

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

**UMA ESCOLA INCLUSIVA DE REFERÊNCIA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE GOIÁS:
UM ESTUDO DE CASO**

Gisella de Souza Almeida
Orientadora: Prof^a Dr^a Dulce Barros de Almeida

GOIÂNIA
2006

GISELLA DE SOUZA ALMEIDA

**UMA ESCOLA INCLUSIVA DE REFERÊNCIA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE GOIÁS:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

GOIÂNIA

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

A447e Almeida, Gisella de Souza.
Uma escola inclusiva de referência no contexto da
educação especial no estado de Goiás: um estudo de caso
/ Gisella de Souza Almeida. – Goiânia, 2006.

103 f. : il., color.

Orientadora: Dulce Barros de Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Goiás, Faculdade de Educação, 2006.

Bibliografia: 99-103.

Inclui lista de siglas.

Anexos.

1. Educação especial – Estudo de caso – Goiânia (GO)
2. Educação inclusiva 3. Política educacional 4. Ensino es-
pecial – Escola de referência – Goiânia (GO) 5. Escola in-
clusiva I. Almeida, Dulce Barros de II. Universidade Fe-
deral de Goiás. III. Título.

CDU: 376.1(817.31)

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Dulce Barros de Almeida
- Presidente -

Prof. Dr. Adão José Peixoto

Prof^a Dr^a Windyz Brazão Ferreira

Data: 10 de outubro de 2006.

As pessoas são diferentes, como diferentes são suas culturas. As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também. As pessoas falam em várias línguas. As pessoas são guiadas por diversas religiões. As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam a sua vida, com cores e sombras variadas. As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se ao seu ambiente de forma diferente. As pessoas exprimem-se de formas diferentes. A música, literatura e a arte refletem estilos diferentes. Mas, apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU, 2004)

Agradecimentos

A Deus que, a todo momento esteve comigo acompanhando-me, iluminando-me, abençoando-me e amparando-me nos momentos difíceis. Obrigada Senhor, pelas glórias e graças concedidas.

À professora Dr^a Dulce Barros de Almeida, orientadora desse estudo que me acolheu com afeto, amizade, compreensão e competência nos caminhos dessa dissertação.

À professora Dr^a Windyz Brazão Ferreira, pela disponibilidade, consideração e atenção dispensada à produção desse estudo.

Ao professor Dr. Adão José Peixoto, pelo *olhar e escuta* à minha produção teórico-científica no campo da fenomenologia.

Ao professor Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pelo interesse, contribuição e significativas intervenções nesse trabalho.

À professora Ms. Eliane Silva, que incentivou, estimulou e acreditou em mim com sua ética profissional e humana.

À Escola-Campo, pela imensa contribuição para a realização da pesquisa.

Aos professores e colegas de trabalho da SME – Escola Municipal Getulino Artiaga, Sociedade Pestalozzi, Escola Municipal João Paulo I, UFG e Faculdade Araguaia, que favorecem para o meu alicerce humano e profissional.

A SME, em especial a Divisão de Ensino Fundamental da Infância e Adolescência – DEFIA, pela amizade surgida nesse processo.

À amiga e prima Maíra Santos de Souza, pela cumplicidade, amizade e carinho nesse processo.

À amiga Beatriz Soares, pela ajuda prestada quando solicitada.

Ao amigo André Gustavo, pela compreensão, paciência e credibilidade.

Ao professor Geraldo Faria Campos, revisor deste trabalho, pelo bom senso, carinho e interesse.

Agradecimento Especial à professora Dulce Barros de Almeida, leitora, cúmplice e companheira. Meu respeito, admiração e reconhecimento serão para sempre em minha vida.

Obrigada por me *acolher e incluir*.

Dedicatória

A minha condição de existência nessa vida dedico à minha família que é parte de mim, meu pai Ismael, minha mãe Alice, minhas irmãs Gabriella, Graziella, Graciella, e é claro as luzes da minha vida: Aline e Amanda.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	08
RESUMO	09
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - Educação especial e inclusiva	20
1. Entendendo a educação especial na perspectiva inclusiva	20
2. Entendendo a educação inclusiva no contexto neoliberal	35
CAPÍTULO II – A educação inclusiva no Brasil	40
1. No contexto internacional	40
2. No contexto nacional	43
3. A educação especial em Goiás	58
CAPÍTULO III – Estudo de caso: escola de referência em Goiás	68
1. O histórico da escola inclusiva de referência	68
2. Contexto e realidade da educação inclusiva na escola de referência	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	104

LISTA DE SIGLAS

AAMD	- Associação Americana de Deficiência Mental
APAE	- Associação de Pais e Amigos do Excepcional
AVD	- Atividades da Vida Diária
BM	- Banco Mundial
CADEME	- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CENESP	- Centro Nacional de Educação
CESB	- Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNCD	- Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEC	- Campanha Nacional de Educação de Cegos
CONADE	- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORAE	- Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata
CORDE	- Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRESPA	- Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EIR	- Escola Inclusiva de Referência
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IPG	- Instituto Pestalozzi de Goiânia
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NEE	- Necessidade Educacional Especial
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAED	- Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado
PIE	- Plano Individualizado de Educação
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SAI	- Setor de Apoio no Processo Inclusivo
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SUEE/SUPEE	- Superintendência de Ensino Especial
TDHA	- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundação das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

O presente estudo, busca compreender a implantação e a efetivação da Proposta de Educação Inclusiva da Rede Estadual de Educação em Goiás, por meio de um estudo de caso de uma escola considerada Escola Inclusiva de Referência (EIR), da cidade de Goiânia (GO). Essa proposta é proveniente e desenvolvida pela Superintendência de Ensino Especial (SUEE), órgão pertencente à Secretaria Estadual da Educação (SEE/GO). Em 1999 o Governo do Estado, por meio da SUEE/SEE apresentou o Programa Estadual de Educação de Goiás para a Diversidade, cujo objetivo é o de concretizar as diretrizes nacionais de inclusão. A EIR pesquisada, desde 1990 se apresenta como uma escola vinculada á educação inclusiva. Por isso, optou-se por pesquisar a educação inclusiva nessa escola. Para tanto, reviu-se a trajetória histórica da educação especial na rede estadual a partir da década de 1990 e observou-se, descreveu e analisou como esta Proposta é realizada nas salas de aula dessa escola. Realizou-se uma investigação qualitativa de abordagem descritivo-reflexiva. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se as técnicas de observação, entrevistas, análises de documentos e informações resultantes de encontros e conversas informais. Os estudos realizados, as análises e as interpretações, foram efetuados à luz da abordagem teórico-metodológica da Fenomenologia, que mediante essa abordagem por meio de estudo de caso, procura-se compreender o fenômeno escola-campo. No decorrer da pesquisa, reflexões e questionamentos foram surgindo, dentre estes: O que é uma escola inclusiva de referência? A EIR pode ser considerada, de fato de referência? Por quê? A Educação, por si só, já não é inclusiva? Ao final do trabalho, percepções e perspectivas são apontadas para contribuir com ações efetivadas diante desse novo paradigma de educação inclusiva.

Palavras-chave: educação especial, educação inclusiva, política educacional, escola inclusiva.

ABSTRACT

This study seeks to understand the process of implementation and results of the Inclusive Education Proposal into the mainstream education system of the Goiás State. The Superintendence of Special Education, which is a sector of the State Secretariat of Education, is responsible for this proposal. By using a *case study*, this study looks at the Inclusive School of Reference (Escola Inclusiva de Referência – EIR) located in the capital of the state, that is, the Goiânia city. Since 1999, the State Government of Goiás, implemented the Educating for Diversity State Programme that aims to disseminate and implement the national guidelines for inclusion. The Inclusive School of Reference is a central organization in developing this policy. Considering this, this study reviews the development of special education policy in the state of Goiás from 1990 as well as it describes and analyses how the inclusive education proposal happens into the school and in its classrooms. Data has been gathered by using observation, formal and informal interviews, documental analysis and other information collected in the school. A qualitative descriptive and reflective analysis of the data has been carried out by adopting the theoretical and methodological framework of the Phenomenology, by which the study tries to understand the school as a *phenomenon* in the field. Throughout the study, then, numerous questions have emerged, amongst these, what is an inclusive school of reference? Can the State of Goiás School of Reference be considered a reference? Why? Is Education, in its own rights, inclusive? Finally, perceptions and perspectives are enlightened by the study as a means to contribute to push inclusive education forward.

Key words: special education, inclusive education, education politics, inclusive school.

INTRODUÇÃO

Há catorze anos desenvolvo a prática pedagógica na Secretaria Municipal de Educação – SME da cidade de Goiânia, no Ensino Fundamental, entre eles, onze anos dedicados ao Ensino Especial, com a Pedagogia da Inclusão Social, ou melhor, a denominada escola Inclusiva que, segundo LIBÂNEO (2002), representa a mesma idéia de escola democrática e emancipadora, escola para todos, escola que respeita e acolhe as diferenças.

No início do ano de 2003, assumi pela Secretaria Municipal de Educação (SME), na Sociedade Pestalozzi, a regência de uma “sala especial”, com dez alunos, divididos em dois grupos, os quais apresentavam diferentes comprometimentos que influenciavam o processo de ensino aprendizagem. Eram crianças com síndromes variadas, deficiência mental, paralisia cerebral, dificuldade motora e cognitiva.

Como pedagoga e professora, ao trabalhar com essas crianças, percebi que por elas apresentarem dificuldades físicas, neurológicas, mentais e de aprendizagem, tinham dificuldade em manifestar potencial cognitivo para a aprendizagem de saberes escolares, isso, obviamente, não lhes retirava o direito à educação. Contudo, querer que essas crianças sejam incluídas em salas de aula, na rede regular, em igualdade com as demais, não se levando em consideração as suas peculiaridades, é o mesmo que excluí-las do processo de aprendizagem.

Mediante a realidade apresentada até o momento, questiono:

- em quais fundamentos deve se basear e que prática avaliativa se adequa, de fato, à educação inclusiva?
- como garantir a escolarização igual para todos os educandos e ao mesmo tempo, lidar com as *diferenças*?
- tem sido discutido e abordado, sistemática e politicamente, o papel social e profissional do professor para lidar com essa realidade?
- que mudanças têm sido realizadas, ou sugeridas, à formação e a prática docente no âmbito educacional, de um modo geral, e, especificamente, na rede estadual de ensino em Goiás?

A problemática apresentada, remete à atuação do professor que, na escola, tem vivenciado a experiência de lhe ser exigido muito mais do que compete à sua função. Segundo LIBÂNEO (2001, p. 269): "muitos professores hoje precisam desempenhar, ao mesmo tempo, papéis de pai ou mãe, vigilantes de alunos, conselheiro, etc., sem que gostem de fazer isso ou sem que se sintam preparados para tanto".

A implementação da Educação Inclusiva suscita alterações importantes na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação. Alterações essas que, por se tratar de uma proposta complexa, exigem compromisso político de todos os envolvidos no processo educacional, assim como também investimentos financeiros; capacitação de profissionais; valorização da carreira docente, dentre outros. Enfim, há que se ter acompanhamento criterioso para a concretização de tal proposta.

No Brasil, a Educação Inclusiva é, ainda, uma questão polêmica. Existem divergências quanto a sua eficácia na contribuição para a melhoria da qualidade de ensino e universalização da educação. A essa visão da educação inclusiva tem-se a seguinte abordagem de Libâneo (2002, p.135-136):

A escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, cada aluno é um ser singular, pertence a uma cultura, atribui significados pessoais à sua experiência, cada aluno precisa sentir que a situação de ensino - aprendizagem favorece seu aprendizado. Temos, então, a diversidade. Como chegar ao direito universal de escolarização, à escolarização igual para todos e, ao mesmo tempo, acolher a diversidade, inclusive para que cada aluno seja um ser singular? Está aí um desafio imenso às escolas, aos educadores, aos sistemas de ensino.

Estudos e pesquisas sobre a Educação Inclusiva podem propiciar maiores esclarecimentos e favorecer condições de análises e avaliações, a fim de que os profissionais em educação se comprometam com a aprendizagem autônoma e significativa dos educandos.

Ao buscar desenvolver uma determinada temática é muito comum nós nos entregarmos à apresentação de um referencial conceitual único que deve orientar os rumos que queremos dar à construção de nosso texto. No entanto, a tentativa de enumerar e apresentar um referencial conceitual desde o princípio da escrita de um artigo ou de uma dissertação pode, ao contrário dos enriquecimentos que pretendíamos imprimir, encarcerar o pensamento especulativo empobrecendo-o. Isso se dá, sobretudo, pelo fato de, no afã de já respondermos as questões e darmos as soluções à problemática que lançamos, esgotamos inúmeras possibilidades interpretativas com definições pré-concebidas. Dessa forma, uma visão determinista estabelecida desde o nascedouro da leitura de um texto dá ao mesmo um caráter autoritário e não-dialógico, posto que ele não se estabelecerá por um movimento interrogativo e inquiridor, mas pelo clichê insuportável da resposta pronta e acabada.

Os conceitos apresentados como fins em si mesmo, distanciados da factibilidade que lhes daria sentido, instauram uma abstração cientificista e filosofante que nós devemos

terminantemente recusar. Ao invés de abraçarmos a complexidade amorfa e estéril de conceitos apresentados dessa maneira, devemos repô-los na inelutável, irrecusável e desejável complexidade de quem os construiu: o ser humano em sua relação complexa com um mundo também complexo. Os conceitos, assim compreendidos, apresentam-se como uma necessidade interpretativa das relações que estabelecemos com o mundo, e não como um adorno, que, apesar de elegante e erudito, é totalmente dispensável, dada a sua inutilidade gnoseológica.

Edmund Husserl (1859-1938), o sistematizador da perspectiva fenomenológica tal como a conhecemos modernamente, declarou que para se alcançar o conhecimento essencial é preciso *ir às coisas mesmas*. Acrescento que é preciso ir às coisas mesmas, *outra vez*.

Proponho desenvolver um trabalho que tenha como método de investigação a fenomenologia, que propõe procedimentos rigorosos de pesquisa. A fenomenologia aponta de que maneira a educação como fenômeno chega aos seus invariantes ou características essenciais para que as interpretações possam ser construídas, esclarecendo o investigado e abrindo possibilidades de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica. Bicudo (1999, p. 12) ao se referir a fenomenologia afirma que

como procedimento didático-pedagógico, ela contribui na medida em que o seu fazer é caracterizado pela busca do sentido e pela atribuição de significados, tornando-se um excelente modo de trabalho na realidade escolar. Trabalha com o real tal como ele é vivido no cotidiano, o que significa que não parte de proposições lógicas ou de teorizações sobre o aluno, a escola, a atividade docente e a aprendizagem, mas, toma aluno e professores no modo como estão em uma escola específica.

Fenomenologia é um termo composto: fenômeno vem da palavra grega *fainomenon*, que deriva do verbo *phainestai* e significa ‘o que se manifesta, se mostra aparece’ e *logos* que possui muitos significados, como o que reúne ciência, unifica, o unificante, raciocínio, discurso, reunião. Portanto fenomenologia pode ser entendida como o estudo dos modos do aparecer do fenômeno.

O pesquisador que segue uma trajetória fenomenológica deve ter presente em seu estudo que, para um fenomenólogo, os dados da experiência, do fenômeno, se organizam por uma razão e uma lógica própria. Portanto, o fenomenólogo deve respeitar e dar valor às diferenças, às singularidades de cada fenômeno. Em cada realidade ele vê uma inteligência operante; em cada série sucessiva de eventos, vê uma razão própria, que se constitui como

razão compreensível da relação e correlação desses eventos. (PETRELLI, 2004, p. 34). Assim, toda consciência é intencionalidade, é sempre consciência de alguma coisa. Não há pura consciência.

Um fenomenólogo descreve o fenômeno, interpretando-o em suas interfaces, em seus dados objetivos, as coisas – em – si, dados subjetivos e dados da intersubjetividade. Enfim, como destaca Petrelli (2004, p. 37) “para um fenomenólogo a verdade não se cria, não é dada *a priori*, não é um dogma. A verdade se busca, se colhe e se respeita. Não se cultua, pois é provisória, histórica, submetida a mutações do devir temporal”.

Para o método fenomenológico, há duas maneiras de se relacionar com o fenômeno: com a “(...) aceitação da aparência como verdade ou absolutização de uma teoria como algo inquestionável, uma percepção imediata, espontânea ou planejada, sem fundamentação e radicalidade” (PEIXOTO, 2003, p. 22), ou seja, como uma atitude natural; ou como “atitude fenomenológica” que “rompe com a dicotomia estabelecida pelo senso comum e reestabelece a relação dialética entre o homem e o mundo, entre sujeito e objeto, entre o subjetivo e o objetivo, compreendendo a especificidade de cada um desses pólos e as suas relações intrínsecas” (PEIXOTO, 2003, p. 23). Além disso, a atitude fenomenológica é uma volta as coisas mesmas, a apreensão do fenômeno como ele é de fato.

Para despir-se do *a priori* da atitude natural, a sabedoria da trajetória fenomenológica recomenda que façamos uma necessária suspensão temporária de juízos, de avaliações e de conclusões acerca do fenômeno que estivermos buscando compreender. Gesto esse que faz o maior sentido, posto que, se a recomendação husserliana é de que busquemos ir ao encontro das “coisas mesmas”, para que, a cada nova visada, o fenômeno nos diga o que ele é, é fundamental que nos afastemos do já dito sobre o mesmo, para que possamos descrevê-lo e compreendê-lo na dinâmica de sua própria constituição e funcionamento. Sem esse exercício a que Husserl nomeou de *epoché*, há o risco de a essência do fenômeno nos escapar, já que irá prevalecer, novamente, o significado pré-estabelecido pelas teorias e não o sentido do mesmo. Como afirmou Mariotti, “(...) reduzir algo ao nosso conhecimento é o mesmo que reduzi-lo à nossa ignorância” (2004, p. 1).

Em termos didáticos, o discurso descritivo da redução *eidética* deve revelar as seguintes características da estrutura do fenômeno (NOVASKI, 1990, p. 9-11; 26).

- ✓ A sua *significância*, ou seja, a enumeração e as considerações sobre todos e somente aqueles aspectos que são indispensáveis à descrição.

- ✓ A sua *pertinência*: se o fenômeno em foco é sempre estruturado, ele apresenta uma multiplicidade de sentido e de sentidos. E se este discurso é significante, a pertinência que o caracteriza é uma intensificação e explicitação dessa pertinência. Trata-se da estrutura deste fenômeno e não de outro.
- ✓ A sua *relevância*. Há que se ter o constante cuidado de a cada passo precisar cada vez mais os seus aspectos significantes e os pertinentes, pois o que é menos pertinente ou relevante torna-se menos significante.
- ✓ A sua *referência*. A descrição fenomenal estabelece relações tanto entre os aspectos que estão no bojo da estrutura do fenômeno, quanto entre esses aspectos internos em suas relações com o contexto no qual aquela estrutura se encontra.
- ✓ A sua *provocação*. As respostas que a descrição eidética dará às situações concretas vividas não são simples reações de maneira deterministas, mas sim ações, que podem comportar elementos de imprevisão e imprevisibilidade.
- ✓ A sua *suficiência*. Se por um lado sabemos que o discurso humano é necessariamente inacabado, incompleto, dada a inesgotabilidade da questão semântica no que diz respeito à existência, à história, de outro lado é preciso dizer que ele deve ser suficiente. Falamos da descrição fenomenológica como devendo ser suficiente, o que não quer dizer completa e acabada. Ao contrário, é preciso entender a questão semântica como dizendo respeito à existência, à história, ao mesmo tempo que à consciência individual e coletiva, e por isso mesmo inesgotável. O discurso humano é necessariamente inacabado. No entanto, ele precisa ser suficiente.
- ✓ A sua *compreensibilidade*. Buscar a compreensão do fenômeno, sabendo da sua inesgotabilidade, pois seu sentido pleno é um horizonte. É um desafio porque o sentido pleno do símbolo nos é inatingível, não obstante nunca poderemos renunciar à sua busca.

Como podemos perceber, com a redução *eidética*, há uma retomada das relações do fenômeno com toda a estrutura em que o mesmo se estabelece. Paradoxalmente, essa redução implica numa ampliação da visão que tínhamos do fenômeno antes de nos dirigirmos atentivamente para ele. Desse modo, é possível também desmistificar uma discussão equivocada dirigida ao método fenomenológico, afirmadora de um certo subjetivismo e de uma certa perspectiva a-histórica que o caracterizaria. Se a pesquisa fenomenológica lança um *zoom* nos aspectos microssociais, não é pelo desejo de retalhar o macro em pequenas rodela para melhor analisá-lo, à maneira cartesiana. Mas, porque nessa dimensão micro, que é o fenômeno visado, há uma dinâmica de reversibilidade com a dimensão macro, composta pelos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que a estruturam e que é necessário compreender, e mais que isso, para que não se esqueça jamais que os realizadores dessa mesma estrutura são sujeitos com nome, aparência, carne, osso, sangue e espírito, como diria o escritor Guimarães Rosa:

Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias... Tanta gente - dá susto de saber - e nenhum se sossega: todos nascendo, crescendo, se casando, querendo colocação de emprego, comida, saúde, riqueza, ser importante, querendo chuva e negócios bons... (2001, p. 31).

A adoção do método fenomenológico implica um ato de permanente pesquisa, assegurado pela confiança de uma retaguarda de que nunca portará a certeza da última palavra. Por esse mesmo motivo, o método fenomenológico é, permanentemente, também um ato educativo. Já que em vez de trazer o fenômeno ao seu encontro, vai ao encontro do mesmo, buscando aprender-lhe a forma e o conteúdo, apreender o seu sentido.

Por não trazer consigo a imposição de verdades teóricas ou ideológicas preestabelecidas, mas trabalhar com a realidade vivenciando-a e buscando a compreensão do que somos e fazemos, a fenomenologia vai ao encontro do fenômeno, respeitando-o e descrevendo-o em seu modo de ser singular e irrepetível, está preocupada com o fenômeno em sua verdadeira ocorrência.

Nas palavras do filósofo Husserl, a fenomenologia não estuda os mesmos objetos que o especialista das outras ciências estuda, mas o sistema total dos atos possíveis da consciência, das manifestações das suas significações. A fenomenologia estuda os atos e correlatos da consciência.

Uma pesquisa orientada pela fenomenologia dispensa a formulação de hipóteses, pelo fato de que muitas vezes elas direcionam a busca para a confirmação dos dados levantados. Com essa concepção e com a minha prática pedagógica, optei por não elaborar hipóteses, ou idéias pré-concebidas do objeto de estudo desta pesquisa: “Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no estado de Goiás”. Não concebo a educação e a escola, como “coisas”, mas como criações humanas, como campo de significação, como expressão do “mundo-vida”.

Por isso, entendo que a abordagem mais propícia para apreender o contexto descrito é a pesquisa qualitativa, fundamentada no método fenomenológico que, de acordo com Bicudo (2000), tem por meta *ir á – coisa – mesma* tal como ela se manifesta. E para alcançar o conhecimento essencial é preciso compreender o fenômeno no seu estado originário. “A investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem” (BICUDO, 2000, p. 74).

Mediante a abordagem fenomenológica que pretendo trabalhar ao considerar que ela ressalta a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Na pesquisa qualitativa fenomenológica, vejo que o estudo de caso apresenta características mais relevantes para subsidiar a minha pesquisa, pois conforme afirmam André e Lüdke (1986, p. 17) “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Ao realizar a pesquisa na abordagem fenomenológica, por meio do estudo de caso, procuro compreender o fenômeno escola-campo, com a intenção de analisar o que caracteriza o mundo vivido dos sujeitos desta instituição escolar, o seu *mundo-vida*.

O contexto no qual o sujeito se insere, onde o fenômeno se apresenta, permite-me através da interpretação: “estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 48). O importante segundo Triviños é “lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto” (1987, p. 134).

Bogdan e Biklen (1994) comparam o estudo de caso com um funil. O início da pesquisa é representado pela extremidade mais larga do funil. O pesquisador procura um local (escola) que possa ser o objeto do estudo, ao encontrar, organiza as fontes de dados para seus objetivos, procurando indícios de como deverá proceder e qual a possibilidade do estudo se realizar. Começa pela coleta de dados, analisando-os e interpretando-os, tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organiza-a, distribui o seu tempo, escolhe os indivíduos (professores) que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. A medida que vai conhecendo melhor o fenômeno em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. Com o passar do tempo, tomam-se decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto. A área de trabalho é delimitada. De uma fase de exploração alargada passa para uma área mais restrita de análise dos dados coletados. Assim, “funila-se” o estudo até adentrar à essência do fenômeno pesquisado. “Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um *estudo de caso*... Tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim o desejar, para estudos mais complexos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89).

Ao desenvolver pesquisas, a nossa primeira preocupação é escolher conceitos que funcionam como orientação na construção do texto que será produzido. No entanto, o conceituar pode “enganar” meu pensamento, pois, quando apresento definições, devo atentar

para não ter uma visão determinista, pragmática, de tratar conceitos como fins em si mesmo, mas usá-los para ampliar, cada vez mais, a discussão sobre o perigo de quanto se pode limitar o ato de pensar e do conhecimento, porque corremos o risco de prender a termos que, em geral, não conseguem revelar todas as sutilezas envolvidas. Por isso, é necessário colocar o “fenômeno” em suspensão, desprovir-me de idéias pré-concebidas, de pré-conceitos. O fenômeno aqui apresentado é uma Escola Inclusiva de referência no contexto da Educação Especial. Devo *descrever* o fenômeno. Essa descrição supõe um rigor porque por meio dela chego a essência do fenômeno, o que o fenômeno é de fato e não o que dizem que ele é. O fenômeno é aquilo que surge para a minha consciência e se manifesta para essa consciência como resultado de uma interrogação. Para que o mesmo nos mostre o que é, é preciso que retiremos, peça a peça, os vários véus que o encobrem, o que em fenomenologia chamaríamos de desvelar o fenômeno, para que ele se manifeste em toda sua inteireza.

Não intenciono chegar a conclusões definitivas, mas sim, apresentar uma perspectiva do estado da educação inclusiva nessa escola de referência. Busco, com esse universo, compreender a intencionalidade estabelecida entre o *homem* e o *mundo*, o *pesquisador* e a *pesquisa*, *professor* e *aluno*, *escola* e *educação inclusiva*. Dessa maneira estou muito longe de dar a palavra final em qualquer investigação, muito ao contrário, a palavra final pode apenas ser vislumbrada, observada de longe, como Deus que só permitiu que Moisés visse a Terra Prometida, mas não lhe foi permitido que nela pusesse seus exaustos pés.

Diante desse *mundo-vida* se quero aprofundar, investigar, estudar e fazer pesquisa, independente do referencial epistemológico, devo ter clareza de que não há conclusão absoluta em uma pesquisa, até mesmo porque o *mundo-vida* não pára a nenhum pesquisador, e o pesquisador fenomenológico deve sempre se assentar numa postura de humildade epistemológica, precisa convidar outros olhares de outros vieses científicos e filosóficos para pensar mais e melhor o fenômeno visado, posto que, um só ponto de vista não consegue apreender a essência do mesmo.

O presente estudo tem como objetivo analisar a Educação Inclusiva no contexto da rede estadual de ensino de Goiás, partindo da Educação Especial como o novo paradigma da Educação Inclusiva tem sido implantado e trabalhado nas escolas. Para tanto, o estudo de caso foi consolidado em uma Escola Inclusiva de Referência (EIR).

Neste estudo, está em questão, compreender como a Secretaria Estadual de Educação e os profissionais da educação têm desenvolvido as diretrizes da educação inclusiva em Goiás, no caso específico nessa escola considerada referência.

O estudo apresenta-se em três capítulos. O primeiro capítulo, abrange a Educação Especial na perspectiva inclusiva e, a Educação Inclusiva no contexto neoliberal. O segundo capítulo apresenta A Educação Inclusiva no Brasil no cenário mundial, no contexto nacional e, em específico na rede estadual de ensino em Goiás. Por fim, o terceiro capítulo, consiste no estudo de caso de uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial, a partir de 1990.

A discussão a respeito da escola inclusiva surgiu no Brasil, de forma mais acentuada, muito antes da década de 1980. De acordo com TIBALLI (2002), o início do debate pode ser localizado entre os educadores que discutiram o acesso, a permanência e o rendimento dos educandos das camadas populares no processo de escolarização. Esses estudos vieram ao encontro da busca incessante de alternativas e implementação de ações orientadas à universalização do ensino. Confirmando o raciocínio exposto, SANTOS (2003, p. 45), argumenta que

o sistema educacional brasileiro vive um momento de intenso questionamento. A inclusão de todas as crianças na escola é palavra de ordem... A Conferência Mundial de Educação Especial ocorrida em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, foi o marco na questão da educação inclusiva, pois dela emanou um documento internacional (Declaração de Salamanca) sobre políticas educacionais, em que foram privilegiadas novas perspectivas na área da educação especial, afirmando o propósito da educação inclusiva e propagando a inclusão escolar e social como direito inalienável de todas as pessoas, independentemente de raça, etnia, condições físicas e mentais.

Tornar-se-ia necessário estabelecer condições favoráveis para que a educação inclusiva seja implementada e executada de forma significativa. Condições essas de ordem administrativa, política e social e, quiçá, a mais importante: sua adesão e aceitação por parte dos profissionais da educação e da sociedade como um todo. Questionar essa realidade; sugerir assunção e exigir a responsabilidade de órgãos políticos e profissionais competentes seria uma utopia? Utopia no sentido de um projeto, a longo prazo, complexo, mas realizável? Ou não passaria de quimeras intelectuais?

CAPÍTULO I

Educação especial e inclusiva

O mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

- GUIMARÃES ROSA -

1. Entendendo a educação especial na perspectiva inclusiva

A análise histórica da Educação Especial revela a variedade de crenças e concepções ligadas ao tratamento das pessoas com deficiência. Assim, antes do aparecimento desse novo paradigma, o de Educação Inclusiva, é necessário que se faça a análise histórica da Educação Especial.

A história da Educação Especial pode ser apresentada em 4 fases: *extermínio, segregação, integração e inclusão*.

Reportando-nos à História, desde a Grécia antiga, já existia a “eliminação física” das pessoas com deficiência, pois cultivavam-se, a beleza e a perfeição física e aqueles, que não enquadravam nesse padrão, não tinham “direito à vida”. Assim, na antiguidade clássica, essas pessoas eram eliminadas, *exterminadas*. Essa época foi marcada pela discriminação à pessoa com deficiência. A deficiência estava relacionada a crenças sobrenaturais. Na Idade Média, a Igreja Católica considerava que as pessoas com “anormalidades” eram possuídas pelo “demônio”, as causas dessas anormalidades eram atribuídas a fatores sobrenaturais ou a um “castigo de divino”.

... o meio social que remonta à antigüidade, passando pela idade média, acreditando num potencial dado *a priori*, não poderia conceber a idéia de um sujeito ‘mal formado’, mal constituído; mesmo porque segundo sua noção de desenvolvimento, caberia ao meio somente o papel de aperfeiçoar as capacidades inatas. Se estas não existiam, não haveria portanto o que desenvolver. Aliado a tais concepções respaldadas pela filosofia da época, o misticismo era muito presente, principalmente entre os povos da idade média, o que os levava a crer que a pessoa diferente era possuída pelo demônio ou era a expressão de um poder sobrenatural (CARVALHO, 2004, p. 45).

A Igreja Católica, aos poucos, assume uma postura menos radical e essas pessoas passam a ser vistas como “filhos de Deus”, não podendo ser mais eliminadas, mas sim, acolhidas e assistidas. Nesta época a Igreja constrói asilos e Santas Casas de Misericórdia com um perfil assistencialista. Segundo Jiménez (1997), nos meados do século XVI, surgem outras mudanças na maneira de pensar da Igreja, essas mudanças aparecem em relação à educação de crianças surdas. Pedro Ponce de Leon, frade espanhol, em 1555, inicia a educação de crianças surdas filhas de nobres. O autor ainda afirma que na França, em 1755, o abade Charles Michel de l’Epée cria a primeira escola para surdos que posteriormente transforma-se em Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Valentin Haiiy, em 1784, cria em Paris um instituto para cegos; Louis Braille, um de seus alunos, inventaria mais tarde o Sistema Braille¹ para o ensino da leitura e da escrita dessa população. Esse movimento resultou em uma nova fase da educação especial, a fase da *segregação*. Ao final do século XVIII e início do século XIX, a “educação especial” caracteriza-se pela criação de instituições especializadas para pessoas com deficiência, principalmente deficiência mental. É a fase da segregação indiscriminada. A sociedade, influenciada pelos interesses da Igreja, das famílias, das áreas médicas, percebe a necessidade de apoiar essas pessoas. No entanto, este apoio reveste-se de um sentido de piedade, cuidados e assistência.

Continuando a evolução da história, Jiménez (1997) afirma que o século XX caracteriza-se pela obrigatoriedade e expansão da educação básica. Na Europa e América do Norte surgem movimentos de educadores, de deficientes e de associações de pais, que rejeitam a “escola segregadora” e reivindicam uma “escola especial”, ou melhor, uma “Educação Especial” que pudesse integrar as pessoas deficientes com os ditos “normais”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) contribui para uma nova visão de educação especial. No início dos anos 60, a fase da *integração* surge com força na educação especial baseando-se no princípio da universalização. Contudo, a exclusão continua existindo, pois esse aluno passa a compor o quadro das escolas especiais ou classe especial. Em decorrência dessa discriminação, surgem novas políticas educacionais visando não somente a *integração* como também a *inclusão* do aluno. Quando percorremos o contexto histórico da Educação Especial, chegamos, a última fase: a Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva nasce dos ideais de educadores, de pais e de associações de deficientes, que reivindicam do Estado, organizações nacionais e internacionais, a elaboração de políticas inclusivas e educação de qualidade para Todos.

¹ Sistema Braille: Sistema tátil de escrita e leitura para o ensino das pessoas cegas.

O histórico que compõe a Educação Especial retrata a deficiência, historicamente marcada e culturalmente determinada como uma educação que diz respeito somente a pessoa com deficiência. Já a Educação Inclusiva considera, abrange e compreende todos indivíduos oferecendo condições necessárias para sua aprendizagem e integração, sem fazer distinção das condições físicas e psicológicas das pessoas.

A Educação Especial no Brasil pode ser dividida em três períodos: de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993 - iniciativas oficiais de âmbito nacional, Mazzotta (2003). E de 1994 a 2006 - políticas públicas educacionais voltadas especificamente à Educação Especial.

Período de 1854 a 1956. Em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1428 fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, nome que depois foi mudado para *Instituto Nacional dos Cegos*, e posteriormente passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao ex-professor e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Essa iniciativa deveu-se em grande parte ao empenho e dedicação do cego José Álvares de Azevedo, que cursou o Instituto dos Jovens Cegos de Paris, e também foi o educador de uma menina cega que era filha do médico da família imperial, Dr. José Francisco Sigaud. Interessado pela obra traduzida de J. Dondet: *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*, o médico do imperador Dr. José Sigaud e o conselheiro do imperador Luiz P. Couto Ferraz influenciam D. Pedro II a criar o Instituto, nomeando o Dr. Sigaud para dirigi-lo. Fica o questionamento: o Instituto é criado por ser a filha do médico do imperador cega, ou pela sensibilização das condições de vida dos outros cegos brasileiros?

Percebemos a partir daí que a educação especial emerge num contexto para satisfazer e atender aos interesses de um grupo privilegiado (a elite) e mais especificamente de um interesse “familiar”. Não desmerecendo a dedicação por parte dessas pessoas, é importante ressaltar que a história da Educação Especial no Brasil começa com a “história de um cego”, ou seja, de um “incluído”.

D. Pedro II, pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, funda no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A criação dessa escola ocorreu devido aos esforços de Ernesto Hüet, diretor e professor do Instituto Bourges de Paris e de seu irmão. No final do ano de 1855, Ernesto Hüet chega ao Rio de Janeiro, apresentado ao Marquês de Arantes que o leva ao Imperador D. Pedro II. Ele é acolhido com simpatia pelo imperador, Hüet tinha planos para fundar uma escola de surdos-mudos no Brasil, e em outubro de 1856 origina-se o

Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Cem anos após a fundação, a instituição passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei nº 3.198, de 6 de julho.

O Instituto Nacional dos Cegos e o Instituto Nacional de Surdos realizavam um atendimento precário. Enquanto no Brasil havia em 1872, 15.848 cegos e 11.595 surdos, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos. Contudo, foram esses institutos que possibilitaram a discussão da educação dos portadores de deficiência no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883. O congresso tratou de temas como: sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Ainda no Segundo Império há registros de medidas voltadas ao atendimento de portadores de deficiência mental. Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, hoje Hospital Juliano Moreira, iniciou o atendimento as crianças deficientes mentais, no entanto, não há dados suficientes para caracterizar como atendimento educacional.

No começo do século XX, surgem alguns indicadores do interesse da sociedade para com a educação de pessoas com deficiência, são os trabalhos científicos e técnicos publicados. Dentre esses, vale ressaltar em 1900 a monografia do Dr. Carlos Eiras: *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados três importantes trabalhos sobre educação de deficientes mentais: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e a Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. E por fim, na década de vinte, o livro *Infância Retardatária*, do Professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP).

Conforme Mazzotta (2003, p. 31):

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantido pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências.

E o autor ainda acrescenta que no mesmo período, havia três instituições especializadas, uma estadual e duas particulares que atendiam deficientes mentais, e outras oito, três estaduais e cinco particulares que se dedicavam à educação de outros deficientes.

Dentre esses cinquenta e quatro estabelecimentos e as onze instituições especializadas apresentam se:

1. Atendimento a Deficientes Visuais

a) Instituto Benjamim Constant – IBC

O instituto, em 1942, edita em braile a Revista Brasileira para Cegos e em 1943 instala uma imprensa braile, e posteriormente, pela Portaria Ministerial nº 504 de 17 de setembro de 1949, passa a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem.

b) Instituto de Cegos Padre Chico

Fundado em 27 de maio de 1928, na cidade de São Paulo, o Instituto é uma Escola Residencial, que atende crianças deficientes visuais em idade escolar.

c) Fundação para o Livro do Cego no Brasil

Instituição de atendimento a deficientes visuais, instalada em São Paulo, no dia 11 de março de 1946.

2. Atendimento a Deficientes Auditivos

a) Instituto Santa Terezinha

Fundado em 15 de abril de 1929, na cidade de Campinas, São Paulo, por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto.

b) Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Hellen Keller.

No período de 1957 a 1993 destacam-se as Campanhas nacionais voltadas especificamente aos portadores de deficiência, patrocinadas pelo governo federal. Vale ressaltar que no Brasil essas Campanhas surgiram em um momento tipicamente populista (1955-1964). O interesse de alguns grupos pela estrutura dominante de poder, em diferentes épocas da história brasileira, denota a continuidade da presença desses grupos, que, na condução da política de educação especial, utilizam-na para servir de discurso político-ideológico, como é o caso do populismo.

A primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, tinha por “finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido,

em todo o Território Nacional”. Posteriormente, seguiu-se a essa a *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (CNEC), decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960, e a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME), decreto 48.961, de 22 de setembro de 1960; as Campanhas eram subordinadas ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura.

O trabalho de entidades públicas e filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Associação Pestalozzi, foi fundamental para incluir um capítulo sobre a educação de excepcionais na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; é a primeira vez que a Educação Especial aparece numa lei. A Lei traz dois artigos que abordam a educação de excepcionais, são esses:

Título X – Da Educação de Excepcionais:

Art. 88º - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

No início da década de 1970 a necessidade de uma política de Educação Especial vai se delineando. Cria-se assim o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela promoção em todo o território nacional da expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

O CENESP foi criado pelo Decreto nº 74.425, no governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, a partir daí se extinguiram a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Os acervos financeiro, pessoal e patrimonial dos Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos passam a integrar-se ao CENESP.

Como é de “praxe” no Brasil, a cada mudança de governo extinguem-se órgãos, programas, trocam e/ou mudam os dirigentes ocasionando a falta de continuidade. O CENESP atua até 1986, mantendo uma política centralizadora, que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas. Em 1986, ele passa por reestruturações, e é transformado em Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP). Também em 1986, pelo Decreto nº 93.481, de 29 de outubro, o Presidente José Sarney instituiu no Gabinete Civil da

Presidência da República, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Esse órgão tinha autonomia administrativa e financeira com recursos orçamentários específicos.

Em 15 de março de 1990, a SEESP é extinta e suas atribuições passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). No final de 1992, após o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello; já então no Governo de Itamar Franco, é recriada a SEESP, que existe até hoje como órgão específico do Ministério da Educação.

Em 1993, é lançado o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação, tendo como princípio a universalização em qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira, para a conseqüente erradicação do analfabetismo. O plano considera os portadores de deficiência como um dos segmentos da clientela escolar merecedores de atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade.

No período de 1994 a 2006, as políticas públicas educacionais voltaram à Educação Especial, especificamente à educação inclusiva.

Foi exatamente no contexto efervescente do final do século XX e de promessas no novo milênio, que a educação inclusiva nasceu em 1994 como uma alternativa voltada para a defesa e a promoção dos direitos dos grupos vulneráveis historicamente excluídos dos sistemas educacionais... A consolidação do movimento pela inclusão como possibilidade de combater a exclusão e, ao mesmo tempo, responder às especificidades educacionais dos grupos desfavorecidos faz sentido social, político e econômico. As bases do movimento encontram-se firmados no *princípio da inclusão...* (WINDYZ, 2006, p. 218).

Nesse contexto do “nascimento” da educação inclusiva, origina-se um marco histórico para a implementação e efetivação das políticas públicas educacionais inclusivas. Esse documento influencia sobremaneira o sistema educacional brasileiro que adota o princípio da inclusão como eixo norteador das políticas públicas.

Em 1994, sistematizam-se e organizam-se, em único documento, as ações e políticas voltadas à Educação Especial, surgindo a Política Nacional de Educação Especial entendida como:

A ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações

de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (SEESP/MEC, 1994).

Passados oito anos de intensa discussão no Congresso, sanciona-se pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. A nova LDB, diferente dos textos anteriores, dedica um capítulo específico à Educação Especial nos artigos 58, 59 e 60, reafirmando a preferência do atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, os deveres do Estado e da educação pública.

Ao estabelecer, no artigo 58, que Educação Especial é uma modalidade da educação básica, sendo oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, a atual LDB que substitui a Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 7.044/82, apresenta avanços no que se refere à Educação Especial. O artigo 59 aponta as providências ou apoios, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos considerados especiais, de ordem escolar ou de assistência. Este artigo define o modo de organizar a Educação Especial.

O artigo 60 define que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiros pelo Poder Público. E reafirma, em seu parágrafo único, a preferência pela ampliação do atendimento no ensino regular público. No entanto, o capítulo, que se refere à Educação Especial na LDB, não define quem são os portadores de necessidades especiais, que profissionais identificarão essas pessoas, quais critérios, metodologias e recursos humanos e financeiros serão utilizados para a integração desses alunos na rede regular.

Atualmente, o que foi assegurado constitucionalmente não é ainda suficiente para se falar em “Educação Inclusiva”. A *Declaração de Salamanca* sobre políticas educacionais, que afirma o propósito da educação inclusiva propagando a inclusão escolar e social para todos, está distante num país que atende precariamente as necessidades básicas de seu povo. Os números já falam por si. No contexto mundial percebemos uma situação problemática. A Organização Mundial da Saúde (OMS), “no ano de 2005 calculou que no mínimo, 350 milhões de pessoas com deficiência vivem sem os serviços necessários para ajudá-las. Na maioria dos países, de cada dez pessoas, uma possui algum tipo de deficiência. Segundo o Banco Mundial, só na América Latina e Caribe, existem mais de 50 milhões de pessoas com

necessidades especiais, o que corresponde à cerca de 10% da população. Somente 20% a 30% das crianças com deficiências estão matriculadas nas escolas. Cerca de 90% das pessoas com deficiência estão desempregadas, e menos de 20% dos incapacitados recebem algum tipo de benefício”.

Em 2001, o MEC elabora um documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, p. 17) cuja discussão ocorreu nos anos de 1995 e 1996. “o processo de elaboração teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiência de outros países”.

Segundo o MEC a função dos PCNs é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

O governo brasileiro aprovou no Congresso Nacional a Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001. Essa lei refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) que ficou em tramitação no Congresso desde fevereiro de 1998. O governo estabeleceu o período de uma década para que algumas metas fossem atingidas e outras superadas.

O PNE traz um diagnóstico da Educação Especial no Brasil. Pelos dados da OMS, apresentados pelo PNE, estima-se que 10% da população apresentam algum tipo de necessidade especial; isso significa que há 15 milhões de brasileiros com necessidades especiais; 53,1% dos estabelecimentos são privados, 31,3% são estaduais, 15,2% são municipais e 0,3% federais. Ao depararmos com esses dados, fica clara a atuação insignificante do governo federal, já que quase metade da Educação Especial no Brasil é oferecida por entidades filantrópicas. As matrículas desses alunos não chegam a 300.000 em todo o país. O documento “Números da Educação Especial no Brasil” (2006) comprovam esses dados².

Não há como desconsiderar as iniciativas realizadas frente à Educação Especial, mas devemos ficar cautelosos, porque só elas não resolverão os problemas referentes a esse alunado. Precisamos ter como princípio uma educação de qualidade para todos; “especiais” somos todos nós, toda e qualquer pessoa têm o direito à educação assegurado pela

² Ver anexo A.

Constituição. Necessário se faz, que busquemos uma educação que *seja inclusiva*, e não *esteja inclusiva*.

As leis são feitas para servir e garantir os direitos dos homens, não para excluí-los, se não trazem benefícios para a sociedade, elas perdem seu poder e deixam de ter validade.

Nos últimos anos a discussão a respeito da Educação Inclusiva passa por um momento de intenso questionamento e o discurso sobre a inclusão está presente em toda a sociedade. A palavra de ordem agora é inclusão.

A Resolução nº 2.542 da ONU, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente para todos, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social, proclama em 1975 a DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS. O documento dispõe sobre terminologia aplicável, direitos, acesso à informação, proteção e autonomia do deficiente; e solicita que se adotem medidas em planos nacionais e internacionais para que esta sirva de base e referência comuns, para o apoio e proteção destes direitos:

- 1) O termo pessoa portadora de deficiência, identifica aquele indivíduo que, devido a seus "déficits" físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal.
- 2) Os direitos proclamados nessa declaração são aplicáveis a todas as pessoas com deficiências, sem discriminação de idade, sexo, grupo étnico, nacionalidade, credo político ou religioso, nível sócio cultural, estado de saúde ou qualquer outra situação que possa impedi-la de exercê-la, por si mesma, ou através de seus familiares. [sic]
- 3) Às pessoas portadoras de deficiências assiste o direito, inerente a todo e qualquer ser humano, de ser respeitadas, sejam quais forem seus antecedentes, natureza e severidade de sua deficiência. Elas têm os mesmos direitos que os outros indivíduos da mesma idade, fato que implica desfrutar de vida decente, tão normal quanto possível.
- 4) As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos civis e políticos que os demais cidadãos. O § 7º da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais serve de pano de fundo à aplicação desta determinação.
- 5) As pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir dos meios destinados a desenvolver confiança em si mesmas.
- 6) As pessoas portadoras de deficiências têm direito a tratamento médico e psicológico apropriados, os quais incluem serviços de prótese e órtese, reabilitação, treinamento profissional, colocação no trabalho e outros recursos que lhes permitam desenvolver ao

- máximo suas capacidades e habilidades e que lhes assegurem um processo rápido e eficiente de integração social.
- 7) As pessoas portadoras de deficiências têm direito à segurança econômica e social, e, especialmente, a um padrão condigno de vida. Conforme suas possibilidades, também têm direito de realizar trabalho produtivo e remuneração, bem como de participar de organizações de classe.
 - 8) As pessoas portadoras de deficiências têm direito a que suas necessidades especiais sejam levadas em consideração, em todas as fases do planejamento econômico-social do país e de suas instituições.
 - 9) As pessoas portadoras de deficiências têm direito de viver com suas próprias famílias ou pais adotivos, e de participar de todas as atividades sociais, culturais e recreativas da comunidade. Nenhum ser humano em tais condições deve estar sujeito a tratamento diferente do que for requerido pela sua própria deficiência e em benefício de sua reabilitação. Se for imprescindível sua internação em instituições especializadas, é indispensável que estas contem com ambiente e condições apropriadas, tão semelhantes quanto possível aos da vida normal das demais pessoas da mesma idade.
 - 10) As pessoas portadoras de deficiências têm direito à proteção contra qualquer forma de exploração e de tratamento discriminatório, abusivo ou degradante.
 - 11) As pessoas portadoras de deficiência têm direito de beneficiar-se da ajuda legal qualificada que for necessária, para proteção de seu bem-estar e de seus interesses.
 - 12) As organizações em prol das pessoas portadoras de deficiência devem ser consultadas em todos os assuntos referentes aos direitos que concernem a tais indivíduos.
 - 13) As pessoas portadoras de deficiência, seus familiares e a comunidade devem estar plenamente informados, através de meios de comunicação adequados, dos direitos proclamados nesta declaração.

Movimentos internacionais e nacionais destacam a importância e a necessidade de adoção de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão. Atualmente, a educação inclusiva é um movimento mundial. A Organização das Nações Unidas (ONU) com a *Declaração de Educação para Todos* e a *Declaração de Salamanca*, incentivou mais iniciativas e desenvolvimento no cenário mundial com relação à educação inclusiva. São inúmeros os documentos internacionais que tratam da educação de pessoas com deficiências, aqueles até então citados são os mais conhecidos, mas não podemos deixar de destacar outros de grande relevância tais como: *Declaração de Cuenca*, *Declaração de Sunderbeg*, ambas em 1981, no mesmo ano que a ONU declara como o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência; *Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Panamericana*, 1990; *Informe Final do Seminário da UNESCO*, Caracas, 1992; *Declaração de Santiago*, 1993; *Normas*

Uniformes sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, aprovadas em Assembléia Geral das Nações Unidas, 1993.

A ONU intitulou o ano de 1981 como o “Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência”, a partir daí muitos países tiveram melhorias reconhecendo a necessidade de equalização de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência. Uma década depois, objetivou-se uma convenção internacional para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência.

O movimento da iniciativa de Educação para Todos teve também compromisso assumido por órgãos como UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura), PNUD (Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas) e BM (Banco Mundial). Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, 155 representantes de governos, dentre estes, chefes de estado e ministros da educação de várias partes do mundo, inclusive do Brasil, ratificam o documento intitulado Declaração Mundial em um Marco de Ação, assumindo o compromisso de atingir “Educação para Todos”.

No ano de 1994, a *Conferência Mundial de Educação Especial*, na cidade de Salamanca, Espanha, foi um marco histórico na Educação Inclusiva. Organizada pela UNESCO e o governo espanhol, essa conferência elaborou e aprovou a Declaração de Salamanca, um documento internacional sobre políticas educacionais, que afirmam o princípio da educação inclusiva como direito inalienável de todas as pessoas.

No início do século XXI, apesar dos avanços conseguidos na área da educação, convivemos ainda com enormes barreiras e desafios para assegurar e garantir escolas e educação de qualidade para TODOS. Durante séculos, aprendemos a discriminar, segregar, por isso temos grande dificuldade em abandonar velhas práticas educacionais e quebrar paradigmas. Mesmo desejando mudar e sabendo que é preciso mudar, apresentamos resistência.

É necessário que as pessoas com deficiência sejam integradas à sociedade, com medidas de inclusão práticas e eficazes que lhes assegurem seus direitos de cidadania, pois, muitas vezes, elas são vítimas de preconceito e discriminação, e como cidadãs elas têm uma contribuição importante a dar. Sem dúvida, esse processo é lento, mas o *sonho* de uma sociedade mais fraterna e igualitária deve nortear os pensamentos e as ações de todos nós.

Convivemos com uma realidade que não pode ser ignorada. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), na maioria dos países, de cada dez pessoas, uma possui algum tipo de *deficiência*. Deficiência é: falta, carência, insuficiência. No latim, deficiência significa, *deficiens*, de *deficere*, que quer dizer “ter uma falha”. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS): é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Para a American Association of Mental Retardation (AAMR), “Deficiência Mental é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas”.

Desde o ano de 1983, alguns importantes acréscimos foram feitos em relação à definição da AAMR. A partir dessa data, a Deficiência Mental passa a ser interpretada como um estado de funcionamento. Deixa de ser entendida como uma característica absoluta, expressa somente no indivíduo, para ser tomada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitações no funcionamento intelectual e seu contexto. Nessa definição, também há um incremento na importância dos sistemas de apoio requeridos pelas pessoas com deficiência mental, uma questão que ganha ainda mais ênfase, a partir de 2002 (Documento Subsidiário à Política de Inclusão – MEC – 2005, p. 13).

Num mundo marcado por preconceitos, possuir “deficiências”, gera indiferença e discriminação. O que se reivindica nada mais é do que o direito à igualdade. O que caracteriza a pessoa com deficiência é a sociedade que a deixa em condição de desvantagem, ou seja, sobre ela incide o estereótipo de “incapaz”.

A noção de ‘deficiência’ é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. Assim, não deve ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa diagnosticada e tratada como deficiente. É uma situação que surge como produto da interação daqueles que são portadores de determinados atributos com o meio social, que interpreta e considera tais aspectos como desvantagens (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 27)

A pessoa com deficiência deve ser *incluída* na sociedade por meio de instrumentos que eliminem ou atenuem suas dificuldades no exercício da cidadania. Nesse sentido, a própria Constituição Federal, ao assegurar a igualdade, preconiza essa integração, quer proibindo qualquer forma de discriminação quer prescrevendo o direito aos instrumentos que assegurem a inclusão social.

Podemos citar dois dispositivos da Constituição do Brasil, o artigo 227, § 1º, II que determina ao poder público o dever de criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social destes pela facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. E o artigo 203, V, que prescreve “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei”. Há outras disposições importantes, mas, essas só serão efetivas com a conscientização da sociedade para exigir que a lei seja cumprida.

Outros termos geradores de polêmica, são as concepções de “normal” e “anormal”. Todos temos nossas características próprias, no entanto, é a sociedade que estabelece e valoriza o que é tido como “normal” ou “anormal”. “Deficiência x capacidade”; “normal x anormal”; “igualdade x diferença”; “inclusão x exclusão”...

Na verdade, cada nomenclatura revela um aspecto, projeta uma face, deforma de um jeito. Mesmo quando a intenção não é desqualificar, o que enrijece o uso é o sistemático descuido em tomar a parte pelo todo... Preferir uma nomenclatura a outra não é questão aleatória. O nome insinua crenças, delinea pontos de vista, revela intenções (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 31-32).

Rubem Alves, citado pelas autoras Ferreira e Guimarães, (2003), afirma que os “normais” podem dizer simplesmente: “Sou igual a todos, portanto, sou”. É a igualdade que define o seu ser. Mas os “portadores de deficiência” têm de fazer uma outra afirmação: *Pugno, ergo sum* – Luto, logo existo.

Não se trata propriamente de *incluir* mas de deixar de *excluir*. Precisamos falar de inclusão enquanto estivermos realizando práticas sociais de exclusão; uma vez que, estamos todos incluídos na sociedade, o que há são pessoas marcadas pelas diferenças socialmente julgadas como *indesejáveis, incapazes ou improdutivas*. Para tanto, utilizo da afirmativa de Shafik Abu-Tahir (Líder das Novas Vozes Africanas) ao dizer que

já é tempo de nós reconhecermos e aceitarmos que todos nós nascemos ‘dentro’. Ninguém tem o direito a convidar outros a se incluam. Então, torna-se nossa responsabilidade como sociedade removermos todas as barreiras que sustentem a EXCLUSÃO, conscientes de que não temos autoridade para convidar outros a incluam-se (TAHIR, s./d.) (grifo da autora).

Estudos na área de Educação Especial, no capítulo VI “Integração/Inclusão: O que revelam as Teses e Dissertações em Educação e Psicologia”; do livro *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*, organizado por Sobrinho (2003), os autores Enicéia Mendes, Júlio Ferreira e Leila Regina Nunes realizaram uma discussão a respeito de pesquisas discentes em programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, relativas à integração inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema educacional regular. Os autores trabalharam com dados obtidos em uma série de projetos integrados de pesquisa no período de 1995 a 2003, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Segundo esses autores (SOBRINHO, 2003, p. 100):

A integração do indivíduo com necessidades educacionais especiais tem sido amplamente discutida pela literatura especializada da área de Educação Especial nas últimas décadas e utilizada como referência para a proposição de programas educacionais referentes a essa população. Mais recentemente, o conceito de escola inclusiva tem se tomado uma referência mais assumida do que a idéia de integração escolar.

Esse tema integração/inclusão foi abordado em 52 dissertações de mestrado em Educação, 5 teses de doutorado em Educação e 2 teses em Psicologia, do conjunto de 59 trabalhos analisados. As teses e dissertações concentraram-se no eixo Rio - São Paulo, perfazendo um total de 40, 11 pesquisas se realizaram na região Sul, 7 na região Norte-Nordeste e 3 na região Centro-Oeste. A população a que se dirigiram as pesquisas teve como destaque as áreas de deficiência mental. As escolas comuns (regulares) predominaram como locais de investigação e a abordagem metodológica mais adotada foram os trabalhos descritivos com estudos de caso.

As teses e dissertações, que serviram de fonte para este estudo, representam uma importante parcela da pesquisa científica em Educação Especial realizada no país nas últimas três décadas. Os estudos demonstram uma visão otimista da Educação Especial, pois enfatizam e evidenciam as possibilidades de aquisição de habilidades, conceitos e atitudes dos portadores de deficiência, desde que sejam consideradas com muita atenção as condições de ensino-aprendizagem, que envolvam materiais apropriados e programação adequada até a melhoria da formação dos professores e das próprias instituições.

As teses e dissertações revelam também a desinformação e o preconceito dos diversos grupos sociais quanto ao potencial da “população alvo” a sua exclusão social, a precariedade do atendimento educacional e da formação dos recursos humanos na área, assim como o pouco compromisso do Estado com a provisão de educação de qualidade que viabilize sua inserção social.

2. Entendendo a educação inclusiva no contexto neoliberal

Vivemos numa sociedade na qual o culto ao corpo belo, perfeito sem “deficiências”, é exaltado. No contexto capitalista, no qual o corpo é uma “máquina”, cujo valor se mede pela capacidade de rendimento, de produção, se uma pessoa tiver qualquer “peça dessa máquina” danificada, será considerada ineficiente, improdutiva, e conseqüentemente fora dos padrões considerados normais e adequados à sociedade. Na sociedade moderna, a valorização se dá pela *força de trabalho desse corpo*. Não devemos pensar que o nosso corpo é somente aquilo que ele produz, meu corpo, sou *eu-mundo*, e *eu-no-mundo*, são meus sentimentos, emoções, pensamentos, sensações, armazenados na trajetória de vida, vida na qual se faz presente e se revela. Merleau Ponty (1998), fenomenólogo francês, já dizia que eu não estou diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou meu corpo.

Meu corpo sou eu, o *sentido* que dou a ele. E eu só posso conhecê-lo, através do *mundo* que me rodeia: família, amigos, relacionamentos e as informações que esse mundo me traz e diz. Desse modo descubro como sou e quem sou. Só conheço o mundo por meio do meu corpo, é com ele que percebo tudo.

O *sentido* que dou ao meu corpo é subjetivo, só eu posso viver minha história individual, cabe a cada um mostrar o sentido que o seu corpo tem, contradizendo a concepção da sociedade capitalista de *corpo-máquina* e revelando a concepção fenomenológica de *corpo-vida*. Meu corpo-vida é a manifestação do meu corpo humano vivido, com as minhas experiências compreendo o corpo que tenho e o aceito; meu corpo fica reduzido à escravidão quando minha alma se cala.

O mundo atual passa por mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais. Os meios de comunicação veiculam vocabulários que apresentam uma realidade mundial que, por sua vez, denota como a vida humana é afetada. Na economia, fala-se de globalização,

sociedade pós-industrial, mundialização do capital, políticas de ajuste, desemprego, avanços tecnológicos, dentre outros. No âmbito sócio-político, são difundidas expressões como modernidade, pós-modernidade, modernização, neoliberalismo, mundialização. Na educação, destaca-se especificamente: *Educação Inclusiva*.

A educação escolar no contexto das transformações da sociedade atual não fica à parte desse processo, ao contrário, está, mais do que nunca, dentro dele, pois a escola é um dos meios mais eficazes de atender aos interesses do capitalismo, bem como de socializá-los. Nesse contexto, a globalização vem (co)responder às demandas sociais.

Globalização, portanto, designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. Esse termo sugere a idéia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista (OLIVEIRA et al, 2003, p. 51).

Sob a égide do neoliberalismo³, questiona-se a eficiência do Estado na condução do sistema escolar e em sua capacidade de resposta às demandas educativas. Segundo a ideologia do pensamento neoliberal, a crise do capitalismo reside nos gastos do Estado com as questões sociais. Frigotto (2002), afirma que, o ideário neoliberalista cria a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural. Porém, sabemos que não é assim, o Estado ao se descomprometer de suas obrigações sociais delega ao indivíduo a responsabilidade pelo seu *sucesso e/ou fracasso*.

Os neoliberais defendem que no contexto do capitalismo é possível a liberdade na esfera econômica, porém, na esfera educacional, Pino (2002, p. 66) esclarece que, “o que está acontecendo na política educacional brasileira estabelece uma certa sintonia com as políticas econômicas, apesar de guardar uma dinâmica de disputas e lutas muito próprias”.

O autor (2002, p. 81) também assim se posiciona:

Desta forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser. O mercado é uma narrativa mestre no discurso

³ Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social – liberalismo e/ou novo liberalismo, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação de mercado e a liberdade de iniciativa econômica (OLIVEIRA, et at, 2003, p. 97).

educacional. Os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais.

Segundo Marques (2006), a marca do pensamento Moderno é a caracterização da deficiência como anormalidade, que traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro para tal caracterização. A anormalidade é o contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade. O que está em jogo é a apologia do normal. Para este autor, o pensamento do filósofo francês Michel Foucault, (1926-1984), assume um lugar de extrema importância, por ser ele um dos maiores críticos do modelo de sociedade normatizadora e disciplinar característico na Modernidade. Sua obra se caracteriza pela crítica e pela elucidação dos mecanismos desenvolvidos pela Sociedade Moderna no sentido de disciplinar os “corpos”⁴ e ordenar os comportamentos através das normas e das instituições, retratando uma preocupação constante com a realidade sócio-política, buscando formas de subverter as práticas de saber e poder que nos subjugam.

O pensamento liberal apresentando-se como ideologia da classe dominante e define, no campo educacional, uma série de pressupostos para países como o Brasil. Esse pensamento é introduzido por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), dentre outros. O discurso sobre a diminuição da presença do Estado, no campo educacional, está sempre presente nesses organismos.

O Estado, no contexto da globalização do neoliberalismo, não parece ainda, disposto a assumir um projeto de educação para Todos, ao contrário, expressa uma visão de Estado que privatiza o patrimônio público. Propaga-se que a crise do sistema educacional evidencia a falência estatal, assim, a privatização é apresentada como alternativa às necessidades básicas de serviços à população.

Bianchetti afirma que

... com a supremacia das políticas neoliberais agregada ao desemprego conjuntural e estrutural em ascensão, teremos uma visualização da dramaticidade da situação desses indivíduos. Ao pensarmos na produção da existência, a questão que se coloca é: que lugar cada indivíduo ocupa no processo produtivo? Cada vez mais parece claro que o ‘deus’ dos dias atuais se chama capital, e que o pecado na religião do capital é não ser produtivo (1995, p. 37).

⁴ Sobre “corpo”, ver obras de Foucault: História da loucura na Idade Clássica; Microfísica do poder; O nascimento da clínica; Os anormais; Vigiar e punir.

Milano (2004) afirma que o Estado brasileiro no decorrer do processo de globalização apresenta duas situações: uma de *Estado do bem-estar* social, assentado na idéia de educação, saúde, seguridade social, salário, moradia e outros, como direitos do cidadão; e a segunda, pela ótica dos neoliberalistas, a do *Estado provedor*, que passa a ser responsabilizado pelo agravamento do capitalismo, e para tanto, deve *reduzir* os programas que oneram os cofres públicos, *financiar* e *diminuir* as obrigações financeiras do Estado no fornecimento de serviços, tais como: educação, saúde, aposentadoria, transporte, dentre outros. No contexto neoliberal a educação é fator primordial para criação de riquezas no país. De sua eficácia depende o futuro do país nesta nova ordem econômica global. Amaral (1999, p. 61) afirma que

o maior patrimônio de um país é a educação de seus habitantes e, por isso, além de obedecer a uma política nacional de educação que defina seus rumos e prioridades, ela deve ser oferecida até o limite da riqueza nacional.

O Brasil possui riqueza para a aplicação de recursos financeiros na educação, mas é fundamental que haja, essencialmente, vontade política, se os recursos existem, o que deve ser feito é a confirmação de sua legalidade e aplicabilidade.

A situação é complexa se reportarmos à Constituição que dispõe sobre a educação como direito social, direito de todos e dever do Estado. No contexto sócio-político e econômico do capitalismo, defrontam os constantemente com crises de capital, dilemas a serem superados e desafios que devem ser enfrentados.

Se de fato os recursos existem, perguntamos: São suficientes? Como administrá-los Poderíamos argumentar, em concordância com Amaral (1999, p. 61-62), que

para analisar se o Brasil com o índice de 4,5% do PIB em educação, investe o suficiente é necessário compará-lo com os países que possuem os produtos Nacionais Brutos acima de US\$ 200 bilhões... Excetuando-se a China e a Índia, com superpopulação, o Brasil, o México e a Argentina, dentre esses países são os que aplicam menos recursos públicos por habitante, ao ano, em educação.

E Amaral (1999, p. 62) também expõe que o

... Brasil possui riqueza nacional para ampliar os recursos públicos aplicados em educação, bastando para isso que a educação seja eleita, soberanamente, a prioridade um do Brasil. O grande desafio para o

Brasil é, portanto, aumentar os recursos investidos em educação se quiser alcançar os investimentos, na área, realizados pelas nações desenvolvidas.

Sobre os dilemas e desafios da educação no Brasil indagamos: o que fazer? Responder tal questão sugere refletir sobre a seguinte assertiva: o que move o mundo é a utopia, apesar da lógica do capital. É certo que convivemos com o dilema da inserção num sistema capitalista, cuja lógica atinge também a educação, e só responsabiliza-lo reforça uma visão determinista, que faz com que a pessoa sinta-se impotente para mudar tal realidade.

Essa exatidão da lógica do capital refere-se à crença ao sistema capitalista pautado em uma visão determinista, que engloba a idéia de prontidão, entendida conforme uma visão de natureza matematizada de correntes teóricas que têm suas raízes na época moderna. Correntes que atribuem ao sistema capitalista um mundo imutável, sem perspectiva de mudanças.

A Fenomenologia dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado, e procura *vê-lo* da forma que ele se mostra na própria experiência em que é percebido. Isso quer dizer que há um mundo ao redor do fenômeno, que surge e que se doa ao pesquisador que *intenciona* (BICUDO e MARTINS, 2005). Ao acreditar que as mudanças ocorrem só por meio da eliminação do sistema vigente, deixemos de levar em consideração o mundo-vida de cada um. Quem mantêm a ideologia neoliberal somos nós, e portanto as mudanças cabem a cada um de nós e a todos nós. Meu mundo-vida é construído a partir da somatória que interiorizo e exteriorizo dando significado ao que vivencio. Se responsabilizo somente ao sistema todas as formas de exclusão social, transformo em *corpo-máquina*, pronto e acabado, enclausurado e alimentado sob o combustível da ideologia neoliberal.

Quando se pensa que o homem contemporâneo não só corre o grave risco de perder seu lugar, ao perder de vista o significado da sua existência, por causa do crescente domínio da tecnologia, da produção em massa, da sociedade opressiva onde vive e da qual participa, e quando se está convencido de que a sociedade tecnológica industrial transforma as pessoas em coisas, em segmentos da realidade e que a ciência domina e a ciência técnica controla, é de se esperar que qualquer concepção que coloque o homem em evidência e o seu ser como centro de importância assumam um significado relevante (MARTINS, 2005, p. 54).

Para a Fenomenologia, sujeito e objetos não são separados, mas já estão ontologicamente unidos, uma vez que o ser é sempre ser-no-mundo.

CAPÍTULO II

A Educação Inclusiva no Brasil

Sem sonho, utopia e esperança, não há ação, vida humana, história, futuro, educação, produção do diferente, não sendo possível pensar e construir uma sociedade em que a exploração, a miséria, a fome, o desemprego e a exclusão sejam coisas do passado.

- ILDEU COÊLHO -

1. No contexto internacional

O Estado deve ser provedor de qualidade de vida da população e provedor da equidade, e para tanto deve definir políticas e eleger estratégias para operacionalizá-las. As leis são feitas para atender as necessidades sociais materializando a concepção de justiça da sociedade. Dentre as leis, a mais importante no país é a Constituição Federal na qual estão prescritos os deveres do Estado e direitos de todos cidadãos.

Sob esta ótica, a vigência de uma nova lei educacional pode ser importante à medida que se consiga, a partir do seu conhecimento, um patamar mínimo de consenso social, um grau satisfatório de agregação de suportes políticos, uma sistemática de articulações produtoras e, ainda, instrumentos adequados de controle de etapas e de resultados. (CARNEIRO, 2002, p. 15).

Existem direitos que são universais por estarem contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, esses direitos nem as leis e autoridades podem negar. Em 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, na qual reconhece que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos... (Art. 1º), ... sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (Art. 2º). Em seu Artigo 7º, proclama que “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei...”.

A Declaração garante a toda pessoa os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade. Ou seja, esses direitos são históricos e universais, mas foi necessário que

as pessoas com “deficiência” persistissem e lutassem para assegurar o que em lei já lhes era garantido.

Ao partirmos do princípio de que precisamos das leis pra garantir o direito à educação, de uma “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, já consideramos que algumas pessoas estão excluídas desse direito.

Saber o que está intencionado em uma lei, o que é de direito e dever, o que será cumprido ou não, implica conhecermos da essência dos fenômenos. Uma vez que somos nós os autores das leis, em que fundamentos garantimos a sua existencialidade? A de que todas as pessoas tenham oportunidades iguais, ajustadas às suas necessidades. Isso envolve mais que criar leis, ou mudar estruturas, é necessário fazer confluir para o ser humano conhecimentos e vivências que transcendam além do político, cognitivo, físico, social, cultural e emocional.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil como país membro utiliza desses documentos internacionais para nortear as políticas, os programas e as ações na área da deficiência. Dentre os documentos normativos internacionais estão: *Declaração de Jontien* (1990); *Declaração de Salamanca* (1994); *Convenção da Guatemala* (1999).

1.1 Declaração de Jontiem

Em março de 1990, foi proclamada a Declaração de Jontiem, na Tailândia. Nesta Declaração, “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro...” “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. O Brasil, ao assinar a Declaração de Jontiem, assume perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Mais uma vez, o Brasil *assina* um documento se comprometendo em oferecer e garantir a Todos acesso à educação.

1.2 Declaração de Salamanca

Em junho de 1994, entre os dias 7 e 10, na cidade de Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela Organização das Nações Unidas

para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que teve como objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais *reafirmaram* o compromisso de Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossando a Estrutura de Ação em Educação Especial.

A Declaração diz que, “O princípio que orienta esta Diretriz é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras...” No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

O documento defende que “O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter... Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola... Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas”.

A Declaração de Salamanca defende uma pedagogia centrada no educando, sem discriminação, mas enquanto as políticas educacionais dividirem o ensino fragmentando-o em “especial” e “regular”, esse princípio não será alcançado.

A distância entre o discurso e a prática continua enorme, além das também consideráveis confusões em torno da terminologia e das populações - alvo às quais os discursos, materializados em textos, se destinam. Costuma-se relacionar a Declaração Mundial de Educação para todos com os alunos ditos normais, enquanto que a Declaração de Salamanca é entendida como um documento complementar, destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais (CARVALHO, 2004, p. 47).

Carvalho (2004) ainda afirma que fica “parecendo que o documento de Salamanca refere-se aos portadores de deficiência e o de Jontiem àqueles alunos que, sendo “normais”,

“não apresentam necessidades educacionais especiais” ou estão fora da escola. Essa dicotomia tem intensificado a separação da educação em duas grandes modalidades: a comum ou regular, destinada aos ditos normais e a especial, para alunos com necessidades educacionais especiais.

1.3 Convenção de Guatemala

Em 1999, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência, os países *reafirmaram* que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

2. No contexto nacional

No contexto internacional, o Brasil participou dos principais eventos relacionados ao reconhecimento dos direitos dos cidadãos com deficiência. No contexto nacional para assumir o compromisso feito por meio desses documentos internacionais, a legislação brasileira tem elaborado dispositivos legais para explicitar a opção política pela construção de uma sociedade para todos, como orientar as políticas públicas e sua prática social.

A Constituição Federal de 1988 estabelece os direitos sociais, seguidos pela Lei 7.853/89 - Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência; Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Decreto nº 3.298/99 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Lei 10.172/01 - Plano Nacional de Educação; Decreto nº 3.956 (2001) - Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência; Resolução CNE/CEB nº 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esses dispositivos legais garantem às pessoas portadoras de deficiência direitos na área da saúde, trabalho, habilitação/reabilitação profissional, assistência social e na área de educação.

1. Constituição Federal

Em 1988 ao elaborar a Constituição da República Federativa, o Brasil assume os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e introduz uma nova prática administrativa, representada pela descentralização do poder. Os municípios são contemplados com autonomia política para tomar as decisões e implantar os recursos e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem. A Constituição define-se “os marcos normativos para uma ação consistente de criação e diversificação de espaços educativos no âmbito da Educação Especial”. (CARNEIRO, 2002, p. 143).

No que diz respeito à Educação Especial a Constituição assegura que:

a) Art. 203, Seção IV, Capítulo II, do Título VII, da Ordem Social: - “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”.

b) Art. 208, Seção I, Capítulo III, Título VIII, da Ordem Social:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo;

II - § 1º art. 227 - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

É sabido que todos os elementos legais incluídos na Constituição não garantem, automaticamente, a consecução de ações efetivas; porém, seguramente, constituem-se em instrumentos importantes de luta para as pessoas com deficiência (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

2. Direito das pessoas portadoras de deficiência

Um ano depois da promulgação da Constituição, foi sancionada a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e assegurando o exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas.

A Lei 7.853 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

No que tange à área da educação, a Lei dispõe:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigência de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Apesar do que define a Constituição no art. 208 “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” e do que dispõe a Lei 7.853 (1989) que a matrícula de portadores de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino deverá ser compulsória, sob pena de reclusão de um a quatro anos e multa a quem negar sua inclusão em estabelecimentos de ensino por motivos derivados de sua deficiência, o aluno continuava matriculado nas escolas e classes especiais.

Uma década após a elaboração da constituição (1999), a Lei 7.853 é regulamentada pelo decreto-lei n. 3.298, definindo que as escolas públicas ou privadas deverão oferecer “programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando”. Isso também se faz presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, sendo reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994).

3. Estatuto da Criança e do Adolescente

Aconteceram muitos encontros, congressos, seminários e reuniões em todo país, cujas reflexões e sugestões foram consideradas na construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990. Vale ressaltar também a influência dos organismos internacionais de defesa dos direitos da criança e do adolescente: Declaração de Genebra de 1924, que determinava a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial; Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948, que apelava ao direito aos cuidados e assistência especiais; convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969), em seu Art. 19 afirma que “toda criança tem direito às medidas de proteção que na sua condição de menor requer (...)”.

A Constituição Federal e o ECA se embasam na doutrina da proteção integral, cujas raízes mais próximas estão na Convenção sobre o Direito da Criança, aprovada pela Assembléia - Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Esta doutrina reconhece que crianças e adolescentes são cidadãos, sujeitos de direitos e que, como pessoas em desenvolvimento, não têm condições de suprir por si mesmas as suas necessidades básicas, necessitando de medidas que venham a garantir-lhes o usufruto dos seus direitos (ROSA, 2001, p. 196-197).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, em seu Art. 3º, dispõe que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

No que se refere à educação, o ECA estabelece, em seu Art. 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Em seu Art. 55 dispõe que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”.

Com o ECA, promulgado em 1990, o Brasil fica diante de um novo paradigma frente às maneiras de entender e de agir em relação à infância e à juventude, ou seja, a criança e o adolescente, que antes eram tratados como objetos passivos da intervenção da família, da sociedade e do Estado, passam a ser considerados sujeitos de direitos (ROSA, 2001, p. 197).

4. Lei de diretrizes e bases da educação nacional

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, os municípios passam a se responsabilizar pela universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade sociográfica, a educação inclusiva no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Quanto à Educação Especial, a LDB estabelece:

Art. 4º Inciso II - atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 58 - Entende-se por educação especial para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na rede 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 função das 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 infantil.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais;

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

II - Terminalidade específica 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 menos 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 capacitados para a integração desses educandos em 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 artísticas, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único - O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Em 1992 o Ministério da Educação (MEC) eleva o órgão de Educação Especial à categoria de Secretaria. Atualmente, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) desenvolve um trabalho voltado para a efetivação de políticas educacionais e fomento técnico e financeiro de ações de responsabilidade da União; a Educação Especial passa a ser tratada como componente relevante da rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás - Lei nº 26/98 dispõe que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (art. 80).

A Educação especial se constitui num conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que atendam o direito a todos os alunos com necessidades educacionais especiais (art. 80, § 1º).

Por educandos portadores de necessidades especiais entendem-se todas as crianças, jovens e adultos, cujas necessidades decorrem de suas características peculiares ou de suas dificuldades de aprendizagem permanentes ou transitórias (art. 80, § 2º).

Conforme Almeida (2001, p. 105):

A definição da educação especial como modalidade de educação escolar (art. 80), reportando a LDB nacional (art. 58), se constitui em avanço pela concepção inclusiva que ela representa. Ser parte é diferente de ser à parte, portanto, não discrimina ou marginaliza.

Com a visão de Almeida (2001, p. 109), tem-se o seguinte questionamento:

Não seriam, então, os portadores de necessidades educativas especiais parte desse todos? Entendemos essa reflexão como pertinente, pois se constitui como fundamental na construção de uma percepção, que, de fato, nos leve a uma sociedade inclusiva, sem preconceitos, segregações ou marginalizações.

5. Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência

A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência prevista no Decreto 3.298/99, no que se refere especificamente à educação, estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidade de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimento públicos de ensino, dentre outras medidas.

6. Plano nacional de educação

A Lei nº 10.172/01, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O Plano Nacional de Educação estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais que tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil;
- dos padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;
- da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva;
- da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho;
- do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos;
- do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial.

Em 1932, um grupo de intelectuais brasileiros lança um manifesto ao povo e ao governo intitulado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação” uma proposta elaborada pela sociedade civil preocupada com a reconstrução nacional da educação... Sessenta e seis anos depois, a sociedade civil, novamente representada por intelectuais brasileiros e associações educacionais, apresenta uma contraproposta ao PNE do Executivo elaborado pelo MEC.

Em 10 de fevereiro de 1998, é protocolado na Câmara dos Deputados o “PNE da Sociedade Brasileira”, que recebe a denominação de projeto de Lei nº 4.155, anexado o “PNE

do Executivo”, protocolado na Câmara dos Deputados em 11 de fevereiro de 1998 como Projeto de Lei nº 4.173.

Considero o PNE do Executivo um instrumento do sistema - representa o governo - e, ao passo que o PNE da Sociedade Brasileira expressa o pensamento dos educadores brasileiros... No que tange aos recursos a serem aplicados na educação brasileira pública, o PNE aprovado (2001-2010) prevê que pode a proporção atingir no mínimo 7% do PIB⁵. Esse índice contraria a disposição da sociedade civil brasileira que propõe a alocação de um índice de 10% do PIB para a educação... (BRZEZINSKI, 2003, p. 27).

O Brasil ao aderir aos compromissos assumidos na Declaração de Jomtien e Salamanca, “parece” ter priorizado mais os aspectos quantitativos de acesso. Os censos educacionais, tendo como base os dados do censo escolar de 2002, aponta que a partir de 1998, o número de alunos com deficiência no ensino regular aumentou 150%. Porém, apesar de se tratar de um dado significativo, o acesso ao ensino regular não é garantia de um processo de escolarização bem sucedido⁶.

Segundo o diagnóstico do PNE aprovado em 2001, a área de educação especial ainda é bastante carente em termos de vagas, recursos e opções de atendimento. Há no texto referências claras, apoiadas em dados, sobre o déficit de vagas, a distorção na distribuição de responsabilidades entre as escolas públicas e privadas e a carência de apoios especializados: apesar do crescimento das matrículas o déficit é muito grande... o estabelecimento particular é responsável por quase metade de toda a educação especial no país... 59,1% dos municípios brasileiros não ofereciam educação especial em 1998... (FERREIRA, 2001, p. 26).

O Brasil diante das pressões sociais e econômicas para que eleve o índice de escolarização da população demonstra com as políticas educacionais comprometimento com as pessoas com deficiência; mas deixa “transparecer” que a questão quantitativa de atendimento é compatível com uma política de resultados para justificar compromissos

⁵ A versão final do PNE, prevê no mínimo 5% dos recursos vinculados à educação; não se incorpora a emenda do deputado Flávio Arns, presidente da Federação nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), propondo o percentual de 10% em cinco anos.

⁶ Em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pelo PNE. O PNE estabelece que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos.

governamentais assumidos, principalmente, com órgãos internacionais como ONU, UNESCO e BM.

... cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade (FERREIRA, 2004, p. 43).

Como resposta ao compromisso assumido pelo governo brasileiro, mais um documento é elaborado, trata-se dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. (MEC, 1999).

Os PCNs constituem um referencial à educação no Ensino Fundamental de todo país. Foi elaborado para atender a determinação da LDB, que consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental.

O conjunto das proposições contidas nos PCNs respondem à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais étnicas, religiosas e políticas, a educação possa atuar no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de igualdade de direitos entre os cidadãos.

“Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais” (PCN-MEC/SEF/SEESP, 1999).

Lima e Ramos (2003, p. 35) expressam que:

Os PCNs trazem uma proposta de homogeneização, com esvaziamento dos conteúdos epistemológicos. Fala-se, enfim, em

adaptação curricular, e não na construção de um novo currículo que contemple a todos os envolvidos no processo educacional. Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação não prevê recursos vinculados que possam contribuir efetivamente para a inclusão desse alunado no sistema regular de ensino.

E as autoras ainda acrescentam:

Diante dessas considerações, e resgatando o conceito de política como um conjunto coerente de princípios e propostas, constatamos a ausência de uma “Política Nacional de Educação Especial”, cujos elementos que poderiam compô-la encontram-se, na verdade, diluídos e fragmentados em diversas políticas públicas, o que contribui para a inexistência de precisão, coerência, clareza e continuidade em suas propostas.

7. Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência

Em 08 de outubro de 2001, o Brasil através do Decreto 3.956, promulgou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência.

Ao instituir esse Decreto, o Brasil comprometeu-se a:

“Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências e proporcionar a sua plena integração à sociedade”.

A nossa integração à sociedade se dá por meio do nosso pensar, falar e agir como seres humanos. Em decorrência disso nos compreendemos e compreendemos o outro; mas, para isso, precisamos colocarmo-nos no lugar do outro, sem que isso impossibilite-o de manifestar-se e lutar pelos seus direitos. O que o outro vivencia tem sentido e significado a partir de suas experiências. Estudos, pesquisas e leis por si só, não garante a compreensão do mundo-vida das pessoas com necessidades educacionais especiais, é preciso transcender para intervir, conhecer, perceber e agir em defesa não só de uma educação inclusiva, mas sim, de uma sociedade, de um mundo justo e humanizante.

Na experiência que tenho de corpos alheios e, por sua mediação, tenho experiência da subjetividade alheia, de uma segunda vida

transcendental distinta da minha... Existe, assim, com fundamento na experiência transcendental, uma pluralidade de seres que são ‘em si e para si’ e que para mim só se dão no modo de ‘outro’, como alteridade (HUSSERL, 2002, p. 38).

8. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica

A resolução CNE/CEB nº 02/2001, institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, ao manifestar o compromisso do país de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos.

Essa Resolução avança na universalização do ensino ao ratificar a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias a uma educação de qualidade para todos.

Em consonância com todos esses instrumentos legais percorridos, o Brasil elaborou alguns documentos norteadores à prática educacional, visando dar suporte teórico, recursos materiais e técnicos aos profissionais que atuam na Educação Especial. Dentre esses, estão: “Saberes e Práticas da Inclusão”; “Educação Profissional”; “Direito à Educação”; “Educação Inclusiva”; “Sala de Recursos Multifuncionais”, “Educar na Diversidade”.

Saberes e Prática da Inclusão

O documento *Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil*, publicado em 2004, aponta para a necessidade de apoiar as creches e as escolas de educação infantil, a fim de garantir, a essa população, condições de acessibilidade física e de acessibilidade a recursos materiais e técnicos apropriados para responder a suas necessidades educacionais especiais. O documento reconhece que toda pessoa tem direito à educação; o acesso à escola extrapola o ato da matrícula; a população escolar é constituída de grande diversidade e a ação educativa deve atender às maneiras peculiares dos alunos aprenderem.

Educação Profissional

O documento *Educação Profissional - Indicação para a ação: a interface educação profissional/educação especial*, visa estimular o desenvolvimento de ações educacionais que permitam alcançar a qualidade na gestão das escolas, removendo barreiras atitudinais,

arquitetônicas e educacionais à aprendizagem, assegurando uma melhor formação inicial e continuada aos professores, com a finalidade de lhes propiciar uma ligação indispensável entre teoria e prática. Destaca também, a importância da articulação e parceria entre as instituições de ensino, trabalho e setores empresariais para o desenvolvimento do Programa de Educação Profissional.

Direito à Educação

O documento *Direito à Educação - Subsídios para a Gestão do Sistema Educacional Inclusivo*, apresenta um conjunto de textos que tratam da política educacional no âmbito da Educação Especial - subsídios legais que devem embasar a construção de sistemas educacionais inclusivos. Este documento destaca as principais representações legais desde a Constituição Brasileira em 1988 até o ano de 2004.

O documento é constituído de duas partes:

Orientações Gerais

- A política educacional no âmbito da Educação Especial;
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Parecer 17/2001;
- Fontes de Recursos e Mecanismos de Financiamentos da Educação Especial;
- Evolução Estatística da Educação Especial.

Marcos Legais

Trata do Ordenamento Jurídico, contendo as leis que regem a educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência, constituindo importantes subsídios para embasamento legal a gestão dos sistemas de ensino.

Inclui a seguinte legislação:

- Constituição da República Federativa do Brasil/ 88.
- Lei nº 7853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos

dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.(Alterada pela Lei 8.028/90).

- Lei nº 8069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências - ECA.
- Lei nº 8859/94- Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
- Lei nº 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN.
- Lei nº 9424/96 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF.
- Lei nº 10098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- Lei nº 10172/2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- Lei nº 10216/2001 - Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
- Lei nº 10436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- Lei nº 10845/2004- Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências - PAED.

Decretos

- Decreto nº 2.264/97 - Regulamenta a Lei 9424/96 - FUNDEF, no âmbito federal, e determina outras providências.
- Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
- Decreto nº 3030/99 - Dá nova redação ao art. 2º do Decreto 1.680/95 que dispõe sobre a competência, a composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (CORDE).
- Decreto nº 3076/99 - Cria no âmbito do Ministério da Justiça o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.(CONADE).
- Decreto nº 3631/00 - Regulamenta a Lei 8899/94, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

- Decreto nº 3.952/01 - Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD).
- Decreto nº 3956/01 -Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Convenção da Guatemala).

Portarias - MEC

- Portaria nº 1793/94 -Recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético Político - Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
- Portaria nº 319/99 - Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
- Portaria nº 554/00 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.
- Portaria nº 3.284/03 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
- Portaria do Ministério do Planejamento 08/2001 - Atualiza e consolida os procedimentos operacionais adotados pelas unidades de recursos humanos para a aceitação, como estagiários, de alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular.

Resoluções

- Resolução nº 09/78 - Conselho Federal de Educação - Autoriza, excepcionalmente, a matrícula do aluno classificado como superdotado nos cursos superiores sem que tenha concluído o curso de 2º grau.
- Resolução nº 02/81 - Conselho Federal de Educação - Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.
- Resolução nº 02/01 - Conselho Nacional de Educação - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Resolução nº 01 e 02/02- Conselho Nacional de Educação - Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação plena.

- Resolução nº 01/04 - Conselho Nacional de Educação - Estabelece Diretrizes Nacionais para organização e realização de Estágio de alunos do Ensino Profissionalizante e Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Aviso Circular

- Aviso Circular nº 277/ 96 - Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

Parecer

- Parecer Nº 17/01 do CNE / Câmara de Educação Básica - Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Educação Inclusiva

Educação Inclusiva - Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Esse documento foi elaborado pela SEESP no ano de 2005, tendo como objetivo subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno. São apresentadas reflexões críticas sobre os referenciais que fundamentaram a educação especial na perspectiva da integração, propondo uma análise da formação de educadores, do conceito de deficiência mental e das práticas escolares a partir da evolução da concepção sob o novo paradigma no contexto da educação inclusiva.

Sala de Recursos Multifuncionais

O documento *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado*, elaborado pela SEESP no corrente ano, “se destina aos gestores e educadores dos sistemas educacionais e visa subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços de atendimento educacional especializado que favoreça a inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes comuns do Ensino Regular. As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico

que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. É portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais”.

Educar na Diversidade

O material de formação docente *Educar na Diversidade* da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação, foi organizado no ano de 2005 para apoiar o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. O material auxilia as escolas a desenvolverem em direção a organizações educacionais para todos e apóia o desenvolvimento dos docentes para responderem à crescente diversidade na sala de aula. O material apresenta-se dividido em quatro módulos: 1- Projeto Educar na Diversidade. 2- O Enfoque da Educação Inclusiva. 3- Construindo Escolas para a Diversidade. 4- Aulas Inclusivas.

3. A educação especial em Goiás

Tratarei a seguir do percurso da história da Educação Especial na perspectiva Inclusiva em Goiás na Rede Estadual de Ensino.

A escola, como direito de todos, foi instituída socialmente como consequência da necessidade de organizar uma forma de transmitir o saber que a humanidade sistematizou ao longo da história. Essa necessidade ocorreu há dois séculos, uma vez que na Idade Antiga e Média a escola como instituição pública de responsabilidade do Estado não existiu.

Hoje, no século XXI, a escola ainda não consegue ensinar com eficácia e qualidade todos seus educandos e um dos fatores é a dificuldade que ainda existe para efetivar uma política educacional que atenda e assegure, de fato, o direito e permanência dos alunos ditos “especiais”.

De acordo com Almeida (2003), em 1953, criou-se a primeira escola estadual especial por meio da Lei nº 926: o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG), inaugurado em 1955, com o objetivo de atender aos alunos com deficiência mental e auditiva.

Após uma década, entre 1960 e 1970, instituições particulares de cunho filantrópico e de caráter assistencial são implantadas no Estado de Goiás: Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE) e Sociedade Pestalozzi. Surgem também com apoio financeiro do governo outras entidades particulares conveniadas tais como: Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata (CORAE) e Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo (CRESPA).

Como vimos o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao MEC, cujas diretrizes determinam a adoção de um modelo “integracionista”, é responsável pelo cumprimento do princípio da “integração” que visa preparar os alunos especiais para freqüentar e se integrar ao ensino regular. A partir dessa orientação na década de 70, são criadas as classes especiais, que passam a funcionar na rede regular para clientela “especial”: deficientes visuais, auditivos e mentais. Em consonância com a política pública, em Goiás no ano de 1973, foi criada em Goiânia a Seção de Ensino Especial vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação. Após três anos, 1976, esta Seção é extinta e o Estado cria a Divisão de Ensino Especial.

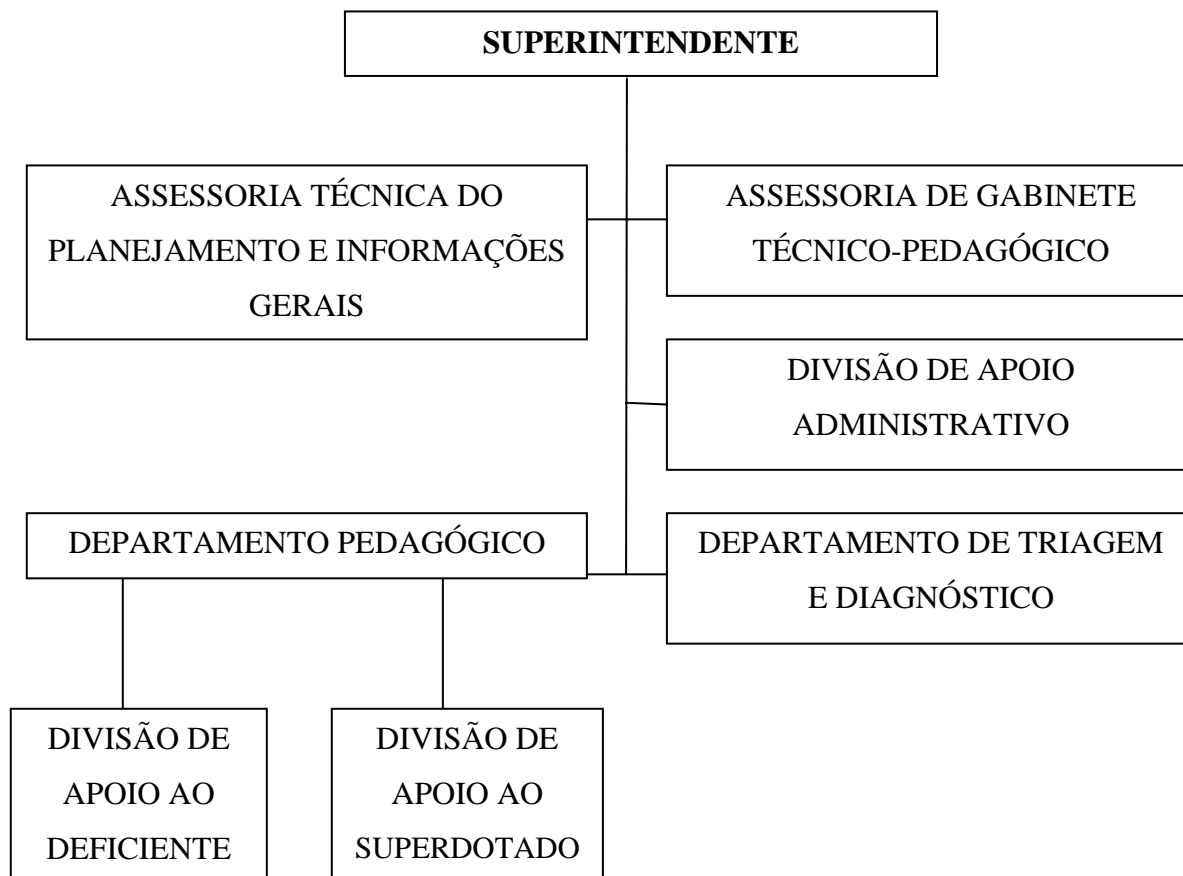
Em 1982, a Divisão de Ensino Especial passa a ser Unidade de Educação Especial, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. E, no mesmo ano, a Unidade de Educação Especial intensifica as classes especiais nas escolas regulares, salas de recursos e promove a capacitação de pessoal docente e técnico.

A Unidade de Educação Especial, a partir de 1982, apesar do “princípio da integração”, continua a investir recursos na expansão das Escolas Especiais Estaduais e no fortalecimento dos convênios com as instituições particulares.

Em 1987, por meio da Lei nº 10.160 de 9/04/87, cria-se a atual Superintendência de Ensino Especial - SUPEE -, órgão vinculado diretamente à Secretaria de Educação, que tem por finalidade direcionar o Ensino Especial em todo o Estado de Goiás, com a competência de elaborar e fazer cumprir diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação Especial em todos os níveis, da pré-escola ao 3º grau, em parceria com as outras Superintendências de Ensino, Subsecretarias, Secretarias Municipais de Ensino e Universidades, com o objetivo de integrar as pessoas com necessidades especiais.

A SUPEE, no início da década de 1990, inicia um trabalho sistemático para encaminhar ao ensino regular, em classes regulares, as pessoas com deficiências. E em 1993, elabora um documento no qual apresenta o atendimento oferecido a portadores de necessidades especiais.

Esta Superintendência se encontrava estruturada no organograma da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, da seguinte forma.



A Superintendência priorizou algumas modalidades de Ensino Especial utilizando-se de estratégias e recursos diversos: serviços itinerantes, assessoramentos, cursos, diagnóstico, material de consumo, dentre outros.

1. MODALIDADES

- Escola Especial: Habilitação e Reabilitação, Escolaridade, Oficinas Pedagógicas e de Produção destinados a atender alunos com deficiências mentais severas e moderadas, deficiência múltiplas, deficientes visuais e auditivos.
- Classe Especial: para deficiências mentais, visuais e auditivas.
- Salas de Recurso:
 - Reforço pedagógico para deficiências visuais e auditivas;

- Correção de linguagem para deficiências auditivas e mentais;
- Enriquecimento e Aprofundamento Curricular para alunos “Superdotados”, “Talentosos”.
- Classe comum com apoio especializado: atendimento ao professor da classe comum que trabalha com alunos portadores de necessidades educativas Especiais. Este atendimento é feito através de professor especializado.
- Classe Comum: ambiente de ensino-aprendizagem, no qual também estão matriculados os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum.
- Classe Integradora: instalada em escolas da Rede Regular, é formada por alunos portadores de deficiência mental leve e alunos comuns, que cursam a mesma série do Ensino Fundamental. Esta classe conta com o apoio de professor itinerante do Ensino Especial.
- Oficina Pedagógica: ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões habilidades de portadores de necessidades educativas especiais, por meio de atividade laborativa, nas diversas áreas do desempenho profissional.
- Sala de Estimulação Essencial: local destinado ao atendimento de crianças de zero a três anos, identificadas como deficientes ou consideradas de alto-risco, visando o desenvolvimento global da criança.
- Atendimento Hospitalar e Domiciliar: modalidade de atendimento que busca oferecer escolaridade a alunos temporariamente afastados do convênio escolar devido a problemas de saúde.

No documento “avaliação diagnóstica do aluno com NEE” elaborado pela SUPEE em 1993, antes do ingresso do aluno em qualquer uma das modalidades acima citadas, o aluno passava por uma avaliação diagnóstica que seguiam 7 passos:

- 1º Passo: Inicia-se quando o professor, em sala de aula observa que o aluno encontra-se com dificuldade no processo ensino-aprendizagem ou suspeita-se de um problema auditivo, visual, superdotação e outros.
- 2º Passo: Levantadas às dificuldades, o professor auxiliado pelo Coordenador Pedagógico e Diretor, faz a observação sistemática para registrar na Ficha do Perfil do Aluno. Esta ficha que consta dos dados de identificação, dos aspectos sócio-econômicos, motores, sensoriais e cognitivos, será o ponto de partida para se chegar a um diagnóstico.

- 3º Passo: A Ficha de Perfil do Aluno devidamente preenchida deverá ser encaminhadas a Equipe de Diagnóstico da SUPEE pela Escola.
- 4º Passo: Os pais são encaminhados pela Equipe de Diagnóstico para serem orientados a respeito do processo de avaliação, passar por uma entrevista/anamnese para prestar informações sobre o desenvolvimento Bio-Psico-Social do aluno e preencher outras fichas informativas.
- 5º Passo: Atendimento ao aluno na área pedagógica e psicológica e quando há necessidade de outros profissionais recorre-se aos da comunidade para complementar a avaliação.
- 6º Passo: Depois da coleta de todos os dados a equipe se reúne para discutir o caso e elaborar o laudo diagnóstico, apontando as sugestões de encaminhamento e dando possíveis orientações para iniciar o trabalho.
- 7º Passo: O acompanhamento do aluno é feito junto às Escolas e outras Instituições, através do trabalho integrado entre Assistente Social do Diagnóstico e os Profissionais das Instituições.

A Educação Especial, enquanto modalidade da educação Escolar, estruturou-se no Estado de Goiás a partir de 1999 a fim de cumprir os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais; Lei nº 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências; Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências; Portaria nº 1.679/99 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições; Parecer CNE/CEB nº 17/01 homologado pelo Ministério da Educação em 15/08/2001, que trata das Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/01 que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

O número de alunos atendidos pelo Ensino Especial, coletados pela SUPEE em 1992 em Goiás, girava em torno de 7.500⁷, com atendimento em 296 Classes Especiais, 34 Salas de

⁷ Atualmente, segundo dados fornecidos pela SUEE o número de alunos é de 361 Ensino Médio, 4.687 Ensino Fundamental em 449 escolas estaduais em processo de inclusão. No momento esses dados ainda não foram sistematizados como documento.

Recurso, 5 Escolas Especiais Estaduais, 35 Oficinas Pedagógicas, 28 Escolas Especiais Conveniadas e 1 Unidade de Produção.

Até, então, nesta época, havia 9 modalidades de atendimento na rede estadual de ensino: Escola Especial, Oficina Pedagógica, Estimulação Essencial, Atendimento Hospitalar e Domiciliar, Classe Comum, Classe Especial, Classe Integradora, Sala de Recursos, Classe Comum com Apoio Especializado.

A partir de 1999, a SUPEE, com nova sigla SUEE, reestrutura o Ensino Especial, recomendando a extinção das seguintes modalidades: Classe Especial, Classe Integradora e Sala de Recursos.

A SUEE, em 1999, passa a trabalhar com o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva, desenvolvendo 10 projetos⁸: Escola Inclusiva, Refazer, Comunicação, Prevenir, Hoje, Depende de Nós, Unidade de Referência, Caminhar Juntos, Despertar e Espaço Criativo.

Cada projeto recebe o acompanhamento e as orientações de equipes multiprofissionais da SUEE. Para a sustentação desse Programa foi criada uma rede de apoio envolvendo famílias, profissionais, autoridades, empresários, organizações governamentais e não governamentais, estruturação do Setor de Apoio à Inclusão do Estado e dos municípios parceiros, realização de encontros pedagógicos com temas para compreensão da Educação para Diversidade, realizados nos setores de Apoio à Inclusão e abertos à comunidade, e outras ações como os Cursos de Mediação Pedagógica voltados para a formação de professores inseridos no contexto da Educação Inclusiva.

No ano de 2004, mês de janeiro, a Secretaria de Estado da Educação - SEE, através da Superintendência de Ensino Especial - SUEE, define por meio de um documento os valores, perfis, atribuições e objetivos que visam consolidar a Educação Inclusiva em Goiás. Segundo o referido documento o perfil e atribuições que competem aos profissionais que atuam na rede educacional de apoio à inclusão são:

I. *Professor de Recursos* (lotado na escola inclusiva): Esse professor deve ter habilitação superior na área da educação, ser servidor efetivo da SEE, portar certificados de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial, ter disponibilidade para trabalhar 30, 40 ou 60 horas semanais.

⁸ Ver anexo B.

Compete ao professor de recursos as seguintes atribuições:

Subsidiar e orientar os professores regentes das escolas inclusivas em consonância com as orientações do Coordenador Pedagógico, e demais profissionais envolvidos.

Implementar para os alunos os atendimentos e ou atividades inerentes às suas especificidades de forma a atendê-los em seus respectivos horários de contra-turno.

Articular ações junto à coordenação pedagógica da escola, de forma a caracterizá-las como escolas inclusivas.

Viabilizar junto à Coordenação Municipal, as ações para a execução dos Laboratórios Itinerantes, Seminários e outros eventos.

Participar das discussões e elaborações no regimento escolar, Projeto Pedagógico e nas ações de planejamento e desenvolvimento da proposta curricular .

Organizar e participar junto com o Coordenador Pedagógico das escolas, um cronograma de atuação que contemple atividades afins.

Elaborar relatório das atividades realizadas, mensalmente, junto com o Coordenador Pedagógico da escola.

Promover eventos com os diversos segmentos da sociedade, acolhendo toda a diversidade.

Orientar, subsidiar e acompanhar todo o processo avaliativo dos alunos com necessidades especiais, desde o momento de seu ingresso na unidade escolar.

II. *Professor de Apoio* (lotado na escola inclusiva): Esse professor deve ter habilitação em nível superior na área da educação, ser servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação, portar certificado de cursos de aperfeiçoamento na área de educação especial, ter disponibilidade de trabalhar 40 horas semanais nas classes de 1º e 2º série e 30 horas semanais nas classes de 3º e 4º séries. O professor de apoio atuará em sala de aula atendendo alunos com grandes comprometimentos ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares juntamente com o professor regente.

III. *Instrutor de língua de sinais*: Esse profissional deve ser surdo, ter domínio da Língua de Sinais como primeira língua, noções didático-pedagógicas, ter disponibilidade de 30 horas semanais. O documento não exige escolaridade em nível superior.

A esse profissional cabe trabalhar diretamente com alunos, família e profissionais da escola; acompanhar e participar das atividades pedagógicas, esportivas e culturais dentro e

fora da escola; participar de cursos, encontros, palestras, seminários, reuniões e outros eventos promovidos pela SEE, SUEE, Subsecretarias e escolas; ser colaborador no processo ensino-aprendizagem, participar do Planejamento e outras atividades afins; contribuir com o aluno surdo, na aquisição da Língua de Sinais e na construção de sua identidade; incentivar a família do aluno surdo ao aprendizado da língua de sinais e a participação na vida do mesmo; contribuir com os profissionais da comunidade em geral quanto ao aprendizado de um vocabulário novo.

IV. *Intérprete de LIBRAS*: Esse profissional deve ter nível superior ou estar cursando para atuar no ensino médio, ter escolaridade de nível médio ou estar cursando para atuar nas séries do Ensino Fundamental, ter certificação de Curso de Língua Brasileira de Sinais e disponibilidade de 30 horas semanais.

As atribuições desse profissional são: participar do Planejamento Pedagógico da Escola, interpretar reuniões e eventos; entender a diversidade lingüística e cultural dos surdos; 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, assim como também buscar junto ao instrutor o conhecimento do vocabulário desconhecido, sendo um mediador na relação aluno-professor; interpretar o conteúdo exposto pelo professor, envolvendo-se no processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola; participar de encontros pedagógicos, reuniões, seminários, cursos, encontros e outros, promovidos pela SEE, SUEE e Subsecretarias, assim como multiplicar os cursos, seminários e encontros oferecidos por estas; propiciar uma melhor comunicação entre professores, alunos e família; zelar pela sua autoformação: ler, escrever, pesquisar, participar de grupos de estudos e reflexões do processo de inclusão.

V. *Profissional de Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional*: Assistente Social, Fonoaudiólogo e Psicólogo. Esses profissionais devem ter graduação para a função com registro nos respectivos conselhos, experiência de atuação na área educacional e carga horária mínima de 30 horas e máxima de 40.

Atualmente, a SUEE continua trabalhando com o Programa Estadual de Educação para a Diversidade por meio dos 10 projetos no Programa, a SUEE enfatiza a importância do

papel do professor e a presença de serviços de apoio⁹ mediadores do processo de construção de ações inclusivas.

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás oferece cursos para professores, coordenadores e diretores e cursos de Braille¹⁰, Sorobã¹¹ e LIBRAS¹², para dar suporte às escolas inclusivas, além de outras ações voltadas à implementação da proposta de inclusão.

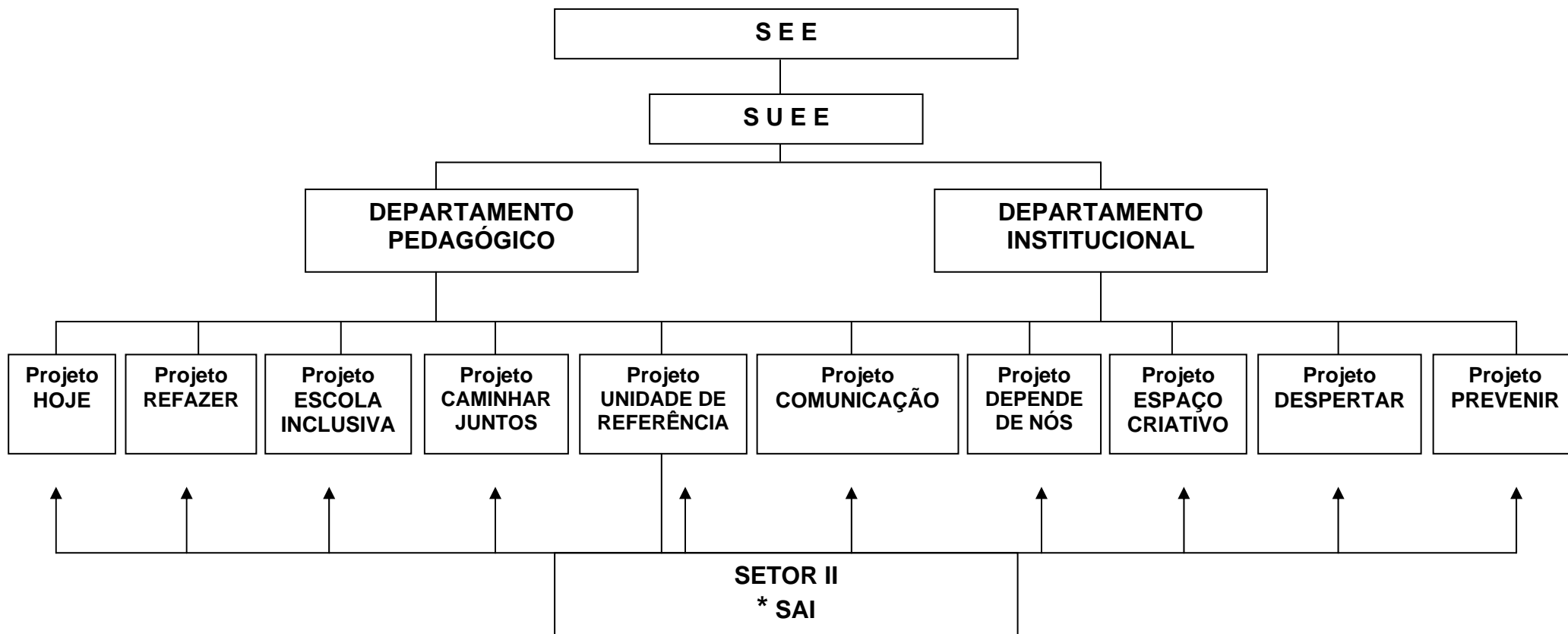
O grau de evolução de uma sociedade pode ser mensurado pela atenção que dedica aos seus membros mais vulneráveis; cabendo a cada um *conhecer e reconhecer* a realidade das pessoas com deficiência como um caminho que intencione além das aparências percepções que vão além das políticas públicas educacionais como meramente “ações assistencialistas”.

⁹ Setor de Apoio no Processo Inclusivo em Goiás - SAI – O Setor de Apoio tem por finalidade apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as escolas inclusivas assim como, assessorar e acompanhar todos os projetos que fazem parte do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Atualmente oSAI está vinculado a Delegacia Metropolitana de Educação.

¹⁰ Sistema Braille: Sistema tátil de escrita e leitura para o ensino das pessoas cegas.

¹¹ Sorobã - instrumento pedagógico e didático utilizado para ensinar matemática às pessoas cegas.

¹² LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, aprovada como Língua oficial para surdos e reconhecida pela Lei Estadual nº 12.081 de 30/08/1993.



_____ pertence a

—————> assessora a

* O organograma se refere à realidade do trabalho desenvolvido até o ano de 2004.

* Setor de Apoio à Inclusão.

CAPÍTULO III

Estudo de Caso: Escola de Referência em Goiás

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

- MICHEL FOUCAULT -

1. O histórico da escola inclusiva de referência

Não há como saber por meio de uma pesquisa o que está implicado em uma instituição escolar, entre a aprendizagem e a não aprendizagem, a igualdade e a diferença, a inclusão e a exclusão... “A interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca” (FINI, 1997, p. 24).

Ao adotar o método fenomenológico de conduzir pesquisas em educação, é preciso que o pesquisador esteja atento para a perspectiva básica de seu trabalho, que será sempre o de *descrever* fenômenos e não de *explicá-los*, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que esta descrição supõe um rigor pois é através dela que se chega à essência do fenômeno.

Essa pesquisa não tem por finalidade *dar respostas*, mas sim, *ir em busca de respostas* para os questionamentos feitos na introdução do trabalho. A Fenomenologia ao buscar situar o fenômeno no mundo-vida, com significações vivificadas na experiência existencial, visa descrever as coisas ou analisá-las como experienciadas pelo sujeito. Merleau-Ponty (1999) concebe o mundo vivido como uma tentativa de se obter a descrição mais direta da experiência. A descrição é decorrente da percepção do mundo de cada sujeito e a descrição nessa pesquisa, ocorreu a partir de dados colhidos em entrevistas, das falas dos sujeitos, na escuta da pesquisadora, nas observações de sala de aula...

Nesta maneira de pesquisar, não existem fatos ou acontecimentos em si, como realidades objetivas exteriores ao sujeito que as vivencia pois, não se admite dicotomizar mundo interior x mundo exterior como realidades em si... não existe possibilidade de interrogar, por exemplo, o ensino ou a aprendizagem, mas sim o sujeito que está

ensinando e o sujeito que está aprendendo. *Na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional* (FINI, 1997, p. 24-25) (grifos da autora).

A opção pelo estudo de caso, nesse sentido, decorre da singularidade presente nas determinações do universal, isso o torna único apesar das suas “aparentes limitações”. Para conhecer o fenômeno pesquisado na sua *essência*, o estudo de caso é o mais adequado por partir do princípio de que na instituição escolar encontramos a estrutura do fenômeno que se mostra nas descrições dos sujeitos.

O presente estudo analisa a implementação da educação inclusiva e do trabalho desenvolvido na Escola Inclusiva de Referência (EIR) do estado de Goiás, criada pelo Decreto Lei nº 953, de 13 de novembro de 1953. A instituição oferece Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries gratuito e laico. O terreno da escola foi doado pela Ordem dos Advogados do Brasil, em 20 de abril de 1954, possui uma área total de 4.420m², sendo de área construída 1.382, 19m².

Em 1987, no dia 25 de junho, a Superintendência de Ensino Especial (SUEE) por meio da Portaria nº 15, legaliza o funcionamento de duas classes especiais na EIR. Após três anos, a SUEE por meio da Portaria n. 0010, autoriza o funcionamento de classes especiais em 25 escolas da rede estadual, dentre essas, as classes da EIR.

Aqui é interessante destacar a fala de uma professora que trabalha na EIR há 15 anos. Indagada sobre como era na época a existência de uma sala especial na escola regular, ela respondeu:

A sala de inclusão não era boa pelo seguinte: a gente recebia as crianças que já não eram mais crianças, eram adolescentes que vinham... e por incrível que pareça os pais naquela época já colocavam os alunos grandes, e eles não tinham limites nenhum. Então tinham meninos que mordiam a gente, que batiam, eles eram adultos, então a gente não conseguia impor limites. Agora não, eles já vêm pequenos com pelo menos um pouco de limite, já vêm com essa parte de limite trabalhada. Aí, fica assim, a gente trabalha mais coordenação, lateralidade, porque antes a gente tinha que trabalhar mais limite, agora não, já dá pra trabalhar mais o pedagógico.

Para muitos professores o trabalho pedagógico com educandos NEE se restringe a atividades motoras, ou seja, o aluno *está incluso* na sala de aula quando realiza atividades tais

como: colagem, pintura com limites, desenho “livre”, recorte, punção, dentre outras. Com isto, a aprendizagem realizada torna-se mecânica, condicionada, sem significado. Atividades motoras têm seu valor, mas desde que mediadas por uma aprendizagem contextualizada, bem trabalhada e que as torne significativas.

No tocante à interação desses alunos com os demais, ela respondeu: *“Aqui toda vida eles sempre foram bem recebidos. Eles interagem no recreio, brincavam. Tinha hora que eles brincando machucavam as outras crianças porque eles eram adultos, mas todos aceitavam muito bem”*.

A educação especial em Goiás, no período compreendido entre o surgimento das classes especiais experimentais em 1973 à desarticulação das classes especiais em 1998, teve a política educacional direcionada à *integração* dos educandos com necessidades especiais.

O movimento da integração, conforme já discorrido, surge na educação especial, no início da década de 1960 e fundamenta-se nos princípios da universalização do ensino e oferece diretrizes para que as crianças estejam em salas regulares ou em ambiente menos restritivo possível.

A palavra “integração” é apresentada com variadas conotações. Integrar no latim é *integrare*, que significa, coordenar ou combinar, e “integração” significa o ato ou processo de integrar.

O termo ‘integração’ não deve ser tomado de forma unívoca, como se todas as pessoas falassem ao mesmo tempo de uma mesma coisa, atribuindo-lhe um sentido único. Ao contrário, a integração aparece envolta numa série de significados, que variam desde a inserção plena dos deficientes na sociedade até a sua preparação para uma possível inserção social... A integração, dessa forma, implica aceitar que indivíduos com as mais variadas deficiências aprendam através de estratégias similares, utilizando-se dos mesmos materiais pedagógicos (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 110-111).

Por mais que as políticas públicas educacionais priorizem um sistema educacional centrado na diversidade humana e na universalização do ensino, enquanto vivermos numa sociedade que é massacrada pela desigualdade e pela discriminação sócio-econômica, não será a “educação inclusiva” que irá solucionar as “desigualdades sociais”. Somos diferentes, porém possuidores dos mesmos direitos. Diferenciamo-nos pelas nossas particularidades, mas nos igualamos pelas nossas necessidades.

No ano de 1993, no dia 28 de maio, o Conselho Estadual de Educação (CEE), autoriza o funcionamento de Classes Especiais em Unidades Escolares. No Art. 1º Resolve:

Autorizar o Funcionamento de Classes Especiais para ministrarem o Ensino, para Portadores de Necessidades Especiais nas escolas, endereços e áreas de atendimento especificadas no Parecer da SUPEE de fls. 336 a 357, por 4 (quatro) anos letivos, a partir de 1993, convalidando os estudos anteriores.

No mesmo ano, no dia 19 de agosto, a Delegacia Metropolitana de Educação, encaminha à Direção da EIR, o Ofício Circular nº 153 regularizando o funcionamento de Classes Especiais. E, também, no ano de 1993, por meio da Resolução nº 699, de 17 de setembro. O Art. 1º desta resolução Resolve:

Aprovar os Projeto Experimentais: Implantação do Bilingüismo em Crianças Deficientes Auditivas e Implantação de Classes Especiais para Deficiente Mental Moderado, para Rede Regular de Ensino.

Apesar do Projeto ter sido implantado na Rede Regular de Ensino, a EIR aderiu somente a implantação de classes especiais.

A EIR, em 1990, não se diferenciava das demais escolas da rede estadual. Assim como as demais, cumpria os critérios adotados pela SUEE, ou seja, uma política educacional voltada à *integração* do portador de necessidade especial. Dez anos depois em 1999 a SUEE inicia a desativação das classes especiais, e elabora em outubro de 2000 o “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva”. Esse Programa, já citado, trabalha com 10 projetos objetivando a reformulação da política estadual de ensino, tendo como prioridade a garantia e o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos.

Nesse mesmo ano a Secretaria da Educação implanta o Curso de Educação de Jovens e Adultos na EIR, de forma gradativa, por período, e no mesmo ano aprova o Regimento Escolar.

Na coleta de dados realizada na EIR não encontrei registros de trabalhos realizados com os alunos das classes especiais. Esse atendimento passou a ser sistematizado

somente a partir do momento em que a SUEE extingue as classes da rede regular e implanta a proposta de educação inclusiva.

A EIR, criada há 53 anos, teria muito o que ser registrado no processo de construção da sua história e trajetória no contexto educacional. Todos os documentos e registros possíveis referentes à Escola foram disponibilizados para que pudessem ser analisados.

No que tange a documentação da Escola, o primeiro Projeto Político Pedagógico - PPP - foi elaborado em 1997 sob o título: Projeto Político Pedagógico: Construindo a Cidadania.

Nesse primeiro PPP, ainda há o registro de duas salas de Apoio Pedagógico e duas de Ensino Especial. O PPP, seguinte, do ano de 1999, também traz o mesmo registro. Quanto aos PPP dos anos consecutivos de 2000 a 2003, não foram “encontrados” para que se fizesse uma análise dos mesmos. Entendo que o PPP é de fundamental importância para a efetivação da inclusão, no sentido de que neste se planeja, implementa e avalia todo o trabalho desenvolvido na escola. Como uma “Escola Inclusiva de Referência” realiza uma proposta de inclusão sem registro de documentos? O PPP disponibilizado foi do ano de 2004, que, segundo a Direção da Escola, é o que está “vigorando” até hoje. Esse Projeto Político Pedagógico: Crer-Ser, registra que: “A partir do ano em curso, conforme portaria nº 0551/2000, da SEE, foi autorizado e está sendo implantado gradativamente o Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Ressalta-se ainda que, durante este ano estão sendo implantados e desenvolvidos na escola outros projetos tais como: Escola Inclusiva de Referência e o Plano de Desenvolvimento da Escola que, juntamente com a comunidade escolar, vêm fortalecer a escola com um ensino de qualidade e na formação do verdadeiro cidadão consciente, criativo e crítico”.

O PPP da EIR faz uma referência à educação inclusiva na parte que abrange os objetivos específicos da escola: “oportunizar aos educandos o respeito ao próximo, considerando as diferenças inerentes a cada um”. Contudo o Regimento Escolar de 2004 da EIR trata a respeito da educação especial nos artigos:

Art. 48º - Os (as) educandos (as) portadores de necessidades educacionais especiais deverão ser inseridos nas salas regulares de ensino.

Art. 49º - O portador de necessidades especiais de ensino e portador de deficiência visual, auditiva, física, mental, moderada, múltipla, portador de altas habilidades (superdotado), portador de condutas

típicas (problemas de conduta) e pessoas que apresentam de maneira permanente ou temporária, algum tipo de necessidade educacional.

Art. 134º - Integram este Regimento como anexos:

IV - Normas¹³ para funcionamento do Ensino para Portadores de Necessidades Especiais.

Em uma conversa informal com a Diretora da Escola, ela reconhece a necessidade e urgência de se atualizarem esses documentos, PPP e Regimento, sabe da importância deles, mas diz encontrar dificuldade para reunir toda a equipe da escola para a elaboração dos documentos, alegando que a maioria dos professores trabalham dois períodos.

De acordo com Veiga (1995, p. 33), “É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta”. Como consolidar uma proposta sendo que os PPP de 2005 e 2006 não foram elaborados?

A Escola encontra dificuldade para reunir com toda a equipe de professores e funcionários. Isso é prejudicial à Escola porque não propicia uma maior articulação e coerência no trabalho desenvolvido. O tempo, não sendo aliado dos docentes, desmobiliza-os para refletir e compartilhar suas inquietações e angústias e isto, por conseguinte desmotiva a sua regência. No entanto, a “falta de tempo”, não pode servir como justificativa para a não elaboração do PPP.

Ficou notória a queixa da “falta de tempo” nas visitas realizadas à escola. Foi preciso muitas “idas” à escola, para a realização da pesquisa. Apesar da disposição e boa vontade dos profissionais, o tempo era sempre “precioso” para todos nós. No entanto, foi interessante observar que, ao se disponibilizarem, os professores acabavam ultrapassando o tempo por meio de desabafos, relatos, dúvidas, angústias e inquietações diante desse novo paradigma educacional, que é a escola inclusiva.

Hoje os alunos da Escola compreende uma faixa etária a partir de seis anos, oferecendo vagas às pessoas do bairro como também adjacências. O quadro técnico-administrativo e docente é formado por 89 funcionários, sendo 41 professores, dentre esses, 22 são licenciados. A Escola possui 13 salas de aula em funcionamento, são salas que medem aproximadamente 40m², com janelas grandes; um laboratório de informática; sala dos

¹³ Essas normas não aparecem no Regimento.

professores, coordenação, direção, secretaria, cozinha, 2 banheiros para funcionários e 8 banheiros para alunos, um pátio coberto e uma horta.

A quantidade de alunos matriculados são 1028 assim distribuídos: matutino - 330 (23 inclusos); vespertino - 360 (24 inclusos); noturno - 334 (12 inclusos).

A estrutura organizacional da Escola é assim representada:

I. Direção

- a) Diretor
- b) Vice-diretor
- c) Secretária Geral

II. Equipe pedagógica

- a) Coordenador de Sucesso¹⁴
- b) Coordenador de apoio à inclusão (prof. de recurso);
- c) Coordenador Pedagógico
- d) Corpo Docente: professor titular, professor de apoio, professor de informática e intérprete;
- e) Coordenador de Merenda.

III. Corpo Discente

IV. Serviços Administrativos

- a) Secretaria Geral
- b) Serviços Gerais

V. Conselho Escolar

VI. Conselho de Classe

2. Contexto e realidade da educação inclusiva na escola de referência

Ao pesquisar esse tema, busco analisar e compreender como tem sido caracterizado a política educacional inclusiva em Goiás, e especificamente na rede regular de ensino. Para

¹⁴ Pedagogo responsável pela disciplina na escola.

tanto, a EIR destaca-se nesse cenário devido ao histórico de uma escola que sempre trabalhou com alunos NEE e conseqüentemente se tornou referência no Estado.

A pesquisa começou com uma visita à EIR e onde posteriormente agendei um horário com a direção. Feito isso, esclareci à diretora o estudo que seria realizado. Na EIR e ela mostrou-se muito solícita concordando com a minha presença na EIR e pediu que retornasse quando terminasse a pesquisa. Nessa oportunidade, a diretora aproveitou também para dizer que assumisse uma postura ética ao realizar o estudo, que não fizesse como algumas estagiárias que “saíam falando da Escola”... A apresentação foi feita nos dois turnos, as professoras não fizeram objeção. Algumas chegaram a dizer que “era preciso alguém pesquisar sobre esse tema porque estavam precisando demais de ajuda nesse aspecto; *elas estavam com dificuldades para lidar com essa inclusão*”.

Durante o segundo semestre de 2005 (exceto no período que decorreu a greve na rede estadual), inúmeras vezes estive na escola realizando a coleta de dados começando pela documentação da Escola. Sempre quem passava a relação dos documentos era a Diretora. Os documentos, segundo ela, eram somente aqueles que estavam *guardados* em duas pastas de fichários, tais documentos eram: ofícios, resoluções, portarias, projeto político pedagógico e regimento escolar. Na ocasião a Diretora disse que seria bom o meu trabalho porque iria auxiliar na construção do histórico da Escola.

O histórico de uma instituição torna significativo se construído e descrito por *sujeitos participantes, sujeitos históricos, cujo ser-no-mundo é também ser-ao-mundo*.

Para Rezende (1990, p. 18):

Uma verdadeira descrição, supondo a consciência perceptiva, só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo tanto em sua constituição como em sua história.

E o autor continua (1990, p. 25):

Uma descrição propriamente fenomenológica não se contentará em dizer de que maneira estão sendo dadas as respostas, mas de que outras maneiras elas poderiam ou deveriam ser dadas.

Não serão as entrevistas e observações que darão conta de responder com vitalidade e profundidade a respeito do fenômeno pesquisado. No entanto, é mister lidar com as entrevistas, não só como falas, mas como *fenômeno*. Mas como o fenômeno se mostra e se manifesta? Poderia supor que as entrevistas e observações já assegurariam o mostrar-se do fenômeno. Contudo, para que o mesmo de fato nos mostre o que ele é, é preciso desvelar o fenômeno para que ele se manifeste em toda sua inteireza.

Bicudo (2000, p. 75; 77) entende descrição como:

Entendida como um procedimento para obter dados que deverão ser analisados e interpretados fenomenologicamente, visando à busca da essência e de sua transcendência... A investigação fenomenológica não se reduz à descrição. Ela trabalha com os dados fornecidos pela descrição e vai além, analisando-os e interpretando-os. A *descrição*, como trabalhada pelo fenomenólogo, é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. Ela não admite julgamentos e avaliação. Apenas descreve. Para tanto, expõe-se por meio da linguagem.

Os sujeitos da pesquisa, por meio de suas falas manifestam pela linguagem o que se apresenta como significativo para os mesmos no contexto da educação inclusiva. Como afirma Bicudo (2000, p. 74):

... É preciso irmos ao sujeito que percebe e perguntarmos o que faz sentido para ele, tendo como meta a compreensão do fenômeno investigado. O sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata, *descreve* o percebido.

No início do ano letivo de 2006, durante o mês de fevereiro, observei 6 salas de aula, 3 no período matutino e 3 no vespertino, e posteriormente nos meses de março e abril, entrevistei as professoras das salas observadas, as professoras de recurso e a diretora.

Entrevista nº 1 - Realizada com a diretora.

Data 18/04/2006.

1) Qual é a sua formação?

Eu sou pedagoga com especialização em Psicopedagogia.

2) Quando e como foi implantada a Educação Inclusiva na Escola?

Eu entrei na escola em 2000 e já tinha sido implantada. Eu não presenciei esse processo de implantação, mas desde que eu cheguei, a gente observa que tem uma diferença muito grande das escolas inclusivas e das que não são inclusivas. Há uma diferença muito grande em relação a postura dos professores, dos pais e dos próprios alunos. A vivência na escola é diferente da escola que não é inclusiva.

3) Por que a Escola de Aplicação do IEG, é considerada escola inclusiva?

É porque ela trabalha com alunos ditos “normais” e com alunos com necessidades especiais em salas do ensino regular. Não existe... Porque antigamente, as vezes, era comum, ter uma sala de alunos especiais, quer dizer, uma escola tinha os alunos da escola regular, os alunos ditos “normais” em várias salas, e uma sala apenas acolhia todas as crianças com necessidades especiais. Então, a nossa escola é inclusiva porque existe o ensino regular com todos eles e os alunos com necessidades especiais nessas mesmas salas. Não significa que você chega aqui e fala: aquela sala é de alunos especiais; isso não existe, os alunos inclusos estão em todas as salas com todos os alunos.

4) Houve dificuldade para a implementação dessa política educacional na escola?

Sim. Eu acho que a dificuldade nós temos até hoje... Muita dificuldade, a questão da aceitação é muito difícil, principalmente pros pais. Nós observamos também que já tivemos muito avanço nesse sentido. Há uns anos atrás os pais questionavam muito; se tinha um aluno incluso na sala, principalmente as crianças hiperativas e as com dificuldade de comportamento, a gente percebia que havia uma certa rejeição dos pais dos outros alunos, muitos pais pediam que tirasse esse aluno da sala... “Olha o aluno briga com o meu filho; bate no meu filho”; então tinha esse problema. Até com professores também há um problema de rejeição, nós temos até hoje muita rejeição, professores que dizem: “eu não quero trabalhar com dois professores na sala; não quero trabalhar com aluno incluso porque eu não quero trabalhar com professor de apoio; eu me considero dona da sala e como titular da sala seria e é insuportável a presença de outro professor na sala”. Temos esse problema ainda por parte de alguns professores, outros já aceitam isso muito bem, podem trabalhar com um, dois, três profissionais na sala sem problemas, mas tem uns que ainda sentem assim invadidos, e tem essa dificuldade de trabalhar com dois professores... Esse ano nós colocamos alunos especiais em todas as salas, mesmo que não tenha professor de apoio, nos casos de alunos mais comprometidos nós colocamos o professor de apoio. Mas nós temos muitas salas, aliás, todas as salas na escola têm alunos inclusos, e tem uns que saem muito bem e não necessitam tanto daquele professor, tem a aprendizagem comprometida mas consegue alguma coisa.

5) O que você considera como relevante baseada na sua experiência como diretora numa escola inclusiva?

A questão do aprender a conviver, do aprender a respeitar as diferenças, isso aí é fundamental. Vou te falar da experiência que tive quando cheguei aqui. Eu trabalhava numa escola que não tinha alunos inclusos e o meu contato com esse tipo de aluno era muito pouco, nem tinha. E então quando cheguei e vi os alunos

cadeirantes, os alunos com síndrome de down... E eu tinha aprendido que era impossível trabalhar com esses alunos. Eu sentia aquilo muito forte, muito grande; mas hoje eu vejo isso de uma forma tão natural que se a escola resolver tirar todos alunos inclusos eu me sentiria totalmente perdida. Na verdade nós temos muitos problemas, nós temos a nossa incompetência em muitas áreas, em muitos sentidos, somos incompetentes para lidar com esses alunos, mas tem muitos casos de alunos inclusos que a gente vê, percebe o crescimento dele, isso é gratificante. Eu acho que se não tivesse tido a oportunidade de ser diretora de escola inclusiva, eu não teria aprendido hoje o respeito as diferenças, isso eu posso garantir que é o principal.

6) Como é feito o trabalho da Superintendência de Ensino Especial na escola?

Nós temos uma equipe multiprofissional, nessa equipe nós temos a psicóloga, a fonoaudióloga, a pedagoga e a assistente social. Elas visitam a escola trabalhando mais com as professoras de recurso em termos de orientação mesmo e de encaminhamento... É o suporte, a Superintendência nesse sentido tem ajudado bastante. E sempre que as professoras têm algum tipo de problema com esse aluno solicitam a presença e elas vêm; participam de reuniões de pais; marca reunião de pais e com os professores também; as vezes ministram palestras em relação a determinados temas; trabalhos coletivos; reuniões de escolas, elas dão esse tipo de suporte.

Na sua fala a Diretora por meio da sua experiência, do seu mundo-vida, evidencia a importância da convivência. A Fenomenologia possibilita-nos compreender essa vivência porque permite-nos que saiamos de uma atitude mais burocrática para adentrarmos em nossas sensações, percepções, sentimentos. As nossas vivências se manifestam em interação como ambiente em que vivemos com os outros, e as diferentes situações em que nos encontramos.

A vivência na escola é diferente da escola que não é inclusiva... A questão da aceitação é muito difícil... A questão do aprender a conviver, do aprender a respeitar as diferenças, isso aí é fundamental... eu tinha aprendido que era impossível trabalhar com esses alunos... hoje eu vejo isso de uma forma tão natural que se a escola resolver tirar todos alunos inclusos eu me sentiria totalmente perdida...

Ao pensarmos que uma escola é inclusiva porque trabalha com alunos ditos normais e alunos com necessidades especiais em salas de ensino regular, reduzimos a função da escola ao espaço físico, fica parecendo que cabe a escola *receber* os alunos que antes eram *excluídos*. Temos que nos ater para que não tenhamos uma visão reducionista, atribuindo à escola apenas o espaço físico no qual todos estejam inseridos. A escola é muito mais que um espaço onde se ensina e se aprende, e a inclusão é muito mais do que o ato de receber, inserir; vai além da presença física desse aluno, conforme Coêlho analisa,

É preciso compreender e construir a escola como instituição que, em seu trabalho sociocultural e educativo, privilegia a formação humana, a invenção e a afirmação da igualdade, da autonomia, da liberdade, da

‘com-vivência’ democrática, da vida pessoal e coletiva como existência ética e feliz, bem como a inserção de todos na vida intelectual, no processo civilizatório de produção de direitos, de humanização da natureza, da existência social e do próprio homem, com a construção de novas relações interpessoais e sociais (2002, p. 28).

Um aspecto que me chama a atenção é o uso do termo “incluso”. Esse termo também não categoriza? Quando me refiro ao aluno como “*incluso*”, descaracterizo-o como sujeito, como pessoa, resalto a sua *deficiência*. Devo referir-me a Toda e qualquer pessoa falando o seu *nome*, que é a apresentação de sua pessoa, ou seja, de quem ela É, e não o que ela É ou TEM. É preciso que eu veja, perceba a pessoa que está “escondida” por detrás de um “rótulo”.

Entrevista nº 2 - Realizada com a professora de recurso ‘A’.

Data 18/04/2006.

1) Qual é a sua formação?

Sou formada em Educação Física e tenho curso de capacitação na área de inclusão.

2) Como você realiza o seu trabalho na escola?

Olha, geralmente tudo que é mais complicado vem pra mim, não é só voltado para os alunos portadores, se tem aluno com dificuldade mais acentuada de disciplina encaminham para mim, se tem algum pai que dá muito problema, reclama muito, também encaminham pra mim. Não é tanto pela função, mas é pelo que represento na escola, porque aqui na coordenação a pessoa mais antiga sou eu. Então, chegou um momento que todas as coordenadoras eram novatas, aí eu ficava nos dois turnos, matutino e vespertino, nos dois turnos as meninas eram novatas, então tudo que tinha de novidade eu fui orientando, aí acabou que as coisas mais complicadas ficaram pra mim. Eu trabalho com o currículo adaptado¹⁵, eu olho e oriento as professoras, é tudo unido com a coordenação, eu me fixo mais com o planejamento do currículo adaptado, essa é a minha função. Nós temos fichas dos alunos portadores de deficiência mental para serem preenchidas, cada um tem a sua. O professor de apoio juntamente com o professor de sala preenche essa ficha, ou melhor, todas nós preenchemos a ficha que é bimestral. Nós estamos com dez alunos sem professor de apoio, e vinte e quatro alunos inclusos no turno vespertino isso porque tem laudo médico, fora aqueles que são hiperativos mas não tem laudo, aqui nós trabalhamos com laudo porque a Secretaria não reconhece aluno incluso sem laudo. Os alunos sem laudo são dez, e estão distribuídos em duas séries, aí eu sento com a

¹⁵ A professora denomina currículo adaptado as atividades que são desenvolvidas por meio do Plano Individualizado de Educação - PIE. Ver anexo C.

professora titular e vamos trabalhar com esse aluno as habilidades que ele já desenvolveu, o que ele melhorou, o que nós vamos dar continuidade... A gente vai fazendo atividade adaptada, se ele está no nível de alfabetização, aproveitamos as atividades elaboradas prá 1ª série e adaptamos. É um pouco precário porque o professor tem uma sala enorme prá atender, e devia ter um atendimento um pouco diferenciado, de sentar, de ficar junto.

Segundo a professora, a Secretaria Estadual de Educação não trabalha com aluno “incluso” sem laudo. Que inclusão é essa que atende o aluno só com laudo? E como ficam as dificuldades e problemas que surgem no processo de aprendizagem que não são diagnosticadas mas aparecem no contexto escolar? Educação Inclusiva só diz respeito ao aluno *diagnosticado como incluso*? Reporto-me a fala de Shafik Abu-Tahir (s./d.), ao expressar que:

A definição de inclusão que tem sido propagada é a de que significa convidar a que se aproximem aqueles que estiverem historicamente excluídos ou deixados de lado. Esta ‘bem intencionada’ definição pode a princípio parecer poderosa, porém há uma evidente fragilidade: Quem tem a autoridade ou direito para convidar outros? Finalmente, quem está promovendo a inclusão? ... Finalmente, o QUE É INCLUSÃO? Inclusão é o reconhecimento de nossa ‘identidade’ universal e interdependência, de que somos ‘um’ mesmo sabendo que não somos os ‘mesmos’. O ato da inclusão significa lutar contra a exclusão de todas as mazelas advindas da mesma... Lutar pela inclusão envolve assumir que todos os sistemas de suporte sejam acessíveis para aqueles que deles necessitem. Prover e manter estes sistemas de suporte é uma responsabilidade cívica, não um favor (grifo do autor).

3) Você já tinha conhecimento e experiência para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

Não, toda a experiência que eu tive foi aqui na escola a partir de 2002, foi tudo aqui.

4) O que é Escola Inclusiva para você?

A Escola Inclusiva, ao meu ver, é aquela escola onde o aluno com necessidade especial vai ter a oportunidade de estudar junto com outros alunos considerados normais. Só que tem algumas restrições, nem toda criança tem perfil prá essa escola, e aqui tem aluno assim. “Tem aluno que é muito comprometido e não tem como adaptar ao meio”¹⁶. Por exemplo, aquele que não tem controle dos esfíncteres, que chega a ter que tomar banho; criança que não faz atividade em grupo, que não faz nada sozinha e precisa de um

¹⁶ Com essa fala a professora demonstra compreender a Escola Inclusiva como uma *escola integradora* cuja função é *integrar* o aluno e não *incluir-lo*.

atendimento individualizado, aí é escola especial. Nós tivemos um caso assim e encaminhamos pra escola especial. Agora, tem outras coisas; muitas pessoas pensam porque o aluno vem pra cá, quando chega aqui vai dar “aquele salto” na aquisição do conhecimento. Enquanto prá proposta da inclusão, não é tanto as aquisições cognitivas, mas são outras coisas: a socialização, a interação... Eu sou muito tranqüila pra isso, tem uma menina com síndrome de down que ela rabiscou todo o caderno com garatujas, “ela escreveu”, deu nome aos desenhos, *só que não aprendeu nada, mas ela está crescendo*; pula corda, síndrome de down e pula corda! A mãe disse que ela não podia ir ao banheiro sozinha, ninguém nunca levou-a ao banheiro, ela busca o lanche sozinha, e não tem professora de apoio. Então eu vejo assim, essa menina está dando um salto enorme, prá família não, mas ela está atendendo as expectativas da proposta. A proposta é essa, quanto tempo ela vai ficar aqui eu não sei...

A proposta da educação inclusiva envolve sim, aquisições cognitivas, não podemos subestimar a aprendizagem desse educando porque suas “limitações” não impede a sua aprendizagem.

Observamos a contradição na fala da professora, como a aluna está crescendo, mas não está aprendendo?! Como isso é possível, crescimento sem aprendizagem?

... É difícil para um profissional da educação superar a distância que existe entre o que pensa sobre o ensino e o que é possível realizar em sala de aula; entre o que estudou em sua formação acadêmica e a realidade das escolas públicas; entre o que gostaria de ser capaz de fazer e o que consegue realizar (SANTOS, 2002, p. 165).

Pela entrevista concedida e outros momentos de fala e relatos da professora, ela deixa claro que o que a motiva a trabalhar com educação inclusiva é o seu *interesse, desejo, paixão*... Não houve necessidade de mais estudo, conhecimento, mas sim, o seu interesse, dedicação e experiência que dá significado ao seu trabalho. E hoje o discurso que mais se ouve entre os profissionais da educação é que a qualificação não os capacita para trabalhar os alunos especiais. No entanto, os profissionais “capacitados” já dizem que o problema é de origem familiar, ou seja, de nada adianta ter professores competentes, capacitados se a família não ajudar. *Vocação ou Competência?!*

Ao realizar um trabalho com compromisso, responsabilidade e ética, necessito de qualificar-me; mas, preciso também, ter a clareza de que a educação é um direito inalienável de toda e qualquer pessoa. Qualificação profissional auxilia muito no nosso trabalho, mas só isso não é o bastante para assegurar a qualidade do trabalho. *Necessário se faz, que sejamos*

uma pessoa e profissional que acredite que não precisamos de um novo paradigma educacional para sabermos daquilo que já nos é garantido por direito.

Santos (2000, p. 160), acrescenta:

Fica evidente nesse quadro que estão sendo colocadas responsabilidades e tarefas muito complexas e demasiado número de problemas para o docente solucionar. *Dependendo de seu compromisso, de suas possibilidades e interesses, determinados aspectos serão priorizados por esses profissionais no seu trabalho cotidiano.* (grifos meu).

Entrevista nº 3 - Realizada com a professora de recurso 'B'.

Data: 19/04/2006.

1) Qual é a sua formação?

Sou pedagoga com especialização em Língua Portuguesa.

2) Como você realiza o seu trabalho na escola?

Sou professora de recurso e cuido de toda a parte que se trata da inclusão em relação aos alunos, aos professores de apoio, a equipe que vem nos ajudar da Secretaria de Ensino Especial, com os pais, tudo que está relacionado a inclusão.

3) Você já tinha conhecimento e experiência para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

Eu fiz vários cursos, se bem que ao meu ver não são cursos ou diplomas que faz com que a gente fique cada vez melhor pra lidar, trabalhar com a criança portadora. Eu acho que quanto mais você trabalha na prática com a criança, a todo momento, é mais válido do que o próprio certificado. Mas eu fiz durante um ano e meio aquele curso do ensino especial¹⁷, justamente prá titularidade que tinha aqui na Escola, até já acabou, não está tendo mais, a gente via tudo das síndromes, trabalhamos muito na parte de deficiência visual, mental, todas as deficiências... Foi pela Secretaria, a Superintendência de Ensino Especial. E há muito tempo eu já trabalho, trabalhei oito anos no Peter Pan e trabalhei no Renascer¹⁸ como estimuladora.

¹⁷ O curso o qual a professora se refere, foram os Cursos de capacitação oferecidos pela SUEE no ano de 2002.

¹⁸ Peter Pan e Renascer são escolas que compõem o quadro da Sociedade Pestalozzi de Goiânia, e mantém convênio com o Estado e Município respectivamente.

4) O que é Escola Inclusiva para você?

A Escola Inclusiva, é uma escola aberta prá tá recebendo todos aqueles alunos portadores de necessidades especiais. Só que, determinadas deficiências... Não é porque eu sou contra, mas eu acho que certos alunos portadores de determinadas deficiências não deveriam esta aqui. Por exemplo, as vezes a gente percebe que tem alunos é... Alguns cadeirantes, algumas crianças com dificuldades motoras que teríamos que adaptar a cadeira, adaptar material; só que a escola não tem esse material, mas em relação “ao gostar do professor” isso supera, independente da qualificação ou não, eu acho que em relação aos professores, eu penso que está tudo “OK”. É claro que sempre tá faltando alguma coisa, mas é em termos de material, ao físico, ao suporte, e em certo tipos de deficiência mental que vem junto com a hiperatividade, e deficiência mental severa. Tem alunos com 14, 16 anos com síndrome de down que as mães acham que tem que ficar aqui, elas super protegem seus filhos. E nós temos o Peter Pan, temos outras escolas, e eles poderiam trabalhar, são crianças com idade bem avançada.

Alunos com necessidades educacionais especiais são, ainda, vistos como o que lhes “falta”, ou como os que têm “diferença” em relação aos outros. Atendê-los em ambientes segregadores ou em classes especiais da rede regular, inserindo-os como “especiais ou inclusos”, não corresponde ao propósito da educação inclusiva. Não estaremos contribuindo para seu desenvolvimento e aprendizagem se não o considerarmos como um *sujeito-vivo*, que apesar de suas limitações e fragilidades não o torna um *sujeito-figurante*.

As duas professoras de recurso, nas suas falas apresentam alguns questionamentos sobre a escola inclusiva, principalmente no que diz respeito às deficiências mais severas. Por meio de conversas informais e alguns relatos, elas acham que esses alunos devem freqüentar escolas especiais. Apesar de conceberem a escola inclusiva como uma escola para Todos, sentem dificuldades para trabalhar com esse aluno, acham que o suporte oferecido ainda não é o suficiente, assim como também percebem e se incomodam com suas limitações: *todavia comungam do discurso da vocação*.

Durante as observações nas salas de aula e entrevistas realizadas com professoras titular e apoio, elas demonstraram sua maior preocupação com o aspecto pedagógico, ou seja, o que mais as incomoda é a aprendizagem dos alunos frente as suas limitações em ensinar-lhes. Segundo a professora H. titular de uma sala com 38 alunos e 3 inclusos, “a escola inclusiva eu acho que em determinados casos é para socializar, pra criança ter limites, saber viver em sociedade, você ir em um lugar saber se portar, respeitar o direito do outro. Agora em termos de aprendizagem eu acho que é muito difícil; o deficiente físico tem uns que até têm condições de chegar a universidade, mas o mental, ele não vai

conseguir aprender a ler e nem conseguir aprender as quatro operações, ele tem que ir prá uma escola profissionalizante, especial”¹⁹.

Essa professora mostrou-se bastante incomodada com um “aluno incluso” que apresenta deficiência física, mental e auditiva, diz que o aluno é muito agressivo e ameaça a todos na sala, inclusive ela, e a professora de apoio que tem que ficar “por conta dele”. Diz que já fez as devidas queixas à coordenação da escola e pediu ajuda à equipe da SUEE, no entanto, afirmou que as profissionais visitam a escola uma vez por mês e alegam que é o professor que não tem *interesse* em trabalhar com esse aluno. Essa professora e as demais, disseram que o suporte que recebem das professoras de recurso e da SUEE, apesar do esforço desses profissionais, não as ajuda frente aos problemas mais graves. Assim, continua a professora, “*é fácil elas virem aqui uma vez por mês, conversar com esse aluno e pedir prá gente ter paciência. Eu quero ver, elas passarem a tarde toda aqui com esse aluno em sala durante todos os dias*”.

Por meio da observação pude ter contato direto com essa realidade pesquisada permitindo-me ver de perto a realidade dos sujeitos observados: professor e aluno. “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (André e Lüdke, 1986, p. 26).

Durante o mês de fevereiro, na primeira semana, visitei a escola reunindo-me com direção, coordenação e professores para falar a respeito de como seria feita essa observação. As observações foram realizadas na semana de 13 a 17 de fevereiro com duração de 2 a 4 horas. Fiz a opção de observar salas diferentes, não quis observar a mesma sala para não correr risco de focar meu olhar somente para uma mesma direção. Portanto, optei pelas salas que tinham o maior número de “alunos inclusos”. Não senti necessidade de observar por mais de uma semana, à medida que constatei que não me acrescentariam elementos novos ou significativos ao que já tinha sido observado.

Em todas as observações a coordenadora acompanhava-me até a sala dirigindo-se à professora titular e me apresentando. Algumas professoras me apresentava à turma, outras preferiram não apresentar “para não dispersar” os alunos. Sentava-me sempre no fundo da sala numa carteira isolada dos alunos, procurei manter um comportamento de “observadora” sem dar atenção a eles.

¹⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 24 de abril de 2006.

Para André e Lüdke (1986, p. 17):

... O observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado como nenhum grupo particular. Esses cuidados são fundamentais para que ele consiga obter as informações desejadas.

Observação nº 1 – Data: 13/02/2006.

Professoras: ‘C’ (professora titular)

‘D’ (professora de apoio)

Turno: Matutino

Horário: 7:30 – 9:30

A sala possui 26 alunos. Desses, 5 são “inclusos”, sendo caracterizados um menino com paralisia cerebral e cadeirante (10 anos), dois meninos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (10 e 9 anos), um menino deficiente auditivo²⁰ e outro deficiente mental (11 e 9 anos). Esses são os alunos com diagnóstico, mas segundo a professora ‘C’ *suspeita* de mais três alunos que sejam *hiperativos* mas não foram diagnosticados ainda.

A sala é ampla e arejada, as carteiras são individuais e estão dispostas em fileiras. Os “alunos inclusos” não se sentam próximos uns dos outros. O aluno hiperativo diagnosticado faltou, mas a professora titular disse que, quando ele vem, não dá “sossego”. Não fui apresentada à turma, no tempo em que permaneci na sala os alunos estavam respondendo uma atividade de Geografia no caderno, a mesma atividade também foi passada para os inclusos. A professora de apoio dispensava maior atenção ao cadeirante, ao dar atenção aos demais, o aluno dormiu. As professoras não o acordaram, ele foi acordado para ir ao recreio.

Os alunos são inquietos, mas a professora titular consegue manter a disciplina em sala. Os “alunos inclusos” não apresentam problemas de disciplina, até mesmo porque a professora de apoio reveza a atenção entre eles.

A professora titular sempre se dirigia a mim, chamando a atenção para aqueles alunos que, segundo ela, seriam hiperativos mas não tinham sido diagnosticados. Ela se

²⁰ O aluno (deficiente auditivo) mudou de cidade no mês de abril.

queixou das famílias que não cooperavam com a aprendizagem da criança; a dificuldade de encontrar uma professora de apoio; a importância fundamental de serem duas professoras em sala; o descompromisso do governo com a política de inclusão... O sinal tocou e as crianças saíram, após a permissão da professora.

Observação nº 2 - Data: 13/02/2006

Professoras: ‘E’ (professora titular)

‘F’ (professora de apoio)²¹

Turno: Matutino

Horário: 9:50 - 11:30

A sala tem 28 alunos. Desses, 2 são “inclusos”, sendo dois meninos, um com síndrome de Down (7 anos) e outro com paralisia cerebral e cadeirante (8 anos). A sala é grande e arejada, as carteiras estão dispostas em fileira.

Não fui apresentada à turma, quando os alunos retornaram do recreio entrei na sala.

Os alunos davam continuidade a uma atividade de português em folha (construção de frases), estavam concentrados e não pediam o auxílio da professora. A professora de apoio dedica a maior parte do tempo aos 2 “alunos inclusos”. O aluno cadeirante tem boa compreensão, apresenta problemas fonoaudiológicos, baba muito, a coordenação motora é comprometida, o aluno resolve as atividades somente com o auxílio da professora. Já, o aluno com síndrome de down, adaptou-se bem à turma, tem boa compreensão mas não é alfabetizado ainda. A professora ‘F’ realiza atividades diferenciadas para alfabetizá-lo, no momento ela estava trabalhando a escrita de seu nome, o aluno às vezes demonstrava impaciência para concluir as atividades, já estava quase no final da aula e ele já perguntava pela sua mãe.

²¹ A professora ‘F’ tirou licença por interesse particular e foi substituída por outra professora a partir do mês de março.

Observação nº 3 - Data: 14/02/2006

Professora: ‘G’ (professora titular)²²

Turno: Matutino

Horário: 8:00 - 11:00

A sala tem 36 alunos e apenas uma aluna incluída que é deficiente mental²³. A sala é grande e arejada, as carteiras estão dispostas em fileira. Essa turma não tem professora de apoio. A professora me apresentou aos alunos dizendo que ficaria sentada lá no fundo observando-os porque estava estudando para ser professora.

Os alunos pintavam as capinhas dos cadernos enquanto a professora confeccionava material pedagógico. A professora mantém a disciplina na sala, é rígida, mas é carinhosa, ela dá mais atenção à aluna que já veio com o laudo de DM. A aluna é quieta, mas muito observadora, realiza as mesmas atividades que os demais alunos e algumas diferenciadas passadas pela professora num caderno à parte.

A professora suspeita que tem um aluno que é *hiperativo*. Os alunos retornam do recreio e dão continuidade à tarefa. Enquanto os alunos realizavam a atividade, a professora dirige-se a mim queixando da política de inclusão: “*propaganda bonita que o governo faz, mas os professores não estão capacitados*”.

Observação nº 4 - Data: 15/02/2006

Professora: ‘H’ (professora titular)

Turno: Vespertino

Horário: 13:30 - 17:30

A sala tem 28 alunos. Desses, 5 são “includos”, sendo uma menina (12 anos) e dois meninos (11 anos)²⁴ com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), uma menina com deficiência auditiva (11 anos) e outra com problemas fonoaudiológicos (9 anos).

²² A professora ‘G’ aposentou e foi substituída por uma professora que já trabalha na escola no período vespertino.

²³ Atualmente na sala há mais um aluno que tem deficiência física.

²⁴ O aluno foi removido para a 3ª série em abril porque não acompanhava a turma.

A sala é grande e arejada, as carteiras estão dispostas formando grupos de 2 a 3 alunos. A aluna com deficiência auditiva se senta na frente, próxima ao quadro, a aluna com problemas de fono também, já os alunos com TDAH se sentam em grupo na companhia dos alunos mais indisciplinados no fundo da sala. A coordenadora me acompanhou até a sala e a professora apresentou-me aos alunos como colega e observadora. Os alunos foram bem receptivos, no início gerou um pouco de tumulto na sala, mas depois eles se acostumaram, ganhei boas vindas, adesivo e bala. Alguns alunos se dirigiam a mim para mostrar a tarefa e pedir explicação. Os alunos com TDAH não ficavam quietos, chamavam atenção para eles o tempo todo, principalmente da professora. A professora pedia calmamente para que ficassem quietos, o que acontecia durante poucos minutos...

Após o recreio os alunos voltam inquietos. Enquanto a professora não está explicando a atividade ela está atendendo os alunos inclusos que a chamam constantemente. O aluno com TDAH se distrai com um album de figurinhas, ele só faz a atividade se a professora acompanhá-lo. A sala tem uma intérprete, mas ela não foi nesse dia, e mesmo assim, de acordo com a professora, ela atende a escola toda, não podendo ficar mais de uma hora na sala. A sala ainda não conta com a professora de apoio, mas segundo a professora ela tem conseguido conciliar a ausência dessa profissional, e lamenta mais a ausência da intérprete do que da professora de apoio. Os alunos vão se aquietando e concentrando numa atividade no livro, os alunos com TDAH não terminam as atividades, a professora tem que dirigir atenção a eles a todo momento. O sinal toca e eles vão embora desorganizadamente.

Observação nº 5 - Data: 16/02/2006

Professora: 'I' (professora titular)

'J' (professora de apoio)

Turno: Vespertino

Horário: 13:30 - 15:30

A sala tem 38 alunos. Desses, 3 são “inclusos”, sendo dois meninos (10 e 11 anos) e uma menina (14 anos) com deficiência mental e comprometimento motor²⁵. A sala é grande e arejada, as carteiras estão dispostas em fileiras. Um aluno faltou e o outro estava sentado na frente na primeira carteira e a aluna cadeirante estava sentada no fundo da sala. Não fui

²⁵ Atualmente a sala conta com mais uma aluna com deficiência mental e auditiva.

apresentada à turma. Sentei-me próximo de um dos meninos incluso. Os alunos estavam resolvendo uma atividade de Português na folha. A aluna com deficiência pediu para que auxiliasse-a com a tarefa, a professora de apoio havia faltado. Durante o tempo que permaneci na sala a professora dava a mesma atenção para os alunos sem dispensar maiores atenção aos inclusos, porém a aluna a chamava com mais freqüência. A professora foi muito receptiva, mostrou seu plano de aula, explicou como trabalhava, mas também disse que a sala estava assim “tranqüila” porque um dos alunos incluso havia faltado. Segundo a professora: *“Ele bate nos colegas, bate em mim, na professora de apoio, ele bate em todo mundo, não respeita ninguém. Ele quer furar com o lápis eu e os colegas. A professora de apoio tem que ficar por conta dele, só que agora ele não está aceitando-a mais, quer que eu fique com ele, mas ultimamente ele não quer nenhuma das duas”*. Após um mês, em uma entrevista concedida, a professora diz que *“deu um prazo à escola para resolver essa situação, caso contrário, não daria mais aula para essa turma”*. Ela disse que a situação havia piorado e que não tinha suporte e nem respaldo da SUEE²⁶.

Observação nº 6 - Data: 17/02/2006.

Professora: ‘L’ (professora titular)²⁷

‘M’ (professora de apoio)

Turno: Vespertino

Horário: 14:00 - 17:30

A sala possui 24 alunos. Desses, 4 são “inclusos”, sendo um menino com deficiência visual e auditiva (9 anos), uma menina cadeirante com problemas fonoaudiológicos (12 anos), um menino com deficiência visual e mental (8 anos) e um menino com deficiência mental leve (11 anos). A sala é grande e arejada, as carteiras estão dispostas de forma desorganizada, algumas em fileira e outras desarrumadas. Os alunos inclusos não se sentam próximos, o aluno com deficiência visual (cego) e auditiva estava sentado na última carteira da última fileira, os demais se sentavam mais no centro da sala. Não fui apresentada à turma, sentei-me no fundo da sala, os alunos faziam uma atividade de colagem. Minha presença não chamou atenção dos alunos, mas das professoras, percebi que não ficaram à vontade, e em nenhum momento elas se dirigiram a mim.

²⁶ O aluno saiu da escola no mês de maio após agredir fisicamente as professoras em sala.

²⁷ Atualmente a professora está de licença prêmio.

A professora de apoio dispensava atenção somente para os alunos inclusos, o aluno com deficiência visual e auditiva é o que recebia maior atenção. O aluno com deficiência mental leve realizava sua atividade quase sozinho, poucas vezes se dirigia à professora. A aluna recebia a atenção da maior parte dos colegas, todos gostavam de auxiliá-la, tratavam-na com carinho, mas subestimavam sua capacidade. O aluno que apresentava maior comprometimento não recebeu atenção de ninguém enquanto estive na sala. A professora de apoio se dirigia a ele para levá-lo ao banheiro, ele não tem controle dos esfínteres, e vai ao banheiro de 4 a 5 vezes. Ele tinha suas mãos ocupadas com um estojo de plástico que batia na carteira o tempo inteiro, quase no final da aula ele dormiu cerca de 20 minutos. Quando terminou a aula, dirigi-me à professora de apoio para que falasse um pouco sobre esse aluno. Ela disse que não sabia lidar com ele; não sabe Braille nem Libras; ele não tem nenhum outro tipo de acompanhamento; a mãe *só cobra* da escola, acha que a *escola tem que ensinar*. Por fim, ela complementa dizendo que mantém suas mãos ocupadas porque se não tiver segurando algum objeto, ele tenta se despir, debater sobre a carteira ou masturbar. Acrescentou também que ele dorme todos os dias na sala de 20 a 30 minutos, *pelo menos fica mais tranqüilo*, finaliza.

Durante a coleta de dados, as entrevistas, observações, as conversas na sala dos professores, nos corredores, o recreio; enfim, nas inúmeras vezes que estive na escola, nada foi desconsiderado, tudo serviu de material para o caso, para estudo do fenômeno aqui pesquisado.

As entrevistas e observações possibilitaram conhecer melhor a realidade vivenciada na EIR no que diz respeito à Educação Inclusiva, mas trouxeram também dúvidas, questionamentos e incertezas, diante desse novo paradigma de *educação inclusiva*.

Nas entrevistas, as falas da diretora e professoras de recurso, contradizem as falas das professoras titular e apoio quando se referem ao suporte dado pela SUEE. Enquanto para direção e coordenação o suporte não é melhor devido a demanda ser muito grande para uma equipe pequena, as professoras regentes sentem que além disso, o trabalho oferecido pela SUEE não faz diferença e nem traz contribuições na aprendizagem do aluno incluso. Isto evidencia-se em suas falas:

Elas vieram aqui no início do ano e fizeram uma reunião, eu nem fui chamada para essa reunião... Quando eu preciso de ajuda quem me orienta é a coordenadora da inclusão.

Eu sinto esse trabalho praticamente nulo, não está ao nosso alcance... Parece que *jogou o problema*, nem elas estão sabendo lidar.

Elas vêm aqui, me parece que uma ou duas vezes por semana, mas o que nós precisaríamos mesmo, era de pessoas pra trabalhar dentro da escola tempo integral... Muitas vezes elas falam *compra esse aluno com carinho, bombom*... Não é por aí, eu acho que não é isso. O que elas sugerem para nós é uma troca.

Fica evidente na fala das professoras o discurso “impeditivo”, ou seja, a queixa referente a falta de apoio e suporte da SUEE, assim como também por parte dos familiares desses alunos. Já na fala da direção e professoras de recurso, o discurso é “afirmativo” ressaltando o aspecto positivo de se trabalhar com alunos NEE.

Percebo aí, uma contradição ente os discursos; parece-me que, não assumindo a regência (direção e professores de recurso) a aceitação desse paradigma torna-se mais fácil, enquanto ao assumir regência (professoras titular e apoio) a realidade entra em “choque” com esse paradigma. Seria o discurso dicotomizado: teoria x prática!? Creio que não, não há prática sem reflexão teórica, embasamento teórico, como também não existe teoria sem reflexão da prática. Talvez o que nos falta é, saber, pensar, e agir reflexivamente. Essas dimensões do conhecimento, teoria e prática são duas partes que compõe um todo, de modo interdependente, é uma relação de reciprocidade entre as mesmas, uma complementa a outra, de forma irredutível, indissociável e reflexiva.

Ao se estabelecer uma proposta educacional, deve-se levar em consideração o aluno em sua dimensão de sujeito autônomo, *comprá-lo* com carinho, bombom... não vai garantir a sua aprendizagem, uma vez que, motivações extrínsecas são passageiras e dependentes de estímulo, se considero o aluno como sujeito do processo de aprendizagem não há *preço* para comprar seu desejo. O trabalho dos profissionais da educação é importante para tornar possível a elaboração de uma proposta, que a todo momento deve ser repensada. A apreensão da pessoa portadora de deficiência como um *sujeito-vivo*, com uma natureza psicológica, uma história e aspectos eficientes, permite nos compreender os ganhos que podemos ter quando não ficamos irremediavelmente condenando-o a um rótulo dado pela sociedade.

Os profissionais, ao caracterizar o trabalho pedagógico e a função da escola, meramente de *socialização* do aluno, *velam* a realidade, reduzindo o papel da escola e professor a agentes socializadores! É certo que no espaço escolar a socialização deve ser trabalhada, mas não podemos esquecer que o domínio do conhecimento é a atividade

primordial da escola. Ensinar atividades da vida diária²⁸ não compete à escola, mas sim, à família. Reporto-me a fala de uma professora: “Tornamo-nos agora babás de luxo”.

Devo ressaltar a importância de considerar a pessoa com deficiência, como qualquer outra, um ser que se constitui como sujeito na sua relação com o outro, devendo-lhe ser dado, portanto, espaço e liberdade para ser sujeito, pessoa humana. Daí, a importância de conhecer e estudar sobre o que é deficiência, não se pode ignorar a “deficiência”, mas não se pode subestimar a pessoa com deficiência. Devemos incluir a diversidade na prática pedagógica, sabemos que todos os alunos têm sua *necessidade especial*, sua subjetividade, sua história de vida, somos todos diferentes.

Um fato que chamou minha atenção: o rótulo que se tem criado à criança indisciplinada. Os professores têm *diagnosticado* os alunos indisciplinados com *precisão médica*, estamos criando uma nova patologia que hoje é reconhecida pela sigla TDAH. Nos momentos de observações nas salas, grande parte dos professores apontavam os alunos indisciplinados e davam-lhes o diagnóstico-rótulo de TDAH, sem pesquisa, sem debate sobre a situação, sem o serem, quando reduzimos um aluno a um rótulo, descaracterizamos o valor da relação pessoal na construção de um sujeito, submetendo-o a um papel de culpas e acusações que o impossibilitam de viver suas múltiplas possibilidades como ser humano.

Com os dados obtidos e os resultados analisados, surgiram elementos para refletir sobre como tem sido trabalhada a proposta de educação inclusiva na EIR. Apesar dos esforços e trabalho realizado pela escola para a implementação da educação inclusiva, ela ainda não se realizou de modo satisfatório, apesar de ser considerada referência, haja vista que todos os problemas, que envolvem a educação inclusiva, não concernem somente às escolas da rede estadual. Contudo, posso salientar que a escola tem tentado realizar a importante incumbência que lhe é conferida, e isso não se contesta.

²⁸ Atividades da Vida Diária - AVD - são atividades ensinadas aos alunos para que adquiram independência no convívio familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As deficiências, na origem, são conseqüências de defeito, de omissão ou de violência, mas, uma vez dadas, constituem-se como diferenças ontológicas e, como tais, devem ser “valorizadas”, pois desvelam as possibilidades do ser.

- VICTOR FRANKL -

Hoje, discute-se intensamente, a necessidade de escolaridade para todos, em educação inclusiva. Os profissionais da educação, e principalmente os professores, são os sujeitos primordiais para o cumprimento e o êxito de propostas educacionais, pois são eles que as colocam em prática. Em meio a esse contexto, dentre muitas questões relevantes, observo que:

- a Educação Inclusiva surge para universalizar o acesso à educação. Entendo que a Educação é inclusiva por si só, a partir do momento que ela é um direito inalienável a todo e qualquer indivíduo. O que ocorre é a exclusão social, ou seja, pessoas que ainda são discriminadas que sofrem preconceitos por serem reconhecidas na sociedade como “diferentes”;
- a democratização do ensino contempla, como um dos seus princípios básicos a gestão democrática, a participação de todos que estão envolvidos no processo educacional e tem como objetivo primeiro, por meio da inclusão social, garantir a universalização do ensino e, conseqüentemente, o acesso e permanência de todas as crianças na escola;
- há notória dificuldade de professores em trabalhar junto a educandos “com necessidades especiais”, bem como, com outros educandos denominados incluídos (ou excluído?). Conforme (SANTOS, 2002, p. 155):

A literatura no campo educacional, em termos de pesquisa e estudo, vem explicitando de forma crescente os desafios postos para os docentes, especificamente para os que trabalham na educação básica. Se, hoje, as estatísticas mostram os baixos desempenhos do sistema educacional, as pesquisas de diferentes países mostram as incertezas e o desânimo dos docentes diante dos graves problemas enfrentados no seu cotidiano.

Continuando a elencar questões importantes acerca da educação inclusiva, entendo que:

- a adesão e compreensão da comunidade, bem como o compromisso do governo é fundamental para que se alcance êxito nessa proposta que se pretende democrática;
- condições de trabalho adequadas; compromisso político; investimento no setor educacional; uma proposta pedagógica conscientemente analisada, trabalhada e avaliada; assim como o acompanhamento da atuação pedagógica são critérios significativos que devem ser levados em conta no contexto de qualquer proposta educacional.

A Declaração de Salamanca (1994) quando se refere aos sistemas de ensino que devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos; considera a inclusão educacional como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a construção de uma sociedade inclusiva.

A educação deve formar sujeitos de cultura e ação que, assim, poderão exercer a autonomia e liberdade, serem cidadãos, sujeitos de suas vidas; nesse caso, o homem prescinde de ser somente biológico, racional, para tornar-se um ser humanizado. Assim: “quantas coisas uma verdadeira educação requer”, e não serão suficientes apenas ensinar, criar políticas públicas de educação, qualificar professores, confiar à Educação Inclusiva às instituições ou profissionais da educação, se nós não nos desfizemos dos nossos *pré-conceitos*, se não sairmos da *menoridade* e buscarmos a *maioridade*.

Kant (2000) afirma que a educação é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens, no entanto, uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. Por conseguinte, cabe a cada um a responsabilidade de ser maior, mas para ser maior deve conviver com *sujeitos maiores* formados com a finalidade e compromisso perante uma Educação que *seja* e não somente *esteja* assegurada em políticas públicas para se fazer Inclusiva.

O Brasil é um país com enorme desigualdade social, uma minoria da população, que são os ricos, concentram a metade da renda nacional, enquanto a maioria da população, que é pobre, vive com menos da metade. Para mudar esse panorama há que se realizar uma profunda mudança na política econômica do país acompanhada de transformações estruturais que visem medidas de reorganização da distribuição de renda e de riqueza. Portanto, propostas educacionais inclusivas não perpassam e nem começam só pela escola, há que se

ficar atento para que a “educação inclusiva não se torne a exclusão do incluído”. Conforme Mittler (2000), qualquer política de inclusão precisa estar firmemente embasada na suposição de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares, os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade, e não na criança.

Não basta ter inúmeras propostas educacionais defendendo a inclusão se as escolas continuarem diferenciando os educandos pela sua dificuldade e/ou deficiência. Apesar do direito à educação, o preconceito e a discriminação continuarão a existir diante desse quadro.

No Brasil, a educação, vale ressaltar, torna-se foco de atenção, somente nos momentos, em que há interesse dos seguimentos dominantes, ou ameaça à hegemonia destes. Assim, acontece desde a época do Brasil – Colônia até os dias atuais. Na época do Brasil – Colônia, a elite mandava seus filhos para estudar na Europa. Com as primeiras eleições no país, em busca de votos, era necessário que as pessoas fossem alfabetizadas para saberem votar. O crescimento econômico e o industrial exigem uma mão-de-obra instrumentalizada, sendo assim, a camada popular deve escolarizar-se. E atualmente, devido aos movimentos e campanhas no cenário mundial, que passaram a reivindicar a educação como um direito de todos, surge a Educação Inclusiva para garantir esse direito e servir de alvo de campanha política - educacional.

Segundo Enguita (1989), a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação de nossa sociedade, supõe-se que a escola seja democrática, nela somente os mais capazes é que desempenharão as funções mais relevantes. E ainda, a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Portanto, para essa concepção ao indivíduo, somente a ele, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Contudo, as contradições da relação entre escola e trabalho são evidentes. Não podemos achar, nem sermos ingênuos de pensar que a escola só contribui para reforçar e propagar a ideologia vigente; porque, ela também estimula e gera expectativas nos indivíduos para que superem os conflitos e desigualdades sociais.

Mesmo a escola, enquanto instituição, estando a “serviço” do capitalismo com o objetivo de atender as necessidades do mercado de trabalho; não pode se esquecer de que se trata de pessoas, dotadas de sentimentos, inteligência e desejos, que as motivam e as conduzem a transformação e crescimento. Apesar da dinâmica reprodutora da escola, ela é dialética, o que propicia a busca de mudanças a uma sociedade mais justa e humana, que

tenha espaço para uma escola cumpridora de uma das suas principais funções que é o exercício da cidadania.

Diante do que foi descrito até o momento, o que seria então uma EIR? Poderíamos argumentar que seria uma escola na qual há de fato uma prática de educação inclusiva, uma educação de qualidade para Todos e com Todos, onde o ensinar e aprender constituem-se em processos dinâmicos, em que a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas nem aos alunos. Uma escola que preocupa-se com a eliminação de barreiras para a aprendizagem e para a participação, cuja as intenções se transformem de fato em ações efetivas assumindo o princípio de que Todos são capazes de aprender.

Penso que a questão não é discutirmos Escola Inclusiva de Referência ou Educação Inclusiva. Não tenho um conceito elaborado, definido, para o que é uma educação inclusiva. Se considerarmos que educação é um direito universal, por que agora estamos discutindo esse novo paradigma de educação inclusiva? A educação já deve contemplar Todos, não precisamos de “necessidades educacionais especiais” para assegurarmos o que já nos é de direito. As ações que precisamos empreender vão além de questões políticas, econômicas e sociais, sem desconsiderá-las, sabemos que essas influenciam na implementação e efetivação de uma proposta educacional. Contudo, talvez, a principal *ação* seria a superação dos nossos *pré-conceitos* refletidos em ações educativas no cotidiano escolar, independente de paradigmas que surgem no contexto educacional.

Sem fazer apologia à religião católica, não há como desconsiderar o valor da Campanha da Fraternidade (CF) deste ano, com o tema: Fraternidade e pessoas com deficiência. A Campanha suscitou questões que vão muito além da reflexão sobre a discriminação e os preconceitos sofridos por aqueles que possuem alguma “deficiência”. O lema da Campanha extraído do evangelho de São Marcos: “Levanta-te, vem para o meio”, reflete essa situação. A frase dita por Jesus ao curar uma pessoa com deficiência física, indica o direito da pessoa para que ocupe o seu espaço na sociedade, assumindo seu direito de cidadã e a sua dignidade de ser humano, que é comum a todos nós.

Numa sociedade capitalista, movida pelo consumismo e regida pela competitividade, é preciso garantir o direito daqueles que são discriminados e que são vistos como “improdutivos”, como alguém que não produz, conseqüentemente não gera *lucro, capital*.

Com esse estudo desenvolvi uma reflexão sobre uma utopia, sobre um sonho possível de se realizar, que não é somente quimera ou fantasia. Portanto, reitero o lema: “Levanta-te,

vem para o meio”. Não tenho definições, nem soluções frente à proposta de Educação Inclusiva, mas, talvez, o que tenho para contribuir e compartilhar é a minha experiência, ou melhor, a minha inquietação, a minha “desordem interior”, as minhas dúvidas e a esperança de que a realidade educacional das pessoas com necessidades especiais possa ser diferente, mais significativa e, sobretudo, mais humana.

Percepções e Perspectivas

O estudo realizado possibilitou-me aprender, não só o singular, mas também o universal, não o micro, mas também o macro... possibilitou-me à escuta daqueles que vivenciam no seu cotidiano profissional as dificuldades; os desafios, as esperanças, as decepções; as carências de infra-estruturas adequadas e de uma formação insuficiente para lidar com essa nova realidade, ou seja, a educação inclusiva.

Considero que EIR é a escola que acolhe a Todos sem mecanismos de seleção ou discriminação, garantindo o acesso e a permanência ao educando por meio de uma educação de qualidade, mas não seria essa a função de todas as escolas?! Hoje quando temos as EIR, e os alunos “inclusos”, estamos categorizando e conseqüentemente diferenciando essas escolas das demais escolas da rede.

Segundo Almeida (2003), na Proposta de inclusão da rede estadual, Escola Inclusiva é definida como uma escola “aberta a TODOS”. Essa definição induz a compreensão de que para ser uma escola aberta a todos, há a necessidade de se categorizar ou adjetivar a escola como “inclusiva”. Diante da relevância de tal concepção, essa característica deveria ser indicativa a toda e qualquer escola da rede e não apenas àquelas categorizadas como inclusivas. Quando dicotomizamos as escolas em regular e especial, corremos o risco das escolas regulares acomodarem-se e não enfrentarem o desafio de trabalhar com as diferenças, e como conseqüência, a não qualificarem melhor o seu trabalho para atender a diversidade que se faz presente em todas as escolas.

Para Belisário (2005), considerar uma Escola Inclusiva de Referência, é preciso que ela esteja “aberta à diversidade”, há que reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor. Professores, coordenação, direção e Secretaria, devem assumir o compromisso por uma educação subsidiada por um trabalho constante de construção e reconstrução partindo da

realidade educacional de maneira que se constitua uma escola que seja de fato inclusiva, independente de paradigmas.

Perspectivas existem perante esse contexto, mas devemos ficar atentos para não cairmos em “armadilhas”, correndo o risco de: transformar o discurso da inclusão em um discurso vazio, em modismo; tratar as pessoas com deficiência como incapazes e não como cidadãos; permitir que o discurso neoliberal silencie o discurso das pessoas NEE; conceber que a responsabilidade pela inclusão é apenas da escola ou que estando essas pessoas na escola regular o problema está resolvido.

Educação inclusiva deve ser entendida como inerente a educação na sua totalidade compreendendo de fato Todos os sujeitos enquanto cidadãos de direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-TAHIR, Shafik. O que é inclusão. S./d. (mimeo).

ALMEIDA, Dulce Barros de. Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. Análise e reflexões críticas acerca do capítulo V, que trata da educação especial nas diretrizes e bases do sistema educativo no estado de Goiás. In: FALEIRO, Marlene de O. L.; TOSCHI, Mirza Seabra. *A LDB do estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

ALVES, Fátima. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2005.

AMARAL, Nelson Cardoso. In: CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Ed. UFG, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

BELISÁRIO, J. *Ensaio pedagógicos. Construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi (orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Educação inclusiva: documento subsidiário a política de inclusão*. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes nacionais para educação especial*. Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Educação profissional – indicação para a ação: a interface educação profissional/educação especial*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Saberes e práticas da inclusão na educação infantil*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Ensaios pedagógicos – III seminário nacional de formação de gestores e educadores – Educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. O plano nacional de educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Mesa-redonda: inclusão escolar: desafios. In: Seminário Internacional: sociedade inclusiva. PUC Minas (1: 1999, set./out. Belo Horizonte). Anais. Belo Horizonte. PUC Minas, 2001.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação, trabalho e capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Windyz B. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico* 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clasco, 2002.

GOMES, A. I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Introd. e trad. Urgano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JIMÉNEZ, Rafael Batista (org.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivros, 1997.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o iluminismo. In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 11-19.

_____. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. Igualdade e diversidade: qual proposta de escola inclusiva? In: *Educativa*. Revista do Departamento de Educação. Universidade Católica de Goiás. v. 5, n. 1, jan./jun. Goiânia, 2002. p. 135-145.

_____. Licenciaturas: em busca de soluções realistas para a formação de professores. In: *Educativa*. Revistas do Departamento de Educação. Universidade Católica de Goiás. v. 4, n. 2, jul./dez. Goiânia, 2001. p. 265-284.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Sumérica Souza Lopes de; RAMOS, Neide Ana Pereira. Legislação em educação especial no Brasil: o paradoxo da exclusão da inclusão e inclusão da exclusão. In: SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (org.). *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

LISISTA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARIOTTI, Humberto. O autoritarismo concordo-discordo e as armadilhas do reducionismo. Disponível em: <<http://www.geocities.com/pluriversu/concdisc.html>>.

MARQUES, Carlos Alberto. *A educação especial e as mudanças de paradigmas*. Disponível em: <www.diverso.gdhost.net>.

_____. *As estratégias de poder na educação e o processo de inclusão*. Disponível em: <www.diverso.gdhost.net>.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Centauro, 2005.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILANO, Lydia Godoy. *Educação inclusiva: do proclamado ao realizado – o caso da Escola Estadual Esperança*. Goiânia, 2004. (Dissertação de Mestrado).

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. O futuro das escolas especiais. In: *Revista Pátio*. Porto Alegre: Artmed, a. VIII, n. 32, p. 8-11, nov. 2004 / jan. 2005.

NOVASKI, Augusto. Prefácio. In: REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, João Ferreira de. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

ONU. *Declaração de Salamanca*. Disponível em:
http://www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp.

PEIXOTO, Adão José. A origem e os fundamentos da fenomenologia: uma breve incursão pelo pensamento de Husserl. In: PEIXOTO, Adão José. *Concepções sobre fenomenologia*. Goiânia: Editora UFG, 2003.

PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia teoria, método e prática*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

PINO, Mauro Del. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clasco, 2002.

RESOLUÇÃO nº 2.542/ONU. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/index.php>.

REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

ROSA, Elizabete Terezinha Silva. Adolescente com prática de ato infracional: a questão da inimputabilidade penal. In: *Revista Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: PUC, a. XXII n. 67, p. 182-205, set. 2001.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. p. 155-174.

SANTOS, Roseli Albino dos. Formação de professores para a educação inclusiva. In: *Presença pedagógica. Física e química: uma avaliação*. Belo Horizonte: Dimensão. v. 9, n. 49, jan./fev., 2003. p. 49-53.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: *políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 193-208.

TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Cipedes, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Espanha: 1994.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e, educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). *Política educacional impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

VINCENTE, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Ed. da UNESP, 1994.

ANEXOS

ANEXO A

**Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento**



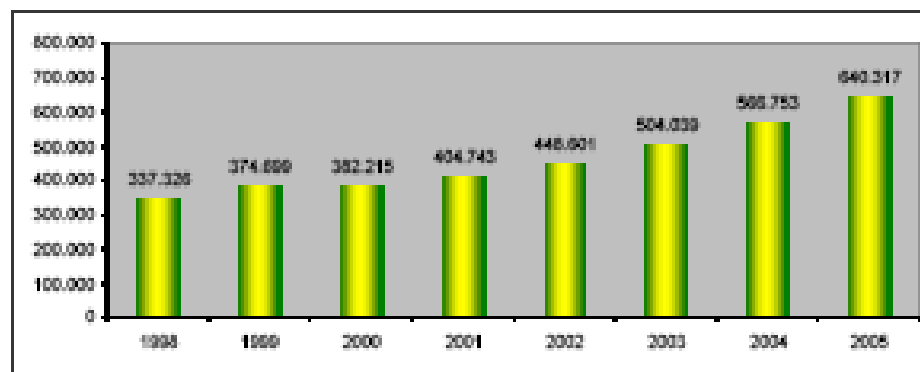
Números da Educação Especial no Brasil

Janeiro de 2006

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento

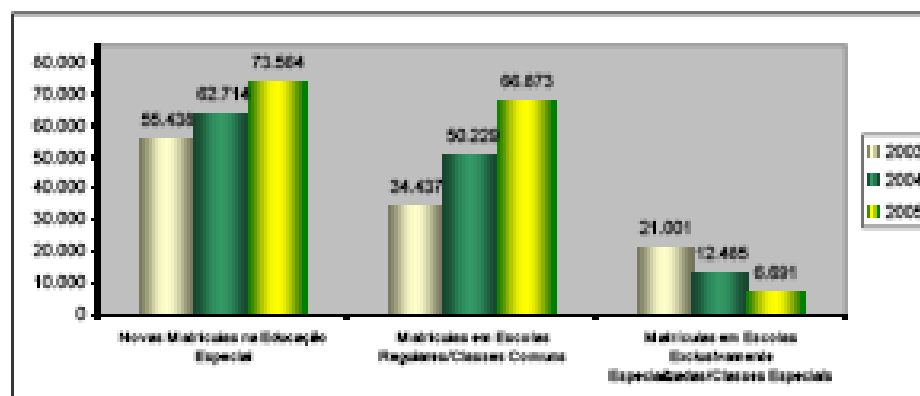


Evolução de Matrículas na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

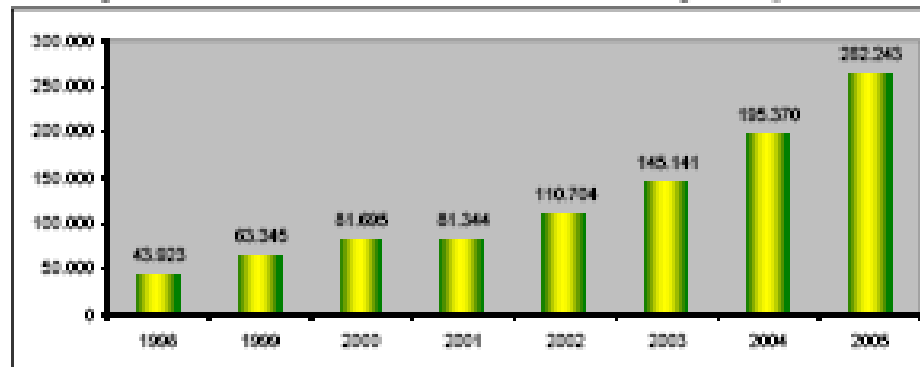
crescimento de 42,7% entre 2003 e 2005
crescimento de 13% entre 2004 e 2005



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Em 2003: 62% das Novas Matrículas foram Inclusivas
Em 2004: 80%
Em 2005: 91%

Evolução de Matrículas Inclusivas na Educação Especial

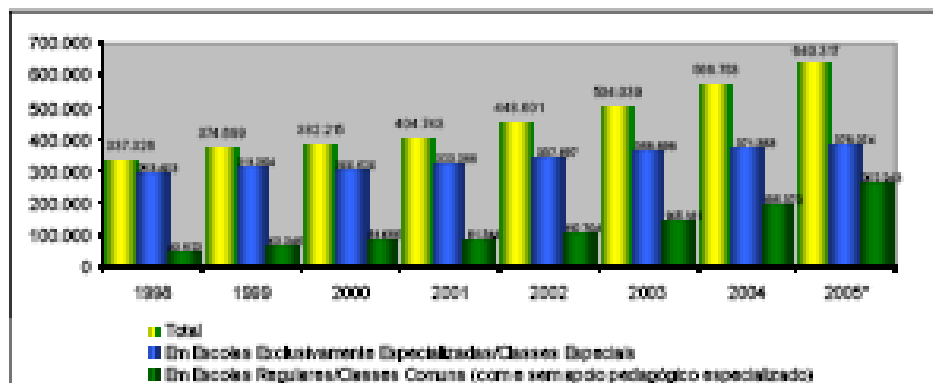


Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento

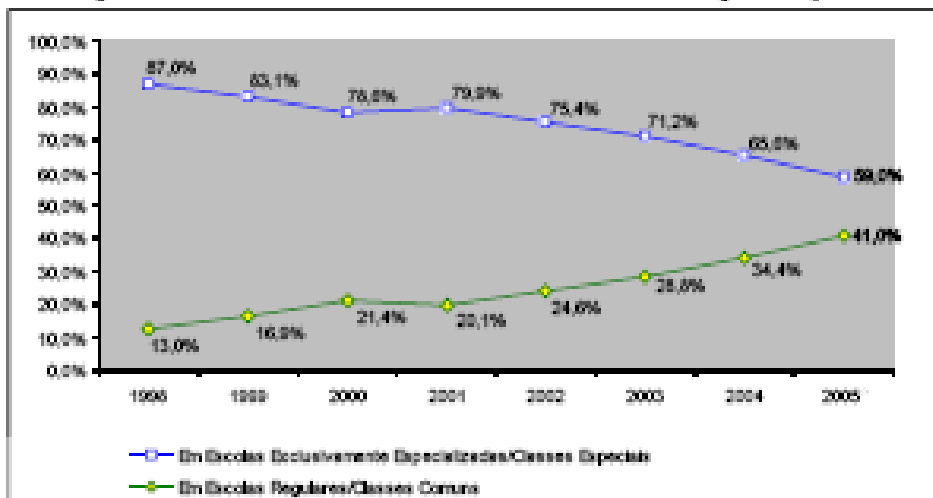


Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial

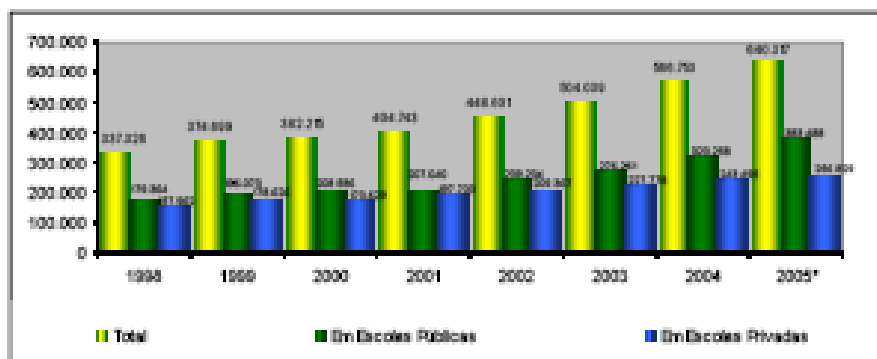


Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento

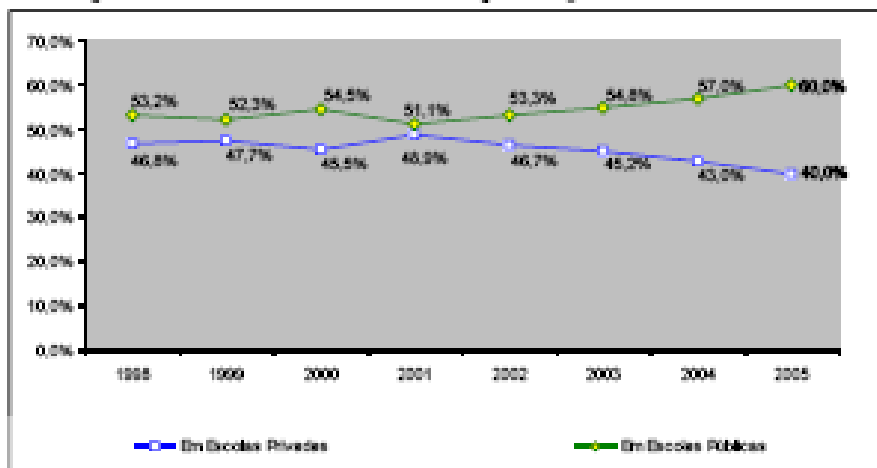


Evolução de Matrículas na Educação Especial - Públicas e Privadas



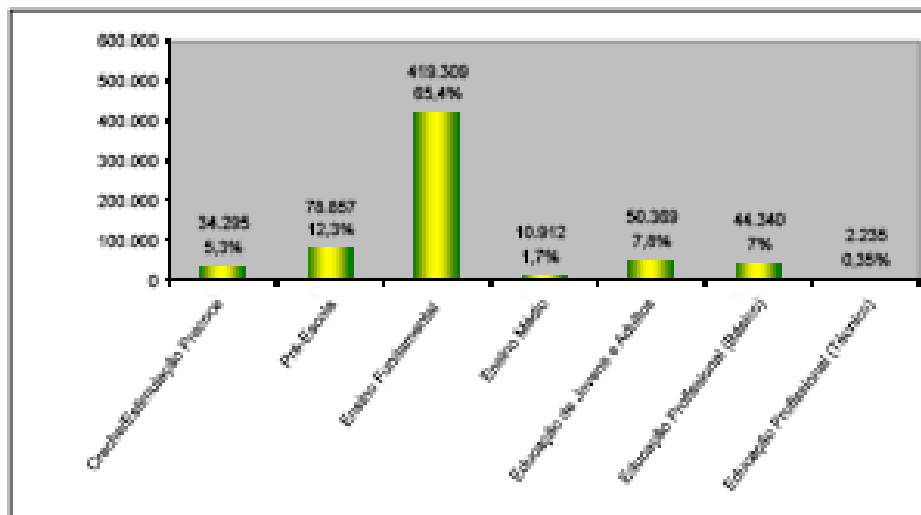
Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Evolução de Matrículas na Educação Especial - Públicas e Privadas



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Distribuição de Matrículas na Educação Especial em 2005



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Matrículas em Escolas Especiais/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns

	Total	Públicas	% Públicas	Privadas	% Privadas
Creche/Estimulação Precoce	34.295	8.348	24,3%	25.947	75,7%
Pré-Escola	79.857	31.971	40,0%	47.886	59,9%
Ensino Fundamental	419.309	303.532	72,3%	115.777	27,7%
Ensino Médio	10.912	9.088	83%	1.824	17%
EJA	50.369	23.943	47,5%	26.426	52,5%
Educação Profissional Básica	44.340	8.283	19%	36.057	80%
Educação Profissional Técnica	2.235	344	15,4%	1.891	84,6%
Total	643.317	383.488	60%	259.829	40%

Fonte: Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP)

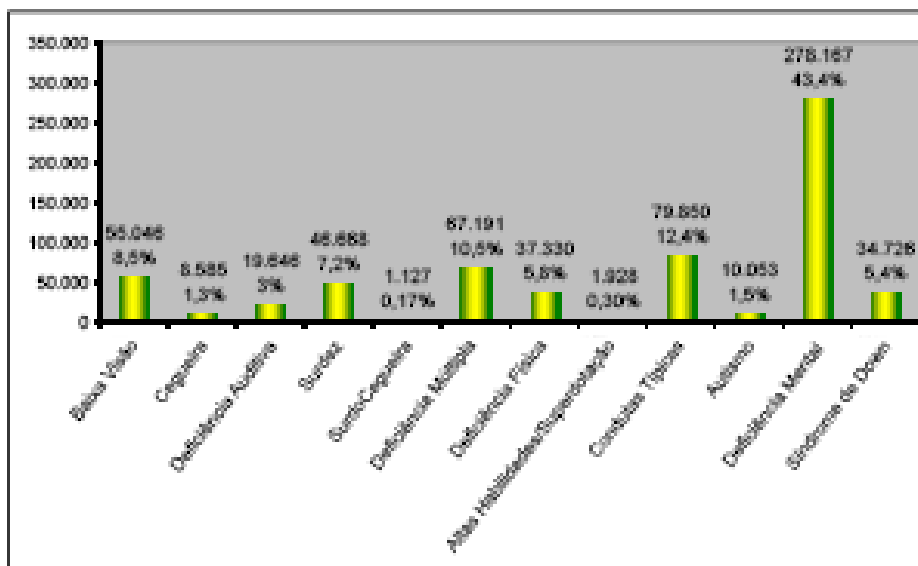
	Em 2004	Em 2005	% Crescimento entre 2004 e 2005
Educação Infantil	109.598	113.152	3,2%
Ensino Fundamental	385.359	419.309	10,7%
Ensino Médio	8.301	10.912	30,3%
EJA	41.554	50.369	21,3%
Educação Profissional	41.813	46.575	11%
Total	587.525	643.317	10%

Fonte: Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Distribuição de Matrículas na Educação Especial em 2005



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Matrículas em Escolas Especiais/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns

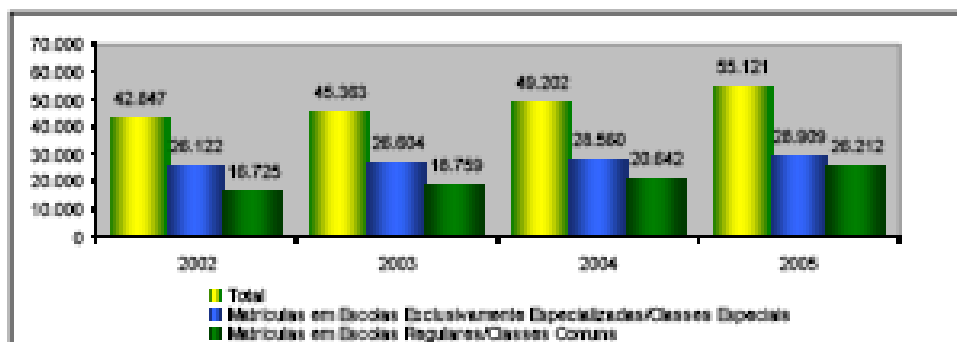
	Total	Públicas	% Públicas	Privadas	% Privadas
Baixa Visão	55.046	50.916	92,4%	4.130	7,6%
Cegueira	8.585	6.083	71%	2.497	29%
Def. Auditiva	19.646	15.065	77%	3.751	19%
Surdos	48.665	38.871	79,8%	9.697	20,2%
Surdos/Cegos	1.127	798	70,8%	331	29,2%
Def. Múltipla	67.191	24.091	35,8%	43.100	64,2%
Def. Física	37.330	25.460	68,2%	11.842	31,8%
Altas Habilidades/Superdotação	1.928	1.765	91%	163	7%
Distúrbios Típicos	79.850	63.569	79,6%	16.251	20,4%
Autismo	10.053	4.589	45,6%	5.464	54,4%
Def. Mental	278.187	141.830	51%	136.299	49%
Síndrome de Down	34.728	11.862	34,2%	23.034	65,8%
Total	643.317	393.436	61%	250.829	39%

Fonte: Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial Região Centro-Oeste

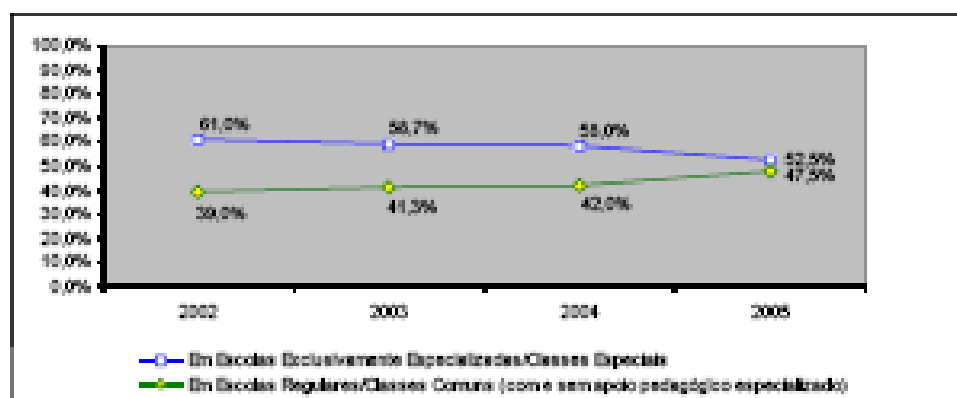


Fonte: Censo Escolar (INEP/2007)

Crescimento de 28,6% no total de matrículas entre 2002 e 2005

Crescimento de 10,6% das matrículas em Escolas e Classes Especiais entre 2002 e 2005

Crescimento de 56,7% das matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns entre 2002 e 2005



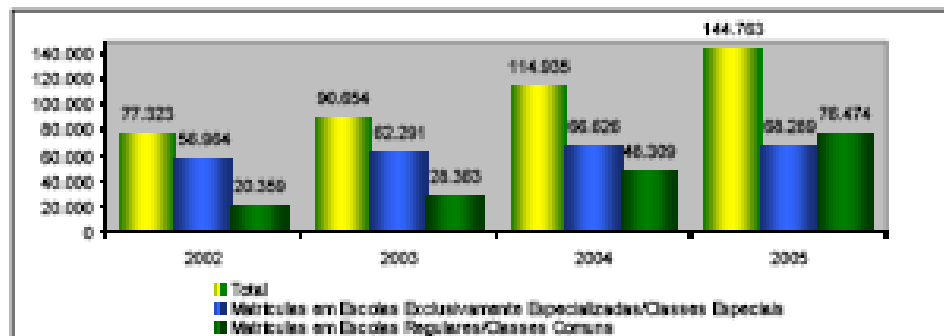
Fonte: Censo Escolar (INEP/2007)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial

Região Nordeste

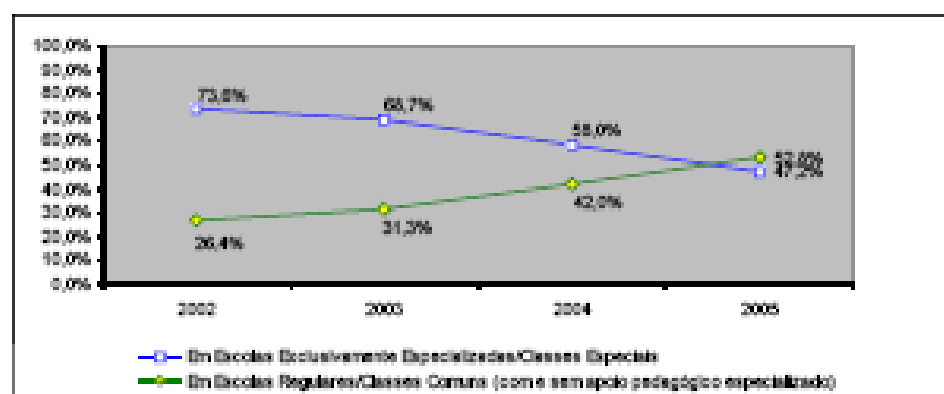


Fonte: Censo Escolar (INEP/IBGE)

Crescimento de 67,2% no total de matrículas entre 2002 e 2005

Crescimento de 19,8% das matrículas em Escolas e Classes Especiais entre 2002 e 2005

Crescimento de 375% das matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns entre 2002 e 2005



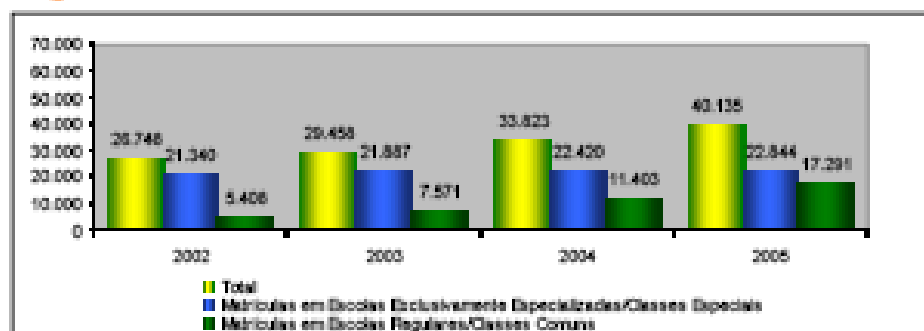
Fonte: Censo Escolar (INEP/IBGE)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial

Região Norte

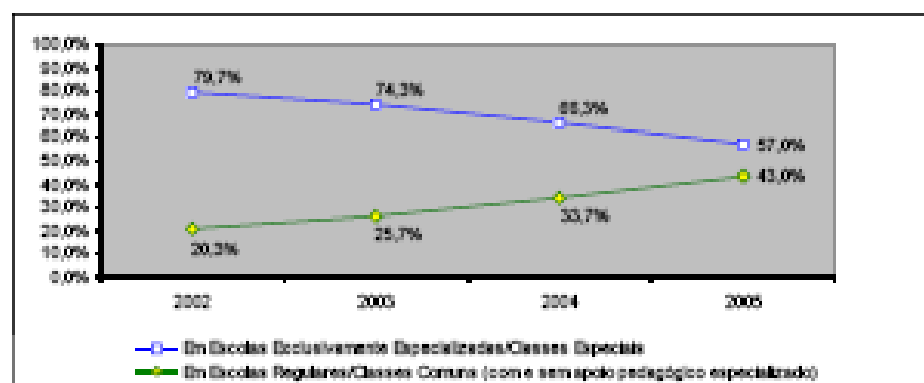


Fonte: Censo Escolar (IBGE/INEP)

Crescimento de 50% no total de matrículas entre 2002 e 2005

Crescimento de 7% das matrículas em Escolas e Classes Especiais entre 2002 e 2005

Crescimento de 200% das matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns entre 2002 e 2005

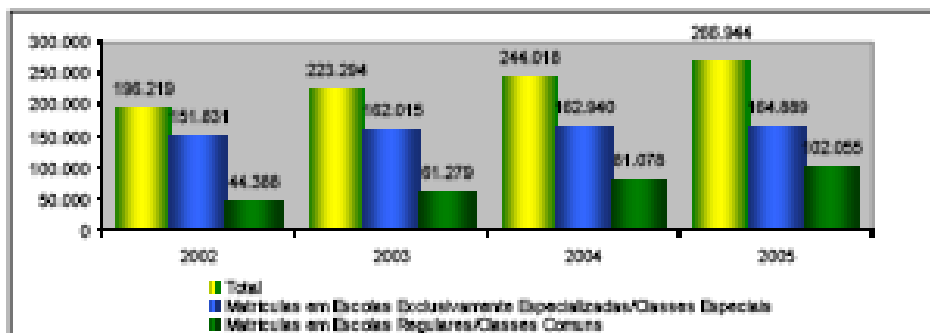


Fonte: Censo Escolar (IBGE/INEP)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial Região Sudeste

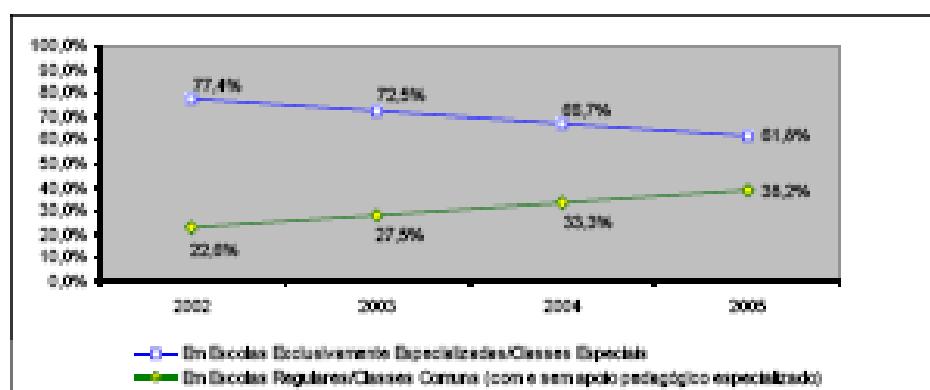


Fonte: Censo Escolar (INEP/IBGE)

Crescimento de 35% no total de matrículas entre 2002 e 2005

Crescimento de 6,6% das matrículas em Escolas e Classes Especiais entre 2002 e 2005

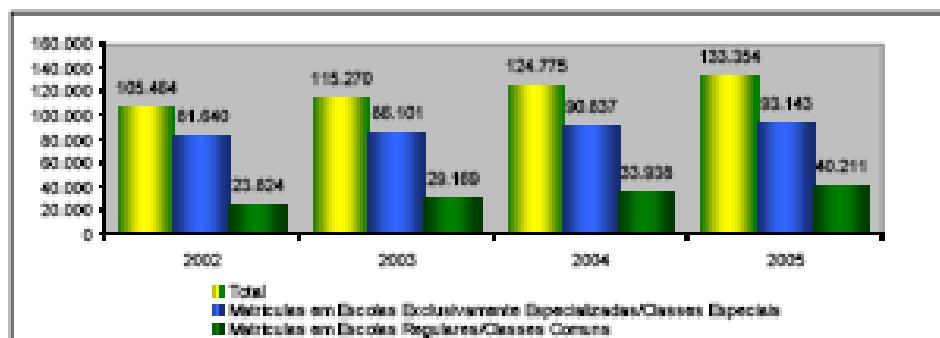
Crescimento de 130% das matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns entre 2002 e 2005



Fonte: Censo Escolar (INEP/IBGE)

Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial

Região Sul

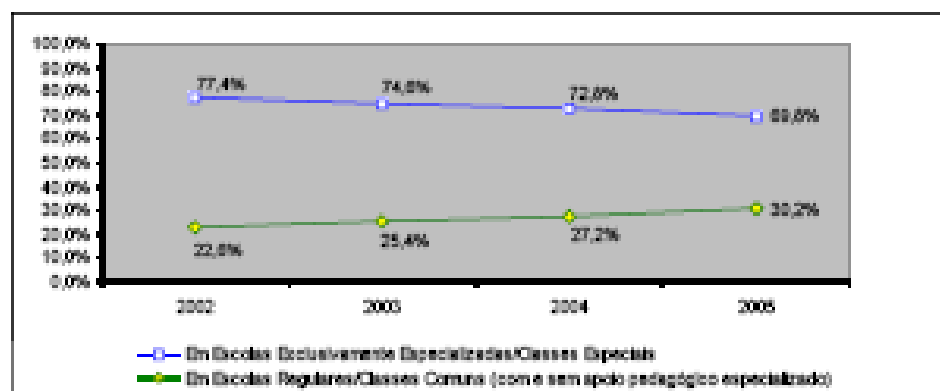


Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Crescimento de 28,4% no total de matrículas entre 2002 e 2005

Crescimento de 14% das matrículas em Escolas e Classes Especiais entre 2002 e 2005

Crescimento de 68,7% das matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns entre 2002 e 2005



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Matrículas na Educação Básica por Etapa/Modalidade de Ensino - 2005

	Total Brasil				
	Total	Públicas	% Públicas	Privadas	% Privadas
Criche/Estimulação Precoce	1.414.343	879.117	62%	535.226	38%
Pré-Escola	5.790.870	4.277.350	73,8%	1.513.520	26,2%
Ensino Fundamental	33.534.561	30.157.792	90%	3.376.769	10%
Ensino Médio	9.031.302	7.933.713	87,8%	1.097.589	12,2%
EJA	5.615.409	5.362.637	95,5%	252.772	4,5%
Educação Profissional Técnico	757.205	325.349	41,7%	431.854	56,3%
Educação Especial	640.317	383.468	60%	256.829	40%
Total	66.733.665	49.389.696	68,0%	17.343.969	25,8%

Fonte: Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP)

Matrículas na Educação Especial por Etapa/Modalidade de Ensino - 2005

	Matrículas em Escolas Especiais/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns				
	Total	Públicas	% Públicas	Privadas	% Privadas
Criche/Estimulação Precoce	34.295	8.345	24,3%	25.947	75,7%
Pré-Escola	78.657	31.971	40,5%	46.686	59,5%
Ensino Fundamental	419.309	303.532	72,3%	115.777	27,7%
Ensino Médio	10.612	9.065	85%	1.544	14%
EJA	60.369	23.943	39,7%	36.426	60,3%
Educação Profissional Básico	44.340	6.252	14%	38.088	86%
Educação Profissional Técnico	3.295	344	10,4%	2.951	89,6%
Total	640.317	383.468	60%	256.829	40%

Fonte: Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Fluxo de Alunos com N.E.E por Etapa/Modalidade de Ensino e Tipo de Atendimento - 2004 e 2005

	Total Class	Ensino Fundamental										Ensino Médio	Ens.	Edu. Profissional (Educação)	Edu. Profissional (Técnicos)	
		Coletivo	Prof. Especial	Misto Integral	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa					
Exerc. 2004	Total	480.762	24.480	26.110	129.274	86.270	41.868	22.860	18.820	11.024	6.272	6.416	6.261	41.604	41.612	6.628
	Públicas	220.288	8.476	26.718	100.126	53.172	24.013	27.864	18.467	10.748	7.288	6.648	6.861	17.722	17.822	6.628
	Privadas	260.474	16.004	-6.608	27.148	33.098	17.855	6.116	10.353	2.276	-0.976	-0.232	2.399	23.882	23.790	-
Exerc. 2005	Total	490.311	24.761	26.861	123.916	77.878	47.750	28.211	22.811	16.821	18.826	6.268	16.112	42.326	44.326	7.282
	Públicas	280.488	8.748	20.871	62.428	58.841	40.189	22.888	21.887	16.288	6.822	7.262	6.268	23.842	23.842	7.282
	Privadas	209.823	16.013	6.000	61.488	19.037	7.561	6.323	1.924	1.533	1.446	0.006	9.844	20.484	20.484	1.000
% Crescimento		2%	10%	0%	-13,4%	8%	14,4%	15,8%	-13,7%	-12,3%	10,0%	20%	26%	27%	0%	10%

Fonte: MEC/SETEC (Processos 2004)

	Total Class	Ensino Fundamental										Ensino Médio	Ens.	Edu. Profissional (Educação)	Edu. Profissional (Técnicos)	
		Coletivo	Prof. Especial	Misto Integral	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa					
Exerc. 2004	Total	271.282	22.141	22.880	142.882	20.274	14.026	6.924	2.826	1.818	1.881	1.072	2.212	21.222	41.426	6.888
	Públicas	126.211	8.688	18.228	64.271	18.026	7.122	6.211	1.882	1.012	884	608	1.812	1.812	6.888	-
	Privadas	145.071	13.453	4.652	78.611	2.248	6.904	7.713	9.444	806	897	464	4.400	19.410	34.538	6.888
Exerc. 2005	Total	276.874	21.118	21.880	140.824	21.917	12.786	6.821	2.722	1.821	1.201	1.267	1.821	24.226	44.226	7.282
	Públicas	124.211	8.282	18.428	62.264	14.778	6.821	4.821	1.724	1.264	827	728	1.268	18.226	18.226	7.282
	Privadas	152.663	12.836	3.452	78.560	7.139	5.965	2.000	1.000	697	474	539	1.553	6.000	26.000	1.000
% Crescimento		2%	-5%	-2%	-20%	-12,8%	-7%	-8,8%	6,9%	12,0%	-14,1%	11,8%	-1,8%	13,6%	11,8%	5,0%

Fonte: MEC/SETEC (Processos 2004)

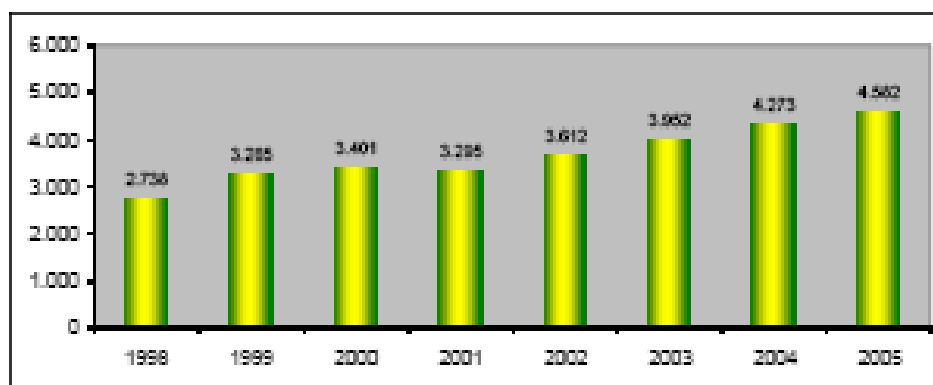
	Total Class	Ensino Fundamental										Ensino Médio	Ens.	Edu. Profissional (Educação)	Edu. Profissional (Técnicos)	
		Coletivo	Prof. Especial	Misto Integral	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa					
Exerc. 2004	Total	186.270	3.241	12.261	26.182	28.028	21.824	20.248	14.282	6.818	6.731	6.264	6.100	16.182	628	
	Públicas	186.647	1.828	6.810	28.028	27.847	28.812	22.888	12.788	6.732	6.262	6.268	6.268	16.182	287	
	Privadas	6.623	1.413	5.451	1.154	881	712	632	2.494	284	509	396	396	100	111	
Exerc. 2005	Total	202.242	3.126	12.271	27.186	46.288	24.826	28.444	21.826	12.818	6.824	7.268	6.818	18.186	288	
	Públicas	148.271	2.826	12.842	27.186	44.188	23.826	28.482	20.182	12.828	6.828	6.822	6.228	18.186	188	
	Privadas	54.971	400	9.429	1.000	1.000	1.000	1.000	1.646	1.990	1.446	1.046	1.590	100	100	
% Crescimento		9,2%	-3,6%	0,1%	4,2%	65,2%	12,3%	40,2%	54,2%	47,2%	1,1%	15,2%	11,2%	12,2%	45,2%	20,2%

Fonte: MEC/SETEC (Processos 2004)

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Evolução de Municípios com Matrículas na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/2006)

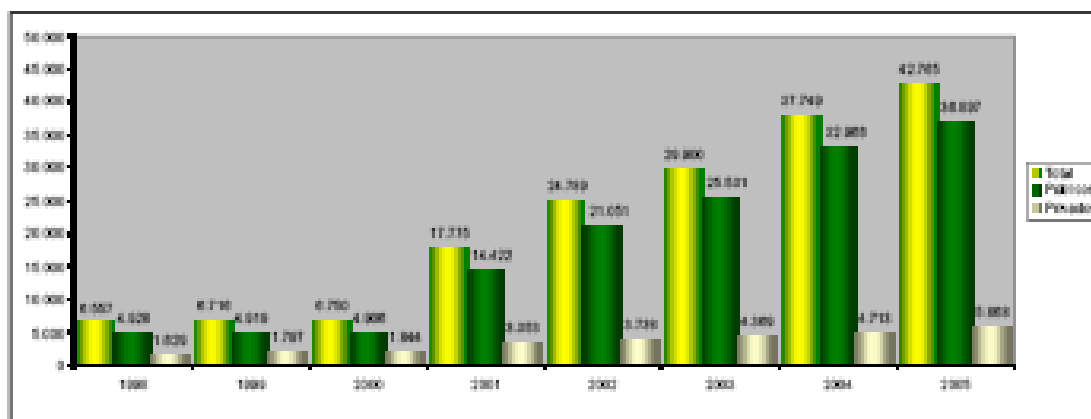
Crescimento de **27%** entre 2002 e 2005

Crescimento de **7,2%** entre 2004 e 2005

Total de Municípios em 2005: **5.564**

% de Municípios com Educação Especial em 2005: **82,3%**

Evolução de Estabelecimentos com Educação Especial

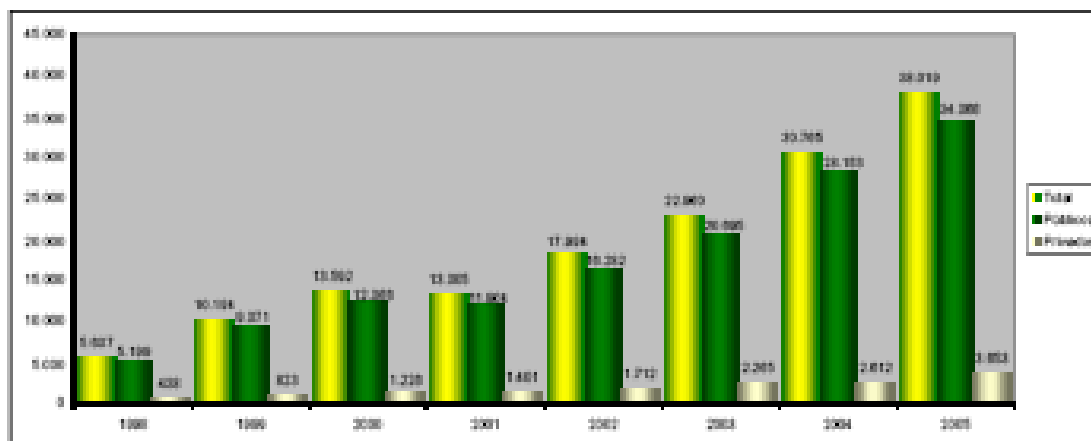


Fonte: Censo Escolar (SAEB/2005)

Crescimento de **72,5%** no total de Estabelecimentos com Educação Especial entre 2002 e 2005

Crescimento de **75,3%** de Estabelecimentos Públicos com Educação Especial entre 2002 e 2005

Evolução de Estabelecimentos Inclusivos com Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (SAEB/2005)

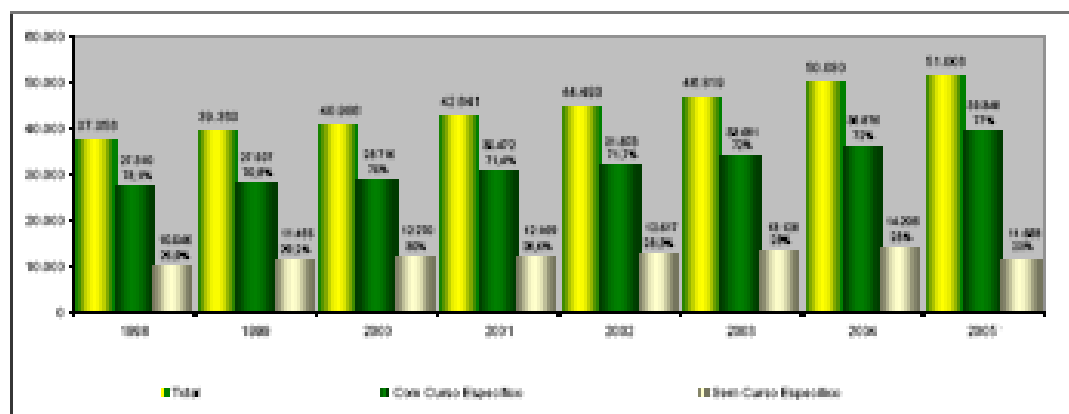
Crescimento de **111%** de Estabelecimentos Inclusivos entre 2002 e 2005

Crescimento de **23,5%** de Estabelecimentos Inclusivos entre 2004 e 2005

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento



Evolução de Funções Docentes na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (ME/INEP)

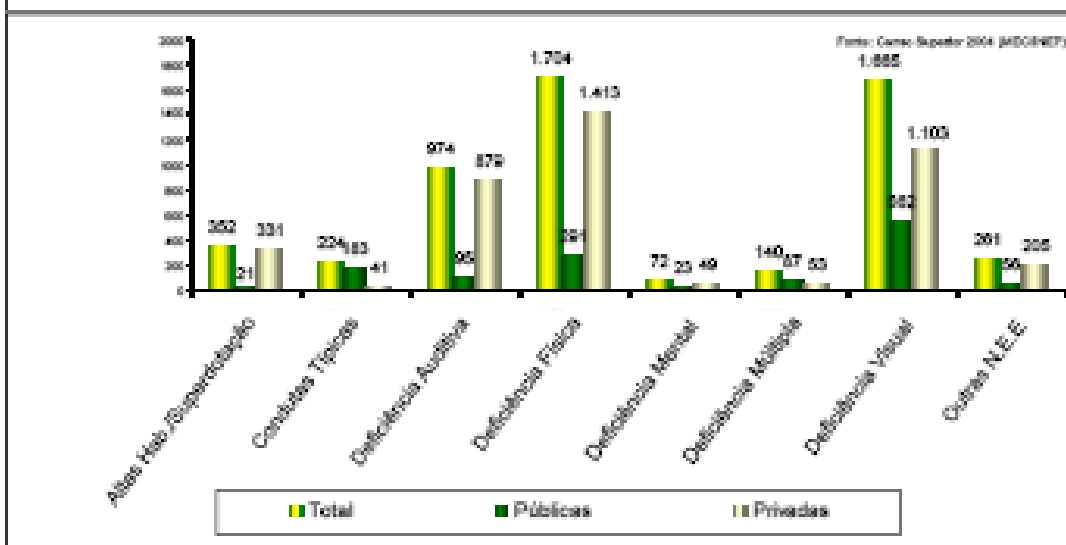
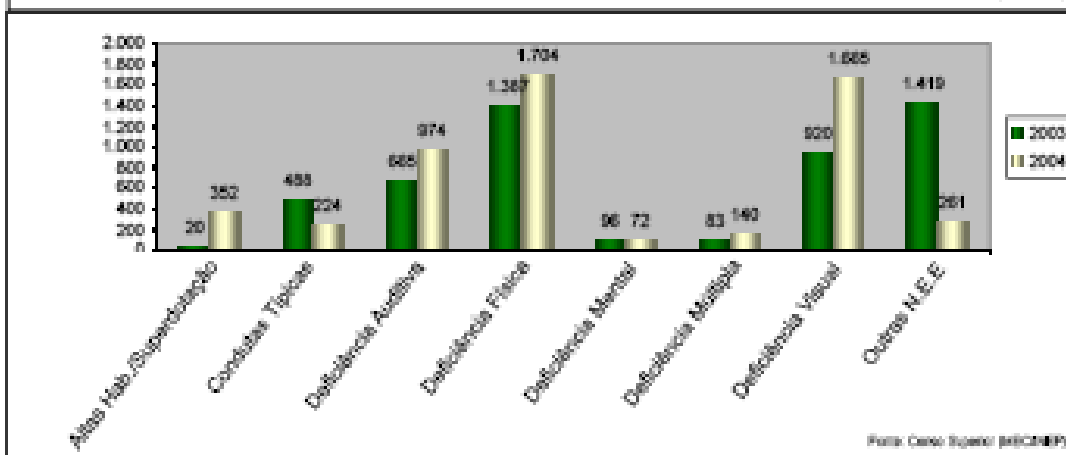
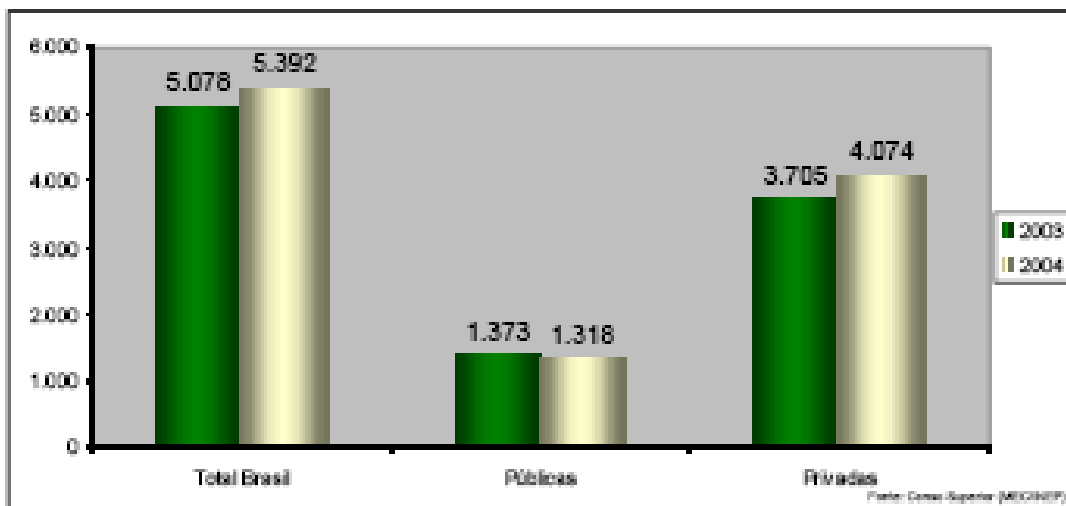
Crescimento de **23,5%** de professores com curso específico entre 2002 e 2005

Queda de 7,6% de professores sem curso específico entre 2002 e 2005

Crescimento de **9,6%** de professores com curso específico entre 2004 e 2005

Queda de 20% de professores sem curso específico entre 2004 e 2005

Evolução de Matrículas de Alunos com N.E.E no Ensino Superior



ANEXO B

CURSO: MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE



TEMAS:

Diretrizes Nacionais para
a Educação Especial
Educação Inclusiva
Construção do Saber na Escola
Adaptações Curriculares
Deficiência Auditiva

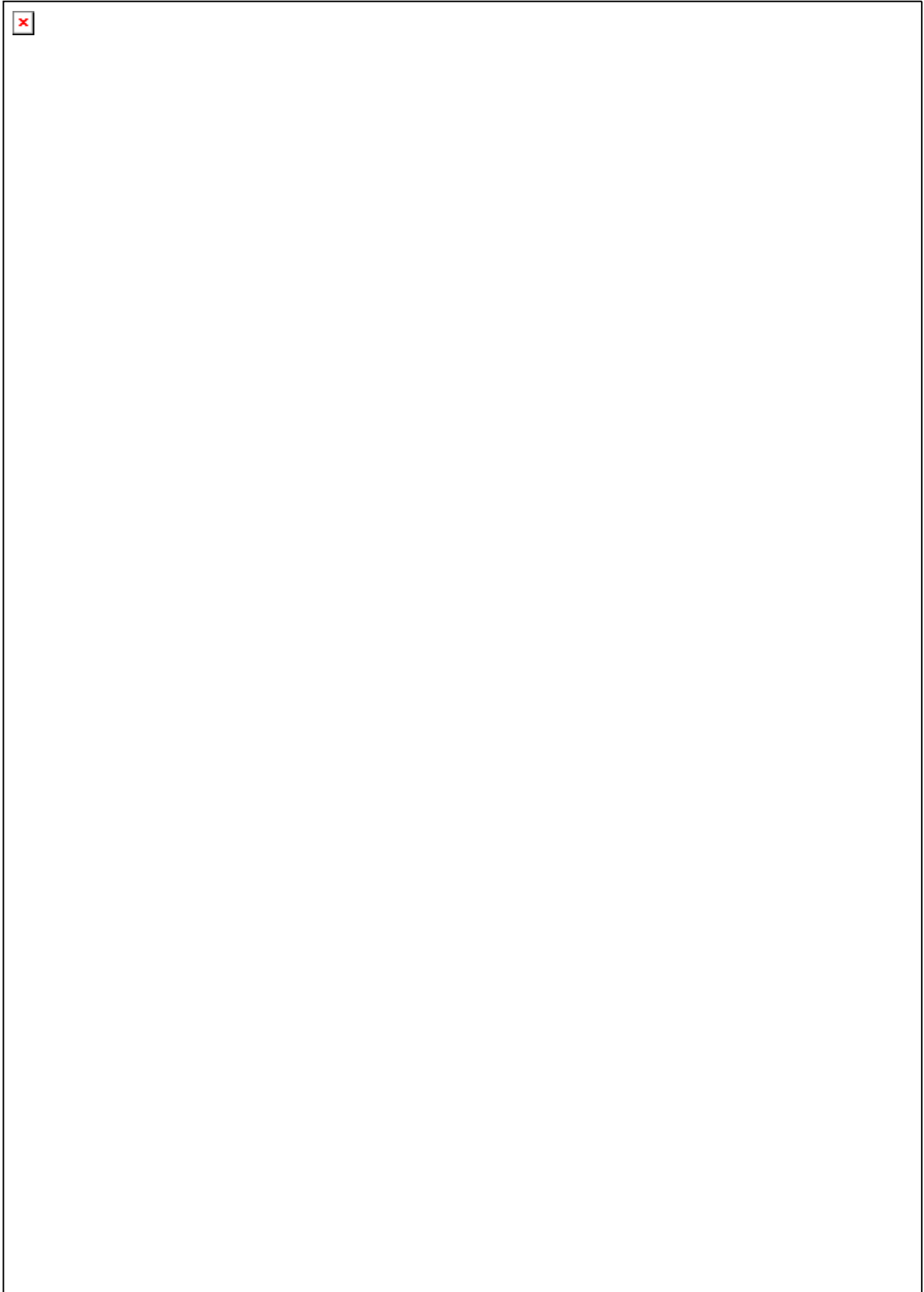
- Deficiência Visual
- Deficiência Mental
- Síndromes
- Superdotação
- Inteligências Múltiplas

REALIZAÇÃO:

**Superintendência de
Ensino Especial**

PROMOÇÃO:

**GOVERNO DE
GOIÁS**
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
E CULTURA



3 . Projeto ComunicaÇÃO – uma proposta educacional para pessoas surdas baseada na filosofia bilíngüe que permeia o conhecimento e a utilização da língua de sinais como primeira língua e Português como segunda língua.

Contempla também a comunicação escrita para pessoas cegas através do sistema Braille e ainda, a comunicação.

O projeto ComunicaÇÃO é uma proposta que oportuniza as pessoas surdas: conhecimento, aquisição de sua língua natural (língua de sinais) e o Português (língua oficial).

Será operacionalizado em duas ações distintas visando uma educação bilíngüe:

- **sinalizAÇÃO**

Bilingüismo – uma proposta de educação que possibilita a aquisição da língua de sinais, como primeira língua e a língua oral auditiva (no caso o português), como segunda língua.

- **SignificAÇÃO**

Educação bilíngüe através da filosofia da *Comunicação Total* possibilitando o uso de todos os recursos comunicativos.

4 . Projeto Prevenir – Constitui-se de parcerias entre a Superintendência de Ensino Especial e organizações governamentais e não governamentais para a viabilização de um trabalho de sensibilização e conscientização dos educandos, educadores, famílias e sociedade em geral para os cuidados necessários à prevenção e detecção de deficiências.

5 . Projeto HOJE – atendimento educacional hospitalar que através de classes hospitalares atendem alunos com saúde deficitária.

O atendimento educacional Hospitalar é uma das modalidades da Educação Especial. É um direito de toda criança ou adolescente que, devido às suas condições especiais de saúde, esteja hospitalizado, iniciando ou dando continuidade aos estudos contribuindo para minimizar a defasagem idade/série.

É um atendimento pedagógico-educacional que se faz através da organização de classes hospitalares, autorizadas pela Secretaria de Educação / Superintendência de Ensino Especial.

6 . Projeto Depende de Nós – Consiste num trabalho sócio-educativo e de apoio às famílias, visando contribuir na orientações destas, favorecendo maior conscientização a respeito dos seus direitos e deveres na educação dos filhos.

Com este trabalho prioriza-se o resgate dos valores sócio-afetivos, a importância das famílias no processo ensino-aprendizagem e a influência destas na vida escolar dos alunos e na extensão da educação à sociedade.

7 . Projeto Unidades de Referência – As Unidades de referência são constituídas de três setores: Reabilitação não Hospitalar (parceria com a saúde), Apoio à Inclusão e Ensino Especial.

Cada Unidade de Referência, por meio desses setores de atendimento, deverá oferecer subsídios, orientações, assessorias, viabilizando de maneira significativa a inclusão social.

Este projeto visa contribuir com o processo de implementação da educação inclusiva, mediante ações que possibilitem uma educação de qualidade e equidade para todos tendo como base fundamental, o atendimento às diferenças individuais.

8 . Projeto Caminhar Juntos – Um trabalho de parceria entre a Superintendência de Ensino Especial e a Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para acompanhar o Programa de Municipalização da Educação Inclusiva, apoiando e subsidiando a implementação deste processo, no que se refere a educação especial, contribuindo com diretrizes e orientações no sentido de veicular informações que assegurem maior conscientização de todos os segmentos a respeito da implementação da educação inclusiva em Goiás.

- Municipalização da Educação Inclusiva
- Profissionalização – em parceria com a Superintendência de Ensino Profissionalizante e com outros seguimentos da comunidade
- Desporto e Lazer – em parceria com Superintendente de Desporto e Lazer – e outras instituições da comunidade

9 . Projeto Despertar – Implementação dos atendimentos aos alunos com indícios de altas habilidades – superdotados, junto as escolas da rede regular através do enriquecimento curricular, aceleração do processo ensino aprendizagem, viabilização de cursos em áreas de talentos específicos e aplicação da metodologia “ferramentas para pensar”.

Este projeto está sendo realizado através de acordos e parcerias com instituições governamentais e não-governamentais, buscando oferecer atividades em diversas áreas de interesse dos alunos favorecendo seu desenvolvimento geral e talentos específicos.

10 . Projeto Espaço Criativo – Busca a sensibilização e mobilização das unidades escolares e comunidade, a respeito da importância da arte no processo de construção da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, possibilitando-lhes o acesso à arte e produções próprias, à partir do atendimento às suas diferenças individuais e condições de estudos e realização de experiências a respeito da arte nos diversos contextos.

Serão efetivadas parcerias com organizações governamentais na realização de seminários, encontros, cursos, exposições e eventos que estimulem a participação inclusiva das pessoas com necessidades especiais na sociedade, de maneira produtiva, a partir da aplicação da arte na educação.

Para sustentação desse novo paradigma foi criada uma rede de apoio envolvendo famílias, profissionais, autoridades, empresários, organizações governamentais, e não governamentais, estabelecendo parcerias como, por exemplo, assinatura do Termo de Adesão ao Programa e aos Projetos de inclusão, por 123 municípios; estruturação do Setor de Apoio à Inclusão do estado e dos municípios parceiros, objetivando formação continuada, acompanhamento às escolas e processo de inclusão, apoio às famílias, alunos e comunidade escolar; realização de encontros pedagógicos com temas para compreensão da Educação para Diversidade, realizados nos setores de Apoio à Inclusão e abertos à comunidade e outras ações, como essa referente ao Curso de Mediação em Práticas Pedagógicas voltado para a formação de professores inseridos no contexto da Educação Inclusiva.

Concluimos, convidando você , cursista, a refletir sobre a proposta do paradigma da inclusão escolar e o desafio de “como e em que aspectos mudar a escola para que todas as crianças (e não apenas aquelas que têm deficiência) possam receber juntos uma educação de qualidade, resultante de novas abordagens e atitudes docentes que ao mesmo tempo atendam às necessidades comuns e especiais de todos os alunos e estimulem o uso dos seus estilos individuais de aprendizagem e das suas inteligências múltiplas ?”

ANEXO C
PLANO INDIVIDUALIZADO DE EDUCAÇÃO
PERFIL DO ALUNO

Unidade Escolar: _____
 Nome: _____
 D. N. : _____ Sexo: () Masculino () Feminino
 Pai: _____
 Mãe: _____
 Responsável: _____
 Endereço: _____
 Série / Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____
 Professor (a): _____

1. Dados relevantes sobre o aluno:

1.1. História de vida e escolar, acompanhamento clínico, medicamentos, enfermidades:

1.2. Conhecimentos Prévios e/ou Potencialidades (tendo como base os aspectos referentes as áreas de habilidades adaptativas).

2. Desenvolvimento do Currículo

Metas e Estratégias para trabalhar no _____ bimestre, tendo como referencial as áreas de habilidades adaptativas (comunicação, auto-cuidado, vida familiar, vida social, saúde e segurança, lazer, trabalho, funcionalidade acadêmica, uso comunitário), as potencialidades, as necessidades e os estilos de aprendizagens do aluno:
