolvimento escolar do aluno, como os pais concebiam a deficiência do filho e o nível de satisfação/insatisfação dos responsáveis com essa escola.

O roteiro de entrevista com os alunos foi elaborado contendo perguntas acerca dos seus entendimentos sobre Inclusão e, principalmente, sobre sua história escolar e seus sentimentos em relação à escola. Dos roteiros constaram questões acerca de temas pertinentes a cada um dos conjuntos dos participantes, enfocando suas particularidades e especificidades.

Inicialmente, a pesquisadora, entrou em contato com a Subsecretaria Estadual de Educação da cidade a fim de solicitar autorização para ir até a Escola selecionada para a pesquisa, aguardando o deferimento de pedido para, só então, dirigir-se à Escola-campo. Ali, apresentou os

objetivos da pesquisa, inicialmente à Direção e Coordenação, para depois se dirigir às Professoras, Alunos e Responsáveis. A todos eles foram explicados os objetivos do trabalho.

A diretora e a coordenadora encarregaram-se de apresentar a pesquisadora às professoras. Após alguns dias permanecendo na escola, sem entrar em sala de aula, até que as professoras se familiarizassem com ela, a pesquisadora confirmou que o trabalho poderia ser desenvolvido com essas professoras, já que na sala de delas havia o maior número de alunos identificados pela escola como sendo alunos de Inclusão, com algum tipo de deficiência. Depois da opção feita, os participantes supracitados assinaram o termo de aceite (Apêndices F e G).

O contato com os familiares foi o último a ser realizado. Em um primeiro momento, a pesquisadora obteve, junto à secretaria da escola, os endereços e profissões dos responsáveis pelos alunos com deficiência a fim de realizar uma sondagem sobre o tempo que cada um poderia dispor para oferecer suas colaborações. Por sugestão das próprias professoras, a pesquisadora elaborou um bilhete no próprio caderno do aluno pedindo a presença dos pais na escola, caso eles concordassem em colaborar com sua pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisadora já estava há muitos dias na escola e os pais já sabiam da presença dela ali.

Apesar de o bilhete ter sido enviado a vários pais/responsáveis apenas dois deles compareceram à escola. O terceiro sido entrevistado em sua própria casa, pois disse poder colaborar sem ir até a escola. Apesar de a confirmação de auxílio dos pais de Eliane só ter sido realizada pela mãe, no dia marcado para a realização da entrevista compareceram o pai e a mãe da aluna o que viabilizou a entrevista com os ambos.

As observações tiveram início a partir do mês de janeiro de 2005, antes mesmo que as aulas iniciassem, a fim de que ocorresse a familiarização com o campo. Com o objetivo de elaborar o “Diário de Campo”, todos os acontecimentos iam sendo registrados, para posterior análise. A pesquisadora procurou com esse recurso compreender as relações desenvolvidas durante a prática escolar para poder, futuramente analisá-las.

A fotografia foi utilizada nessa pesquisa apenas em seu aspecto literal e descritivo, com o objetivo de registrar como o local encontrava-se no espaço e no tempo da realização da pesquisa. E por acreditar ainda que a foto pode “revelar conteúdos não verbais da cultura”, como afirma (OMOTE, 2003, p.53).

Para a realização da análise dos dados optou-se por utilizar uma pesquisa qualitativa, por contemplar tanto a observação participante como a realização de entrevistas, permitindo o

contato direto do pesquisador com o ambiente observado e com as situações de interação desenvolvidas nele. Além de informar sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao discurso dos participantes. Entendeu-se que essa opção metodológica permite compreender a realidade pesquisada, bem como interpretar os fatos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1999) a investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação. Os dados são ricos em pormenores em relação ao local, às pessoas e às suas conversas. As questões são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural.

O desejo de acertar na análise dos dados coletados aproximou a pesquisadora de teóricos como Bardin (1977) para que pudesse ser realizada uma análise que revelasse as verdades e que não se inculcassem preconceitos ou apresentassem modelos. Dessa maneira, o que se fez primeiro foi tomar o “texto” em sua totalidade e ir classificando os itens presentes ou ausentes nele. Finalmente realizou-se a interpretação dos dados e do contexto em que estes estavam inseridos. Teve-se por responsabilidade compreender o sentido do que foi comunicado, e também o cuidado de desviar o olhar para outras significações que já existem na literatura sobre o tema.

Triviños (1987) afirma ser extremamente importante num estudo exploratório a escolha dos sujeitos da pesquisa, sempre os compreendendo dentro de um contexto e procurando captar os diferentes significados das experiências vividas por eles. Para tanto, o teórico cita seis momentos cruciais que a análise qualitativa prevê: o de construção do roteiro de entrevista; o de realização dessas e o registro dos dados; o de transcrição na íntegra das entrevistas realizadas; o de leituras e releituras da transcrição das entrevistas; o de sistematização dos dados e o da redação.

A análise que se faz das notas coletadas tanto por meio do Diário de Campo como pelas entrevistas, fundamenta-se na idéia de campo defendida por Pierre Bourdieu (1989) que afirma ser este um espaço social de lutas suscetível de modificações, provocadas pelas relações de força que agem em seu interior. De acordo com esse autor, o campo é o produto das relações de força entre os agentes num determinado momento.

O campo ora observado e para o qual toda a atenção esteve voltada foi a escola intitulada Inclusiva, mais especificamente uma sala de aula de 3ª. série com 33 (trinta e três) alunos, dos quais 14 (quatorze) são possuidores de necessidades especiais – realidade que destoa do que

preconizam as leis sobre educação dos especiais. O que se poderia dizer sobre uma sala de aula com mais de 42% de alunos com necessidades especiais?

Pelo menos uma resposta pode ser dada a essa questão.

Do ponto de vista da investigação proposta, pode se afirmar que esse fato, é extremamente significativo para se verificar como se dava até então o processo de Inclusão numa escola intitulada Inclusiva, pois enquanto a lei define em 10% a quantidade de alunos com necessidades especiais por sala, há, nessa escola, mais de quatro vezes a quantidade de alunos permitida, o que mostra claramente que a lei não está sendo cumprida.

Esse fato não revela apenas negligência. Ele deixa à mostra também a falta de autonomia da escola que de acordo com a diretora

[...] não é a escola que faz a matrícula dos alunos. Os pais fazem em telefone 0800 e faz a matrícula na escola e na série que ele indicar. Recebemos os alunos sem saber se eles possuem ou não deficiência. Como não podemos ter sala com menos de 20 alunos tivemos que colocar todos em uma sala só. Quando começamos a tomar pé da situação, começamos a pedir recursos da Subsecretaria, pedimos intérprete e tudo mais que achamos necessário, só que na maioria desses recursos nunca chegam. Para adquirir a maioria dos recursos, a subsecretaria orienta a gente a lançá-los no PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar). Isso é feito em um ano para chegar o recurso no outro, quando já não temos mais as mesmas necessidades. Ficamos todos sem saber o que fazer! (informação verbal)⁴⁷.

Gestoras, professoras, pais e alunos, parecem desarticulados nesse trabalho de Inclusão. Pais fazendo matrícula dos filhos sem ter contato com a escola, professoras e gestoras fazendo planejamento anual sem saber de sua clientela.

O que se tem nesse campo de pesquisa é um grande grupo dividido. Cada um exercendo seus papéis. De um lado se apresentam os professores, coordenadora e diretora – sujeitos reconhecidos como autoridades, numa posição legitimamente de prestígio devido ao suposto nível de conhecimento que possuem dos conteúdos, que os tornam capazes de revelar verdades aceitas como legítimas sobre muitos assuntos e temas. Autoridade essa reforçada pela fala do padrao de Edson quando se refere aos professores do enteado. “Se alguém tiver que falar dele é o professor ou a professora, por que outro eu não aceito.”

⁴⁷ Informação fornecida pela Diretora durante a realização da entrevista.

Do outro lado vemos, em situação oposta e em fragilidade, 33 alunos imaturos e seus pais, sendo estes últimos desprovidos de maiores informações sobre a problemática e do significado de uma escola Inclusiva, e por isso, não a vivem nem de fato, nem de direito.

Após a coleta dos dados, passou-se a olhá-los à procura de temas que fossem recorrentes. De acordo com o grande volume de informações passou-se a procurar aquilo que aparecesse como recorrente e reafirmado nos discursos dos participantes. Muitos temas poderiam ter sido escolhidos para determinar o trajeto, no entanto optou-se por quatro que pareceram mais significativos para a compreensão da realidade observada.

1) Inclusão e Deficiência	Refere-se à concepção de deficiência e Inclusão dos sujeitos pesquisados. Ou seja, a todo conteúdo da fala que diz respeito à idéia que se tem sobre incluir.
2) Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar	Diz respeito à idéia que os envolvidos possuem sobre o aprendizado e desenvolvimento dos alunos no contexto escolar.
3) Suporte recebido pela Escola para o desenvolvimento da Inclusão escolar	Trata dos recursos humanos e/ou financeiros que tem chegado à Escola e a opinião da direção e da coordenação sobre o auxílio recebido.
4) Os sentimentos em relação à escola	Trata do que foi coletado sobre as impressões e sentimentos que os envolvidos fazem da escola

Quadro 7 – Temas que emergiram dos dados

Por acreditar que os conceitos Inclusão e Deficiência são indissociáveis - sobretudo neste contexto – procurou-se dar destaque a concepção de Deficiência e Inclusão que os participantes demonstraram possuir. A Inclusão entre eles parece se dar de forma parecida sobre como é concebida a deficiência. Parece não haver dúvida de que o modelo de Inclusão que se defende é, na verdade, a representação fiel de como se aceita a diferença de forma recursiva.

Os temas Deficiência e Inclusão foram bastante contemplados nesta pesquisa. Isto se deu pelo fato de concordar com Miura, Profeta e Toledo (2000, p.179), ao dizer que a compreensão

dos termos deficiência⁴⁸, desvantagem⁴⁹ e incapacidade⁵⁰ são fundamentais para que os professores e os familiares de pessoas com necessidades especiais não reforcem, ainda mais, as limitações impostas pela deficiência e tenham atitudes para diminuir as incapacidades e desvantagens dessas pessoas. Com isso, acredita-se que a utilização do termo Inclusão também seja fundamental nesse processo.

A antiga concepção que se tinha sobre deficiência não parece estar ultrapassada no discurso das professoras e gestoras da escola pesquisada. Para elas, o fato de ser Deus o responsável pela deficiência de cada um daqueles alunos, o que esconde uma situação sócio-cultural da deficiência, nada resta às pessoas com deficiência a não ser se curvarem resignadamente diante dos obstáculos que lhes aparecem. A diretora diz que do seu ponto de vista, para haver Inclusão, deve-se abarcar também as questões sociais: “nós não temos que nos preocupar tanto com seu aprendizado, nós temos que nos preocupar com sua vida, com sua vida em sociedade - a sociedade de um modo geral, pois a vida escolar é muito limitada.”

Cabe, então, formular um questionamento sobre a concepção de educação aí implícita, ou seja, por que a vida escolar é vista como limitada, se é dentro da escola que a criança passa em torno de um terço de sua vida? Se é, neste ambiente que o educando socializa-se e é principalmente, ou talvez unicamente, lá que ela tem acesso ao saber elaborado, visto que seus pais pouca ou nenhuma escolaridade possuem? Uma resposta possível a esta questão é a constatação de que talvez esse grupo não acredite na Inclusão, e mais ousadamente, de que estes educadores não possuem convicção em sua própria prática. No que se refere à educação mais direcionada às necessidades específicas e à Inclusão, a maioria dos entrevistados demonstrou ter dificuldades em conceituação. Os que o fazem se utilizam da exemplificação para se fazerem entendidos, o que demonstra a precária familiaridade com os conceitos e entendimento sobre alguma forma de prática.

No discurso das professoras e gestoras, é notória a percepção de Inclusão que parece ter sido formada no bojo da implantação da escola inclusiva como discurso generalizado. “Incluir é

⁴⁸ Relativa a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função (perdas ou alterações temporárias ou permanentes), qualquer que seja sua causa. Em princípio a deficiência significa perturbação no nível orgânico (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989).

⁴⁹ Diz respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade. Representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade e como tal reflete a adaptação do indivíduo e a interação dele com o meio (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989).

⁵⁰ Reflete conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividades funcionais do indivíduo, consideradas como componentes essenciais de sua vida cotidiana. Representa perturbações no nível da própria pessoa (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989).

receber todas as pessoas independente de sua deficiência e dar oportunidades a elas”, como diz a diretora. A concepção de Inclusão por elas defendida parece ter sido copiada dos manuais de Inclusão trabalhados nos cursos de formação para a implantação do projeto, ou seja, sem discussão ou real apreensão do assunto.

A diretora relatou seu entendimento sobre Inclusão, dizendo que: “incluir é receber os alunos com necessidades especiais e fazer com que eles se sintam tão bem como as outras pessoas na escola”. Diz acreditar que o próprio aluno com NE se discrimina e que “a comunidade não está preparada para conviver com esse tipo de pessoa. Você tem que trabalhar com ele porque ele mesmo se discrimina”.

A diretora defende a idéia de que não apenas a pessoa com deficiência necessita ser incluída, mas também o aluno doente, negro, pessoas com desvios de comportamento e desvios sexuais. “A Inclusão não deve ser só do deficiente não!”

A diretora possui uma concepção social sobre Inclusão e isso fica à mostra quando diz:

Nós não somos preparados para conviver com essas pessoas. Inclusão é fazer essa preparação, seja o aluno doente, o negro, pessoa com desvio de comportamento, com desvio sexual Nós é que devemos fazer isso porque **eles não têm culpa de ter nascido assim**.⁵¹

Também por meio da fala da diretora percebe-se que, na sua concepção, essa escola é oferecida como inclusiva à pessoa com deficiência como oportunidade para esta viver melhor de alguma forma, ou seja o objetivo acaba por recair em um paradigma de acolhimento e cuidado, mais do que á uma proposta educativa. Ao mesmo tempo, sua fala parece ignorar questões de cunho econômico e social, que muitas vezes pode estar atrelada à elegibilidade como deficiente. A fala da diretora demonstra claramente uma concepção genética de deficiência e necessidades educativas especiais. Para ela, a maioria das pessoas não está preparada para conviver com o diferente e por isso mesmo cabe a sociedade, sobretudo no ambiente escolar, cuidar deles.

Para ela,

Uma escola inclusiva é aquela que trabalha respeitando o potencial das pessoas que possuem necessidades especiais, respeitando também as diferenças, sejam elas de qualquer ordem. Inclusão é você receber alunos com N.E.E e fazer com que esses alunos se sintam tão bem, como as outras pessoas, fazer com que ele não sinta discriminado.

⁵¹ Grifo nosso.

Ela descreve as razões do surgimento da escola inclusiva, dizendo que as pessoas com NE sempre estiveram isoladas do convívio social, o que fez com que as pessoas ditas “normais”, agissem em prol desta causa melhorando assim a vida daqueles para os quais a Inclusão era a regra.

Eu acho que as pessoas portadoras de necessidades especiais estavam em casa trancafiadas, ou nas escolas especiais e não estava aprendendo e isso fez com que as pessoas ditas normais percebessem a necessidade de se criar as escolas inclusivas para que essas pessoas pudessem ter uma convivência com os demais e viver muitíssimo melhor.

A coordenação da escola pesquisada que já trabalhou com alunos surdos e leu obras sobre Inclusão, demonstrou possuir uma concepção social de Inclusão.:

A Inclusão não é apenas para aqueles que possuem uma limitação física ou mental. Eu entendo que a Inclusão abrange vários aspectos como o social. As crianças com deficiência sabem que são excluídas pela sociedade. Eu concebo a Inclusão como um caminho a ser seguido para se levar ao seio da sociedade àquelas pessoas que estão à margem. Se a gente não abrir as portas da escola para essas crianças, que é o lugar delas iniciarem na sociedade elas não terão outro lugar para se socializar. (informação verbal).⁵²

Ela relata que a escola onde trabalha é uma das poucas que acolhe o aluno com deficiência:

O que nós já ouvimos das mães aqui é que elas já procuraram outras escolas e essas disseram não estarem preparadas para recebê-los e que elas deveriam procurar nossa escola porque ela é que está preparada para ensiná-los.

Essa profissional deixou clara, também, a sua opinião em relação à abrangência da discriminação sofrida pelos alunos com NE. Para ela, essas crianças são discriminadas pela sociedade como um todo, pela escola, pelos colegas, pelos pais. Ela disse que não são apenas as crianças com NE que sofrem discriminação; crianças “normais”, vindas de famílias vistas pela sociedade como desestruturadas, também são discriminadas, como aquelas filhas de prostitutas ou homossexuais ou ainda as excessivamente pobres. No entanto, ela acredita que dentro da escola essa discriminação tem desaparecido.

Há quatro anos atrás eu tive um aluno que não conseguia nem ir ao banheiro e era só eu que cuidava dele na escola, com o passar do tempo todos os outros alunos pediam para ajudá-lo. E isso é bom porque significa que os alunos já

⁵² Fala da Coordenadora

estavam solidários com ele e ninguém nasce solidário, isso é aprendido e eles aprenderam com essa convivência.

A coordenadora diz ser favorável a existência de uma política educacional de Inclusão que revele a concepção do poder público sobre Inclusão e ofereça sugestão para tornar a Inclusão mais eficaz. Segundo ela, a escola só tem a ganhar com a Inclusão.

Acho que **houve uma melhoria na qualidade do relacionamento social das crianças**. A gente percebe que **os meninos quase não têm preconceito nenhum**. Nos meios de comunicação nós só vemos falar sobre a Inclusão como se fossem **deficientes apenas o cego, o surdo e o cadeirante** e não é! Esse é o mais simples da gente resolver! Os governantes falam e fazem propaganda da Inclusão como se fosse uma coisa muito bonita, acho que eles nem sonham qual que é o problema da Inclusão, a realidade que a gente vive dentro da sala de aula da escola. É pai, é problema de pai, nem o próprio pai aceita o filho como é que se vai fazer o professor aceitar.⁵³

Ela diz sentir-se penalizada pelas pessoas com deficiência, pois sabe o quanto são discriminadas. Diz temer a discriminação, visto que qualquer pessoa pode ser vitimada por ela. Indo além, afirma que a deficiência está na diferença, pois qualquer pessoa, que seja diferente do padrão socialmente aceito, pode ser vítima da discriminação e do preconceito e ser colocada à margem da sociedade:

“São assim com os negros, os gordos, os homossexuais, os índios e com todo aquele que for ou vier a ser diferente do padrão socialmente aceito.”

Para a professora da sala inclusiva, Inclusão “é as pessoas aceitarem as outras como elas são.” Por Inclusão escolar ela diz entender que seja a ação da escola em aceitar as crianças como elas são com todas as necessidades e deficiências que elas tenham. Ressalta que, para que isso aconteça, todos os colegas e funcionários da escola também devem fazer o mesmo, pois não é só o professor que tem essa obrigação. “Todos os funcionários da escola têm que aceitar a criança da maneira que ela é. Mesmo as outras crianças que não têm necessidade especial têm que aprender com a necessidade que o coleguinha tem.”

Ela também diz ser favorável à Inclusão e defende que os alunos com deficiência não têm que ser tratados de forma diferenciada só porque possuem uma deficiência – “ser tratado com dó.” Ela reforça ser a favor da Inclusão, ainda que sob um discurso de cuidado e acolhimento em

⁵³ grifo nosso.

detrimento de um projeto educacional, uma vez que sugere que devemos nos colocar no lugar de um pai que deseja que seu filho seja aceito em todos os espaços sociais, inclusive na escola.

Ao analisar as falas destas pessoas, podemos inferir que não se pode negar um certo engajamento e expressões de boa vontade e aceitabilidade, no entanto não se pode negar o intenso despreparo e desamparo por parte dos profissionais desta escola no que se refere à formação, recursos materiais e técnicos para a real implantação de um trabalho que possa ser chamado de inclusivo.

Para a professora, Escola Inclusiva são as escolas que recebem verbas para realizar este trabalho e cita como exemplo a escola da pesquisa, uma outra escola e ainda uma Escola Especial da cidade. Com essa fala a professora revela desconhecer o processo burocrático de recebimento de verbas para a obtenção de recursos para a escola, o que prova que não existe ali uma gestão participativa.

Em relação aos ganhos que se tem ou não com a Inclusão a professora da sala diz acreditar que, nesse processo, todos os envolvidos têm ganho e justifica dizendo:

[...] a família ganha muito com a Inclusão porque muitas vezes a gente recebe crianças mudas que a família não sabe lidar com ela, as mães mesmo não sabem conversar com elas. Uma professora andou dando umas aulas de Libras para os familiares para eles saberem pelo menos um pouquinho comunicar com os filhos, pois eles nem se comunicavam. Eu acho que se eles ganham também, pois se eles se relacionam com outras crianças eles já se desenvolvem melhor. É bom para os normais essa interação por eles dão até mais valor a vida, porque eles devem pensar que eles não têm deficiência então eles valorizam mais a saúde, a vida deles.

Para a professora de apoio, Inclusão é:

é juntar todos os alunos, os que têm problema e os que não têm, e colocar eles juntos, É uma maneira de fazê-los conviver juntos. Inclusão Escolar é a mesma coisa, é criar oportunidade de juntar aqueles que têm mais dificuldade em aprender com os que não têm.

Para ela, os alunos com deficiência

não aprendem porque têm dificuldade demais mesmo.

Ainda diz não saber se eles não aprendem porque a família não ajuda, mas afirma não ter dúvida de que, de fato eles não aprendem.

Você explica, explica e ele não entende e, se você explica para um que não tem dificuldade, ele entende e isso me deixa meio frustrada nesse sentido, porque você quer que ele entenda e ele não entende, porque ele tem mais dificuldade. E o que você tem que fazer é entender que ele não tem a mesma capacidade que o outro.

Segundo essa professora, falta pouca coisa para a Inclusão acontecer efetivamente:

eu acho que **é só divulgação mesmo, às vezes salas mais adequadas, carteiras.** E explicar mais sobre o que é Inclusão, explicar que aqui é uma escola inclusiva, que os alunos ficam todos juntos, apesar de que os pais daqui já sabem né!⁵⁴

No discurso da professora, já está internalizada a idéia de Inclusão defendida pelo programa de Inclusão do Estado de Goiás que acredita que “[...] o sucesso deste será alcançado muito mais por uma questão de tempo do que por ações pontuais.” (ALMEIDA, 2003, p.70). No entanto devemos ressaltar um agravante, chamando a atenção para o fato de que esta professora não tem sequer a percepção de que sua prática docente também deve mudar, de que não se trata apenas da divulgação de um programa, e sim, de uma reorganização de um sistema educacional inteiro no qual ela faz parte. Não é de se espantar, então, a declarada frustração desta professora mediante sua prática, uma vez que a mesma não é amparada tecnicamente na mesma. O resultado óbvio desta situação é a constante ‘desistência’ dos professores envolvidos em participar ativamente dos programas de Inclusão.

Quando questionada sobre o que vem a ser a função de uma professora de apoio, e se sente dificuldade em desempenhar essa função, a professora explica dizendo:

É o primeiro ano que eu estou nesta função de professor de apoio, mas para mim é uma maneira de ficar com a professora regente ajudando. No meu caso eu tenho procurado ajudar no que for preciso, não só atender aqueles alunos que tem dificuldade de aprendizagem, mas ajudar em todo o sentido. Minha dificuldade é porque tem alguns alunos que você ensina e eles não aprendem, porque tem dificuldade demais mesmo, não sei se é falta da família ajudar, mas eles não aprendem.

Sobre a ocorrência ou não da Inclusão nessa escola, a professora de apoio diz acreditar que esse processo não está acontecendo efetivamente e tece as seguintes críticas:

⁵⁴ Fala da professora de apoio, grifo nosso.

Na nossa escola aqui a gente vê que está tendo Inclusão, mas acho que nem todas estão tendo essa aceitação, às vezes né! Eu penso que este processo está muito novo no nosso meio, as pessoas não estão conscientizadas, os pais, as professoras, às vezes é por isso. Não está sendo divulgado, as pessoas não entendem, não sabem o que é Inclusão né! Eu acho que tinha que ter mais divulgação sobre o que é Inclusão, como que é, explicar que é bom para os alunos, para todo mundo, para todo tipo de pessoa. Mais divulgação. Pode-se dizer que ela (a Inclusão) está acontecendo porque eles (os alunos) estão juntos ajudando uns aos outros, os que tem menos dificuldade ajudam os que tem mais dificuldade. É uma maneira de socializar eles. É a socialização deles!

Ela avalia a Inclusão em sua sala dizendo: “Eu acho que está indo bem na minha sala. Os coleguinhas aceitam bem os outros, às vezes eles nem percebem que o outro tem dificuldade. E em toda escola é a mesma coisa todos eles procuram se ajudar e convivem bem.”

A professora diz ser favorável à Inclusão e diz que todos ganham com esse processo e descreve o ganho que cada um tem dizendo:

O ganho é para o deficiente porque ele não precisa ficar pensando que precisa estudar só em uma escola. Ele tem mais liberdade porque toda escola aceita ele. Para família também porque antes ela pensava assim: eu tenho que levar meu filho lá para aquela escola, e agora já sabe que em qualquer escola o filho dela pode estudar. Para o professor também é bom porque ele conhece todo tipo de criança, não fica sempre só com um tipo de criança. E para criança normal, é porque ela não pode ficar pensando que todo mundo é igual a ele que não tem problema.

Com relação à família dos alunos, também se pôde observar que a maioria deles não sabe explicar ao certo o que seja Inclusão, mas acreditam que isso vai ajudar seus filhos.

Apesar de a avó de Tom desconhecer o termo “Inclusão” ou “Inclusão Escolar”, ela demonstra aceitar a Inclusão especialmente como oportunidade de socialização do aluno. A mesma diz aceitar colocar o neto em uma Escola Especial, mas não vê sentido em ele ficar isolado do convívio com os normais e rejeitaria toda e qualquer escola que permitisse que ele fosse discriminado. A fala da avó vem acompanhada da afirmação de que ela diz sentir-se acolhida na escola onde o neto estuda.

A avó de Tom não sabe exatamente o que é a deficiência do neto:

O médico disse que ele tem aceleração mental. Ele nasceu com aquela partinha que faz aprender e falar vazia, agora é que ela está preenchendo.

O pai de Eliane não tem idéia do que seja Inclusão e/ou Escola Inclusiva. Conseqüentemente também não sabe que a escola na qual sua filha encontra-se matriculada é uma escola intitulada Inclusiva. Diz ter colocado nessa escola por ser mais perto de sua casa. Ele quase nunca participa das reuniões ou quaisquer eventos que a escola promove, mas informa que a mãe diz receber convite para todos.

Quanto à deficiência da filha, o pai diz que:

Ela já nasceu com isso. Desde pequena ela usa óculos e o grau vai aumentando cada vez mais, e ela vai ter que usar até o resto da vida.

Em relação ao problema visual da filha a mãe diz não se lembrar do nome:

são uns nomes tão complicados que eu nem dou conta de falar, mas a coordenadora sabe o nome direitinho...

O padrasto de Edson tem 75 anos e quinze filhos. Ele também diz desconhecer o termo Inclusão e ignorar que esta seja uma Escola Inclusiva. Ao mesmo tempo em que diz isso, revela possuir uma concepção de Inclusão baseada no respeito mútuo e na responsabilidade de todos em relação ao diferente. Ele diz que o enteado entrou na escola com sete anos de idade e que ficou anos na Escola Especial e que só saiu de lá porque a coordenação informou que:

ele podia estudar em uma escola comum, só que aí eu não achei vaga pra ele em escola nenhuma por disseram que não podia pegar ele por ele tinha um probleminha na cabeça. E por isso eles não podiam pegar ele.

Ele não sabe dizer ao certo qual é a deficiência do enteado. Ele diz apenas:

Ele não firma nas coisas, na mesma hora que ele quer trabalhar ele já não quer mais, mas ninguém diz isso pra ele, porque sabe que se falar dele eu vou ficar incomodado. O medico disse que ele tem um problema na cabeça, igual ao meu caçula. Mas meu caçula quase não estuda e ele é mau mesmo. Eu até batia muito nele, mas agora parei de bater porque não adianta, porque a gente bate nos filhos e eles ficam pior. O castigo vale. O cavalo que é o cavalo se você bater ele não aprende.

A entrevista com esse pai foi a única que foi realizada na casa do entrevistado porque ele não podia ir à escola. Sua entrevista foi a mais longa. Ele disse ter outro filho, biológico, com a

mesma deficiência de Edson e relatou ter educado todos os outros filhos para a compreensão da deficiência. Com os vizinhos, travou infinitas brigas para que os filhos fossem respeitados. Ele diz exigir, de todos, o respeito pelo filho que, de acordo com a sua concepção, apenas não é igual à maioria das pessoas. Diz já ter sido pouco complacente com aqueles que discriminavam o filho, mas que mudou de atitude por compreender que também ele deveria ter paciência com os que não aceitavam seu filho, visto que estes também precisavam de sua compreensão.

Antes eu brigava com todo mundo, mas hoje não! Eu fico com vontade de descer o cacete, mas aí eu vejo que não pode, porque na mesma hora que o nervoso chega, Deus me chama para trás e fala para eu ter paciência.

Assim como o padrasto de Edson, a mãe de Eliane também diz desconhecer o termo Inclusão, não sabe o que é uma Escola Inclusiva, e muito menos, que a escola onde a filha estuda seja uma delas. Sua entrevista demonstra que não só não compreende o termo, como também não sente que a filha esteja incluída, apesar da escola recebê-la muito bem. Segundo ela, muito mais deveria ser feito para que as pessoas fossem realmente incluídas nessa sociedade. E, apesar de não especificar quais sejam essas atitudes, ela sinaliza para a necessidade de se fazer algo em prol da Inclusão.

A mãe conta que a filha ingressou na escola com sete anos e argumenta ter sido essa a idade “porque era a época de estudar mesmo.” Primeiro a filha estudou em uma escola e só foi transferida para essa atual

[...] porque, na escola que ela estava, ela não estava evoluindo, os professores não tinha muito carinho com ela, e aí eu tirei ela de lá e coloquei aqui. Eu não tinha nenhuma informação sobre essa escola também não. Estava tentando achar uma em que as professoras tivessem paciência com ela.

A escolha pela escola aconteceu segundo o critério de distância entre domicílio da mãe e escola. Mas, segundo a mãe, ela se preocupava também em encontrar uma escola em que as professoras tivessem paciência com a filha. Segundo essa mãe, ela encontrou mais do que isso.

Dos três alunos entrevistados, apenas Edson diz saber o que seja uma Escola Inclusiva. Para ele, “é uma escola onde se aprende mais, aprende coisa do mundo, aprende como viver com os colega.”

Eliane e Tom dizem não ter idéia do seja Inclusão e não reconhecem a escola como uma instituição diferenciada. “Inclusão? Que isso? Nunca vi falar nisso.” (fala de Tom, Elaine respondeu apenas com gestos negativos).

Encontra-se presente em suas respostas apenas o desejo normal de serem aceitos e respeitados assim como de terem seus desejos realizados, independente se isso é nomeado ou não. Observa-se no discurso dos pais um profundo sentimento de aceitação á diferença de seus filhos e a necessidade de se lidar com a situação de diferença de alguma forma. Sabem que seus filhos são pessoas com necessidades especiais e pessoas com direitos, mas não possuem instrumental e conhecimento para lutar pelos mesmos. No que se refere à educação de seus filhos, sabem que os estes precisam de uma forma diferenciada de aprendizado, de equipamentos e técnicas, mas não sabem nomear, apontar ou requerer os mesmos. Vemos, portanto, a afirmação de um quadro de injustiça para pratica e execução do chamado programa de Inclusão, em que ate mesmo os pais das pessoas a serem atendidas pelo mesmo encontram-se fora do processo e desconhecem á que seus filhos estão sendo submetidos, ainda assim são gratos pela “oportunidade”.

Em relação à implantação da escola inclusiva, a história se parece bastante difícil de qualificar. Nenhum dos entrevistados conta sobre debates, reuniões, ou estudos realizados para acolhimento e implantação do projeto nessa escola, o que contraria o que dizem os documentos do Estado sobre a fase de sensibilização do Programa de Inclusão. De início, pareceu a todos mais um projeto singelo que chegava à escola, e que estaria em breve nas mãos de todos irreversivelmente. No entanto, parafraseando Bertold Brecht, ninguém desconfiou do mais trivial, do mais singelo, não examinou, sobretudo o que pareceu habitual.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural...(BRECHT, 1962, p.30).

Cabe pontuar que muitos dos aspectos apreendidos nessa análise são oriundos do Diário de Campo. O tema Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar foram escolhidos por ter emergido diversas vezes no material coletado e pela importância que a pesquisadora acredita ter dentro de um processo de Inclusão. Além de e por acreditar que garantir o desenvolvimento da

aprendizagem e o domínio dos conteúdos privilegiados pela sociedade, auxilia a pessoa com deficiência a conquistar reconhecimento social.

O simples fato de se dominar determinados conteúdos já colabora para afastar essas pessoas da marginalização. É comum ouvir dizer: “mas ele sabe algumas coisas, sabe ler, sabe fazer compras sozinho. Ele não é tão deficiente assim!”⁵⁵

A pesquisadora acredita também que para garantir essa aprendizagem e desenvolvimento, bem como a Inclusão, é necessário que o professor percorra pelo menos três caminhos.

Primeiro, o caminho da aceitação da diferença. Segundo, o caminho da realização de adaptações curriculares necessárias ao aprendizado de todos os envolvidos no processo. Por último, a criação de um ambiente propício à inserção da criança na escola.

Como foi visto, felizmente, os dados revelaram que os envolvidos na pesquisa demonstraram possuir uma significativa aceitação da diferença, e uma significativa responsabilidade social com esse trabalho a ponto de uma das professoras darem aulas de Libras para a família de uma aluna, no entanto, em relação à promoção da aprendizagem e desenvolvimento escolar a escola falha nessa tarefa devido ao fato de que entre eles é comum a idéia de que os alunos não aprendem, então só lhes restam agir de forma assistencialista.

Dos três alunos observados, apenas Eliane é verdadeiramente alfabetizada. Edson é capaz de copiar tudo que vê, possui uma letra muito bonita, lê muito pouco e escreve menos ainda. Já Tom é quase analfabeto, lê apenas algumas palavras e é capaz de grafar pouquíssimas delas, como mostra um dos textos criado por ele.

A pabaso é bomito ile ficaro sichs

(O palhaço é bonito e ele fica no circo)

No entanto, a escola ignora tal fato e segue a aplicação dos conteúdos que são ministrados todos os dias como se todos soubessem ler e escrever. Fica assim visível que não houve adaptação curricular, apesar de Tom não ser o único nessa condição.

Não se presenciou nenhuma vez, em todo o período de observação, a aplicação de qualquer estratégia de ensino diferenciada aos alunos. As professoras não se utilizaram de jogos,

⁵⁵ Fala de professoras presentes em duas das três reuniões de professores em que a pesquisadora participou.

brincadeiras ou qualquer outro recurso pedagógico que não fosse o livro-didático, o giz e a lousa. Nem mesmo atividades em grupo eles fizeram, o que promoveria a criação de estratégias que favoreceriam a aprendizagem num clima interativo. Segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, M., 1995) a interação social é de extrema importância no processo de construção das funções psicológicas humanas, já que o indivíduo cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento. E a escola deve ser um ambiente propício para a promoção dessa interação, segundo o teórico.

A professora seguiu sempre um mesmo modelo de aula em que ele ensinava os conteúdos aos alunos e lhes fazia perguntas sobre os mesmos, sem permitir ou proporcionar a interação aluno-aluno. Com essa atitude a professora levava os alunos em geral a tê-la como uma referência do quando e como se tem a permissão de manifestar-se no ambiente escolar de forma bastante subordinada e apática. A maioria deles não registrava o pensamento no caderno, esperando pela resposta da professora. Isso evitando as críticas que ela fazia depois.

As atitudes dos professores devem estar relacionadas à compreensão das definições de deficiência, incapacidade e desvantagens e aos fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos e a possibilidade de serem modificados para alcançar o progresso de alunos com dificuldades. (MIURA; PROFETA; TOLEDO, 2000, p.173).

Assim, as professoras demonstraram ignorar uma das principais exigências da Educação Inclusiva que é a adaptação do currículo. Desta forma não há como respeitar as singularidades dos alunos:

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio-educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2002, p.17).

Em relação à Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar, a Diretora descreveu a aprendizagem dos alunos com deficiência como sendo inconstante. Ela justificou dizendo que essa limitação se dá pela deficiência que possuem, ou seja, de que as dificuldades recaem sobre as crianças e suas características e não pela proposta educacional. Tal concepção remete ao

processo de biologização que segundo Moysés e Collares (1996, p.28), geralmente manifesta nas escolas:

Na escola este processo de biologização geralmente se manifesta colocando causas do fracasso escolar quaisquer doença das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo ensino-aprendizagem.

A diretora defende que o professor deve trabalhar com o aluno, respeitando sua limitação, e observando aquilo que ele é capaz de aprender. Para ela “ele aprende, esquece, torna a aprender e torna a esquecer, mas nós não temos que nos preocupar com isso.”

A coordenadora da Escola Inclusiva relaciona desenvolvimento escolar com desenvolvimento social. Quando questionada sobre o assunto, dá ênfase na melhoria do relacionamento social das crianças em geral e em um visível crescimento da aceitação dos alunos com deficiência pelos normais e defende que ambos são prejudicados no aprendizado dos conteúdos.

Já a professora caracteriza a aprendizagem dos alunos como sendo lenta, mas não inexistente. Justifica o desenvolvimento deles da seguinte forma:

Eles não desenvolvem totalmente de uma hora para outra não! Mesmo com ajuda da professora de apoio, que fica ali explicando só para eles, eles esquecem o que aprendem. A gente ensina uma coisa hoje e amanhã a gente recorda e eles já esqueceram. Mas, em relação ao convívio social, eles evoluem bastante. Geralmente eles chegam acanhados e, mais no meio do ano eles estão para frente até demais. Eles gostam muito de desenho, de história, de recreação. Na recreação eles são os primeiros que vão na frente.

Quando questionada sobre a ocorrência ou não de um trabalho que consiga promover a Inclusão na escola, a professora responde dizendo:

Eu acho que pelo menos a gente faz o possível para que esteja. Por exemplo: quando a diretora vai colocar um professor primeiro ela coloca para a pessoa as dificuldades de se trabalhar com essas crianças, pois elas precisam de mais apoio, são muitas na sala e não é fácil. E talvez o professor não consiga atender todos da maneira como eles precisam, falta material específico para atender as necessidades dos alunos, mas a gente faz o que pode.

Sobre esse mesmo assunto a professora de apoio relata que:

Na questão de aprendizagem eu acho que eles tendem a perder, porque um professor que tem dentro da sala de aula 12, 13 alunos inclusivos e não tem um professor de apoio o rendimento dele não é o mesmo. Que vai acontecer: as crianças ditas normais não vão ter oportunidade de avançar porque o professor tem que abarcar não só os normais como os inclusivos também. Mas, no entanto ele acaba dispensando um tempo maior direcionado aos alunos de Inclusão enquanto isso os outros estão perdendo. Nisso eu acho que piorou e eu acho que não funciona por isso!

É interessante observar como aprendizagem/desenvolvimento e apoio pedagógico especializado estão paradoxalmente relacionados para a equipe pedagógica. Por um lado a Inclusão é boa por que favorece aspectos sociais das crianças, mas todas as técnicas compreendem este processo com dissonante da intervenção pedagógica e desenvolvimento cognitivo. Percebe-se que não está posto como objetivo que estas crianças venham a modificar sua condição intelectual ou de desenvolvimento como um todo, e a Inclusão, então, é caracterizada como mera forma de gerar relações e atitudes mais positivas em um espaço e tempo bons de serem vivenciados no momento.

Segundo o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva o Estado de Goiás está estabelecido como seu objetivo prover os professores com recursos que facilitem sua atuação junto aos alunos. Esse Programa diz ainda ser principio da educação inclusiva em Goiás que:

[...] o sistema de ensino deve adequar-se ao aluno e não o inverso; que a escola deva ser um ambiente aberto e estimulador; que as oportunidades educacionais devem ser proporcionadas a qualquer aluno em escolas tornadas acessíveis nas seis dimensões de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional e programática; cada aluno tem o direito de aprender usando o seu estilo de aprendizagem; todas as pessoas têm múltiplas inteligências e deve ser assegurada a cada uma, possibilidade de utilizar esse conjunto de inteligências para estudar, preparar projetos, realizar tarefas, **brincar** etc. (GOIÁS, 2004, p.8, grifo nosso).

Desta forma, o que se viu na escola não se assemelha em nada com o que se apresenta nos documentos sobre a Inclusão em Goiás. Quando se confrontam os resultados dessa pesquisa com os documentos goianos de Inclusão, somos sobressaltados diante da disparidade encontrada e levados a levantar duas questões: Esse Programa tem se efetivado em algum lugar em Goiás tal

como se encontra nos documentos? Por qual motivo ele não chegou à cidade da pesquisa tal como se encontra nos documentos?

Dado os contornos e limites dessa pesquisa só se pode afirmar que esse Programa não se desenvolve na cidade pesquisada assim como se encontra nos documentos. Ousamos afirmar que se trata de um programa que tem sido mais divulgado do que efetivado.

Para atender os alunos com necessidades especiais e também sobre o apoio pedagógico para atuar em sala, a professora de apoio diz que não mudou sua prática e que não recebeu quase nenhum apoio para realizar seu trabalho.

No dia a dia, eu estou procurando aprender com as colegas que já trabalhavam com a Inclusão. Tenho mudado assim porque cada dia eu tenho procurado aprender mais a maneira de ensinar e trabalhar com elas. Às vezes eu estou vendo um colega trabalhar e aí eu vou aprendendo com ela, uma coisa que você não fazia aí você aprende e faz, né! Eu só tive ajuda da professora de recursos da outra escola inclusiva que me explicou alguma coisa. Quem me passou tudo o que eu tinha que fazer foi ela. Mas o resto eu não tive ajuda de ninguém aqui na escola ainda, nem para agir com as crianças do apoio e nem para trabalhar antes em sala inclusiva como eu trabalhava antes eu não tinha ajuda também não. Eu procuro aprender é fazendo, desenvolvendo o trabalho! Eu não tenho dificuldade nenhuma dificuldade para trabalhar com elas não! Eu tenho bom relacionamento com elas. Elas me aceitam bem.

Por meio desse relato fica claro o desamparo não apenas aos alunos, que não recebem ajuda especializada para aprender, como também do corpo técnico envolvido. O pouco aprendizado oferecido aos professores vem de colegas que esporadicamente aparecem na escola e por iniciativa própria dos mesmos. Não há um plano de estudos ou debates propostos pela secretaria de educação, delegacia de ensino ou qualquer estrutura que possa dar suporte ao professores, nem mesmo para troca de experiências em relação ao desafio colocado a cada membro da equipe escolar.

A professora relata também que não trabalha com a sala toda. Diz que foi orientada para atender apenas alguns alunos, o que aponta para a exclusão de outros dentro da própria sala. Quando interrogada sobre quantos e quais são, ela diz:

São seis. **São apenas os que têm dificuldade de aprendizagem**, aqueles mais comprometidos na dificuldade de aprendizagem. São estes que eu estou atendendo agora, porque são eles que têm mais tempo que estão estudando nessa série e não desenvolveram quase nada. Tem uns que já tem dezoito anos e não sabem ler, não, não sabe continha, então tem que trabalhar mais direto com eles, ensinando mais diretamente para ver se eles entendem. **Estes**

que tem dificuldade visual, auditiva eu não atendo não porque eles têm deficiência mas não tem dificuldade de aprender. A diretora, falou que esses tinham o laudo médico. Ela me disse: **Esses são os que você tem que trabalhar porque eles têm o laudo que tem dificuldade de aprendizagem.** Foi ela quem me passou quais eram.⁵⁶

Não houve também, durante todo esse semestre, nenhum curso que abordasse temas sobre Deficiência e/ou Inclusão. A conclusão a que se chega é que os professores também carecem de aprendizado. Aprendizado este que deveria vir em parte de cursos e demais estratégias de apoio oferecidas ao professor.

No que diz respeito à concepção de Deficiência é possível perceber certa contradição por parte da professora da sala, já que, ao mesmo tempo em que ela diz que o aluno com deficiência não aprende mesmo, diz ainda:

a aprendizagem dos normais é quase igual a dos outros mesmo. Não tem diferença não! Os com dificuldade estão mais atrasados um pouquinho, mas não é tanto. Eles estão quase todos no mesmo nível daqueles que se dizem normais. Lá [se referindo à sala de aula] quase ninguém sabe ler mesmo!

Em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento escolar de Tom, a avó reconhece que o aprendizado é mais lento do que os dos demais, em função da própria deficiência que possui, mas, mesmo assim, vê progresso em seu desenvolvimento.

É lento né! Porque ele tem problema, mas mesmo assim aqui ele está desenvolvendo melhor do que lá na outra escola em que ele esteve.

Relaciona o bom desenvolvimento dele com a boa acolhida dos alunos, bem como a paciência que todos da escola têm para com ele e com o apoio que recebe da escola sempre que está em dificuldades. Esse forte sentimento de reconhecimento em relação ao trabalho da Escola pode ser constatado quando ela demonstra nutrir um carinho muito forte pela instituição que acolheu seu neto.

O pai de Eliane, que atualmente se encontra separado da mãe, diz estarem ambos satisfeitos com a escola porque “apesar do problema de visão dela, ela está aprendendo.” Segundo eles, as professoras os orientam a como ajudá-la em casa e afirmam precisar da ajuda deles porque ela tem muita dificuldade em aprender por causa da pouca visão. “A professora é muito calma com

⁵⁶ Fala da professora de apoio da sala, grifo nosso.

ela e ela está aprendendo. As professoras dizem que a gente precisa ensinar ela em casa porque ela tem muita dificuldade”. (fala da mãe de Eliane)

A aprendizagem da filha é lenta, reconhece o pai. Porém, não sabe ao certo se poderia ser diferente face ao problema que tem: “É lenta, mas decerto é assim mesmo. Ela enxerga pouco e os que enxergam melhor aprendem mais rápido e ela fica para trás.”

Sobre o seu próprio aprendizado e sobre o que mais gosta na aula, Tom diz:

[...] o que eu mais gosto é de pintura e mexer com massinha. E o que eu menos gosto é de estudar. Não gosto de escrever texto sobre o corpo humano, do corpo humano eu gosto mais ou menos. Eu aprendo quase tudo! Eu não aprendo a ler, continha eu dou conta, menos de divisão e vezes. De mais e de menos eu dou conta.

Eliane diz acreditar em seu próprio aprendizado e aponta para uma falta de sintonia entre ela e as professoras dizendo que

elas não entendem que têm que esperar um pouco. Mas aprender eu aprendo tudo. Eu aprendo. Tem vez que eu demoro aprender matemática...

Tanto entre os profissionais entrevistados como entre os pais, é unânime a idéia de que os alunos não aprendem. Todos eles revelam, com diferentes expressões, não acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência. No entanto, esses alunos estão a todo tempo revelando seu potencial e sinalizando a todos que isso acontece de forma e graus bem diferentes do que eles acreditam. A diferença entre o desempenho esperado e o efetivamente presenciado não é reconhecida como existência de aprendizagem. Os alunos dão todo o sinal de que são capazes de aprender, mas que se sentem perdidos dentro desse contexto, porque não recebem a ajuda necessária para a sua aprendizagem.

Os pais desses alunos em momento algum questionam a capacidade da escola em ensinar os conteúdos. Eles também não esperam muito dos filhos. O simples fato de eles apresentarem algum desempenho nas habilidades sociais já lhes basta. Em suas falas podemos encontrar:

Ele não conversava com ninguém antes de vir para cá, agora tem vez que ele conversa com gente que ele nem conhece (Padrasto de Edson)

Antes ele só brigava! (Avó de Tom)

Depois que ela está aqui até que ela parou de resolver as coisas no choro. (Mãe da Eliane).

Para a análise mais apurada para além dos sentimentos e concepções sobre o desenvolvimento e educação dos alunos, seja por parte das professoras, gestores e famílias, observou-se ainda o oferecimento de suporte para a implantação deste programa. O termo suporte foi utilizado aqui tomando emprestado o significado que a matemática nos oferece por ser este também um termo que se aproxima do que chamamos de suporte nessa pesquisa. Não o vemos como apenas aquilo que suporta ou sustenta algo, mas também como um conjunto de elementos entre os quais se estabelecem relações e operações que lhes dão as características de grupo ou de domínio.

Foram classificados como suporte todos os aparatos da estrutura física da escola tais como condições do prédio, recursos materiais e organização dos espaços para receber os alunos com necessidades especiais; a existência, ou não de equipe especializada para o trabalho com esses alunos tais como: fonoaudiólogos, intérprete, professor de recursos pedagógicos, assistente social e outros; o critério utilizado para a formação das turmas; a formação continuada em serviço; a falta de material didático-pedagógico e até mesmo a quantidade de alunos por sala com e sem necessidades especiais e o apoio da família.

O que se observou em relação a cada um deles foi que a escola não possui estrutura física adequada para receber alunos com necessidades especiais. Como pode ser visto no relato da coordenadora:

Até pouco tempo nós tínhamos rampas dentro da escola, mas não tínhamos rampas que desse acesso da rua à escola. E essas foram feitas por nós mesmos, professores pais, alunos. E por essas adaptações não terem sido bem feitas a escola ganhou um aspecto de escola mal cuidada.

Quanto às reformas que foram prometidas, a coordenadora diz:

[...] eu não sei exatamente o que foi prometido, mas deve ter sido pelo menos o básico: as adaptações para crianças portadoras de deficiência física, auditiva e mental. O que temos são apenas duas rampas e só mais nada. Não foram feitas adaptações nenhuma para essas crianças. O que nós temos é apenas força de vontade, mas recurso aqui nunca chegou nada.

Em relação às possíveis mudanças ocorridas na escola para a implantação do projeto Escola Inclusiva, a coordenadora diz que não houve nenhuma a não ser a construção de duas rampas

Nada na estrutura física mudou, essa construção que temos aqui é a mesma desde a fundação da escola. Houve mudança sim, na postura docente e pedagógica. Os professores tiveram que realmente buscar novos conhecimentos, nós tivemos alguns cursos na área da Inclusão (Libras) teve alguns outros cursos para poder auxiliar os professores porque a gente não sabia nem direito o que quê era Inclusão. Então teve, não foi grande coisa, mas a gente começou a trabalhar e estudar sobre o assunto.

A mãe de Eliane se diz insatisfeita com a falta de estrutura que a escola possui para receber a criança com deficiência. Reclama do piso, dos obstáculos, do banheiro das carteiras da instalação elétrica, da falta de parquinho e brinquedos. Segundo ela, a filha não descansa porque não brinca durante o recreio. Ela se culpa um pouco também por não ter tempo para ficar com a filha. Diz chegar em sua casa apenas à noite e, neste horário, já não é possível ajudá-la fazer tarefas, pois a luz não ajuda a enxergar visto que a visão é significativamente comprometida.

[...] nada aqui é para quem tem problema de vista como o dela, o pátio não ajuda. A única coisa que tem aqui de bom para ela é o carinho das professoras e ajuda que elas me dão com ela. Mas a escola mesmo não tem nada para ela. O pátio é péssimo para quem tem problema de vista porque tem muita bacadinha. Ela não entende isso e corre por ai , cai, os colegas atropelam ela, ela cai e machuca porque o piso é muito grosso. Ela já machucou aqui o nariz , as pernas. As pernas dela são tudo assinalada de tanto cair. O banheiro, a pia não tem água para a criança lavar a mão, não tem papel higiênico. Todo ano eu dou o papel higiênico mas acaba logo, porque logo as crianças já estão sem papel para usar. Ela mesma reclama que faz xixi e não seca porque não ganha o papel e isso é ruim demais. E eu acho que isso é responsabilidade do governo porque a gente não dá conta de mandar papel direto. Porque nem todos pais têm condições de mandar. Igual eu o pai dela é gari e eu sou domestica. Isso é profissão? A gente ganha pouco. Nós somos separados ele quase não dá conta de me ajudar. Outra coisa que falta aqui é parquinho, tem que ter um parquinho, pelo menos, para as crianças pequenas, os grandes intertem bem com outros coisas (jogam bola) mas as pequenas de que que vão brincar?

Para o padrasto de Edson:

Eu não gosto do jeito da escola, eu acho que deveria reformar ela, pra ficar boa pra todo mundo. Os professores de lá tudo são batuta meu filho nunca chegou reclamando de nenhum. por que tem umas escolas por aqui que meus filhos estudou e não aprendeu nada. Essa escola é tão boa que depois que ele foi pra lá ele ate já aprendeu a escrever o nome dele.

A diferença que a mãe de Eliane diz existir entre essa e a outra escola que ela conhece, está centrada justamente na lacuna que essa apresenta em relação à promoção do lazer.

Lá eles estão fazendo um outro prédio de escola. É mais bonito que aqui. Eu acho que tem mais coisa lá. Tem até parquinho.

Quanto ao que ela gostaria que tivesse na escola, Eliane diz:

Parquinho com areia e balanço. E eu queria que tirasse a quadra porque lá tem terra e tem aquele murinho e a gente pode cair lá.

Na verdade não tem terra na quadra, mas ao redor dela onde ela brinca. Além disso, a quadra é um obstáculo para ela, porque tem um murinho cercado e ela nem sempre o enxerga.

No relato da avó de Tom

A quadra está caindo os pedaços. O teto só falta cair na cabeça dos alunos.

No que diz respeito à Escola, o pai de Eliane demonstra nutrir por ela um sentimento de desgosto. Ela apresenta muitas barreiras para o crescimento e bem estar da filha. Desejaria que não houvesse nenhum degrau, que houvesse um médico para orientá-los, e argumenta dizendo:

Eu acho que podia ter um médico para ajudar a gente a cuidar dela direitinho, porque a gente só vê o médico uma vez no ano quando ela faz a consulta e depois nunca mais e parece que o problema piora muito rápido. Eu penso que não deveria ter obstáculos no chão para ela não tropeçar, escadas, com parquinho para ela brincar e descansar a mente um pouco, tinha que ter uma professora normal e uma outra para dar um reforço somente para essas crianças pois a gente quase não tem tempo e quando tem tempo é a noite e a noite ela quase não enxerga. Às vezes eu mostro o número seis ela acha que é zero. Aqui já teve reforço para as crianças com mais problema e agora não tem mais.

Em relação a existência ou não de uma equipe especializada ou preparada para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais percebe-se que até hoje não foi formada na escola. O que houve foi profissionais que, de fora da escola, ofereciam suporte técnico para a equipe escolar. Mas, ao que nos parece, isso foi deixando de existir ao ponto de se ter atualmente apenas uma intérprete para toda a escola e os professores de sala, e no caso da sala observada, uma professora de apoio.

Sobre tudo isso a diretora relatou que a Escola só recebeu suporte técnico para trabalhar com a Inclusão no início da implantação do projeto Escola Inclusiva, mas que este apoio foi, aos poucos, diminuindo até ser hoje praticamente inexistente. E que, mesmo no início do projeto, este apoio quase não servia como auxílio “pois a equipe de Inclusão que trabalhava na subsecretaria era muito despreparada.”

A diretora reclamou ainda da pouca atenção dada às diferentes categorias de deficiências, pois, segundo ela:

A subsecretaria parece se preocupar mais só com o aluno DA. Nós temos aqui na Escola crianças com as mais diferentes necessidades. Nós temos alunos de outras nacionalidades, temos alunos DA, DV, DM, com desvio sexual, de comportamento, temos menores infratores, ex-detentos. Todos eles precisam de atenção, integração, ou reintegração na sociedade. Isso deve ser feito também via escola. Essas pessoas também são excluídas.

Durante a entrevista, ela desabafa dizendo:

Nós caímos aqui de pára-quedas, mas abraçamos a causa com muito amor e estamos levando a Inclusão até hoje por sermos teimosas, por que se não a gente já tinha abandonado o barco porque nós não temos nenhum apoio para realizar este trabalho. Não temos autonomia para escolher professores que dêem conta de trabalhar com essa clientela, não temos professores preparados, não temos como colocar o aluno na série que ele deveria estar.

Quanto ao suporte recebido pela escola vindo da SEE/GO, a coordenadora diz que: “[...] eles não recebem nenhum. A Subsecretaria tem uma Coordenação da Inclusão só que ela não ajuda a gente em nada. Eu falo como coordenadora!” E cita um episódio ocorrido do qual ela ficou chocada com a atenção dada ao caso.

Por exemplo: tem um aluno aqui que tem problema mental acentuado e comportamental e o ano passado eu chamei a coordenadora da Inclusão da Subsecretaria e ela o levou para a psicóloga fez um atendimento e falou para a gente levar ele. Era uma criança com característica de esquizofrenia e que ele não podia ficar no convívio social e que ele tinha de tomar remédio, pois se desse alguma coisa nele era perigoso ele machucar ou até matar alguém. Como faltavam apenas alguns dias para entrar de férias a gente deu férias para ele antes da hora e o que aconteceu foi que a psicóloga nunca mais voltou aqui, nunca mais deu nenhum tipo de assistência. Esse menino começou estudar esse ano aqui dando problema demais e ainda a gente está sem suporte nenhum. Eu acho que uma criança que tem esquizofrenia, no mínimo ela deveria ter um acompanhamento, uma assistência. Agora, você ter uma psicóloga para atender todas as escolas da rede estadual de ensino não vale nada, porque ela vem uma

vez e olhe lá! O atendimento com o neurologista parece que só tinha conseguido para julho desse ano, desde o ano passado que a gente tinha pedido.)

Quanto à vida escolar dessa criança, a coordenadora relata que:

Ela piorou, pois quando entrou aqui, há cinco anos atrás era uma criança pequena e hoje ele é mais agressivo, enfrenta professora, bate nos colegas, enfrenta os pais dos colegas, não respeita policial na porta da rua ele bate nas pessoas e entra para dentro da escola a gente tenta acudir porque está dentro da escola e pode dar problema para a gente. Os pais dos outros alunos reclamam dele para a gente. Dizem que vão fazer movimento para tirar ele da escola. Culpam a coordenadora e diretora porque nós estamos deixando essa criança aqui. Eles não entendem que isso é Inclusão. A gente fica sem apoio nenhum. É só nós!

O relato da coordenadora mostra o quanto os pais não estão informados sobre o processo de Inclusão e seu sentido de se incluir um aluno com deficiência. Apresenta-se a necessidade de se questionar a importância do papel da comunidade e as informações disponíveis para a mesma sobre um assunto que diz respeito à vida de toda a comunidade. Nenhum dos envolvidos na pesquisa soube contar sobre algum momento do programa sobre informação à comunidade e todos dizem se sentirem desamparados.

O sentimento de estar desamparada dentro desse processo se dá de forma tão intensa que recai sobre as perspectivas que a coordenadora apresenta sobre o futuro de sua escola caso algo lhe fugir do controle no cuidado com os alunos, situação esta afirmada pelo ideário de estranhamento ao diferente e medo daquilo que não se pode entender.

E a gente tem medo, pois se por um lado a lei obriga a gente a aceitar essa criança por outro não dá respaldo nenhum. Se acontecer alguma coisa com algum aluno provocado por essa criança é a gente que vai responder a um processo, eu e a diretora! Na verdade então a gente não tem apoio nenhum. Trabalhamos só com a força de vontade e o compromisso que a gente tem. Além disso tudo a gente não tem muita base para enfrentar tudo isso.

Sobre a atuação do Setor de Apoio à Inclusão da SEE/GO na escola e as diretrizes e orientações que a escola recebe da Superintendência de Ensino Especial e da Subsecretaria Regional de Educação para realizar a Inclusão escolar, a coordenadora chama a atenção para o desarticulação dos setores públicos responsáveis pelo programa de Inclusão:

[...] a gente nem sabe direito quem é coordenador, se fala de uma pessoa depois de outra, não sabemos exatamente quem é esse coordenador da Inclusão, nós não temos apoio de psicólogo, ou psicopedagogo.

Em sua entrevista a coordenadora reclama de falta de apoio para realizar o trabalho de Inclusão e diz encontrar muitas barreiras para realizar o trabalho.

Apoio mesmo a gente nunca teve. O que a gente já teve foi uma equipe de trabalho melhor do que a gente tem hoje. Não sei se é porque esse pessoal bom estava no mesmo horário (no vespertino, em que há mais alunos com deficiência) e hoje eles estão espalhados pelos outros turnos e então ficamos com falhas em todos os turnos, principalmente no vespertino em que temos uma clientela maior de inclusos. Faltam cursos e uma equipe de Inclusão que realmente atue na escola: psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogo, neurologista para auxiliar a gente, pois a gente não tem orientação nenhuma sobre as crianças. Pessoas com espírito de Inclusão. Na verdade a gente acredita que uma determinada criança tem algum problema, ela tem características de determinada coisa, mas a gente não tem nada comprovado, Então tudo isso é barreira para a gente. A dificuldade de ter um professor na sala de aula inclusiva que se propõe a se desdobrar. Dizer que o rendimento dos alunos com deficiência é igual aos dos demais, não é e isso. Tudo é dificuldade. Mas se a gente tivesse um apoio essa dificuldade seria menor. Então acho que as barreiras maiores que nós temos são essas faltas de investimentos e apoio. Porque se a gente tiver problema só dentro da sala de Inclusão era mais fácil da gente resolver, mas na verdade não é. O problema é muito maior, é apoio, é estrutura.

Nessa fala, a coordenadora admite a falta de esforço da parte do professor e menciona ainda a dificuldade para realizar o trabalho. Ela reclama também sobre a falta de outros profissionais de apoio que de acordo com o Programa iria existir na escola. (ver Anexo A)

Confirmando o que disse a diretora, a coordenadora diz que a Subsecretaria tem uma coordenação da Inclusão “só que esta não ajuda em nada”, pois os profissionais que a compõe não possuem formação adequada para o trabalho e nem possuem disponibilidade para atender a demanda da escola.

A professora da sala tem 50 anos de idade e 25 anos de atuação profissional em sala de aula. Possui apenas o curso Técnico em Magistério e diz não se interessar em fazer um curso superior por estar perto de aposentar e cansada da profissão.

A professora de apoio também denuncia a falta de preparação para lidar com a Inclusão. Sobre isso ela diz:

Às vezes a gente vê o professor ser cobrado e a gente tem até dó, pois ele não foi preparado”.

Segundo a Diretora, não há critério para a seleção do corpo docente da Escola. Os professores não são preparados para o trabalho que realiza.

Nós não temos preparação nenhuma para lidar com eles”. Muitos professores deixam a escola por se sentirem incapazes de realizar o trabalho: “o professor chegou aqui, tem vaga, ele assume. Pode ter o perfil ou não para lidar com a Inclusão. Ele é concursado, ele vem e fica. Eu, enquanto gestora da Escola é que imponho e digo que este não serve por isso e por isso, mas nem sempre sou ouvida, a última palavra é sempre da subsecretaria.

Em seu depoimento a diretora diz não ter autonomia para realizar o trabalho com os alunos, sendo a formação das turmas realizada segundo critérios que a desagradam:

Nós temos dificuldade hoje até para organizarmos as turmas porque a matrícula é pelo 0800, então, às vezes, nós estamos com um aluno em condição para cursar a segunda série matriculado na terceira, porque não é levado em consideração a NE, suas limitações na hora da matrícula, mas sim a idade cronológica, que, nesses casos, geralmente não bate com a idade mental.

Quanto ao porquê da escolha dessa escola para ser inclusiva, a coordenadora diz que não foi bem uma escolha foi um convite aceito apenas pela gestora da instituição na época. Segundo ela,

[...] há cinco anos atrás tinha uma outra diretora antes dessa e eles propuseram a ela que a escola passasse a ser inclusiva e propôs várias mudanças na estrutura da escola: reforma na estrutura física, e disseram que tudo ia ser maravilhoso. A gestora daquela época concordou só que ela concordou e logo saiu antes de realmente efetivar a Inclusão na escola, entrou a nova diretora, crua, sem saber de nada. Mas ela lutou, batalhou como batalha até hoje pela Inclusão, mas ela caiu de pára-quadras como todo mundo aqui.

A diretora faz uma lista das coisas que, segundo ela, prejudicam o andamento da escola, “primeiro, nós não temos autonomia para escolher professores que dêem conta de trabalhar com essa clientela, não temos professores preparados, não temos como colocar o aluno na série que ele deveria estar.”

Quanto aos critérios utilizados para a formação das turmas na escola, a coordenadora diz que esta é realizada de acordo com o Projeto Aprender⁵⁷.

A gente monta as turmas de acordo com o projeto Aprender. Este projeto seleciona os alunos de acordo com nível e idade. O maior problema desse projeto é que ele choca com a Inclusão, pois o aluno incluso não pode ser avaliado como um aluno normal, o rendimento dele não é o mesmo. Ele tem um programa e quer que esse programa seja cumprido de qualquer modo. É muito difícil para gente, é uma faca de dois gumes, de um lado está a necessidade de incluir e, de outro, estão as exigências de resultados do projeto Aprender. E a Inclusão não se mede em percentual de conteúdo aprendido. As turmas são feitas de acordo com a idade, de acordo com o projeto Aprender, mas não de acordo com a limitação física e mental, não. Nós não usamos esse critério de seleção não.

Em relação aos projetos e planejamentos escolares, a diretora diz que:

[...] são elaborados pela coordenação junto com os professores e com professores de recursos sem o menor atendimento da subsecretaria. Se vem alguém de lá elas só ficam olhando e não dão palpites, Acho que é porque não sabem mesmo como colaborar. Nunca temos apoio especializado nenhum. No início de 2000 e 2001, nós tivemos a visita do pessoal da Secretaria de Goiânia e aí nós preparávamos aulas coletivas para avaliação de nosso trabalho. Mas elas quase não traziam idéias para nós, às vezes elas levavam nossas idéias e isso nos passa a idéia de que estávamos acertando. Mas isso aconteceu poucas vezes.

A falta de preparação e de recursos para a realização do trabalho parece ser o que mais angustia a gestora. Os cursos de capacitação, quando oferecidos, não deram aos professores, segundo ela, real condição de participação. Muitos desses cursos foram realizados em cidades distantes 90 quilômetros, e os que foram oferecidos na cidade foram ofertados em dias e horários de descanso dos professores.

É triste falar, mas a Escola não recebe nenhum tipo de suporte. No início até que nós recebemos, apesar de que muito timidamente, pois a equipe de Inclusão que trabalhava na subsecretaria era tão despreparada quanto nós. Não há uma equipe de apoio à Inclusão na subsecretaria, há apenas uma dupla

⁵⁷ O Projeto que ampliou de oito para nove anos o Ensino Fundamental nas escolas públicas de Goiás, garantindo o ingresso mais cedo na escola, aos seis anos de idade. O mesmo foi concebido em 2003, pela Secretaria Estadual de Educação, e é desenvolvido em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Instituto VIVO.

pedagógica que faz o trabalho geral, trazem e buscam correspondência da subsecretaria, mas apoio mesmo ela não dá, pois até mesmo quando você pergunta alguma coisa sobre Inclusão elas dizem : não sei. Nós não temos preparação nenhuma para lidar com eles.

A equipe escolar reclama da falta de apoio para a realização da tarefa de ensinar e incluir. A formação, se é que podemos assim chamar, que os mesmos receberam para lidar com as crianças com necessidades especiais não foi adequada. Os encontros que os mesmos relatam que tiveram foram em dias e horários de descanso. Realizados de forma aligeirada não propiciando uma reflexão e/ou debate sobre uma práxis pedagógica o que os levariam a modificações importantes no pensar e no fazer (OLIVEIRA; LEITE, 2000). Nenhum dos membros da equipe escolar tinha formação em Educação Especial.

Quanto à capacitação dos professores dessa escola, a diretora relata que muitos cursos já foram ministrados para os profissionais, mas que a quantidade desses eventos de capacitação tem diminuindo a cada ano.

No final do ano passado (1994), nós fizemos o curso da Inclusão com vários temas: hiperatividade, superdotação. O curso foi excelente mais ficou restrito a coordenadores e eu vi que não adianta. Um curso extenso, todos os finais de semana, por dois meses seguidos, eu pelo menos não tive descanso nenhum trabalhando de segunda a segunda. Por mais que seja bom o que acontece é que ele não consegue alcançar seus objetivos, pois não se estendeu aos professores e não deveria ter sido uma coisa tão corrida e cansativa. Tivemos curso de Libras, de braille, de professor de métodos e recursos. Agora uma vez no mês nós temos encontro da Inclusão, só que até agora não aconteceu nenhum, só aconteceu um coletivo para repasse de um curso que nós fizemos no final do ano sobre autismo e superdotação. Antes a equipe da Inclusão da Subsecretaria vinha aqui uma vez por semana. Eles chegavam, sentavam, não faziam nada”. Segundo ela esses encontros na verdade “são apenas para repasse de cursos. Discute-se sobre temas como inteligências múltiplas, deficiência auditiva, deficiência mental.

Quando indagada sobre o preparo para lidar com os alunos com necessidades especiais, a coordenadora diz que ela já fez vários cursos nessa área e que foi por isso que aceitou a coordenação, mas admite que, apesar disso, ainda não sente totalmente preparada para trabalhar com as deficiências. Segundo ela, o trabalho não é realizado por competência ou preparo, mas sim por boa vontade. Em sua entrevista encontra-se o seguinte relato:

[...] ninguém tem formação! O que nós temos aqui são duas intérpretes, que tem curso de Libras, a professora de apoio tem graduação, mas não tem especialização para atuar nessa área. Eu entrei como coordenadora, mas também só tenho boa vontade.”. “O critério principal para a escolha do corpo docente é ver se o professor tem boa vontade com a Inclusão. Ver se ele é capaz de aceitar o aluno como ele, entender a limitação dele, respeitar a realidade de cada um, pois às vezes não adianta nem ele ter graduação, pois muitas vezes ele mesmo é quem exclui o aluno.

Reforçando o argumento, da coordenadora, a professora da sala afirma que consegue realizar este trabalho com os deficientes porque sempre o fez de alguma forma.

Todo ano eles me colocam nas salas onde tem mais alunos com deficiência.

No que se refere aos materiais que são utilizados como recursos teóricos sobre Inclusão e sobre a cartilha da Inclusão a diretora demonstrou não ter conhecimento real da mesma afirmando

[...] fiquei sabendo da existência dela por meio do jornal regional no dia 19/05/05. Neste jornal falava sobre a necessidade das escolas e centros de ensino especial estar encaminhando o aluno para as escolas de ensino regular, realizando assim a Inclusão e que isto era norma nacional presente nessa cartilha, mas que Goiás ainda não havia recebido a mesma.

Sobre os recursos pedagógicos para atuar em sala a coordenadora diz que deveria ter um material específico para se trabalhar com cada criança de acordo com sua necessidade.

A gente deveria receber o material e receber orientação de como trabalhar com aquele material para que a criança aprendesse. Muitas vezes a gente cria algum material da cabeça da gente mesmo só que não dá certo e aí a gente tem que procurar outra coisa para ver se eles aprendem. Eu ensino, por exemplo: os numerais, os nomes de animais, o alfabeto, as cores, essas coisas mais simples eu repasso em sala, e quando eu tenho dúvidas eu pergunto para alguma outra professora. Eu dou aula de Libras para eles toda segunda-feira Mas dificuldade para lidar com a pessoa deles eu não tenho não. Sobre conduzir uma criança ao banheiro, ajudar a sentar, como eu já tive mesmo, eu não tenho dificuldade nenhuma, não.

A professora de apoio comenta sobre as barreiras para a execução de um trabalho que verdadeiramente incluía, usando a seguinte frase:

o fato de não ter muito material pode ser uma barreira, aqui a gente até que tem. As rampas aqui a gente tem, mas tem escola que não tem.”

Referindo-se apenas á recursos físicos, sem mencionar a consciência da necessidade de recursos teóricos e didáticos pedagógicos, o relato da professora da sala segue a mesma direção do que diz a professora de apoio.

Eu acho que só com a força de vontade da gente ela não acontece, a gente precisa de aparato tecnológico, humano, pedagógico, pois sem isso não caminha. Falar de Inclusão para quem não a vivência é muito fácil, mas viver a Inclusão como a gente vive vivendo as dificuldades.

Na concepção desta profissional, o maior deficiente é o professor que não está preparado ou munido de material específico para conseguir atender as crianças que não aprendem. Para ela, a maior deficiência é não saber como ensinar, pois cuidar de um deficiente logo se aprende:

[...] há quatro anos atrás eu tive um aluno com deficiência física que não conseguia ir ao banheiro sozinho, no início era só eu que cuidava dele na escola. Com o passar do tempo, todos os outros alunos já davam conta de ajudá-lo.

Ela reforçou a idéia de que o professor deve manter-se atualizado em relação aos instrumentos de que necessita para ensinar os alunos com NE.

Libras também é difícil de aprender, mas se todo ano a gente tivesse um aluno surdo a gente treinava e nunca mais esquecia, tudo é questão de treino. Por que a gente só usa Libras quando tem aluno surdo em sala? Se tem aluno surdo na escola então a gente deve usá-la com todos para que esses aprendam e possam falar também com aqueles que não são colegas de sala mas são colegas de escola.

A quantidade de alunos por sala é, sem dúvida, o maior empecilho na execução de um trabalho de Inclusão. Segundo a diretora: “o maior erro que acontece é haver escolas que ainda não recebem alunos com NE, isso sobrecarrega aquelas que o fazem e não permite a expansão da Inclusão, dos debates sobre a mesma e etc.”

A coordenadora diz que, apesar de defender a Inclusão, acredita que esta não funcione justamente por excesso de alunos com deficiência em sala e falta de apoio especializado

A professora da sala também concorda que esse é um dos grandes empecilhos no trabalho de Inclusão. Ela reclama do número de alunos em sala e diz acreditar que este seja o maior

problema em ensinar a todos de forma satisfatória. Para ela, os alunos “normais” também possuem, muitas vezes, dificuldades de aprendizagem.

Eu acho que se a gente trabalhasse com menos crianças dentro de sala o trabalho seria mais bem feito. Muitas vezes a gente acha que os outros não têm necessidade, mas eles têm sim. Eles têm dificuldade de aprendizagem e isso é uma necessidade, só que nas fichas e relatórios que são feitos das crianças não constam isso como deficiência. O que nós deveríamos era trabalhar com menos alunos e com material adequado para atender cada uma dessas dificuldades.

Apesar de a professora de apoio acreditar que já esteja ocorrendo na escola um trabalho que promova a Inclusão, ela reclama da carência da escola em muitos setores. Segundo ela:

[...] o que falta é a gente trabalhar com menos crianças e com material adequado para atender cada uma dessas necessidades, pois a gente não consegue atender elas como deveria ser. Acaba que tem hora que você nem sabe qual é o menino que tem deficiência, para você ensinar ele.

Nenhum dos familiares disse ajudar a escola na sua tarefa de incluir. Eles alegam que não são chamados para esse tipo de afazer. O padrasto de Edson diz que eles não o chamam para quase nada

Às vezes me chamam pra reunião ou para festa.

Diz , em contrapartida, que a escola o orienta bastante com o filho:

As professoras sempre me dizem que eu não devo contrariar ele, não pode ficar brigando com ele, não pode deixar ele sem ir à escola. Esses dias ele não tem ido na escola porque ta com a perna quebrada e é muito longe.

Já a mãe de Eliane diz receber bastante orientação da escola para lidar com a filha e acredita que isso tem ajudado no aprendizado e desenvolvimento da menina. Ela revela que a coordenadora a orienta bastante e que, inclusive, já acompanhou a menina ao médico:

Foram elas que me explicaram direitinho o que ela tinha, porque eu já estava angustiada com o problema dela. Elas me explicam até quando eu tenho que parar de insistir com ela numa tarefa. Porque ela cansa as vistas, aí não adianta ficar insistindo.

Para a avó de Tom, nada na escola é bom ou adequado ao neto, exceto as professoras que ela caracteriza como boas.

Aqui não tem psicólogo para ele. Eu tenho que levar lá no fórum velho e em todo canto que manda para ele ser atendido por uma psicóloga. O que tem é só as professoras que nem aquela que dá uma de psicóloga porque ela é boa para aconselhar, conversar com os alunos. A diretora também é muito boa. Aqui não tem nada para incentivar os alunos. Está tudo caindo os pedaços, banheiro caindo. "Você tá vendo aí?". Mas por causa das pessoas que tem aqui eu fico tranqüila com ele aqui. Fico muito feliz!

Diante das observações e análises, buscou-se apreender e contemplar os diversos tipos de sentimentos demonstrados pelos sujeitos que participaram dessa pesquisa acreditando que eles fazem parte da esfera que se tratou anteriormente como estrutura humana. Esses sentimentos apareciam e reapareciam nos diversos temas que emergiram dos dados. Cada um deles revelava o que os envolvidos na pesquisa sentiam em relação a essa escola que intitulada inclusiva.

Foi possível encontrar os mais diversos sentimentos sobre o processo de Inclusão, sobre as pessoas encarregadas de incluir e principalmente sobre o espaço (mal) organizado para se realizar a tão difundida Inclusão escolar.

Segundo a coordenadora, o sentimento de solidão também se faz presente no cotidiano escolar devido ao fato de que

Dentro da própria escola há pessoas que não estão abertas para a Inclusão. É muito difícil trabalhar com colegas que não acreditam na Inclusão.

De todos esses sentimentos, os que mais chamaram atenção, foram os das crianças que não tiveram onde brincar e com o que brincar. Que não tiveram com quem aprender, pois em seu aprendizado ninguém acreditou.

Percorrendo esse trabalho a pesquisadora sentiu-se como em um contexto do século XVII ou XVIII, em que se vivia um tempo onde a infância e a diferença não era reconhecida. Talvez fosse melhor admitir que ninguém se encarregaria de uma criança que, segundo a caquética, visão humana, muito pouco, ou quase nada, consegue aprender.

Assim, por meio da leitura de Emílio de Rousseau (1995) é possível fazer uma leitura paralela sobre o reconhecimento da infância e da diferença naquele século em relação á este contexto, e é com espanto que nos deparamos com concepções e atitudes tão antiquadas, ainda

que mais perversas, pois antigamente a discriminação era legitimada por uma cultura estabelecida e um habitus social, gerando certa conformidade com os estigmas postos e seus papéis definidos. Hoje em dia, apesar de tais condutas permanecerem filtradas por discursos e práticas vazias há o sentimento de marginalização de que o vivencia na pele de forma tão injusta.

Os sentimentos dos pais relatados aqui, são sem dúvida, sentimentos de dor pelo que sofrem com a discriminação sofrida pelos filhos: quando este é discriminado; quando para ele não se acha vaga nas escolas; quando um colega faz uma brincadeira de mau gosto sobre sua deficiência ou quando os obstáculos os derrubam.

A avó de Tom é a que mais conta história sobre discriminação. Sua filha, a mãe de Tom, é usuária de drogas há muito tempo o que fez da avó profunda conhecedora das atitudes de discriminação. O ingresso de Tom na escola foi recheado dessas atitudes, das quais ela não gosta nem de se lembrar, mas deixa um pouco disso à mostra quando relata o seu ingresso nessa escola. Ela diz que colocou o neto nessa escola:

Porque essa escola foi a única que aceitou ele. As escolas da prefeitura não quiseram aceitar. Eu coloquei ele em uma escola da prefeitura e a diretora trabalhou com ele duas semanas e falou para mim que não queria ele lá porque ele era louco, e eu fiquei muito desesperada e vim aqui e a diretora daqui me recebeu muito bem e o papel que a outra diretora me deu para apresentar aqui; falando que ele tinha problema mental, que ele era louco, que ele tinha batido na professora, mordido nela, que ele agredia, a diretora daqui rasgou, jogou no lixo e falou que não precisava daquilo não, que ele era uma criança normal igualmente às outras. Recebeu ele de braços abertos E eu vi que ele não era daquele jeito. Ele precisa de tratamento e de muito carinho. Eu trato ele com muito carinho, mas eu sou severa a hora que precisa. Eu cheguei mostrei os papéis para ela e ela só me pediu a certidão de nascimento dele e fez a matrícula e me recebeu muito bem. Aqui eu senti o maior apoio, eu senti apoio de mãe. E ela está tendo o maior paciência. Quando eu quebrei o braço eu precisava de ir no médico e não podia levar ele no médico, pois meu tratamento também é particular e ele ficou muito nervoso e ela teve a maior paciência com ele aqui. Aqui tinha um aluno mais nervoso que ele, agredia muito ele, mas ela teve a maior paciência e resolveu tudo para mim. A professora também ajudou, tanto é que hoje ele já melhorou uns noventa por cento.

Quando questionada sobre o que sentiu quando a outra diretora disse que seu neto era louco, a avó responde:

Eu chorei muito e fiquei bastante desesperada. A diretora daqui é testemunha do quanto eu cheguei aqui desesperada.

Sobre o que a desagrada na escola a avó diz ser a condição física:

o que eu não acho bom é que a escola está caindo em cima dos meninos, mas a direção é ótima. Eu gostaria que eles dessem uma reforma geral nela.

Até mesmo quando ela fala sobre estrutura física da escola o tom de sua voz é de emoção.

Outro aspecto negativo apontado pela avó de Tom refere-se à forma como a auxiliar de pátio tratou seu neto há algum tempo.

Ela pegou nele com bastante força e a unha dela tirou sangue nele. Eu vi no outro dia e vim na hora reclamar. Eu quero que ela trata ele com bastante amor do mesmo jeito da diretora e da professora dele.

No entanto, segundo essa avó este problema foi resolvido depois da reclamação feita por ela.

Ele é mesmo uma criança muito levada, muito danada, mas a gente se entendeu e ela nunca mais fez isso. Eu falei para ela que eu não queria que ela fizesse isso, que se ele fizesse alguma coisa que ela não gostasse ela me reclamasse que eu corrigia ele e até batia nele se fosse preciso. Ele ficou tão nervoso com ela que pôs apelido nela de gata preta. E hoje eles se entendem, são dos mais amigos.

Sobre sua participação na escola e sobre a orientação prestada pela instituição, ela se manifesta assim:

[...] nunca me chamaram para fazer nada. Mas se me chamam para reunião eu venho. Festinha eu venho também. Elas não me deixam de fora. A diretora me orienta, as professoras, as coordenadoras. Se não tivesse vaga nesta escola eu ia tentar colocar ele na Escola Especial, mas se lá não tivesse vaga eu ia colocar a irmã dele para ensinar ele porque eu não ia colocar ele em outra escola, não. Porque nas outras escolas eles tudo falaram que ele era louco, eu tentei um punhado.

A avó acredita que Tom está feliz na escola onde estuda.

Ele se sente muito feliz, porque quando às vezes eu falo que vou sair e quero que ele não vá à escola ele até chora. Ele fala que tem que vir, que tem que brincar com os coleguinhas dele. Só que ele tem a cabeçinha maneira, ele aprende devagarzinho.

Sobre o tratamento que o neto recebe na escola, ela cita que:

a escola atende às necessidades. Ele não reclama nada, nunca chegou em casa machucado. A professora trata ele muito bem! Ela nunca puxou a orelha dele, nunca tratou ele mal. Ele nunca reclamou!

Eliane também é vítima de discriminação, sobre essa questão o pai dela relata que:

Ela já reclamou que os meninos chamam ela de ceguinha. Das professoras ela nunca reclamou não. Às vezes ela sai daqui muito chateada mas ela não chora por causa disso não. Ela é forte. Só chora quando eles batem nela”, referindo-se ao fato de que com frequência a deficiência visual da filha faz com que haja abalroamento com os colegas, que podem inclusive levá-la ao chão.

A mãe diz gostar da escola principalmente,

[...] das festas, das tarefinhas que eles fazem aqui e levam para casa das apresentações deles para a gente. E o que a preocupa na escola são os coleguinhas dela. Porque eles chamam ela de ceguinha, quatro-olho e ela não gosta , esses dias eu sai daqui até chorando por causa disso. Eles descriminam demais ela. E o bichinho fica se sentindo inferior, né? Tem hora que ela fala que não quer estudar mais aqui. As professoras tratam ela muito bem, graças a Deus.

Em relação a isso ela complementa:

Eu me sinto muito mal, choro. Às vezes isso acontece também em outros lugares, clube, por exemplo, eu fico muito chateada. Eu sou boba, quando ela me reclama dessas coisas eu vou conversar com ela e abraço ela e choro. E falo para as pessoas que ela não é cega e fecho a cara para elas. Eu não entendo porque as pessoas chateam tanto a gente por isso porque isso pode acontecer também com os irmão deles ou pai ou mãe, ou filho mesmo e eu digo isso quando eu fico com raiva . Pergunto se eles não pensam nisso. Mas geralmente quem faz isso é criança e criança não pensa nisso assim não.

Essa mãe conta que sua participação na escola se dá apenas nas reuniões:

Por enquanto até hoje eu só participei das reuniões de pais, que é o que eu sou convidada. Ela acredita que sua filha gosta da escola, no entanto tem hora que eu acho que ela sente triste aqui porque ela ter problema na vista. Tem hora que fala assim: Eu tenho que ficar só sentada, não posso brincar para não cair. Outra hora meus coleguinhas me dão murro. Mas ai eu venho conversar com o coleguinha e eles falam que não deram murro nela. Eles falam que estavam correndo e esbarraram nela. Eu já tentei colocar ela na escola especial mas eles disseram que ela tem que estudar numa escola normal porque ela não é deficiente. Ela é capaz de aprender como qualquer outra criança. **E se ela sáisse daqui eu não sei para onde eu levaria ela não.** o relacionamento dela

com coleguinhas é bom apesar dessa coisinhas que eles falam. Com as professoras é muito bom. **Eu sinto que elas gostam dela e ela delas.** Da merendeira ela não gosta muito, eu acho que é porque ela não entende muito bem a Eliane, não sabe do problema dela e de certo não tem muita paciência, mas é só⁵⁸.

Sobre o que sente em relação à Escola, a mãe de Eliane diz se sentir acolhida pela escola e estar feliz com os professores. O pai diz acreditar que a filha está contente nessa escola e que não sabe qual escola colocaria ela caso não tivesse vaga ali.

Eu acho que ela é feliz aqui porque ela está quase sempre satisfeita.

Quando fala da escola anterior, a mãe de Eliane emociona-se lembrando de um tempo do qual ela diz não ter saudade:

Depois que ela veio para cá ela melhorou muito. Lá na outra escola um dia eu cheguei e peguei a professora gritando com ela como se ela fosse uma criança normal. Ela não aprendia e chorava todo dia na hora de ir para a escola. Eu ficava numa dó.

O pai de Edson demonstra também gostar muito da escola.

Porque os professores ensinam bem e têm cuidado com os alunos. Diz confiar bastante nas professoras e ter certeza de que **elas estão cuidando muito bem do filho** dele, mas fica bastante contrariado com a situação da escola. Segundo ele há muitos alunos na sala, o que impede que o professor consiga ensiná-los mais e melhor: Eu gostaria que tivesse menos aluno na sala de aula (tivesse só uns quinze) para o professor ter mais folga e conseguir dar mais ajuda para cada um. O que eu mais gosto na escola e do jeito das professoras trata os alunos, meu filho mesmo disse que as professoras são boas de mais. **O que as professoras puderem fazer pro meu filho eu sei que elas fazem**, ele não me reclama de encrenca nenhuma lá.

O padrasto acredita que Edson se sente bem na escola: Ele sente bem, ele é feliz lá porque se ele não fosse feliz lá ele já tinha dito pra mim que não queria ir mais lá. Por que tudo ele fala pra mim.⁵⁹

Sobre como o enteado se sente com tudo isso o padrasto revela que:

⁵⁸ Fala da mãe de Eliane, grifo nosso.

⁵⁹ Fala do Padrasto de Edson, grifo nosso.

ele fica por conta, fica triste. Mas eu o consolo, e digo que quem fala isso dele e mais bobo que ele, quem fala que você é doido, doido é a puta que o pariu. Mas eu falo pra ele não brigá com ninguém não.

O padrasto revela que, por orientação de vizinhos e parentes, o filho ingressou na Escola Especial com sete anos e só a deixou para freqüentar a escola em que está hoje, por orientação da escola anterior. Lá disseram ao pai que o menino podia freqüentar uma escola comum. O pai, depois de várias tentativas frustradas de matrícula em várias escolas, com alegação de que não podiam receber crianças com problemas, foi recebido por essa onde está hoje.

Para o padrasto, a mudança de escola foi bastante proveitosa, visto que o menino não aprendia na anterior e que nessa escola, passou a se desenvolver bastante:

Ele melhorou cem por cento, porque ele não sabia nada e agora ele já sabe muita coisa. Essa escola é tão boa que depois que meu filho foi para lá ele já aprendeu a escrever o nome dele e tem coisas que nem eu sei e ele sabe, tem coisas de três anos atrás que ele lembra e fala. E, além disso, as professora cuidam muito bem dele.

Quanto à discriminação, o padrasto revela que não sente que o enteado seja discriminado na escola. Segundo ele, isso acontece

[...] só na rua. O Edson me conta que os meninos aqui da vila, falava que ele era bobo, que ele era doido.

O que se conclui com a fala dos pais é que todos sofreram e ainda sofrem com a discriminação vivenciada pelos filhos. Todos revelam também que a história de vida escolar dos filhos mudou para melhor depois que os mesmos ingressaram nessa escola. A satisfação de estar nessa escola é também um sentimento de todos, que se dá pela forma como foram acolhidos. E esse acolhimento praticamente lhes basta. Será que se os filhos não tivessem nenhuma deficiência, lhes bastaria ainda o acolhimento?

Isso se explica pela representação social de professores e pais sobre a deficiência. Para eles, de certa forma, deficiência é sinal de ineficiência.

Tom tem 11 anos e diz não saber com quantos anos começou a estudar e que já quis estudar em outra escola, mas não o aceitaram:

Eles não me aceitaram. Não sei. porque Eles conversaram com minha mãe lá mas eu não fiquei sabendo. Eu estudei um dia só lá.

Em relação a essa escola relata que:

Lá é bom. Lá tem um pátio que é de ladeira, é bom de correr. Lá todos os dias escovava os dentes, aqui não escova.

E em relação à escola em que estuda ele diz:

Gosto! Mais ou menos, mas gosto. Eu não gostava muito mas agora tem um sonzão na hora do recreio e aí eu gosto. Gosto da quadra e os pátios, porque dá para correr, brincar e jogar bola. E o que me desagrada são as professoras e a diretora. Dos pátios e da quadra, eu gosto porque lá eu brinco. O lugar que eu menos gosto é da sala de aula, porque se a professora quiser trancar a gente lá ela tranca. A antiga já trancou (faz tempo) porque eu teimei. Ela trancou eu e outra menina. Ela tranca e fica lá com os alunos para a gente não sair para o recreio.

Tom diz que gostaria que tivesse piscina na escola e diz o que ouve em casa sobre a escola:

Meu irmão fala: Aquela escola lá tá perto de cair na cabeça dos alunos.

Esse aluno diz brincar na escola “de corrida de carro, de motocross e de bola.” E quando interrogado se esses brinquedos seriam imaginários o mesmo responde:

Não, nós corremos mesmo! Fazemos pega de carro! Nós só brincamos disso porque não tem mais nada para brincar. Só tem corda e bola. A bola a professora sempre toma. Pular corda é furrequinha, sem graça. Tinha bambolê, mas acabaram todos.

Sobre o que mais gosta na escola, Eliane diz não saber dizer. Mas sobre o que menos gosta, menciona a falta de opção de lazer. Não se sente segura em nenhum lugar da escola, pois percebe a existência de obstáculos em todos os lugares. Relata que os pais gostam da instituição escolar – “minha mãe me pôs aqui. para mim aprender! Aqui tem mais aluno. Minha mãe gosta mais daqu”, mas se ela pudesse escolher, estudaria na outra, justificando que “aquela é mais bonita e tem parquinho.”

A relação com os colegas é geralmente conflituosa devido às zombarias fazem com ela por conta do uso de óculos com lentes tão grossas e pelos inúmeros tombos de que Eliane é vítima. Em sua entrevista encontra-se:

[...] eu não gosto do Reinaldo. Ele me chama de ceguinha. Eu só brinco com a Amanda porque os outros não brincam comigo. Eu converso com eles, mas eu não sei por que eles não brincam comigo.

Edson tem 22 anos e segundo ele próprio sua escolarização iniciou-se quando ele tinha quatorze anos. Diz ter sido com essa idade porque seu padrasto tinha uma oficina e ele tinha que ajudar lá. Há três anos estuda nessa escola e reclama da falta de ventilador em sala, de um parque, de balanço e de muitos outros brinquedos. Edson diz brincar apenas de pique-pega e pique-esconde por serem as únicas opções que têm. Diz gostar muito da escola, mas que preferia ficar na outra (Escola Especial), porque lá tinha mais brinquedo. Em outro momento, contraditoriamente, Edson diz não ter o desejo de estudar em outra escola porque é nessa que estão seus amigos, suas professoras são boas e completa dizendo que:

[...] aqui eu aprendo coisas que eu não aprendia, como ler. Lá na outra escola eu não sabia ler nem escrever, mas eu gostava de lá. Aqui tem mais leitura.

Apesar de gostar da escola, Edson, diz que gostaria que ela tivesse:

Parque, com balanço, barras e gangorra onde um senta de um lado e o outro senta do outro. E não queria que tirasse nada daqui.

Segundo o próprio Edson, lugar que ele mais gosta dentro da escola é da quadra:

Por causa da bola. Eu jogo bola lá todo dia e na hora da recreação. Todo lugar daqui eu gosto. Eu brinco de bola e pique-pega e algumas vezes de pique-esconde e de pular corda. Porque é a única coisa que tem para brincar.

Edson diz gostar da professora da sala:

Porque ela me ajuda mais, e ela é legal.

Diz também que seus pais acham a escola muito boa:

Eles falam que essa escola aqui é melhor que as outras.

Quanto ao relacionamento com seus colegas na escola, o mesmo responde:

É ótimo, eu brinco com todo mundo e eles também brincam comigo. Nós até andamos juntos na rua. Apesar disso Edson revela se sentir discriminado Tem um menino que tinha aqui que agora saiu. Ele brigava comigo. Tinha vez que ele brigava sem motivo e brigava só comigo. Me xingava de doido, e falava que não era lugar de doido estudar. (ele se emociona nesse momento, os olhos se enchem de lágrima) A professora dizia para eu deixar ele para lá e a coordenadora as vezes colocava ele de castigo e danava.

Edson, assim como Eliane, fala pouco. Às vezes responde às perguntas apenas com um sorriso. Sorriso marcante na forma com que ele demonstra seus sentimentos. Durante todo o período de observação jamais a pesquisadora presenciou uma gargalhada desse aluno, mas em inúmeras oportunidades ele ofereceu sorrisos carregados dos mais diversos sentimentos. Seu olhar é receptivo, não ignorando a presença de ninguém. Seu aprendizado, Edson explica da seguinte forma.

Eu aprendo, só que é depois de muitos dias.

O que se conclui dos relatos dos alunos é muito parecido com o que foi sentido no relato dos pais. Todos eles sabem o que é e já vivenciaram a discriminação dentro e em alguns casos fora da escola. Sabem como e porque vieram para essa escola. Também se sentem acolhidos por ela, no entanto isso não lhes basta.

Eles querem aprender! Acreditam que isso tem ocorrido e não se mostram insatisfeitos com a forma ou quantidade desse aprendizado. E essa afirmação se faz baseado no fato de eles não faltarem às aulas e não se recusarem a fazer as tarefas. E isso não se dá por subserviência, pois Tom não é nada subserviente mas no entanto, se comporta assim.

Os sentimentos da equipe pedagógica são de origens diferentes dos sentimentos dos familiares e alunos. Os destes se dão por conta da discriminação sofrida já os da equipe, estão voltados para a insatisfação do como se deu a implantação do projeto Escola Inclusiva na cidade e particularmente na escola em que trabalham. Além da forma como se tem sido vivido desde sua implantação. Em pouca coisa elas se parecem satisfeitas.

Os sentimentos mais visíveis na entrevista da professora da sala são os de solidão e de despreparo para realizar o trabalho. Ela reclama da falta de estrutura da Escola para receber os alunos com deficiência.

Apesar das reclamações que a professora da sala faz, ela se diz feliz em trabalhar também com crianças com deficiência. Diz ainda acreditar que até ela mesma mudou muito com a convivência com elas. Em um momento da entrevista ela relata:

Não mudei mais por falta de esclarecimento. Falta de uma pessoa chegar e ensinar como trabalhar com eles. Mas por mais que a gente não queira mudar a gente muda sim, porque eles são diferentes e a gente tem que mudar. Eu sou feliz de trabalhar com eles. Eu nunca tive dificuldade para adaptar com eles não. Por exemplo: todo ano eles me colocam nas salas onde tem mais alunos com deficiência porque eu tenho mais facilidade em lidar com eles. E eles sabem que o que eu posso fazer por eles eu faço.

A professora de apoio parece não demonstrar sentimentos nem de insatisfação nem satisfação com a escola. Para ela, a única diferença entre uma Escola Inclusiva e uma Escola Especial é que esta última é para crianças mais comprometidas: “apesar de lá (na Escola Especial) ser uma escola muito boa também, lá é para crianças mais comprometidas em suas faculdades mentais.”

Sobre a implantação do projeto Escola Inclusiva nessa escola é unânime, em todos os relatos, que se deu de forma pouco compreensível para todos. Nenhum trabalho de base foi realizado com o grupo. O mesmo não surgiu por reivindicação da comunidade, mas por imposição de instâncias superiores. A clientela surgiu, no entanto as adaptações necessárias para o acolhimento dela, praticamente, não existiu.

Sobre essas adaptações a diretora relata que são quase inexistentes:

[...] é uma pena dizer isso, mas eles não tiveram a menor preocupação em realizar mudanças nem arquitetônicas na escola as adaptações feitas aqui foram mínimas e insuficientes colocaram barras de ferro nos banheiros e alargaram as portas) no entanto eu sei que em cidades vizinhas a nossa essas adaptações foram muitos bem feitas e realizadas antes que a clientela viesse e nós recebemos a clientela e ao mesmo tempo fomos realizando mudanças e nos adaptando. As adaptações foram feitas tão sem pensar no aluno com NE que até pouco tempo nós tínhamos rampas dentro da escola mas não tínhamos rampas que desse acesso da rua à escola. E essas foram feitas por nós mesmos, professores pais, alunos. E por essas adaptações não terem sido bem feitas à escola ganhou um aspecto de escola mal cuidada.

Diz ainda não saber quais foram os critérios utilizados para a escolha da escola para a implantação do projeto Escola Inclusiva, mas afirma saber que a diretora anterior abraçou a causa e que, durante um ano, só existiu essa escola recebendo alunos com deficiência. A grande preocupação da escola é “fazer com que as pessoas ditas normais aceitem as pessoas com deficiência como um ser humano normal, fazer com que eles não se sintam discriminados.”

Um dos sentimentos mais nítidos nas entrevistas dos familiares é o sentimento de gratidão que os pais dispensam aos professores por conta dos cuidados dispensados a seus filhos. Pelos professores respeito e gratidão são os sentimentos revelados pelos pais. Pela escola, decepção, por aquilo que propagaram que seria e ainda não o é.

Essas famílias não se submeteram pacientemente aos sofrimentos da vida causados pela chegada de um filho com deficiência. Lutam da forma que podem: mudam os filhos de escola, brigam com os vizinhos, com os gestores das escolas e pedem ajuda, mas não se demonstram incomodados com o fato das professoras dizerem que eles não aprendem.

Aprender ele quase não aprende mesmo, mas eu não gosto é que judia dele.
(dito pelo padrasto de Edson).

Dentre os alunos essa resignação é percebida em diferentes proporções. Tom não parece nada resignado, toma a escola como verdadeiramente sua. Brinca, briga, “não leva desaforo para casa”, resolve todas as suas encrencas ali mesmo e reivindica seus direitos:

Além de ficar de castigo eu vou ficar sem lanche? Nunca!” Não parece carregar o estigma de diferente e nem admite a condição de inferior. Para ele, as professoras é que são sempre as culpadas por seu mau desempenho nas avaliações. Em relação a isso, ele afirma: “Errei porque você não me ensinou. Você não leu para mim, como é que você queria que eu acertasse?”

Tom revela não saber nada sobre o que seja Inclusão e conta que o que mais o chateia na escola são as gozações dos colegas.

Eles me xingam de estúpido de Dumbo e orelha de abanar churrasco. Quem faz isso é uma menina da minha sala.

Edson conquistou o respeito de todos por conta da força física que possui e pela capacidade de usá-la. Todos o tratam muito bem. Sobre ele quase nenhuma injustiça recai. No entanto, uma

resignação ou subserviência é percebida quando não se revolta contra aqueles que o colocam diante de situações de aprendizagem, onde ele nada produz.

Eliane aparenta ter apenas um pouco dessa resignação. Pouco defende seus direitos e quase nunca questiona o que lhe é colocado. Chora, resmunga, mas nunca grita ou xinga. Resiste duramente às dores causadas pelos obstáculos que a estrutura física da escola lhe impõe. Tem sempre um machucado nas pernas ou nos braços, muitos de seus óculos já foram quebrados em tombos e já apanhou várias vezes da mãe por chegar suja em casa, no entanto não deixa de brincar nas recreações e recreios, mostrando-se defensora do seu direito de brincar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Do rio que tudo arrasta se diz violento,
mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.*

Bertold Brechet

O que dizer dessas crianças que estão nessa escola, sem brinquedos, com professores sem formação e/ou preparação para lidar com suas especificidades? Diríamos que são como o rio. Deles se dizem que são violentos, perigosos, doentes, incapazes. Ninguém ousa falar sobre as margens.

Ninguém ousou dar um basta nas inúmeras aulas de produção de textos ministradas de forma tão incoerente. Ninguém ousou quebrar os obstáculos físicos que se instalavam entre o mundo de Eliane e ela, mas ousaram calar Tom deixando-lhe de castigo, tirando lhe o único brinquedo que havia – a bola.

Somos seres relacionais. Somos como o rio, margem e leito. O que não podemos deixar é que essas relações nos engessem como acontece com a escola à mercê dos projetos que, vez ou outra, surgem e são implantados sempre às avessas.

Nem margem nem leito sozinhos se constituem rio. Também não somos ninguém sem o outro. Podemos ser as águas que tudo arrastam, ou as margens que tudo comprime. Muitas vezes isso é questão de opção.

Que opção teria um professor sem formação para dispensar um lugar numa Escola Inclusiva? Trabalhar numa escola que não o seja! Mas todas as escolas um dia não o serão? O que este professor vem a ser? Margem ou rio?

Nem margem, nem rio se pode simplesmente ser. A escola deve ser aquela que toma as rédeas de sua proposta educacional para que não desempenhe o triste papel de manter as relações opressoras impostas pela sociedade injusta e excludente. No entanto, essa tarefa não é nada simples.

Durante séculos, as pessoas com alguma forma de deficiência carregaram o peso da discriminação, o estigma de incapazes de participação e decisão na sociedade, peso que incide

vorazmente sob a cabeça dos alunos envolvidos nessa pesquisa de forma bastante consciente, porém com dificuldades de se fazer ouvir. Como em todo processo de discriminação e opressão, isso não passou despercebido por muitos. Pessoas com e sem deficiência começaram a se demonstrar incomodadas e esse incômodo foi tomando impulso até os dias atuais quando presenciamos movimentos em prol da voz, da vontade e da garantia dos direitos e deveres da pessoa com deficiência. Pessoas como as gestoras e professoras da escola pesquisada, que apresentam enorme vontade de fazer com que este trabalho ocorra, mas encontram-se igualmente, em situação de desamparo e dificuldades em entender e lidar com este contexto. Pessoas como estes pais e familiares que não sabem como se fazer ouvir e entender nem tão pouco como reivindicar os seus direitos, uma vez que sequer possuem consciência destes. Pessoas como estas crianças que são vítimas de um contexto e estrutura que os devia promover.

No âmbito educacional, presencia-se o debate da educação para todos e passa-se a oferecer atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas, o que faz surgir uma escola intitulada Inclusiva. Escola que hoje apenas recebe esse título, mas não comporta ainda o difícil fazer da Inclusão.

Uma das razões dos problemas que encontramos na implantação deste trabalho nos parece ser de ordem política. Trata-se de um programa muito interessante no que se refere ao “projeto”, mas cuja implantação se deu absolutamente às avessas da realidade vivida pelas pessoas nele envolvidas, quer sejam atendidos, atendentes ou comunidade circundante. Um tamanho descompasso parece, em muitos momentos, evidenciar uma situação fictícia, irreal, um “faz-de-conta” burocrático com características eleitorais e populistas.

Afirmamos isso visto que a própria pesquisa revela essa realidade. O que se tinha antes da implantação do projeto Escola Inclusiva era uma escola sem as reais condições de receber alunos e que passou a receber alunos com necessidades especiais possuindo salas com até 42% de alunos com necessidades especiais sem nenhum equipamento e ou recurso didático-pedagógico apropriado para atender as necessidades dos alunos.

Ao afirmar isso nos vêm à tona às lembranças das inúmeras vezes que ficamos, durante essa pesquisa, diante da contradição entre as leis e a realidade; os números e a precariedade da escola. Não havia na escola nem mesmo uma lupa que pudesse ser usada por Eliane. Mesmo que tivesse, não se sabia se ela poderia utilizar-se dela para poder ler. Mas tinha a certeza que seu problema visual era progressivo e que no ano seguinte ela estaria totalmente cega. Tinha a

certeza de que não havia na escola nem um livro em braile e não se tinha dado a ela nenhuma instrução sobre esse método de leitura que logo ela iria ter que aprender se quisesse ler.

O Censo Escolar 2000 mostra que o período atual está sendo o de maior tendência à integração dos alunos com necessidades especiais em salas de aula comuns. Segundo notícia publicada em 2 de junho de 2001 pelo Jornal Folha de São Paulo, “[...] os dados recém tabulados da Sinopse do Censo Escolar 2000 mostram que cresceu 141% em dois anos, o número dos estabelecimentos que colocam esses estudantes em classes regulares, juntos com os demais.”(GOIS, 2001).

No entanto, esse mesmo Censo revela que ainda há muito o que melhorar em relação à infra-estrutura para acolher esses alunos. O que se tem atualmente não é uma escola que inclui, mas devemos admitir que a escola excludente do passado pelos menos nos antigos moldes também já não existe mais. Assiste-se agora a um sistema de ensino em transformação. Vive-se um período de transição, no qual apenas os mais otimistas visualizam uma escola que será de fato Inclusiva. Não há dúvida de que um novo paradigma se instala.

O que fazer? Primeiro lembrar que garantir escola para todos não é suficiente para que a educação e, principalmente, a Educação Inclusiva seja assegurada. Segundo, contribuir de toda e qualquer forma possível para o aprofundamento do debate sobre escola inclusiva a fim de provocar e ou produzir mudanças que visem colaborar para que a escola conclua seu trajeto chegando um dia a ser Inclusiva, lembrando sempre que o futuro não é um lugar para onde se está indo, e sim, um lugar que se está construindo. E esta construção por certo muda tanto o realizador quanto o destino.

E por último, admitir que não sabemos incluir, mas que sabemos pelo menos o que não é Inclusão. Segundo Forest (2000), você sabe que não é Inclusão quando há uma escola de Inclusão, uma classe de Inclusão, uma professora de Inclusão e as crianças de Inclusão.

Na pesquisa realizada, se constata exatamente tudo isso: escola, classe, professores e alunos de Inclusão, totalmente excluídos em um conceito, um rótulo, não apenas para as crianças, mas á todos os envolvidos, na verdade o que se verifica é um grupo ampliado de pessoas excluídas, por meio de uma caracterização com o – irônico- nome de Inclusão.

Dentro do Estado de Goiás o que se tem é uma Proposta de Inclusão Escolar para pessoas com necessidades especiais, elaborada e gerenciada pela superintendência de Educação.

Essa proposta foi amplamente divulgada como sendo um modelo a ser seguido, um marco na história das pessoas com necessidades especiais em Goiás. Contudo, não é isso que essa pesquisa revela.

Um programa baseado em dados de caráter quantitativo não responde às reais necessidades da Inclusão uma vez que é preciso levar em conta aspectos de caráter qualitativo. Como foi aqui mostrado, houve a criação de um programa que oferecesse algum serviço á uma demanda localizada estatisticamente, sem inferir na realidade destes e suas necessidades. A Inclusão, tal como a almejamos atualmente deve levar em conta tais aspectos, em ambiente rico em estimulação, mediação e contatos diferenciados. As Escolas Especiais não garantem esses contatos diferenciados por seu caráter exclusivo, o que acaba por caracterizar uma pratica de segregação que à ninguém é saudável. A defesa que se faz de que nas escolas especiais se têm mais recursos e que nela os alunos recebem melhores cuidados, nos levam a defender o direito dos alunos de escolas comuns por melhores recursos e por melhores cuidados.

A Inclusão compreendida nessa pesquisa não reside na idéia de inserir, ou introduzir a pessoa com deficiência na escola e/ou sociedade. Seu sentido é o de pertencimento que o aluno independente de sua condição física, mental ou social tem da sociedade, do mundo. É preciso, como nos afirma Almeida (2003, p.70) “[...] desvincular ou desmistificar a Inclusão escolar como uma incumbência de especialistas ou *experts*, externos ao ensino regular.”

Parece-nos necessário, e isso não é só para Goiás, fazer uma reflexão sobre nossas práticas escolares. No documento “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás”⁶⁰ não se encontra em nenhum lugar a questão das escolas precisarem de reformas físicas, técnicas ou administrativas para melhor atender a nova clientela que ora o programa pretendia receber nas escolas comuns. O mesmo centra-se na promoção de capacitação especializada para professores e parecem ignorar que tal capacitação é insuficiente para levar o professor a realizar a Inclusão dado as precárias condições de trabalho.

Com a análise dos dados empíricos originados na escola, percebeu-se que o cotidiano escolar é um espaço privilegiado da análise social. Há uma relação direta entre organização social e organização escolar o que parece justificar a escola inclusiva que ora foi apresentada nessa pesquisa. Ela dá indícios de ser fruto da sociedade que se tem.

⁶⁰ GOIÁS, 2004.

Como já foi apresentada na introdução deste trabalho, a cidade não demonstra ter uma filosofia inclusiva. Em pesquisa realizada por essa pesquisadora com um grupo de estudantes de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, pode se afirmar que o espaço geográfico transformado em espaço urbano pelo homem não permite o acesso da pessoa com deficiência na maioria dos espaços urbanos dessa cidade. Em artigo ainda não publicado, se observou o espaço geográfico e a questão da acessibilidade aos locais públicos nessa cidade encontra-se a seguinte afirmação:

Não há como um cadeirante se locomover nessa cidade. As calçadas não seguem o mesmo nível de elevação, a pavimentação de asfalto, em muitos lugares oferece obstáculos, além de ser espaço para pedestres, nos supermercados as mercadorias são colocadas na horizontal impedindo o acesso de todos as que se encontra nas prateleiras superiores. À maioria das igrejas só se chega trilhando o caminho dos carros. Chegar e sair dessa cidade tomando ônibus é praticamente impossível ao cadeirante, pois o prédio do terminal rodoviário, cercado por elevação de até vinte centímetros de altura não permite o acesso. O cadeirante ali não consegue entrar nos banheiros, pois suas portas são estreitas demais não cabendo cadeiras de rodas, nem mesmo ao espelho esse tem acesso devido a altura em que esses foram colocados. (ROCHA, 2006, p.12).

Sobre a escola, então se pode afirmar que é a miniatura da cidade, podendo suas semelhanças serem percebidas nas imagens abaixo:



Figura 4 - Foto do pátio da Escola onde se vê a água correndo fora dos canos do esgoto



Figura 5- Uma das ruas que dá acesso a pontos importantes como escolas, faculdades, igrejas, mercado, praça, etc.

se pode desfazer de tudo que ora foi implantado e começar do zero. É preciso reconstruir o que se tem. E isso não é apenas para receber o aluno com deficiência, mas para receber o aluno socialmente reconhecido como “normal”, pois ele também não tem sido contemplado pela política escolar que temos. É preciso admitir que isso não é INCLUSÃO.

Ao falar em aluno “normal” ou com deficiência, pretendo deixar a minha recusa por usar qualquer um desses conceitos que se tem dado à pessoa normal ou com deficiência encontrada nas obras que se tem. Todos esses conceitos estão, a meu ver, um tanto quanto equivocados a respeito do que chamamos de deficiência. Já vimos que a existência ou não de uma deficiência é social por isso optamos pelas expressões: pessoas socialmente reconhecidas como deficientes, e pessoas socialmente reconhecidas como normais. Chamo isso de mera nomeação. Não é a sociedade que o reconhece ou não como normais, e assim, desferindo este ou aquele tratamento impensado? Que isto então esteja claro quando as nomearmos, ou quando as rotularmos.

Feliz ou infelizmente, falar de Educação Inclusiva é ter que falar de reconstrução da educação, como nos afirmam Oliveira e Leite (2000, p.81)

[...]falar em Educação Inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o sistema educacional; portanto é a busca da superação de uma educação reprodutora para uma educação emancipadora, capaz de viver em toda a sua intensidade o respeito à participação e à autonomia humana. Não preparar para a autonomia, mas viver a autonomia de forma responsável no interior de uma coletividade, representada pela comunidade escolar.

E isso serve também para os goianos. Mesmo que se tenha saído na frente em relação à Inclusão com a implantação dos projetos citados, não se pode afirmar que este possa ser replicado para outros Estados como afirmam os documentos oficiais sobre Inclusão. Ora para além da criação de um projeto ou um programa, há que se averiguar a disponibilidade política, administrativa e técnicas para o efetivo exercício do mesmo. O que já se tem são projetos de Inclusão sendo implantados e não Inclusão efetivada.

É preciso admitir que ainda não se está realizando a Inclusão. O que o Estado de Goiás tem promovido é a transposição do Ensino Especial para o Ensino Comum com orientações e diretrizes e com pouquíssimas adaptações desse último. Em suma, irrefletido. Nessa transposição

o que se chega a Escola Comum não possui mais as características do Ensino Especial – com sua equipe especializada e seus recursos - e ainda não o é também Ensino Inclusivo.

Pelo menos, de acordo com a realidade desvelada por essa pesquisa, o que se viu foi uma escola desprovida de diversos tipos de recursos para receber até mesmo os alunos sem necessidades especiais, engessados pela falta de recursos de toda ordem e muitas crianças com necessidades especiais colocadas junto a outras, o que por si só, não garante que a Inclusão esteja ocorrendo de fato.

Um agravante nesse sentido é que a mídia não apresenta esta realidade. O que os jornais têm feito parece ser apenas a divulgação de relatórios e números difundidos pelo governo. No entanto, ninguém mostra como aqueles números e percentuais apresentados nos relatórios se traduzem no dia-a-dia da sala de aula. Infelizmente eles não significam qualidade. O que se percebe quando se direciona o olhar para a nossa tão sonhada Educação Inclusiva é que está se dando a passos lentos, tudo muito parecido com o que ocorreu com a aceitação da Educação Especial.

Em que condições as escolas estão recebendo as crianças com necessidades especiais? O que foi preparado previamente para receber essas crianças? Há uma proposta pedagógica adequada? Questões como essas não estão sendo devidamente perguntadas e sequer respondidas pelo poder público.

Como já foi dito ao longo dessa pesquisa, parece que estamos vivendo um período de transição. A casa está toda desarrumada, os papéis de muitos se confundem. Todos se dizem oprimidos e dificilmente se reconhece o opressor.

Esperamos estar bem próximos da instalação de um novo paradigma em educação. Um paradigma que seja a imagem da escola para todos. Segundo S. Stainback e W. Stainback (1999), um paradigma de pensamento e ação que garanta a igualdade de oportunidades, independente de qualquer característica individual, que incorpore a diversidade humana e que nos imprima uma nova forma de conceber a deficiência e o papel da escola. Paradigma que tem sido sonhado há pelo menos duas décadas, e que o espírito sonhador desta pesquisadora quer acreditar que dele estejamos perto.

REFERÊNCIAS

AKASHI, Lucy T.; DAKUSAKU, Regina Y. Pessoas com deficiências: direitos e deveres. In: FELICIDADE, Norma (Org.). **Caminhos da cidadania**: um percurso universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: EDUFSCAR, 2001. p.24-38.

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo?** um estudo da proposta de Inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

ALMEIDA, Maria Amélia; MARQUEZINE, Maria Cristina. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000. p.32-44.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília:Unesp Marília Publicações, 2000. p.54-70.

ÁRIES, Philippe. **História social da família e da criança**.2.ed. São Paulo: LTC, 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [ANPED]. **Políticas regionais de educação especial no Brasil**. Caxambú: Anped, 2003. Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt15.doc>>. Acesso em: 10 mar. 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [ANPED]. **Políticas de Inclusão escolar no Brasil**: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Caxambú: Anped, 2004. Disponível em: <http://anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Ed., 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei n.4024/61. Brasília, DF.: Senado, 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 5.692. Brasília, DF.: Senado, 1971.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência**: lei 7.853, decreto n.º 914/93. Brasília: CORDE, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução n.41**, de 13 de outubro de 1995. Brasília, DF., 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: . Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Adaptações curriculares**: estratégia para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã. Brasília: MEC, 1998b. (Série de Estudos para educação a distância).

BRASIL. **Decreto n.3298/99**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência. Disponível em:

<<http://www.caade.mg.gov.br/pdf/cartilha.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2001a

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**: parecer n.17. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 3956**. Brasília, DF.: Senado, 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CBE n. 02**, de 11 de setembro de 2001d. Institui diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Disponível em:

<<http://www.fundep.ufmg.br/concursos/11572-PMRN/arquivos/ResolucaoCEB%2002-2001EducacaoEspecial.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Números da educação especial no Brasil**. Brasília, DF.: Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dadosed.txt>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

BRECHT, Bertolt. **Poemas e fragmentos**. Seleção e versão portuguesa de Paulo Quintela. Coimbra: [s.n], 1962.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC: PUC-SP, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CAMELO, Ana Íris Fernandes. **Educação inclusiva**: uma visão sobre as necessidades dos docentes. 1999. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CORDEIRO, Celso Alberto da Cunha. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores**: a ponta do iceberg. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COULON, A. **La etnometodologia**. Madrid: Cátedra, 1987.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial. 1994. Disponível em: <www.regra.neteducacao>. Acesso em: 18 out. 2005.

DIAS, Tarcia Regina da Silveira et al. **Temas em educação especial 1**. São Paulo: UFSCAR, 1990.

DIAS, Tarcia Regina da Silveira; OMOTE, Sadao. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.2, n. 3, p.93-100, 1995.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.12, n.2, p.81-96, jul./dez. 1987.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação. 3.ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOREST, Marsha (Org.). Sinais de alerta de práticas educacionais não satisfatórias. Tradução de Edicléia Mascarenhas Fernandes. [S.l.: s.n.], 2000. Mimeografado.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Lei do sistema estadual de ensino de Goiás n.8.780.1980**. Goiânia: Secretaria Estadual da Educação, 1980.

GOIÁS Secretaria Estadual de Educação. **Portaria nº 1.674/82**. Goiânia: Secretaria Estadual da Educação, 1982.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Lei nº 10.160/87**. Goiânia: Secretaria Estadual da Educação, 1987.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 117.1989**. Goiânia: Secretaria Estadual da Educação, 1989.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 121. 1991**. Goiânia: Secretaria Estadual da Educação, 1991.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n.727.1993**. Goiânia: Secretaria Estadual da Educação, 1993.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Educação especial em Goiás**. Goiania, 1995.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Lei de diretrizes e bases do sistema educativo de Goiás, n.26. 1998.** Goiânia: Secretaria Estadual da Educação, 1998.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva : educação inclusiva: garantia de respeito à diferença** Goiania, 1999.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação **Atribuições do setor de apoio à Inclusão.** Goiania, 2000a. Mimeografado.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta de escola inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.** Goiania, 2000b. Mimeografado.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva no Estado de Goiás, Brasil.** Goiania, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOIS, Antônio. Escolas ampliam integração de deficientes. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 02 de jun. 2001. Cotidiano. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0206200101.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

Não paginado.

MELLO, Mônica Maria Fernandes de; REZENDE, Grazielle Andrade. **Ética da inclusão.** Belo Horizonte: Armazém das Letras, 2004.

MENDES, Enicéia. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S.; MARTINS, Simone C. F. (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p.13-27.

MIURA, Regina Keiko Kato; PROFETA, Mary da Silva; TOLEDO, Marilene M. F. Fala professor: dificuldades e alternativas pedagógicas. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Marília Publicações, 2000.p.167-179.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à Inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e mediação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, São Paulo, n.20, p.37-39, 1998.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?**. Disponível em:<http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_que_educacao_inclusiva.asp?f_id_artigo=60>. Acesso em: 30 out. 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; LEITE, Lúcia Pereira. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Marília Publicações, 2000. p.65-81.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.1, p.65-73, 1994.

OMOTE, Sadao (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Resolução n. 45.191**: Assembléia Geral. 1990. Disponível em:

<<http://creaapp.crea->

[rj.org.br/pls/portal/docs/page/portal_crea_rj/arquivos/pdf/leis/legislacaointernacional/resolucao_onu_45_91_14.12.90.pdf](http://creaapp.crea-rj.org.br/pls/portal/docs/page/portal_crea_rj/arquivos/pdf/leis/legislacaointernacional/resolucao_onu_45_91_14.12.90.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração de direitos das pessoas deficientes**. Assembléia geral em 09 dez. 1975. Disponível em:

http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030623133227/20030623131931/. Acesso em: 10 dez. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Normas sobre equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiências**: Resolução 48/96. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1993. Disponível em:

<<http://www.entreamigos.com.br/textos/vidaind/normas.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: necessidades básicas de aprendizagem. [S.l]: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. **Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)**: um manual de classificação das conseqüências das doenças. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989.

ROCHA, Leonor Paniago. **Gabi**. Goiânia: Kelps, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 4.ed. São Paulo: Brasil Ed., 1952.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, o pensamento positivista, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED NATIONS GENERAL. **Assembly Conventions on the rights of the child**. New York: UN General, 1989. Disponível em: <<http://www.unicef.org/crc/crc.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2004

XAVIER, Evelise Cristina Couto. **Mais falares sobre a Inclusão**: diferenças ou repetições. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3.ed. São Paulo: Cortez & Morais, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1992.

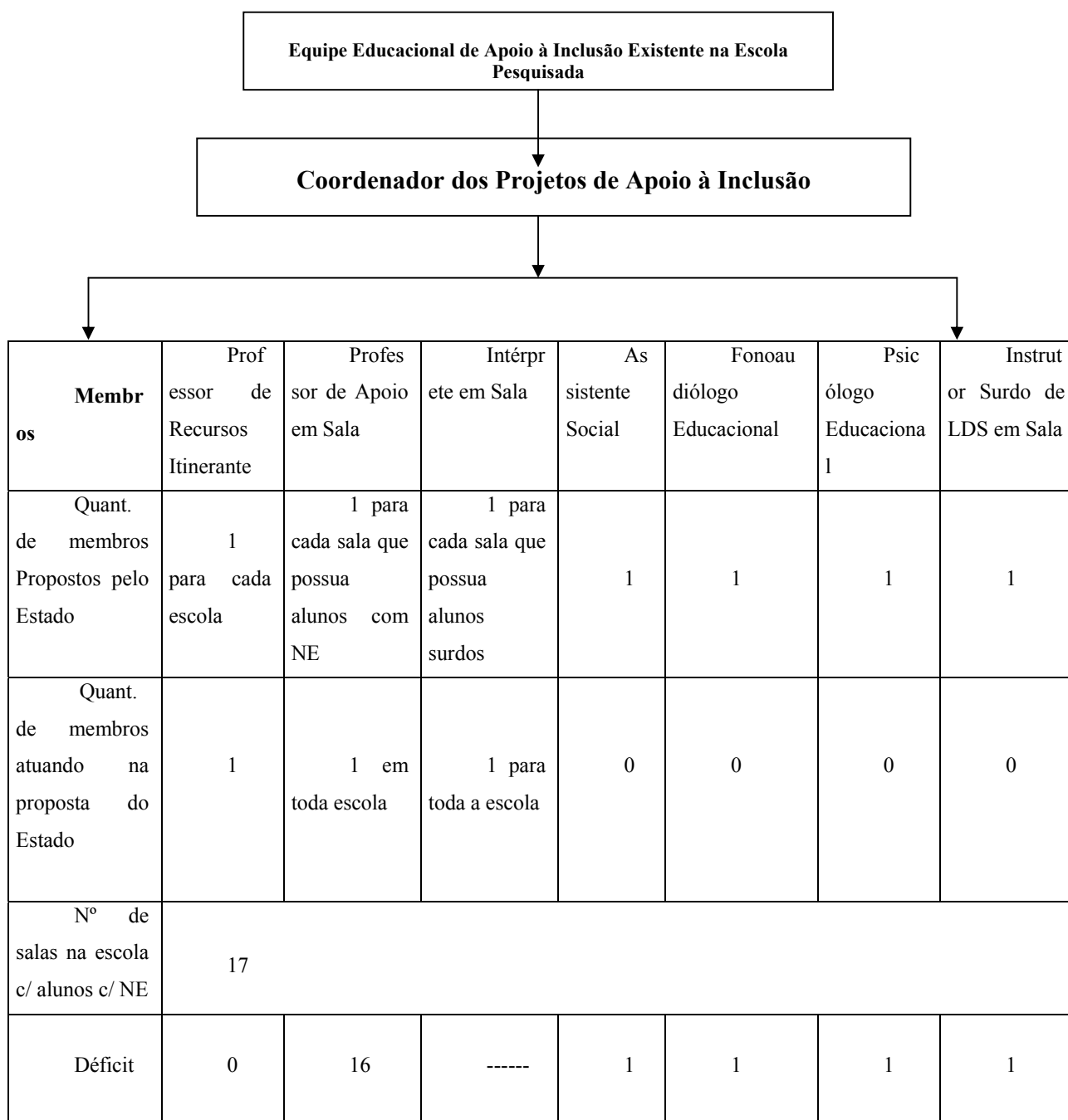
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **Educação especial**: temas atuais. Marília: Marília Publicações, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

ANEXO A

**Equipe Educacional de Apoio à Inclusão / Equipe Educacional de Apoio
Existente na Escola Pesquisada**



ANEXO B

**DEMONSTRATIVO DOS CURSOS DO PROGRAMA ESTADUAL DE INCLUSÃO
(1999-2003)**

Cursos	Público	Carga Horária	Local
Estudos sobre Educação Inclusiva (módulo 1)	Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais – 56	40 h	Goiânia
Estudo sobre Educação Inclusiva (módulo 2)	Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais – 47	40 h	Anápolis
Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras) numa Perspectiva Inclusiva: Nível 1	Professores das escolas inclusivas estaduais – 3 turmas – 168	40 h	Caldas Novas
Introdução ao Sistema Braile numa Perspectiva Inclusiva Nível 1	Professores das escolas inclusivas estaduais – 3 turmas – 168	40 h	Caldas Novas
Introdução ao Sistema Braile numa Perspectiva Inclusiva Nível 1	Professores 2 turmas – 73	40 h	Goiânia
Introdutório de Métodos e Técnicas em Sorobã numa Perspectiva Inclusiva	Professores 2 turmas – 79	40 h	Goiânia
Avaliação e Adaptação Curricular	Professores – 70	40 h	Pousada do Rio Quente

Construindo uma Proposta Pedagógica para a Pessoa com Deficiência Mental	Técnicas da Sucee, multiplicadores das Subsecretarias Regionais de Educação (SREs), professores de métodos e recursos - 87	40 h	Caldas Novas
Técnicas da Sucee, multiplicadores das Subsecretarias Regionais de Educação (SREs),			
Escrita e Leitura no Sistema Braille e Cálculos no Sorobã	Professores de apoio à Inclusão (capital e interior) - 72	120 h	Caldas Novas
Mediação do Conhecimento em Salas Alternativas de Jovens e Adultos	Professores de salas alternativas de jovens e adultos - 82	40 h	Pousada do Rio Quente
Construção do Saber na Escola Inclusiva	Coordenadores e professores de apoio à Inclusão (capital e interior) - 89	40 h	Caldas Novas
Inteligências Múltiplas na Educação Inclusiva	Professores - 85	40 h	Caldas Novas
Atuação Fonoaudiológica na	Fonoaudiólogos - 41	40 h	Caldas Novas

Escola			
Dinâmica para Trabalhar Limite e Disciplina na Sala de Aula	Psicólogos - 51	40 h	Caldas Novas
Serviço Social: Atuação na Escola Inclusiva	Assistentes sociais - 36	40 h	Caldas Novas
Aprimoramento de Instrutores da Libras: Etapa 1	Instrutores - 41	40 h	Caldas Novas
Atuação do Intérprete de Libras na Escola Inclusiva	Intérpretes - 80	40 h	Caldas Novas
Libras: Níveis I, II, III e IV	Professores, coordenadores e Equipe - 2.503	160 h	35 - SREs
Capacitação dos Profissionais dos Setores de Apoio à Inclusão e das Escolas Inclusivas	Fonoaudiólogos, psicólogos, intérpretes e instrutores 4 turmas: 245 pessoas	40 h	Caldas Novas
Formação de Monitores das Áreas: Deficiência Mental, Altas Habilidades,	Técnicas da Suee e técnicas dos Setores de Apoio à Inclusão	40 h	Caldas Novas

Síndromes, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva	5 turmas: 143 pessoas		
Teorias e Práticas para a Diversidade e	Psicólogos, fonoaudiólogos assistentes sociais 3 turmas: 139	40 h	Caldas Novas
Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva	Pedagogos - 188	40 h	Caldas Novas
Mediação de Práticas Pedagógicas em Educação para a Diversidade	Psicólogos e fonoaudiólogos -1.011	80 h	35 Subsecretarias Regionais de Educação

ANEXO C

**DEMONSTRATIVO DO RESULTADO GERAL DO PROGRAMA ESTADUAL
(1999-2003)**

Ano	alunos atendidos	professores capacitados	municípios atendidos	escolas atendidas	recursos alocados
2000 (Fase de Sensibilização)	3.547	3.789	246	54	289.448,00
2001 (Fase de Implementação)	2.994	4.532	246	281	1.550.000,00
2002 (Fase de Expansão)	5.312	4.130	246	363	1.618.624,94
2003 (Fase de Consolidação)	5.880	4.161	246	479	730.480,00
Total	17.733	16.612	246	1.177	4.188.552,94

ANEXO D

**ESTADO DE GOIÁS
SUPERINTENDENCIA DE ENSINO ESPECIAL – SUEE
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ESCOLA ESTADUAL**

**Relação dos alunos com Necessidades Especiais na sala de aula
3ª SÉRIE**

	Aluno (nome fictício)	Nascimento	Necessidade Especial
01	Paula Cabral de Assis	11/92	Deficiência Mental
02	Geovane Gonçalves	01/96	Dificuldade de Aprendizagem
03	João Bernardes	06/91	Deficiência Mental
04	Divino de Jesus	03/95	TDAH
05	Leila de Souza	04/89	Deficiência Mental e Física
06	Luã da Silva	04/94	Deficiência Mental e transtorno de conduta
07	Tom Ferreira	12/94	Deficiência Mental e transtorno de conduta
08	Ângelo Nascimento	12/90	Deficiência Mental
09	Graciele Cabral	08/94	Dificuldade de Aprendizagem
10	Edson do Carmo	03/84	Deficiência Mental
11	Eliane Batista	06/95	Baixa Visão (progressivo)
12	Emerson Moraes	12/96	Dificuldade de Aprendizagem e transtorno de Atenção
13	Lucas Rezende	04/94	Deficiência Mental e Transtorno de Conduta (agressivo, não aceita ordem; na maioria das vezes não reconhece a autoridade; não

			tem limites; faz uso freqüente de objetos estranhos para agredir os colegas; não aceita ser contrariado, questiona atitudes dos outros e ordens recebidas; faz uso de medicamentos; interrompe o curso da aula com freqüência)
14	Milton Lima	12/94	Deficiência Mental e Transtorno de Conduta (comportamento instável; tem crise freqüente de choro; se auto agride; nervoso; faz uso de medicamento controlado; não tem auto-controle; questiona as ordens recebidas; tem crises de apatia)

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista com a equipe administrativa (Diretora e Coordenadora)

- 01-Como você concebe a Inclusão escolar?
- 02-Por que esta escola foi escolhida para ser uma Escola Inclusiva?
- 03-A SEE/GO prometeu alguma forma de alteração física para a escola?
- 04-Há algum tipo de suporte por parte da SEE/GO para a escola por ela ser uma Escola Inclusiva?
- 05-Há alguma forma de capacitação e/ou atualização dos professores e técnicos da escola? Qual/is?
- 06-Como vocês enfrentam os problemas que são detectados? Há reunião para discutí-los?
- 07-Que critérios foram usados para a seleção dos professores que atuam nas salas inclusivas?
- 08-Que critérios são usados para a formação das turmas na sua escola?
- 09-E quanto aos alunos inclusos, como eles foram encaminhados para suas turmas?
- 10-Como são elaborados os planejamentos/projetos da escola?
- 11- Houve mudanças quando esta Escola passou a ser uma Escola Inclusiva?
- 12-De que maneira o Setor de Apoio à Inclusão da SEE/GO atua na escola?
- 13-Quais as diretrizes e orientações que a escola recebe da Superintendência de Ensino Especial e da Subsecretaria Regional de Educação para realizar a Inclusão escolar?
- 14-No início vocês tinham mais apoio?
- 15-Quais são as principais barreiras que dificultam a Inclusão na sua escola?
- 16-Que medidas você sugere como necessárias para tornar a Inclusão mais eficaz?
- 17-A Inclusão escolar trouxe mudanças que propiciaram uma melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos? Explique.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista com a professora da sala inclusiva

01-O que você entende por Inclusão?

02- E por Inclusão Escolar? Você é favorável ou desfavorável? Por quê?

03-Você acha que a Inclusão vem ocorrendo? Por quê?

04-O que você acha que seria necessário, bom ou adequado acontecer para que (ocorra) a Inclusão melhore?

05-O que está possibilitando a Inclusão ocorrer? (Pergunta feita apenas frente a uma resposta afirmativa na pergunta 3)

06-A seu ver quais são as principais barreiras que dificultam a Inclusão escolar? O que poderia favorecer a Inclusão?

07-Como você avalia a Inclusão na sua sala de aula e na escola em geral?

08-Que tipo de medidas, pedagógicas ou administrativas, você sugere necessária para tornar a Inclusão mais eficaz na sua sala de aula e na sua escola?

09-Quem ganha com a Inclusão? Por quê?

10-Você mudou sua prática pedagógica para atender os alunos que foram incluídos? Explique.

11-Que apoio você recebe para atuar na Inclusão? Quem promove? Como se dá?

12-Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

13-Como é a aprendizagem dos alunos incluídos?

14- Qual é sua participação na elaboração dos projetos/planejamentos da escola em geral? E no âmbito da Inclusão?

15-Você identifica dificuldades e limitações pessoais no trabalho com as crianças com deficiência? Quais?

16- Você gosta de trabalhar em sala inclusiva? Ou você prefere atuar em outras salas?

APÊNDICE C

Roteiro da entrevista com a professora de apoio da sala inclusiva

- 1-O que você entende por Inclusão?
- 2-E por Inclusão Escolar? Você é favorável ou desfavorável? Por quê?
- 3-O que é um professor de apoio?
- 4-Você encontra dificuldade em desenvolver seu trabalho? Se sim, qual ou quais?
- 5-Você acha que a Inclusão vem ocorrendo? Por quê?
- 6-O que você acha que seria necessário, bom ou adequado acontecer para que (ocorra) a Inclusão melhore?
- 7-O que está possibilitando a Inclusão ocorrer? (Questão feita apenas frente a uma resposta afirmativa na pergunta 5)
- 8-A seu ver quais são as principais barreiras que dificultam a Inclusão escolar? O que poderia favorecer a Inclusão?
- 9-Como você avalia a Inclusão na sua sala de aula e na escola em geral?
- 10-Que tipo de medidas, pedagógicas ou administrativas, você sugere necessária para tornar a Inclusão mais eficaz na sua sala de aula e na sua escola?
- 11-Quem ganha com a Inclusão? Por quê?
- 12-Você mudou sua prática pedagógica para atender os alunos que foram incluídos? Explique.
- 13-Que apoio você recebe para atuar na Inclusão? Quem promove? Como se dá?
- 14-Quantos e quais são os alunos aos quais você dá assistência? Por que são esses?
- 15-Como você avalia a aprendizagem deles? E a dos alunos em geral?
- 16-Qual é sua participação na elaboração dos projetos/planejamentos da escola em geral?
- 17-Você identifica dificuldades e limitações pessoais no trabalho com as crianças com deficiência? Quais?

APÊNDICE D

Roteiro da entrevista com alunos

- 01) Quantos anos você tem?
- 02) Com quantos anos você começou a estudar? Por quê?
- 03) Quantos anos faz que você estuda nessa escola?
- 04) Por que você estuda aqui?
- 05) Você gosta dessa escola? Por quê?
- 06) O que mais gosta? E o que você não gosta?
- 07) De quem você mais gosta aqui na escola? E de quem você menos gosta? Por quê?
- 08) De que lugar aqui na escola você mais gosta? E de qual lugar você menos gosta? Por quê?
- 09) Se você não estudasse aqui, você gostaria de estudar em outra escola? Qual? Por quê?
- 10) O que os seus pais acham ou dizem dessa escola?
- 11) O que você gostaria que tivesse nessa escola, ou que não tivesse nessa escola?
- 12) Como é o seu relacionamento com seus colegas aqui na escola?
- 13) Você brinca aqui na escola? De quê? Por quê?
- 14) O que você mais gosta na aula? E o que você não gosta?
- 15) Você está aprendendo bem o que ensinam nas aulas? Por quê?
- 16) Há alguém aqui na escola que faz com você alguma coisa que você não gosta? O quê? Quem?
- 17) Em que lugar você se sente melhor? Em casa? Na escola? Por quê?
- 18) Você já ouviu falar de Inclusão escolar?

APÊNDICE E

Roteiro da entrevista com os responsáveis pelos alunos

- 01-Qual é o parentesco seu com o aluno(a)?
- 02-Qual é a idade dele?
- 03-Com quantos anos ele entrou na escola? Por quê?
- 04-Por que ele foi matriculado, nesta escola?
- 05-Você sabe o que é uma escola inclusiva?
- 06-Você sabe que esta escola é uma escola inclusiva? Como você ficou sabendo disso?
- 07-Você está satisfeito(a) com esta escola? Por quê?
- 08-O que você gostaria que mudasse nela? (feita apenas no caso de resposta negativa na pergunta anterior)
- 09-O que acontece na escola que você mais gosta? Ou que a escola faz que você mais gosta?
- 10-E o que você menos gosta?
- 11-Qual e como é sua participação na escola?
- 12-A escola te orienta na lida com seu filho? Como?
- 13-Como você acha que seu filho se sente aqui?
- 14-Se não tivesse vaga para ele nesta escola, em que outra escola você o colocaria? Por quê?
- 15-Qual é a deficiência de seu filho? (pergunta realizada a fim de captar o nível de conhecimento ou aceitação da mãe sobre a deficiência do filho)
- 16-Ele já reclamou de discriminação, ou você já percebeu que ele foi discriminado algum dia? Explique.
- 17-Você acha que a escola atende as necessidades dele? Como?
- 18-O que você tem a dizer sobre o relacionamento de seu filho (a) com os colegas?
- 19-E com a professora?
- 20-E com os demais funcionários da escola?
- 21-Como você avalia aprendizagem, ou desenvolvimento, de seu filho(a)? Por quê?
- 22-Como seria a escola ideal para seu filho(a)? Por quê?

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO

(Da equipe pedagógica – diretora, coordenadora, professora da sala e professora de apoio)

Eu, _____, abaixo assinado, diretora da Escola _____ jurisdicionada a Subsecretaria Regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei , ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “PROJETO ESCOLA INCLUSIVA” ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO EM CIDADE DO INTERIOR DE GOIÁS, conduzida pela mestrande LEONOR PANIAGO ROCHA, e sob a orientação da Profa. Dra. SUELI PARECIDA ITMAN MONTEIRO docente do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA –UNESP-ARARAQUARA, concordo em participar da mesma e permitir a aplicação dos instrumentos de coleta de dados , em situações previamente combinadas com a pesquisadora e ceder informações e documentos que se fizerem necessários.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com intuito de dar apoio às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Data: ____/____/____.

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS

Eu, _____, abaixo assinado, pai ou responsável por um aluno da instituição de ensino onde está sendo realizada uma pesquisa, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “PROJETO ESCOLA INCLUSIVA” ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO EM CIDADE DO INTERIOR DE GOIÁS, conduzida pela mestranda LEONOR PANIAGO ROCHA, e sob a orientação da Profa. Dra. SUELI APARECIDA ITMAN MONTEIRO, docente do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA –UNESP-ARARAQUARA, concordo em participar da mesma e permitir a realização de entrevistas comigo e com meu filho (criança que esteja em minha responsabilidade), em situações previamente combinadas com a pesquisadora e ceder informações e documentos que se fizerem necessários.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com intuito de dar apoio às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Data ____/____/____.