

Lydia Godoy Milano

Educação inclusiva: do proclamado ao realizado - o caso da
Escola Estadual Esperança

Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia — 2004

Lydia Godoy Milano

Educação inclusiva: do proclamado ao realizado - o caso da
Escola Estadual Esperança

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Araújo Nepomuceno

Banca Examinadora

Prof^a.Dra. Maria de Araújo Nepomuceno

Prof^a. Dra. Dulce Barros de Almeida

Prof^a. Dra. Elianda Figueiredo A. Tiballi

Data

A meu pai João de Oliveira Godoy,
meu primeiro grande mestre
(saudade)
A minha mãe Ricardina
Aos meus filhos Daniela, Bruna e
Giuliano

A Jasmim alegria de nossas vidas
Ao Juarez

Na caminhada deste trabalho uma questão sempre me acompanhou: como dizer que todos somos iguais? se nos defrontamos com óbvias contradições, ou seja, desigualdades de todas os matizes - virtudes, temperanças, finanças, direitos, habilidades, talentos... citações *ad infinitum*? A resposta sempre aparecia na forma de uma metáfora: é como se houvesse um grande diamante dentro de cada um. Ele é disforme, é escuro. Lapidá-lo é tarefa da consciência até que possa apresentar mil facetas e uma superfície que brilhe e possa refletir inúmeros arcos-íris... O diamante é perfeito, sem falhas. A única diferença é o modo de tratá-lo e o modo como os outros o vêem.

Nas noites longas de estudos outra questão surgia quando o corpo pedia descanso: o que é ser *mestre*? A *pessoa nasce mestre*? O *mestre* se constrói? A resposta então não é mais uma metáfora, mas real: *mestre* é aquele que diante de uma caminhada, leva de mãos dadas seu aprendiz por um caminho até, o momento em que o aprendiz, seguro de si, possa continuar sozinho a caminhada. Então, como *mestre*, agradeço aos meus alunos e ex-alunos, que além de aprendizes também

foram mestres, ensinando-me **o sentido de ser mestre**. Agradeço especialmente à minha mestra nessa caminhada **Maria de Araújo Nepomuceno**.

Agradeço à professora **Dulce Barros de Almeida** e à professora **Elianda Figueiredo Arantes Tiballi** pelos questionamentos e sugestões, à professora **Maria Teresa Canesin Guimarães** que foi uma das primeiras mestras a incentivar-me a desafiar qualquer dificuldade nessa caminhada.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente, à **Regina Jordão** companheira de cada momento deste trabalho e a todos que de alguma forma foram meus mestres.

Lista de Siglas

APAE — Associação de Pais e Amigos do Excepcional

BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD — Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM — Banco Mundial

CF — Constituição Federal

CNE — Conselho Nacional de Educação

DM — Deficiência mental

FMI — Fundo Monetário Internacional

FUNDEF — Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA — Fundo de Fortalecimento da Escola

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPG — Instituto Pestalozzi de Goiânia

LDB — Lei de Diretrizes e Bases

MEC — Ministério da Educação

OMS — Organização Mundial de Saúde

ONG — Organização não-Governamental

ONU — Organização das Nações Unidas

PNE — Plano Nacional de Educação

PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE — Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE — Plano Nacional de Educação
PPA — Plano Plurianual
PPP — Projeto Político Pedagógico
SAI — Setor de Apoio à Inclusão
SEE — Secretaria Estadual da Educação
SEESP — Secretaria Nacional de Educação Especial
SENEB — Secretaria Nacional de Educação Básica
SEPLAN — Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento
SUEE — Superintendência de Ensino Especial
SUPEE — Superintendência de Ensino Especial
UCG — Universidade Católica de Goiás
UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

O tema deste trabalho inscreve-se na discussão da educação inclusiva da rede regular de ensino de Goiás, de acordo com o ordenamento legal inaugurado na década de 1990 e proclamado pela política educacional do Estado brasileiro. A investigação insere-se no universo da pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso da *Escola Estadual Esperança*, localizada no município de Goiânia-Go. A Escola Estadual Esperança constituiu-se em um objeto real, tendo em vista sua participação no *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, desenvolvido pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) de Goiás a partir do ano de 1999. O processo do trabalho utilizou pesquisa bibliográfica e documental, levantamento de dados na Secretaria Estadual da Educação (SEE) e na Superintendência de Ensino Especial (SUEE) de Goiás. Foram realizadas observações *in loco* e entrevistas com professoras, diretora, coordenadora e secretária da escola, utilizando como referência as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (Brasil, MEC/CNE, 2001). O trabalho está organizado em três capítulos: O primeiro contextualiza os elementos que orientaram as políticas educacionais implementadas pelo

Estado brasileiro, como a *Conferência Mundial de educação para Todos* (Jontiem, 1990) e a *Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais: acesso e qualidade* (Salamanca, 1994), que deram origem à *Declaração de Salamanca*, documento principal que orienta a implementação da educação inclusiva em todos os países. O segundo capítulo apresenta a inserção de Goiás no movimento da política educacional inclusivista. O terceiro e último capítulo, à luz das contribuições anteriores, apresenta a experiência da *Escola Estadual Esperança*. Os resultados da investigação indicam que há um hiato entre a educação inclusiva que vem se dando na Escola Estadual Esperança e a proposta de educação inclusiva constante dos documentos legais.

ABSTRACT

This work approaches the discussion involving the inclusive education in the educational system in Goiás as of the approval of the law through Brazil's educational system, inaugurated in the 1990's. The study goes into the universe of qualitative research by means of a case study: the study of *Escola Estadual Esperança*, located in the city of Goiânia. *Escola Estadual Esperança* constituted a real object, given its participation in the *State Educational Program for Diversity in an Inclusive Perspective* developed by the State Education Department (SEE) of Goiás as of 1999. The working process made use of both bibliographic and documental research with data collecting at the State Education Department (SEE) of Goiás and at the Special Education Superintendency (SUEE) of Goiás. In loco observation and interviews with the school teachers, director, coordinator and secretary were conducted having the National *Directions for Special Education in Fundamental Education* (Brazil, MEC/CNE, 2001).

This work comprises three chapters: the first one contextualizes the elements that orientated the educational policies implemented by the Brazilian government, such as the *World Conference for Education for All* (Jontiem, 1990) and the *World Conference of Special*

Needs: Access and Quality (Salamanca, 1994), giving origin to the *Declaration of Salamanca*, the main document in orienting the implementation of inclusive education in all countries. The second chapter, comprises the insertion of Goiás in the movement of the inclusivist educational policy. The third and last chapter, in the light of the previous contributions, introduces the *Escola Estadual Esperança*. The results of the investigation, confirm that the inclusive education, despite being supported by legal documentation, apparently does not take place at Escola Estadual Esperança. Every child's permanence and inclusion in the school is a social right that continues being a utopia to be searched by society, which is believed to be accomplished only when the government social policies, particularly the educational ones, follow a new, more

SUMÁRIO

Introdução

1. Considerações preliminares: tema e problema..... 11
2. Procedimentos metodológicos e técnicos 14

Capítulo I

Estado e educação: contexto neoliberal e políticas públicas para a educação

1. Educação e mundo globalizado.....20
2. Programas internacionais de referência para a educação/escola inclusiva.....25
3. O Brasil e as políticas para a educação/escola inclusiva.....30

Capítulo II

A inserção de Goiás no movimento da política educacional inclusiva

1. Considerações iniciais.....40
2. As raízes de um processo: educação e educação inclusiva.....41
3. O estado de Goiás e a educação/escola inclusiva.....51

Capítulo III**A Escola Estadual Esperança: uma escola inclusiva de referência**

1. Considerações iniciais.....	59
2. Caracterização do bairro Jardim das Acácias	61
3. A Escola Estadual Esperança em perspectiva.....	63
4. A Escola Estadual Esperança e sua prática: a fala dos educadores.....	67
5. Escola Estadual Esperança: suas salas de aula vista por dentro.....	76
Considerações finais	87
Referências bibliográficas	91

INTRODUÇÃO

Introdução

1 Considerações preliminares: tema e problema

Desde a década de 1990, um tema vem se impondo em algumas áreas do conhecimento: a inclusão. Especialmente na área da educação, a presença desse tema é cada vez mais freqüente, isto é, as preocupações com aqueles sujeitos sociais com necessidades educacionais especiais vêm paulatinamente ocupando a atenção de um número cada vez maior de pesquisadores. Em poucas palavras, trata-se da decisão de tomar a *educação inclusiva* como um tema de pesquisa relevante, dentre outros, para os que elegeram a educação e seus problemas como objetos de suas preocupações.

Cabe ressaltar que tomar a educação inclusiva como tema de pesquisa não é um modismo, mas o reconhecimento de que este tipo de educação foi incorporado pelas políticas públicas (dentre elas, a política educacional), bem como pela reforma educacional proposta pelo Estado neoliberal na década de 1990. Nesse sentido, a questão reaparece no contexto

histórico e social com uma nova¹ dimensão, cuja constatação, por si mesma, justifica a preocupação dos pesquisadores da área em investigá-la. Compartilhando essa preocupação, esta investigação tem, pois, como *objetivo* investigar as *relações existentes* entre a proposta de educação inclusiva proclamada por tais políticas, especialmente a política educacional do Estado brasileiro, e a *educação inclusiva* vivenciada pela rede estadual de ensino de Goiás. Este estudo será feito por meio de um *estudo de caso*: o estudo da *Escola Estadual Esperança*², localizada em Goiânia-GO. Esta investigação, portanto, inscreve-se no universo das *pesquisas qualitativas*, entendidas pelos investigadores que a realizam como uma expressão genérica que

agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, [as] questões a investigar [são] formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (...) Ainda que os [investigadores possam selecionar] questões específicas à medida que recolhe os dados, a abordagem (...) não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (Bogdan & Biklen, 1997, p. 16, grifos dos autores)

Embora esse tipo de pesquisa possa, em tese, dispensar, preliminarmente, as discussões teóricas longas, as quais se apoiam no pressuposto de que o próprio percurso da investigação, a coleta e a articulação de dados devem indicar as categorias analíticas mais adequadas para interpretação e análise dos dados, duas noções - a de Estado e a de educação inclusiva – já estão assinaladas pelo próprio *alvo* desta investigação, qual seja, o de tomar a educação inclusiva como problema de pesquisa, nas suas relações com a política educacional do Estado.

Assim, a presente investigação apóia-se na noção de Estado legada pelo pensamento gramsciano. Segundo, Semeraro (1999), Soares (2000), Mello (2001), e outros, Gramsci (1978) ampliou a compreensão da noção de Estado herdada da tradição marxista.

¹ A discussão sobre a educação inclusiva pode ser localizada em diferentes momentos da história do Brasil. Na Colônia (1500-1822), educar as pessoas com necessidades educacionais especiais cabia à família. No Império (1822-1889), criou-se Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Brasileiro dos Cegos — IBC (1854). Da Primeira República (1889-1930), até meados da década de 1960, caracterizou-se pela proliferação de instituições asilares e de escolas especiais de natureza privada e assistencialista. Coincidentemente, nessa época, surgiram movimentos em prol da saúde e higiene pública e, conseqüentemente, preocupações com a doença mental como uma ameaça para a saúde e a segurança públicas (Cf. Januzzi, 1985; Aranha, 2000; Mazzotta, 2001; Sasaki, 2002; e Bueno, 1993).

² A fim de preservar a identidade da escola investigada, o nome a ela conferido é fictício.

Segundo esta última, o Estado se limita exclusivamente à esfera da coação e da violência, ao passo que, para Gramsci, a noção de Estado abrange também a esfera do consenso, do privado, ou seja, a esfera da *sociedade civil* (Semeraro, 1999). Ampliando nesses moldes a noção de Estado, Gramsci (1978) compreende que o Estado seja constituído pela *sociedade civil* – instituições habitualmente chamadas de *privadas* e pela *sociedade política ou Estado*, ou seja, as

que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Essas funções são (...) organizativas e conectivas. Os intelectuais são os comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio [e, portanto, da confiança] que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato da coerção que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (Gramsci, 1978, p. 10-11, grifos do autor)

Esse modo ampliado de compreender o Estado levou Gramsci a conceber, também de modo ampliado, a noção de intelectuais³, ou seja, para ele, todos os homens são intelectuais (*filósofos*), embora nem todos exerçam na sociedade o papel de intelectuais. Logo, o que existe são graus variados de trabalho intelectual, não havendo, a rigor, diferenças entre os homens que supostamente pensam e os que supostamente agem.

Os movimentos econômicos e políticos da globalização e a propalada crise de paradigmas em todos os campos do conhecimento vêm marcando o pensamento daqueles que atuam na área da educação brasileira em todos os sentidos, até mesmo daqueles que se dedicam aos modos de pensar e de ver as pessoas com necessidades educacionais especiais. As crises de idéias constituem fortes elementos para a crítica da experiência da instituição de amparo a pessoas com necessidades especiais, e, sobretudo, para o descaso do governo no que diz respeito aos custos sociais decorrentes. Nas palavras de Aranha, cada instituição de amparo às pessoas com necessidades educacionais especiais não passa de um “instrumento de

³ Para Gramsci, “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.[nesse sentido] todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade uma função de intelectual.) Gramsci ainda acrescenta: “por intelectual, devemos entender não somente essas camadas sociais às quais chamamos tradicionalmente de intelectuais, mas, em geral, a toda a massa social que exerce funções de organização no sentido mais amplo: seja no domínio da produção, da cultura ou da administração pública” (Gramsci, 2001, p. 15).

construção de alienação pessoal, de despersonalização e de conseqüente exclusão” (Aranha, 2000, p. 2). Nesta mesma linha de raciocínio, afirma outro autor:

A proliferação das instituições de amparo às pessoas portadoras de deficiências teve, e ainda tem, um duplo sentido: por um lado, serviu para tirar do relento aqueles que não podiam suprir as próprias necessidades e ficavam entregues à misericórdia dos corações bondosos; por outro lado, contribuiu implicitamente para a manutenção da condição de subalternidade de seus internos em relação à sociedade em geral, que teve difundido e fortalecido seu poder de controle e de discriminação sobre os desviantes, que representavam em última instância, uma ameaça à ordem social ideologicamente estabelecida. (Marques, 1998, p. 119)

Essa crítica coloca-se de frente com a escola regular, ou escola comum, uma das instituições da *sociedade civil* que pode substituir aquelas tradicionalmente ocupadas com a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sabe-se do desafio de conhecer a noção existente sobre tais pessoas, e concomitantemente, do desafio de encontrar o melhor modo de responder a essas necessidades. Sabe-se também do desafio apresentado pela inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na escola regular existente, localizada em uma determinada sociedade, perpassada de ponta a ponta pelas desigualdades sociais que lhe são intrínsecas. Nesta investigação, sentiu-se, pois, o desafio de enfrentar essas questões, participando do debate que visa encaminhá-las.

Assim, passando pelos documentos oficiais maiores, nos quais a proposta da *educação inclusiva* elaborada no final dos anos 90 do século XX aparece claramente, indaga-se: o que o Estado (*sociedade política*) brasileiro entende por educação inclusiva? Ou, em que consiste a proposta de educação inclusiva elaborada pelo Estado? Quais são as fontes inspiradoras da proposta feita pelo Estado? Quais são os interesses do Estado com sua proposta de educação inclusiva, ou seja, o que o Estado pretende com ela? O que os mentores dessa proposta transmitem a esse respeito?

Transitando dos documentos referidos para outros documentos oficiais menores, mas de igual natureza, pode-se perguntar: essa proposta apareceu nos documentos do governo de Goiás? Em qual ou quais deles? E, conseqüentemente, como e por meio de quais mecanismos ou documentos essa proposta chega na escola pública estadual? Como ela é recebida e entendida pelos vários sujeitos (direção, coordenação administrativa e pedagógica, professores) envolvidos, no caso, os sujeitos da *Escola Estadual Esperança*? Como esta

escola foi preparada para pôr em prática essa proposta? Como esta proposta vem sendo colocada em prática? Há coerências entre o proposto e o realizado?

2 Procedimentos metodológicos e técnicos

Os estudos realizados para a elaboração deste projeto de pesquisa indicaram a investigação qualitativa, considerando-a como o instrumental adequado, por acreditar que por meio desse tipo de pesquisa, ou por esse caminho, será possível alcançar, de maneira satisfatória, a compreensão e a interpretação do objeto. A opção pela pesquisa qualitativa baseou-se nos estudos de Bogdan e Biklen . Esses autores assinalam:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70)

Elegeu-se, pois, a *pesquisa qualitativa* com enfoque no *estudo de caso*, isto é, no estudo da *Escola Estadual Esperança*, situada no bairro Jardim das Acácias⁴. A escolha dessa escola assentou-se nos seguintes critérios: a) ser pública; b) estar localizada no município de Goiânia; c) ter o maior número de alunos com necessidades educativas especiais no momento da realização desta pesquisa.

A intenção de realizar a pesquisa em uma escola pública parte do pressuposto de que esta escola deve, diferentemente da escola privada, cumprir as determinações das políticas instituídas, por se destinar à maioria da população que se encontra na faixa etária escolarizável. Assim, é importante destacar que ao buscar dados junto à Superintendência de Ensino Especial (SUEE) da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE/GO), que forneceu, dentre outras, algumas informações sobre os censos escolares de 2001 e 2002, e também sobre vários outros trabalhos realizados pela secretaria um deles chamou a atenção: o *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* (Goiás, SEE, 1999), já orientado pela nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/96; Brasil, 1996), pelos propósitos do documento *Educação para todos* de (Jomtien, 1990; Unesco, 1990) e pela *Declaração de Salamanca* (Espanha, 1994; Unesco, 1994). O objetivo do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* foi o de reestruturar o ensino especial em Goiás.

⁴ Assim como o nome da escola, o nome do bairro também, e pelas mesmas razões, é fictício.

À luz das diretrizes do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, e procurando saber quais escolas⁵, em Goiânia, estavam nele envolvidas, e mais que isso, buscando identificar qual das 37 escolas de referências se aproximava mais dos parâmetros traçados por tais diretrizes, a Escola Estadual Esperança⁶ revelou-se a mais indicada para o *estudo de caso* a ser feito. Ela possui 42 alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais que cursam o ensino fundamental, assim distribuídos: no período vespertino, dois alunos na primeira série; cinco na segunda série; dois na terceira série; três na quarta série; um na quinta série; três na sexta série e, 16 na sala especial⁷. No período matutino estão matriculados nove alunos e um no período noturno. É importante ressaltar que dentre as escolas que fazem parte desse programa, a Escola Estadual Esperança possui o maior número de alunos na sala de ensino especial, ou seja, há 18 alunos⁸ diagnosticados como deficientes mentais (DM). Vale destacar que quase todas as escolas que participam desse Programa possuem uma sala de ensino especial. No momento em que esta pesquisa estava sendo realizada, o número de alunos matriculados nas demais escolas do programa era menor do que o número matriculado na Escola Estadual Esperança.

As ações básicas estipuladas para a realização do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* foram: a) implementação de unidades inclusivas (escolas inclusivas); b) implementação de unidades de referências (escolas especiais); c) implementação de metodologias e recursos especiais; d) atendimento educacional hospitalar; e) estabelecimento de parcerias e interfaces. Para a realização desses projetos, o programa estabeleceu algumas diretrizes tendo em vista a divulgação da política educacional em Goiás.

O *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, em conformidade à Lei Orgânica do Município de Goiânia (1999), estabeleceu algumas prioridades de acesso aos conteúdos básicos propostos para a escolarização de alunos

⁵A Rede estadual de ensino de Goiânia possui 116 escolas. Destas, uma é a Escola Estadual Esperança. No programa, ela é uma das 37 escolas de referência existentes na capital.

⁶ Antes de eleger a Escola Estadual Esperança, foi feita uma visita a todas as escolas que fazem parte do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, procurando a seguinte informação: quantos alunos com necessidades educativas possuíam.

⁷ Sala especial é uma sala instalada em escola de ensino regular, caracterizada pelo agrupamento de um pequeno número de alunos, diagnosticados por especialista como portadores de determinada deficiência e que, no momento, não tem condições de frequentar uma sala comum.

⁸ Consta em documentos que foram matriculados 18 alunos, mas somente 16 frequentam as aulas.

tidos como normais e para aqueles com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, tendo em vista seus objetivos, o Programa em Goiás implementou alguns projetos como: a) Projeto Escola Inclusiva; b) Projeto Re-Fazer; c) Projeto Comunicação, com dois subprojetos, o SinalizAÇÃO e o SignificAção; d) Projeto Prevenir; e) Projeto Hoje; f) Projeto Depende de Nós; g) Projeto Unidade de Referências.

Dentre as ações básicas estipuladas para a implementação da educação inclusiva, destacam-se as unidades de referência, constituídas de três setores: Setor I Reabilitação Não-hospitalar (parceria com a saúde); Setor II Rede de Apoio à Inclusão; Setor III Ensino Especial. Cada unidade de referência, por meio desses setores, deve oferecer subsídios, orientações, assessorias no processo de educação inclusiva, representando, assim, os objetivos propostos nas leis.

Para a construção dos instrumentos, Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986) lembram que é necessário não se restringir ao que está explícito no material. A pesquisa qualitativa deve procurar um aprofundamento capaz de descrever mensagens implícitas, contradições e termos *silenciosos*. Assim, o trabalho utilizou-se da pesquisa documental, da observação do cotidiano da escola e entrevistas.

As entrevistas tiveram antecipadamente um roteiro semi-estruturado, que foi formulado com bases nas *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*⁹ (Brasil, MEC/CNE, 2001). Essas diretrizes complementam o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pelo Estado¹⁰ em 1998 (Brasil, MEC, 1998).

Valendo-se do pressuposto de que a educação especial já tinha adquirido seus contornos legítimos, os relatores das diretrizes nacionais afirmaram:

⁹ Parecer nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) foram relatores Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueredo Gouvêa.

¹⁰ Consta em documento: “em 11 de fevereiro, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de Lei que ‘*institui o Plano Nacional de Educação*’, iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998 apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição dos Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção de Plano, que teve como eixo norteadores, do ponto de vista legal, a *Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Ementa constitucional nº 14, de 1995, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos ...*” (Brasil, MEC, 1998, p. 7-8, grifos nossos).

passou [a educação de pessoas com necessidades especiais no Brasil a fazer] parte do processo de amadurecimento da sociedade brasileira. Agora é preciso pôr em prática, corajosamente, a compreensão que foi alcançada pela comunidade [sociedade civil] sobre a importância que deve ser dada a este segmento da sociedade brasileira. Com a edição deste Parecer e das Diretrizes que o integram, este colegiado está oferecendo ao Brasil e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais um caminho e os meios legais necessários para a superação do grave problema educacional, social e humano que os envolve. Igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais são direitos dessas crianças, jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusiva é uma tarefa de todos. (Brasil, MEC/CNE, 2001, p. 53)

Este estudo envolveu três professoras como sujeitos da pesquisa. Elas foram identificadas como professora A, professora B e professora C. A escolha das professoras não foi uma escolha aleatória, pois teve como objetivo identificar em princípio as salas com maior número de alunos inclusos. Assim, elegeram-se duas salas de ensino regular e uma sala de ensino especial. As entrevistadas são do turno vespertino, por contar com maior quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais. A professora A é da sala especial, e as professoras B e C são das salas inclusivas (sala de ensino regular com alunos inclusos). Também foram entrevistadas a secretária da escola, a coordenadora pedagógica e a diretora. Os sujeitos investigados foram contatados pessoalmente, com o objetivo de verificar sua disposição em participar dos estudos. Nesse contato, todos foram receptivos e mostraram disposição para a realização das entrevistas.

A análise das entrevistas buscou interpretar as vozes dos sujeitos sociais ouvidos, compreendendo que a análise do conteúdo das exposições realizadas por esses sujeitos desvela, de forma significativa, a realidade concreta do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma escola regular de ensino. Deve-se destacar que a investigação realizada buscou garantir e respeitar o pensamento e a liberdade de expressão dos sujeitos da pesquisa, e simultaneamente, compreender o significado desse pensamento no momento em que ele foi apreendido. Além disso, a investigação buscou estar atenta às contradições que permeiam as práticas cotidianas que se dão na escola.

Para o desenvolvimento do trabalho *in loco*, isto é, na Escola Estadual Esperança, foram estabelecidos os seguintes critérios: a) a importância de observá-la como uma escola referência para a inclusão em seus aspectos físicos, políticos e pedagógicos; b) analisar a Escola Estadual Esperança como *referência* da educação/escola inclusiva no estado de Goiás.

Os resultados da investigação estão organizados em três capítulos. O primeiro, cujo título é *Estado e educação: contexto neoliberal e políticas públicas para a educação*, vislumbra o ideário neoliberal e sua influência nas políticas educacionais nos últimos tempos. O segundo capítulo, intitulado *A inserção de Goiás no movimento da política educacional inclusiva*, trata, em um primeiro momento, de contextualizar historicamente o processo educacional brasileiro à luz do ideário liberal de educação para todos, entendendo-o como princípio da idéia de educação inclusiva, e assim, no segundo momento, analisa como a proposta de educação inclusiva proclamada pela Declaração de Salamanca se processa em Goiás. O terceiro e último capítulo têm como alvo a Escola Estadual Esperança como realidade de inclusão e intitula-se *A Escola Estadual Esperança: uma escola inclusiva de referência*. Finalmente, pode-se acrescentar que o processo de investigação da educação inclusiva, bem como a divulgação dos resultados decorrentes desse processo de investigação, estão apenas começando. Assim, espera-se, com este trabalho, além de participar da discussão da problemática, contribuir para a abertura de outras questões sobre a temática.

CAPÍTULO I

Estado e educação: contexto neoliberal e políticas públicas para a educação

Estado e educação: contexto neoliberal e políticas públicas para a educação

Os programas de *reforma* só poderão ser eficazes se compreendermos a dinâmica de um sistema tão complexo como o educacional. Este sistema, em qualquer país, é um produto de sua história. Suas características e peculiaridades têm uma origem concreta. Em muitos casos, perdemos a pista sobre qual era, nessa origem, sua razão de ser. Às vezes é fácil detectar a origem de uma determinada característica que obedece a decisões concretas, tomadas em um momento determinado, mas em outros casos é difícil determinar, a partir do presente...

José Gimeno Sacristán

1 Educação e mundo globalizado

Para buscar um caminho de análise com a finalidade de verificar limites e possibilidades das políticas instituídas, mais propriamente para a educação formal e a educação/escola inclusiva¹¹, é necessário pontuar concepções e práticas que se contradizem em um contexto amplo de reestruturação econômica, política e cultural da sociedade

¹¹ No decorrer do texto a expressão educação/escola inclusiva sempre aparecerá dessa forma, refere-se ao mesmo contexto, ou seja, a educação inserida em uma escola inclusiva.

capitalista vigente. Dessa forma, o trabalho propõe em um primeiro plano, uma visão macro dos movimentos que fizeram e fazem a história da educação brasileira nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Silva (2001) afirma que, para compreender “as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservado para a educação”, deve-se compreender também que “esse processo é parte de um processo internacional (...) Numa era de globalização e internacionalização, os projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional” (Silva, 2001, p. 14).

Há várias formas de conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada, mas constitui um processo com múltiplos aspectos sociais, econômicos e políticos, isto é, engendra-se em um contexto histórico definido que produz e reproduz valores sociais contraditórios. Nesse aspecto, pode-se dizer que o século XX foi um tempo de grandes transformações, tendo como protagonista principal *o capital*, que produziu e continua produzindo mudanças consideráveis nas esferas da vida social, econômica, política, cultural e educacional.

A educação, nesse contexto, tem alterado sua importância primeira, revertendo-se à lógica do capital, isto é, a educação, para atender aos requisitos do mercado, ajusta-se aos princípios que norteiam os vários documentos nacionais e internacionais assentados no pressuposto de formar o *cidadão do mundo*¹² globalizado. Para teóricos, como a exemplo de Anderson (1995), Hobsbawm (1995), Paro (1999), Frigotto (2000), Gentili (2000), Silva (2000), Bianchetti (2001) e outros, ocorre mais uma modificação sistêmica do capitalismo que redefine a sociedade e as decisões sobre ela, as quais devem ser tomadas no plano do mercado e do capital internacional, determinando, simultaneamente, que o Estado, a sociedade e os indivíduos reformulem conceitos e valores assentados em pressupostos básicos de dimensão maior, a do *capital*.

Essa ideologia, que, de acordo com vários autores, é denominada neoliberalismo, começou a ser desenvolvida durante o auge do Estado do bem-estar social¹³ ou *Welfare State*. Neste, o capitalismo como modo de produção apresentava-se em uma de suas mais profundas

¹² Cidadão do mundo é uma expressão cunhada por Octavio Ianni.

¹³ É conveniente ressaltar que no Brasil discute-se muito se realmente houve um Estado de bem-estar social. Segundo Bianchetti, “O Estado de bem-estar social foi uma reconstrução européia do pós-guerra e se realizou com a presença forte do Estado (de interesse capital). Diferentemente dos Estados latino-americanos que não

crises, aliadas às altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento. Para os defensores do neoliberalismo, a indicação dessa crise residia nos gastos do Estado com as questões sociais.

Ao nascer, o ideário neoliberalista apresenta uma proposta, a de uma nova direção para o mundo, ou seja, alcançar a liberdade máxima para o capital, redefinindo assim o papel do Estado: o Estado mínimo. Nesse contexto, vale dizer que o capital opera o aprofundamento da separação entre produção voltada para o atendimento das necessidades humanas, e a produção voltada para as necessidades do próprio capital. Nas palavras de Frigotto, “no plano ideológico, a investida neoliberal busca criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural. Mas, profundamente, busca levar à conclusão de que a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas” (Frigotto, 2000, p. 83).

Essa visão leva a crer que as relações capitalistas dos últimos anos e suas ações provocaram constantes crises e, conseqüentemente, a exclusão da maioria dos indivíduos. Sintetizando as conseqüências sociais dessas relações, na década de 1980, Hobsbawm assinala:

quanto à pobreza e a miséria (...), muitos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas, e mesmo com o espetáculo mais chocante de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão, quando não eram recolhidos pela polícia (...) o reaparecimento de miseráveis sem teto era parte do impressionante aumento da desigualdade social e econômica na nova era. (Hobsbawm, 1995, p. 396)

A consolidação da política neoliberal conquistou a hegemonia da maioria dos países e passou a ser a política oficial de organizações internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comercio (OMC). Mas, o que vem a ser esse novo ideário? Bianchetti (2001), Azevedo (2001), Shiroma (2000), Frigotto (1995), Gentili (1995), Silva (2001), Anderson (1995) e Paro (1999), dentre outros, discutem o conhecimento dos teóricos dessa corrente de pensamento, especialmente o conhecimento postulado por F. A. Hayek e Milton Friedman. Estes autores defendem os pressupostos de um capitalismo livre de qualquer tipo de regulação

respondiam, propriamente, o modelo de Estado de Bem-Estar dos países de primeiro mundo, criticado pelo neoliberalismo” (p. 109).

e intervenção do Estado, isto é, propõem o retorno ao capitalismo competitivo do *laissez-faire*¹⁴.

À luz do que ensina Gramsci (1978), por meio de seu conceito de Estado ampliado, pode-se entender ironicamente o que Hayek propõe: recorrer, ao máximo, às forças da *sociedade civil*, e, o menos possível, às forças da *sociedade política*, isto é, conferindo à sociedade civil a liberdade de um conjunto de organismos *privados* que sustentam sua hegemonia na sociedade. Para a sociedade política (Estado em sentido estrito) corresponde somente assegurar legalmente a disciplina dos grupos discordantes. Nesse sentido, Hayek ressalta a importância de se recorrer, ao máximo, às forças espontâneas da sociedade (mercado) e o menos possível à coação (Estado).

Os neoliberais consideram a esfera do mercado como a esfera da liberdade, e a esfera do Estado, como a esfera de coerção. De forma que, convenientemente, diga-se de passagem, os neoliberais adotam a premissa de que somente no âmbito do capitalismo é possível a liberdade (no campo econômico e não no campo político). Relacionando o conceito de liberdade às questões educacionais na sociedade vigente, Paro (1999), com uma compreensão alargada de “educação como constituição cultural de sujeitos livres”, afirma ser relevante indagar, quando se relaciona educação e liberalismo econômico.

a respeito do significado que o componente “liberdade” assume naquele conceito e nessa ideologia. E aí [percebe-se] que, quando o liberalismo fala de liberdade de mercado, ele [está se] referindo à necessidade de se deixar que as relações sociais se dêem de acordo com as regras do mercado, sem que se interfira em seu *natural* desempenho. Liberdade, nessa acepção, é quase apenas o oposto de prisão: estar livre é estar solto. É um sentido de liberdade que, no senso comum, é sinônimo de espontaneísmo, de permissão para se fazer aquilo que deseja, desde que se obedeçam a certas regras. Só que neste caso, trata-se das regras do mercado, que independem da ação dos homens organizados como sujeitos e representados pelo Estado ou outra entidade que seja ser porta-voz enquanto vontade coletiva. Trata-se, portanto, de *liberdade natural* (apesar do contra-senso da expressão): *é a liberdade do pássaro para voar, mas é também a liberdade do leão para devorar o cordeiro*. (Paro, 1999, p.103- 104; grifos da autora)

Friedman e Hayek afirmam também que o único sistema que compatibiliza a liberdade com a democracia é o sistema capitalista. O governo deve exercer o papel de legislador, ou aquele que mantém a lei e a ordem, reduzindo seu papel na atividade econômica. Fundamentada nos pressupostos formulados especialmente por esses dois autores,

¹⁴ Dogma do liberalismo, expressão francesa que significa deixar fazer, sintetizando o papel do Estado mínimo.

a política neoliberal foi colocada em prática na Inglaterra, com Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos da América (EUA), com Ronald Reagan. A adoção dessa política possibilitou, desde a década de 1980, a disseminação de seu ideário revestido pelas palavras *democracia, liberdade, eqüidade, qualidade, eficiência, competitividade*, e sintetizado no *slogan* “mais mercado e menos Estado”.

Muitos questionam as ações neoliberais no mundo e suas conseqüências sociais, isto é, o desmonte das economias nacionais dos Estados dependentes, o agravamento da concentração de renda, o crescimento da riqueza já acumulada nas mãos de poucos e o aumento considerável da miséria no mundo. Segundo Anderson (1995), “economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muito dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais” (p. 68).

Para contextualizar o Estado em sua forma de ser nesse processo, deve-se entender que, segundo as teorias críticas, o conceito de Estado nacional surgiu em determinado momento de desenvolvimento da sociedade, quando esta passou a ficar envolta nas contradições de classe. O tipo de Estado que surgiu, então, foi criado pela burguesia para reproduzir, na sua estrutura e no seu funcionamento, as características das relações sociais e econômicas do capitalismo. Gramsci (1978), ao elaborar sua concepção ampliada de Estado assinala que este está constituído por um todo complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, como também busca o consentimento daqueles sobre os quais exerce sua dominação (*apud* Bianchetti, 2001, p. 79) Torres (1995), buscando entender o Estado por meio de suas próprias ações, declara que em uma

primeira aproximação da noção de Estado, este aparece como instrumento heurístico, um conceito que difere radicalmente das noções clássicas de regime político, de governo ou de poder público. Enquanto instrumento heurístico, a noção de Estado reflete a imagem de condensação de poder e força na sociedade. O exercício do poder do Estado faz-se mediante o exercício de atos de força e coerção sobre a sociedade civil através de aparatos de força especializados do Estado. Por sua vez, esta noção de condensação de forças remete a outro aspecto central do Estado, a noção de que o Estado exerce poder, às vezes é um exercício do poder que é independente dos grandes atores sociais, às vezes é exercido em função de interesses específicos representados na sociedade. Assim, o poder do Estado pode refletir um projeto político específico, uma aliança de classes e, portanto, interesses econômicos, sociais, culturais até mesmo morais e éticos específicos. O Estado aparece

como uma “aliança” ou “*pacto*” de dominação social. (Torres, 1995, p.110; Grifos do autor)

Discorrendo sobre a importância do Estado nos seus vínculos com os problemas educacionais, Torres (1995) alega que “o discurso sobre a teoria do Estado tem importância fundamental para a educação” (p. 110), não só porque dela depende as definições dos problemas educacionais e das soluções, mas, em grande parte, por que dessa teoria dependem o diagnóstico e a solução apontados para tais problemas. No Brasil, isso pode ser verificado no modo como o Estado, por meio de seus documentos, oficiais e oficiosos, expressa as mudanças operadas na lógica de entendimento e implementação de suas ações. O papel exercido pelo Estado brasileiro, no contexto globalizado e neoliberal vigente, pode ser verificado pelas constantes ementas introduzidas em seus documentos e por meio das reformas realizadas com base em vários consensos.

As posições descritas por Torres (1995) compreendem que a hegemonia pode criar também a dependência de outros grupos sociais, não se referindo apenas à submissão à força, mas também às idéias em uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci (1978) denomina de *aparelhos privados de hegemonia*, ou seja, as escolas, a Igreja, os jornais e todo tipo de aparelho que presta informações e/ou realiza formações, isto é, uma forma educativa, repassando, desde então, a subordinação social, política e cultural.

O papel que o Estado brasileiro vem assumindo no decorrer do processo de globalização da economia sinaliza a direção de duas situações: a do Estado do bem-estar social, ou modelo keynesiano, em que se verificou um *pacto social*¹⁵ assentado na idéia de educação, saúde, seguridade social, salário, moradia e outros, como direitos de cidadão. Numa outra direção, vista pela ótica dos teóricos do neoliberalismo, o Estado nesse formato *provedor* passou a ser considerado um dos motivos do agravamento da crise do capital. Assim, para *solucionar* a crise, o Estado deve reduzir seus gastos sociais e ampliar o processo de privatização das empresas estatais.

¹⁵ Acordos firmados entre capital e trabalho, no período pós-guerra, visando a reconstrução, o planejamento e a orientação dos recursos econômicos, isto é, acordos que possibilitariam a formação de uma base pela qual o Estado previdência, ou Estado benfeitor permitiria às sociedades entrarem em uma fase de paz social por meio de negociações e políticas consensuais. Ver Anderson (1995), Shiroma (2000), Bianchetti (2001), Silva (2001) e outros.

Vale dizer que o desmonte do Estado brasileiro pode ser apreendido por meio de sua capacidade de: a) *reduzir* os programas que oneram os cofres públicos e não trazem retorno (vendas das empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal); b) e a de *financiar e diminuir* as obrigações financeiras do Estado no fornecimento de serviços sociais, como educação, saúde, pensão e aposentadoria, transporte e outros. Tudo isso materializa-se nas constantes privatizações dos últimos anos, bem como na descentralização como mecanismo de democratização, delegando às empresas (públicas ou privadas), à comunidade, aos estados e aos municípios a manutenção de serviços sociais, dentre eles, a educação em seus diferentes níveis.

2 Programas internacionais de referência para a educação/escola inclusiva

Em 1990, foi realizada a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Banco Mundial (BM). Essa Conferência foi considerada um marco para a educação, e, em decorrência, os nove países¹⁶ possuidores das maiores taxas de analfabetismo do mundo, conhecidos como *E 9*, comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas com base no Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (*Education For All -EFA*), sob a coordenação da Unesco (Mittler, 2003).

Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, a Unesco realizou a *Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais: acesso e qualidade*, e dela surgiu, a Declaração de Salamanca¹⁷, com o objetivo de promover a *Educação para Todos*, abordando, desde então, os princípios educacionais da educação inclusiva, tanto nos aspectos políticos quanto nas práticas pedagógicas na escola regular de ensino.

A Conferência de Salamanca, assim como a que a antecedeu, podem ser consideradas marcos históricos para as questões educacionais, especialmente, no tocante às pessoas com necessidades educativas especiais. Nesses movimentos, participaram 94 representantes de governos, bem como muitos representantes de organizações não-

¹⁶ Fazem parte do E 9, os seguintes países: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

¹⁷ Cf. Declaração de Salamanca, disponível no endereço: (www.undps.org.br/undp/hdro).

governamentais (ONGs). Segundo Mittler (2003), a Conferência de Salamanca foi bem sucedida, ao lembrar aos governos que as crianças com necessidades educativas especiais

devem ser *incluídas* na agenda da educação para todos e oferecer um fórum para discussão em trocas de idéias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo. Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças no mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação. Esse grupo mais amplo inclui as crianças:

- que vivem nas ruas ou são obrigadas a trabalharem em condições, muitas vezes, estarrecedoras;
- que são vítimas de guerra, doenças e abusos;
- de comunidades longínquas e nômades;
- de outros grupos sociais em desvantagem e grupos sociais marginalizados;
- portadoras de deficiências ou altas habilidades. (Mittler, 2003, p. 43)

A adoção dessa perspectiva de análise da política de implementação da educação inclusiva é justificada nas fundamentações teóricas da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais. Constata-se que essa declaração vem se tornando o principal referencial, de cunho internacional, para a implementação da educação/escola inclusiva. O texto inicial da declaração afirma:

o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, [renova] a garantia dada pela comunidade Mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

[*Relembra*] as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência façam parte integrante do sistema educativo.

[*Nota*] (...) o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram abrangidos.

[*E reconhece*] como prova deste envolvimento, a participação activa [de] representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais. (Declaração de Salamanca, 1994, p. vii)

O item 3 da Declaração de Salamanca estabelece compromissos a serem assumidos pelos governos formalizada nos seguintes termos:

conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,

adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,

— desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas;

— estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo;

— encorajar e facilitar a participação de pais, comunidade e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais;

— investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;

— garantir que, no contexto duma mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas. (Declaração de Salamanca, 1994, pp. ix-x)

A Declaração de Salamanca, em seu item 4, solicita à comunidade internacional, mais precisamente aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, empenhar-se para a destinação de recursos econômicos, sobretudo, aos países de baixa renda para realização da educação inclusiva. Essa solicitação dirige-se à Unesco, à Unicef, ao Pnud e BM. Assim, ela propõe que

sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apóiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos (...) que fortaleçam a sua cooperação técnica (...) que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas (...) [assegurando] que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais façam parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns ... (Declaração de Salamanca, 1994, pp. x-xi)

Buscando a compreensão de educação/escola inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994) assinala que todo aluno possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são singulares, portanto, "os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados de tal forma a considerar a ampla diversidade dessas características e necessidades" (p. 6). Dessa forma, as escolas devem acomodar todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Em razão da proposta de implementação educação/escola inclusiva, é oportuno destacar, nesse contexto, as estimativas da ONU de que aproximadamente 10% da população mundial são constituídas de pessoas que possuem algum tipo de necessidade especial — física, sensorial, mental e também superdotação ou altas habilidades. Na década de 1980, existiam quinhentos milhões de pessoas com necessidades especiais, distribuídas desigualmente no mundo, 80% viviam nos países mais pobres e menos de 3% recebiam algum tipo de atendimento. Nessa estimativa, o Brasil possui cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades educativas especiais (Brasil, MEC/Inep, 2000, p. 54). Em Goiás, estima-se em 16.538 o número de alunos com necessidades educativas especiais em atendimento tanto em escolas especiais quanto em classes comuns (Brasil, MEC/Inep, 2003). A questão é, portanto, basicamente social.

Levando em consideração os dados apontados, Sasaki (2002) coloca em perspectiva a evolução do conceito de *sociedade inclusiva*, um modo sem dúvida eufêmico de denominar a sociedade capitalista estruturada em classes sociais. Para ele, a *sociedade inclusiva* foi lançada em 1981 pela própria ONU, ao declarar o ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). O encontro promovido nessa data, na opinião do autor, enalteceu firmemente o reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais como membros integrantes da sociedade. Consta em um dos documentos da Aipd que “sociedade inclusiva [deve] ser baseada no respeito dos direitos humanos, da diversidade cultural e religiosa, da justiça social, das necessidades especiais, de grupos vulneráveis e marginalizados, da participação democrática e da vigência do direito” (ONU, 1995, p. 9, *apud* Sasaki, 2002, p. 165). Esse modo de entender a questão tem tudo a ver com os fundamentos neoliberais, nos quais se ancora a sociedade capitalista globalizada.

É importante salientar que, no ano de 1990, o Banco Mundial passou a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nessas declarações, renovando o objetivo da Unesco de eliminar o analfabetismo até o final do século XX. Nessa mesma linha de intenções, renovou os programas da Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional (USAID) para o desenvolvimento da educação de base e as questões universais, como a proteção do meio ambiente e o controle demográfico.

O Brasil assumiu os compromissos estipulados na *Conferência de Educação para Todos* e a *Declaração de Nova Delhi*¹⁸ e seguiu as orientações dos países membros e organismos internacionais como Unesco, Unicef, Pnud e BM. Dessa forma, elaborou e começou a dar execução a vários programas, não só em relação à educação como a outras instâncias sociais.

Nos anos de 1993 e 1996, a Unesco realizou a conferência *Educação para o século XXI*, sob a coordenação do francês Jacques Delors, na qual resultou o *Relatório Delors*¹⁹. Esse relatório assinala três grandes desafios para o século XXI: 1) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; 2) a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à *sociedade da informação*; 3) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Os princípios que regem esse documento são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Assim, constata-se que o Brasil assumiu, categoricamente, esses princípios na formulação dos seus projetos educacionais.

Tendo em vista o encadeamento de programas em nível mundial para a educação e, sobretudo, para a educação/escola inclusiva, pode-se resumidamente afirmar que, no Brasil, todos os nossos programas e projetos oficiais e oficiosos têm sua origem e fundamentação sintonizadas com as discussões e os documentos traçados nesse contexto internacional.

Nesse sentido, verifica-se que o Estado busca adquirir flexibilidade administrativa, adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e de centralização. O Estado convoca prioritariamente as entidades públicas não-governamentais e a iniciativa privada, a sociedade civil, portanto, a assumir responsabilidades de toda ordem, igualmente as educacionais, orientando-se, dessa forma, pelos interesses capitalistas.

¹⁸Realizada em 1993, a Conferência de Nova Delhi deu continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos, desta vez congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, China, Índia, Paquistão, Bangladesch, Egito, Nigéria, Indonésia. A Declaração de Nova Delhi registra: “Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos (...) nosso compromisso de buscar com (...) determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena [de] que (...) nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos” (Brasil/MEC,1994).

¹⁹ Esse relatório é muito questionado, tendo em vista que seu autor Delors é um economista, funcionário da Unesco, e não um educador.

3 O Brasil e as políticas para a educação/escola inclusiva

Nas duas últimas décadas do século XX, especialmente na de 1990, o quadro da educação brasileira apresentava-se dramático, isto é, com taxas elevadas de analfabetismo, de evasão e de repetência. É conveniente ressaltar as estatísticas da época que apontavam a situação econômica do povo brasileiro, ou seja, 60% dos brasileiros viviam abaixo da linha de pobreza. Nesse sentido, não só no Brasil, mas em outras partes do mundo, começava-se a questionar a reversão dessa situação. Presume-se que o desenvolvimento econômico, e, conseqüentemente, o desenvolvimento social só serão, de fato, efetivos caso se leve em conta o investimento na educação. Assim, tendo como objetivo o desenvolvimento do país, passaram a serem discutidas, desde então, as alternativas para a educação. Dessa forma, eram acatadas as proposições da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990).

A implementação do programa *Educação Para Todos* no Brasil teve início com a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (PNE; Brasil, MEC, 1993), assentado em bases políticas e ideológicas delineadas nessa conferência. Durante a preparação desse plano, instituições de educação especial receberam auxílio financeiro para participar de sua discussão e elaborar propostas. Consta, nesse movimento a participação da Federação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie) e da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp). Em 1997, somaram-se a essas, a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (Abedev), a Federação das Associações de Síndrome de Down (Absin), a Federação das Associações de Pais e Amigos dos Surdos, a Fundação Catarinense de Educação Especial e o Instituto Benjamin Constant. Em relação à educação/escola inclusiva:

a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições especializadas e outras instituições é prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado.

(...) *Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial*, o apoio do governo a tais organizações (sociedade civil, filantrópicas, associação de pais etc) visa tanto a continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por

contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. (Brasil, MEC, 2000, p. 57; grifos nossos)

É conveniente ressaltar que o programa de *Educação Para Todos*, além de influenciar o Plano Decenal, também foi oportuno a alguns anteprojetos para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) aprovada em 1996, a qual, nas palavras de Saviani (2000) é “uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”, isto é, o Estado, de qualquer forma, estará longe, de fato, de realizar alterações na educação. Segundo Shiroma (2000), a nova LDBN e a “apropriação operada não [eram suficientes] aos desígnios governamentais” (p. 52). Assim, foi necessário ressignificá-las:

capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como descontração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente o aluno foi transformado em consumidor. (Shiroma, 2000, p. 52)

A aprovação da LDB (relatório de José Jorge, substitutivo do projeto de Darcy Ribeiro do senado), com 349 votos a favor, 73 contra e quatro abstenções, ocorreu no dia 27 de dezembro de 1996, a despeito de críticas apontadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Vale ressaltar que os integrantes desse fórum (representantes de diversos setores da sociedade civil) trabalharam e lutaram durante oito anos consecutivos pela LDB democrática. Saviani (1997) complementa as informações afirmando:

Daí a opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado Mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. (...) levando-se em conta o significado corretamente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos... (Saviani, 1997, p. 200)

A nova LDB trata a educação especial no Brasil em seu título V, como uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo no exercício da cidadania e o direito à educação comum, como assinalam os artigos que se seguem:

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 educandos portadores de necessidades especiais.

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em 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 específicas 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 menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

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

Art. 60 – 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 financeiro pelo Poder Público. (Brasil, 1996)

É importante o art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que estabelece que “a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, promovida com auxílio da sociedade” (Brasil, 1988). Assim, o Estado deve garantir o *direito* de todos à educação: no nível pré-escolar, em creches e pré-escolas (zero a seis anos) e no ensino fundamental, de oito anos, obrigatório e gratuito, igualmente aos excluídos na idade apropriada; ensino médio, com progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade; no ensino noturno regular, adequado às condições do educando e ensino superior.

Para a educação/escola inclusiva, a CF no art. 208, "*prevê o atendimento especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais, programas suplementares de material didático e pedagógico, transporte, alimentação e assistência à saúde para educandos do ensino fundamental*". Notadamente, ficou inscrito na Constituição Federal de 1988 o direito das pessoas com necessidades educativas especiais à educação na rede regular de ensino, devendo o Estado, desde então, garantir o atendimento educacional especializado. No artigo 227 da Constituição Federal, a educação aparece ainda como um dos direitos da criança e do adolescente, que deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo Estado, com absoluta prioridade (Brasil, 1988; grifos nossos).

Ainda na referida Constituição, é relevante pontuar as considerações feitas no art. 208, explicitando os deveres do Estado em relação à educação, ou seja, a universalização da educação básica (infantil, fundamental e média), igualmente aos que a ela não tiveram acesso na idade apropriada; ensino noturno regular em todos os níveis com o mesmo padrão de qualidade do diurno; educação regular para jovens e adultos; educação indígena; condições especiais de escolarização aos superdotados; padrões mínimos de qualidade em recursos humanos qualificados, materiais, transportes, assistência à saúde e à alimentação para os que delas necessitarem (Brasil, 1988).

Concomitantemente aos itens anteriores, em 24 de outubro de 1989 foi implementada a Lei federal nº 7.853, que estabelece "normas para o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social" (Brasil, 1989). O art. 2º dessa dispõe que o poder público e seus órgãos devem assegurar às pessoas com necessidades educativas especiais o pleno exercício de seus direitos básicos. O inciso I desse artigo define medidas que devem ser tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação. São elas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, o 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (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; (Brasil, 1989)

A promulgação da CF/88 e a implementação da Lei nº 7.853/89 implicam a preservação dos direitos nelas garantidos, reafirmados pelos documentos legais que mantêm relação de correspondência com elas, ou seja, as constituições estaduais e as leis orgânicas municipais. Assim, logo após a promulgação dessa legislação, foi a vez de os estados reescreverem suas constituições.

Transitando do âmbito nacional para o regional, Goiás estabelece suas propostas concomitantemente ao PNE, em obediência à Lei nº 10.172/01²⁰ que convoca os estados, Distrito Federal e os municípios a elaborarem seus respectivos planos, tendo como objetivo a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país (Brasil, 2001). Dessa forma, o Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE), em sua versão de 11 de março de 2003 propõe seguir as orientações do PNE, tendo como objetivos:

1. elevação global da escolaridade da população;
2. melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
3. redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e permanência com sucesso, na educação pública e;
4. democratização da gestão do ensino público. (Goiás, 2003)

As prioridades até então estabelecidas são:

1. garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando-se sua conclusão;
2. garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tivera acesso na idade própria ou não concluíram, aí incluída a erradicação do analfabetismo;
3. ampliação do atendimento nos demais níveis; valorização dos profissionais da educação e;
4. desenvolvimento de sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidade de educação. (Goiás 2003)

²⁰ A Lei nº 10.172 de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (Brasil, 2001). Estabelece essa lei 27 objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, incluindo parceria com as áreas de saúde e assistência social; ações preventivas nas áreas visual e auditiva;

Para a educação especial o PEE reporta-se à Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso II, no artigo 227, § 2º, e no artigo 224, procurando seguir na íntegra as diretrizes do Plano Nacional de Educação. Os itens 1, 2, 7 e 14 de objetivos e metas para a educação/escola inclusiva do PEE, em Goiás são os que se seguem:

1. Generalizar, em cinco anos, a oferta de cursos sobre atendimento básico a educandos com necessidades especiais, para professores em exercício;
2. Universalizar, em dez anos, o atendimento a alunos com necessidades especiais, na educação infantil e no ensino fundamental;
7. Adaptar, em três anos, os prédios escolares já em funcionamento, aos padrões básicos de infra-estrutura capazes de permitir livre e fácil locomoção correspondendo aos princípios de acesso universal;
14. Implantar nos centros de educação profissional e nos centros de referência cursos de educação profissional para portadores de necessidades especiais. (Goiás, 2003)

O município de Goiânia acatando a Lei nº 10.172/01, instituiu sua Lei Orgânica em 1990. A Lei Orgânica de Goiânia, concomitantemente com a Constituição Estadual, art. 156 e o art 205 da Carta Magna Federal estabelece as normas para a educação/escola inclusiva nos artigos 12, 20, 28, 38, 173, 174, 228, 230, 249, 264 e 272. Os artigos 173, 174 e o artigo 230 dessa lei reportam-se ao § 3º do artigo 173 da Constituição Federal (Goiás, 2002).

As várias propostas educacionais anteriormente citadas neste trabalho instauraram uma nova lógica organizacional em relação às pessoas com necessidades educativas especiais, com destaque para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em que a temática das necessidades educativas especiais *está presente e possui a referência da responsabilidade do poder público* e da matrícula preferencialmente na rede regular de ensino.

É conveniente ressaltar que, para a implementação da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, especificamente no Brasil, não se pode esquecer que a realidade mostra uma grande parcela de excluídos não só da escola, mas também do trabalho, da moradia, da saúde, do lazer e de outros tantos. Não basta eleger um programa e implementá-lo, é necessário viabilizar formas de torná-los de fato realidade.

No entanto, para avaliar todos os programas proclamados, e citados neste capítulo, o Banco Mundial, em parceria com a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e com o

atendimento extraordinário em classes e escolas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; educação continuada de professores.

Instituto Helena Antipoff²¹, realizou no ano de 2003, nos dias 24, 25 e 26 de março, na cidade do Rio de Janeiro, um seminário para apresentação e discussão dos resultados do projeto *Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro*. Neste projeto trabalharam especialistas das áreas de estatística aplicada, adaptação curricular, acessibilidade, desenvolvimento de material pedagógico, tecnologia de assistência, capacitação de recursos humanos, políticas públicas e relação com família e comunidade. Dentre esses profissionais, há representantes do governo e da sociedade civil.

O objetivo desse projeto foi o de levantar e analisar dados e experiências na área da educação inclusiva, identificando problemas e propondo soluções interdisciplinares para o cumprimento de tais práticas. O projeto contou com fundos do Japão e de Portugal, por intermédio do Banco Mundial. Goiás apareceu na estatística apresentada e teve como referência a seguinte nota:

A Educação Especial de Goiânia tem como fundamento o Conselho Estadual de Educação e como política pública o Programa Estadual Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI 99). As ações em Educação Especial [no programa citado] são norteadas pela Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais, pela Lei Complementar PEEDI e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB).

A conclusão deste capítulo reporta-se às informações apresentadas pela Unesco sobre a educação no Brasil. No Caderno Cotidiano, do periódico *Folha de São Paulo*, consta:

Pesquisa inédita realizada pela Unesco e divulgada ontem em Brasília comprova que o ensino médio não foge à regra do ensino em geral no país: tem qualidade insuficiente e apresenta desigualdade entre as escolas particulares e públicas. (...) de acordo com o levantamento nas instituições públicas há mais probabilidade de encontrar alunos com baixa frequência em atividades de cultura e lazer, quase sem acesso a tecnologias (laboratórios e computador) e filhos de mulheres analfabetas ou com ensino fundamental. (...) Realizada em 13 capitais, a pesquisa da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) foi transformada no livro “Ensino Médio: Múltiplas Vozes”. (*Folha de S. Paulo*, 30 abr. 2003)

O Popular (jornal goianiense), notícia.

Deficientes ainda sem acesso à escola "Por mais que as políticas de inclusão dos portadores de deficiência física e mental tenham avançado no país, o acesso à escola das crianças com algum tipo de deficiência ainda é um desafio. A pesquisa do IBGE mostra que enquanto 95% das crianças de 7 a 14 anos sem qualquer deficiência física ou mental

²¹ Helena Antipoff (1892-1974), educadora transformou a política de educação do deficiente no Brasil. Iniciou o movimento pestalozziano em Belo Horizonte estendendo-o ao país, com a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Nascu na Rússia em 1892 e veio para o Brasil em 1922.

freqüentam as salas de aula, esse percentual cai para 8,6% entre os que têm deficiências graves. Além disso, as deficiências atingem mais pobres do que os ricos. No universo de brasileiros sem instrução ou com, no máximo, três anos de estudos, que são também os de menor renda, 33% tem alguma incapacidade..." (*O Popular*, 28 de jun. 2003).

A revista semanal *Veja*, apresenta uma reportagem, segundo a qual

a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgaram o resultado de um desses estudos comparativos mundiais focando a área da educação, (...) O levantamento comparou estudantes de 41 países em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências. Os organizadores selecionaram um grupo de alunos de escolas públicas e privadas de cada país, todos na faixa dos 15 anos. Os jovens, que no caso brasileiro haviam concluído o ensino fundamental, foram submetidos a uma série de provas. Para a desolação dos condutores da educação nacional, o Brasil apresentou um desempenho lamentável. Na prova de leitura, os brasileiros ficaram em 37º lugar, à frente apenas da Macedônia, da Indonésia, da Albânia e do Peru.(.) O Brasil reúne dois defeitos. O dinheiro é curto (30.000 reais por aluno até 15 anos) e a distribuição dos valores, heterogênea. (...) Resta enfrentar o desafio de oferecer não apenas um lugar em sala de aula mas garantir que as crianças absorvam o que lhes está sendo ensinado. (*Veja*, 9 de jul. 2003).

As informações citadas possibilitam levantar algumas reflexões sobre os problemas educacionais no Brasil. Uma das reflexões propõe o repensar os objetivos que perpassam a educação e o que se entende por educação tendo em vista o grito de alerta nas entrelinhas das informações expostas.

Entende-se que a educação seja capaz de formar homens completos, necessários para desenvolver e aprimorar a sociedade e, portanto, deve ser de qualidade e estar acessível a todos. Porém, as informações revelam que existem problemas educacionais que não aparecem e nem aparecerão tratados neste trabalho. Nesse sentido, Saviani acrescenta que os problemas educacionais

inevitavelmente nos levará à questão dos valores. Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. Objetivo implica definir prioridades, decidir o que é válido e o que não é válido. Além disso — todos concordam — a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. (Saviani, 2002, p. 35)

CAPÍTULO II

A inserção de Goiás no movimento da política educacional *inclusiva*

A inserção de Goiás no movimento da política educacional *inclusiva*

A educação, por sua vez, não é um fenômeno isolado do processo histórico. Pelo contrário, é a história que nos fornece a gênese do processo educativo. Só através da história é possível compreendê-lo, não apenas como fenômeno social e psicológico, a que o sociologismo e o psicologismo contemporâneo procuram reduzi-lo. A história dá-nos uma visão global do fenômeno educativo, tal como se tem manifestado concretamente nas diversas culturas e civilizações através dos tempos.

Casemiro Reis Fil

1 Considerações iniciais

O primeiro capítulo buscou caracterizar o mundo globalizado, as propostas internacionais como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e, posteriormente, a *Declaração de Salamanca* 1994, as quais influenciaram as propostas da política brasileira para a educação/escola inclusiva. Esse capítulo busca, na história da educação em geral e da educação especial um caminho de compreensão das propostas de

reformas que vêm norteadando a organização da educação inclusiva em outros estados brasileiros, e também no estado de Goiás.

Em princípio, compreende-se que todo processo de reforma do Estado, não só em relação à educação em geral, mas também no que se refere à educação/escola inclusiva, possibilita diversos questionamentos, colocando à disposição dos pesquisadores um farto material sobre o tema. Segundo Sacristán (1996), o estudo das reformas é importante para o aprofundamento do

conhecimento sobre a educação e suas relações com o meio externo. Em primeiro lugar, as reformas são referentes (...) para analisar os projetos políticos, econômicos e culturais daqueles que os propõem e do momento histórico no qual surgem. Por outro lado, representam uma oportunidade (...) para adquirir experiência política e social sobre como uma sociedade e os grupos no interior [dela] percebem (...) os temas educacionais, podendo-se verificar que papel desempenha a educação na trama social. (Sacristán, 1996, p. 50-51)

Pode-se inferir do trecho citado que os programas políticos para a educação estão condicionados ao tempo e ao espaço por fatores de ordem histórica, política, econômica, social e cultural. Assim, este capítulo propõe, em primeiro plano, buscar as raízes do processo da educação/escola inclusiva, visando uma maior compreensão do presente. Em segundo, focaliza as políticas específicas para a educação inclusiva que vêm sendo implementadas no estado de Goiás.

2 As raízes de um processo: educação e educação inclusiva

Ante as novas situações educacionais, a escola é entendida como espaço modernizador que tem como função preparar o aluno para essa nova realidade. Nesse sentido, o sistema de ensino vigente vem, paulatinamente, redefinindo sua ação pedagógica por meio de novas propostas e novos referenciais. Esse processo modernizador traz consigo uma herança do passado. Buscando compreender esse processo, Reis Filho contextualiza o passado e afirma:

o mundo dos últimos cem anos é o quadro histórico do contemporâneo. Para o homem comum, a referência do passado não vai muito além de sua vida individual ou das memórias familiares que ligam lembranças comuns (..) entretanto, se queremos encontrar as raízes da crise atual, temos que superar a olhada estreita de uma visão mais recente. Temos que voltar ao passado do homem que construiu a sociedade ocidental. Acompanhar

o desenvolvimento desse passado para reencontrar as raízes do homem de nossos dias. (Reis Filho, *apud* Saviani 2003, p. 39)

Precisamente no século XIX, presencia-se a emergência de vários movimentos educacionais, os quais, conseqüentemente, se expressam nos dias atuais. Dentre os movimentos do século XIX, destaca-se a consolidação da burguesia como classe dominante, de forma que, segundo Saviani (2000), a burguesia não só pretendia ser dominante, mas também hegemônica, ou seja, dirigindo a sociedade em seu conjunto e nela pretendendo exprimir os seus interesses. No movimento de consolidação da hegemonia burguesa, a escola surgiu como pretexto, tanto para satisfazer às necessidades das classes subalternas²² quanto para consolidar os interesses burgueses. Nesse contexto, as questões educacionais tornaram-se eixo de grandes debates, de conquistas e também de derrotas. Saviani, assinala:

Os liberais do século passado [século XIX] situavam a escola como sendo um instrumento de efetivação da democracia, um instrumento de participação política, através do qual se consolidaria a hegemonia da classe burguesa, na medida em que, por meio da escolarização, as massas teriam condições de escolher os seus dirigentes e de participar politicamente. Nesse sentido, a democracia apareceria como um regime que atendia aos interesses do povo, quer dizer, todos são iguais perante a lei. E, conseqüentemente, a escola seria um instrumento através do qual todos teriam essa participação e a direção da sociedade seria legitimada pelo conjunto da sociedade. (Saviani, 2000, p. 180)

A idéia subjacente, portanto, era a de expandir os sistemas escolares agregando a esse processo as razões políticas que fundamentavam as idéias democráticas. Nesse sentido, o ensino passava a ser visto como um instrumento democrático, assentado no ideário de educação universal, laica, pública, gratuita e obrigatória, isto é, *para todos*. Desse modo, a

²²“A idéia de que as classes subalternas são constituídas pela classe operária, pelos camponeses e também pelos povos coloniais tem (...) uma amplitude excessiva. Formulada desse modo, explica pouco, mas sugere uma via de entendimento das relações sociais fora do reducionismo implícito na concepção de classe social. Isto fica claro [caso se entenda] que cada uma das classes subalternas, de coletividades tão amplas como os povos coloniais, tem contradições, conflitos e confrontos distintos com o eixo de relações que dá sentido à sua participação no mundo do capitalismo. E complicando [mais] o quadro, tem conflitos de interesses e conflitos políticos entre si (...) No entanto, a categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política... Nessa perspectiva, a subalternidade ganha dimensões mais amplas. Não expressa apenas a *exploração*, mas também a *dominação* e *exclusão* econômica e política... Desde seus tempos iniciais, a história do capitalismo tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas uma *exclusão integrativa*, que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou (...) parciais (...) O subalterno não é uma *condição*, figura que o desenvolvimento capitalista supostamente extinguiria com o correr do tempo. Estamos diante de um *processo* que se atualiza e subalterniza grupos crescentes nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres”. (Martins, *apud* Nepomuceno, 2003, p. 141-2; grifos nossos)

expressão *educação para todos* tornou-se presente nos discursos dos educadores e nos documentos oficiais. Ela, portanto, é uma expressão repleta de historicidade.

Para Saviani (2000), as raízes das reformas educacionais, que portam em suas entranhas as reformas escolares, se encontram ancoradas nos fundamentos postulados pelos princípios liberais democráticos. Segundo estes, quanto maior for o conhecimento do homem e quanto melhores forem as condições que propiciam o seu crescimento individual, maior será, por conseqüência, o desenvolvimento social; daí, a ênfase na educação para todos.

No entanto, a expressão *Educação para Todos*, nesse momento, só teria sentido, se o propósito não se primasse somente pela quantidade. Seria necessário que a escola buscasse qualidade, tendo em vista a luta das classes subalternas para se incluírem no mercado de trabalho. Nas palavras de Saviani (2000), a proposta que encerra a expressão *Educação para Todos* ou sua similar *Escola para Todos*, traduz uma intenção de servir aos interesses hegemônicos dominantes. Assim, afirma o autor:

ora, se por um lado, a classe dominante estava interessada na participação política das massas, por outro lado, as massas também estavam interessadas em participar do processo político... [Então], na medida em que essa participação se efetivava e que os interesses antagônicos vinham à tona (...), a escola redentora da humanidade [perdia] a força, concluindo-se que não bastava a *Escola para Todos* (quantidade). Era preciso cuidar da qualidade... Era preciso [criar] um determinado tipo de escola, aquele tipo de escola que [levasse] as pessoas a decidirem conforme os interesses da classe dominante. (Saviani, 2000, p. 180-181)

Nesse contexto, começou a surgir o pressuposto da escola nova, fazendo valer o direito à instrução como elemento mediador entre os direitos civis e os direitos políticos, desde o século XVII até os dias atuais.

A legislação que assegurava a gratuidade e a obrigatoriedade da educação primária estava relacionada com a garantia e o alargamento dos direitos civis e políticos da época, sobretudo, para os excluídos socialmente. A legislação escolar instituída pelo Estado como *dever e direito* do cidadão era repassada como uma conquista da sociedade civil que se organizava para reivindicar seu acesso ao conhecimento. Soares (2000), corroborando a opinião de Saviani (2000), esclarece que, em meados do século XIX,

o movimento operário se defronta com formas dicotômicas de organização do ensino. De um lado, a escola humanista, surgida no processo de reforma intelectual e moral, realizada pela burguesia ao ascender econômica, social e politicamente. Com tal proposta, a burguesia defendeu *a escola para todos*, pública, comum e gratuita. O que conseguiu organizar, porém, foi uma estrutura para formar quadros dirigentes fechada às maiorias sociais, excluindo de seus conteúdos e práticas a questão do trabalho produtivo. De outro lado, as demais iniciativas educacionais encontravam-se em escolas de tipo assistencialista, muitas delas ligadas a paróquias, voltadas para os filhos dos trabalhadores, nas quais se ensinava a ler, escrever, contar, além do ensino de religião, ou em escolas de formação profissional, ainda ligadas, às corporações de artesãos. (Soares, 2000, p. 24; grifos nossos)

As pressões da classe trabalhadora pelo acesso ao conhecimento e as iniciativas governamentais em atendê-las estenderam-se para o terreno político, configurando desde então o processo democrático de educação. No quadro político, o debate sobre a democratização da escola teve e ainda tem importância fundamental. Assim, o entendimento da escola como instância da sociedade civil possibilitou desde então a revisão de seu papel e o nascimento de um novo projeto educacional, ou seja, a *escola nova*.

Saviani (2000) mostra que a tendência escolanovista vem questionar as práticas no interior da escola e, para tanto, desloca as preocupações do âmbito político para o técnico-pedagógico. Nesse sentido, a burguesia cumpre a sua função de manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos seus interesses, e ao mesmo tempo, propõe o desenvolvimento de um tipo de ensino adequado aos interesses da maioria.

Soares (2000) salienta que a expansão das matrículas trouxe a possibilidade de acesso de alunos oriundos de várias procedências sociais, com condições de saúde variadas e com aspirações diversas. A expansão escolar trouxe também diversos problemas, tanto de ordem de aprendizagem quanto, como definido pelos educadores da época, um estado crônico ou patológico de cansaço que se manifestava por meio de perturbações da visão, de congestão cerebral, de dores de cabeça, de hemorragias nasais, de nervosismo, de fraqueza, etc. Para a autora, o processo de universalização da escola primária

põe em evidência o grande despreparo da escola para acolher um número maior de estudantes, provindos de classes subalternas, questão que os primeiros escolanovistas chamaram de fadiga escolar (*surmenage scolaire*) em seguida, os estudos sobre a fadiga deram lugar à preocupação com níveis de inteligência das crianças e, desse modo, abriu-se espaço para pesquisa da questão dos anormais. (Soares, 2000, p. 208)

Fatores como acesso de alunos provenientes da classe subalterna e com comprometimentos de saúde são apresentados por alguns intelectuais como intervenientes no processo de aprendizagem. Dessa forma, a educação passou a sofrer grande influência da Biologia e da Psicologia, cabendo a esta última o estudo dos problemas educacionais, sobretudo, o das questões ligadas às diferenças individuais. Na divulgação das idéias renovadoras sob a influência da Psicologia, ocorridas no início do século XX, a preocupação concentrava-se, propriamente, na inteligência. Goulart assinala:

nesse período os testes constituem os principais instrumentos da psicometria e seu amplo desenvolvimento está associado, em todo o mundo, a algumas necessidades: a primeira é a caracterização da normalidade e a conseqüente identificação da excepcionalidade no caso da inteligência, ou da identificação de algumas variáveis no caso da psicopatologia. A segunda necessidade é o melhor aproveitamento dos recrutas à guerra, tendo em vista suas aptidões ou seu equilíbrio psicológico. Finalmente, o último impulso ao desenvolvimento dos testes foi a divisão do trabalho na indústria e a conseqüente necessidade de adequar o homem ao trabalho. Na Europa, foi a busca de um padrão de “normalidade” o elemento impulsionador do desenvolvimento dos testes (...) mas foi na França que o interesse pela psicopatologia acabou culminado na criação de instrumentos destinados à identificação da anormalidade. (Goulart, 1995, p. 15)

Percebe-se, portanto, um momento em que as observações das crianças assentam-se na caracterização do normal em relação ao patológico ou excepcional, inspiradas nos pressupostos positivistas de conhecimento, isto é, os problemas de aprendizagem passavam a ser verificados de forma quantitativa, estabelecendo uma média a fim de estabelecer quantitativamente um comportamento tido como normal, ao passo que os resultados que se afastam da média são considerados excepcionais ou desviantes (Marques, 2004). A psicometria marcou, portanto, sua influência oferecendo explicações científicas às questões das dificuldades de aprendizagem, camuflando para alguns críticos os problemas oriundos das desigualdades sociais.

Segundo Soares (2000), as técnicas formuladas por Alfred Binet (1857-1911), representante da psicometria na Europa, influenciaram consideravelmente as abordagens sobre a anormalidade infantil em todo o mundo. Para a autora,

começa-se a pesquisar formas de educação dos “retardados” paralela à educação regular. [Tanto que], o conhecido psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940), [afirma] que, desde 1867, existia em Dresde, Alemanha, uma sala de aula para crianças retardadas, [ou seja], uma escola especial (...) anexa às escolas regulares. (Soares, 2000, p. 215)

É importante ressaltar, nesse período, a difusão dos trabalhos de Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932). Estes autores, ao estudarem os anormais, criaram métodos pedagógicos para normais. Soares (2000) mostra que Montessori criticava os métodos da pedagogia experimental e desejava encontrar um método científico que conseguisse transformar anormais em indivíduos socialmente úteis e instruídos. Montessori faz referências aos trabalhos de Sèguin, afirmando: “Sèguin, na verdade, alcançou conduzir o anormal da vida vegetativa à *das relações*, da educação dos sentidos às *noções*, das noções às *idéias*, das idéias à *moral*”. (Montessori, *apud* Soares, 2000, p. 217; grifos da autora)

De acordo com Soares (2000), Decroly em seus estudos com retardados e deficientes, conforme linguagem da época, apresentou a tese de aplicar suas observações com os deficientes às crianças normais. Para a autora, o empenho de Decroly foi construir, nessa direção, jogos educativos que pudessem "substituir o 'ensino verbalista', como era entendido o ensino humanista, por outro dinâmico, ativo. Considerava que a 'vontade' somente poderia ser educada [por meio] da ação que proporcionava a criação de hábitos sólidos" (Decroly *apud* Soares, 2000, p. 217; grifos da autora)

Contextualizando o processo educativo das pessoas com necessidades especiais, Mazzotta (2001) mostra que se verificava no Brasil, entre 1854 e 1956, a presença de iniciativas privadas em relação ao atendimento de pessoas com necessidades especiais. É importante lembrar que, no contexto mundial, esse período era marcado por intensos movimentos do Estado burguês com o objetivo de se tornar hegemônico. Concomitantemente, pôde-se presenciar a luta da sociedade civil pela educação. Se, de um lado houve a luta pela educação da maioria, de outro, ocorreu a ação da iniciativa privada com o objetivo de propor atendimento às crianças com necessidades especiais.

Segundo Mazzotta (2001), entre 1957 e 1993 ocorreram algumas campanhas oficiais em favor da educação de pessoas com necessidades educativas especiais, decorrentes de pressões oriundas de determinados segmentos da sociedade civil. O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que, no Brasil, historicamente, se observa a busca de organização de instituições especializadas gerenciadas pelos próprios pais, a exemplo da Sociedade Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE). Evidencia-se, assim, a passagem

da tomada de consciência da existência de pessoas com necessidades educativas especiais como proposta de uma sociedade, definida por alguns autores de segregacionista.

Essa tomada de consciência remete à necessidade de discutir o tipo de educação que convém a essas pessoas, porque a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, proclamada em 1990, mais propriamente, no item 5 de seu artigo 3, sob o título *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade*, registra:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Unesco,1990, p. 4)

A *Declaração de Salamanca*, proclamada em 1994, decorrente da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, retoma os objetivos da referida declaração, delineando a concepção de educação inclusiva e o enquadramento das ações para esse fim nas instituições que deveriam promover a *educação inclusiva*. Estas instituições deveriam incluir todas as pessoas, indistintamente; deveriam aceitar as diferenças e apoiar a aprendizagem, respondendo às necessidades individuais. Para tanto, a Declaração de Salamanca proclama:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias;
Os sistemas de educação devem planificar os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionando uma educação adequada à maioria das crianças e promovendo a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo sistema educativo. (Unesco, 1994, p. viii; grifos nossos)

Ao participar da conferência que produziu o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos o Brasil assumiu um conjunto de compromissos, objetivando a expansão e a melhoria do atendimento pela educação especial, por meio da garantia e da ampliação do acesso à escola regular e da permanência nela, com qualidade, das pessoas com

necessidades educativas especiais. A nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 trata desse tipo de educação no seu capítulo V, indicando-a como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo o MEC, "esta modalidade de educação [deve ser] considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento" (Brasil, MEC, SEE, 2002).

Buscando uma visão mais adequada do conceito, Sasaki (2000), propõe um retorno à História da Educação no tocante às pessoas com necessidades educativas especiais. Para ele, o conceito processa-se em quatro fases: exclusão, segregação, integração e *inclusão*. Esta última fase surgiu na segunda metade da década de 1980, e caracterizando-se nos últimos tempos como paradigma da inclusão (Sasaki, 2000).

Para Mrech (1999), a educação especial apresenta atualmente seis paradigmas fundamentais, ou seja, o paradigma da segregação, o da desadaptação social, o da prevenção ou psicopedagógico, o da integração, o da inclusão e o paradigma da Psicanálise. Cada um deles apresenta processos de formação e de capacitação de docentes inteiramente distintos dos demais²³. Segundo essa autora, o paradigma da inclusão não surgiu por acaso. Ele é

um produto histórico de uma época e realidades educacionais contemporâneas. Uma época que exige que (...) abandonemos muitos dos nossos esteriótipos e preconceitos, na identificação do verdadeiro objeto que está sendo delineado em seu bojo... [A luta pelos direitos humanos] delineou uma outra passagem que é a luta pelos direitos políticos. De 1964 a 1968, no meio universitário e fora dele, emergiu, no mundo todo, a defesa pelos direitos humanos aplicados *a todos* os sujeitos. Independente do fato de se pertencer a uma dada raça, cor, religião, situação financeira, etc. O objetivo [era] que todos os sujeitos tivessem acesso e direito garantidos aos mesmos parâmetros de ingresso nos processos sociais e educativos (Mrech, 1999, s.p; grifos da autora).

O *paradigma da integração* prevê a inserção seletiva dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Os alunos devem adaptar-se sozinhos aos parâmetros vivenciados pelos alunos normais. Quando isso não ocorre, os alunos devem ser encaminhados para classes especiais e/ou escolas especiais.

²³Trabalho apresentado pela autora Leny Magalhães Mrech, no *Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?* no dia 5 de maio de 1999, no auditório da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

O *paradigma da inclusão*, defendido por vários autores²⁴, baseia-se na compreensão da especificidade do sujeito e não de sua deficiência. Além disso, esse paradigma defende a idéia de que não se encontra no sujeito os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social em que ele se insere. A inclusão baseia-se no postulado do ambiente menos restritivo. O aluno em questão deve ser mantido no ensino regular com a ajuda e o suporte necessários dos professores do ensino regular, e, em caso específico, do suporte de professores especialistas.

Mrech (1999) conclui sua reflexão, acrescentando: “pode-se perceber que o Brasil tem lidado com a transição do paradigma de integração para o da inclusão com enorme despreparo. O professor do ensino regular não aprendeu a lidar com os alunos diferentes ou deficientes”. Nessa mesma linha de pensamento incluem-se autores, como Bueno (1993), Sasaki (2000), Montoan (2001), Mazzotta (2001), Carvalho (2002), Mittler (2003) e Almeida (2003), e especialmente Mrech, que afirma:

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com pessoas deficientes. Tem compromisso com ela mesma porque se auto-exige transformações intrínsecas (...) Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão [nesse movimento] oportunidade de mostrar seus talentos. (Mrech, 1999, s.p.)

Para entender uma sociedade que se propõe inclusiva é relevante compreender o que é uma pessoa com necessidade educativa especial. A Declaração de Salamanca refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências (físicas, sociais, lingüísticas e outras) e dificuldades escolares: "Neste conceito, terão de incluir-se [nas escolas] com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham... crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

Com base nesse conceito, Bueno (1993) analisa a relação entre a excepcionalidade e a normalidade, interrogando sobre as propostas e a implementação do processo educativo do aluno com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Essa comparação leva em conta o contexto sócio-econômico em que a educação acontece, destacando o peso social

²⁴ Mrech (1999), Sasaki (2000), Montoan (2001), Mazzotta (2001), Carvalho (2002), Mittler (2003), Almeida (2003) e outros.

conferido à relação de sucesso e de insucesso escolar. O autor salienta que, “sob o manto da excepcionalidade são excluídos indivíduos com características as mais variadas, cujo ponto fundamental é o desvio da norma” (p. 49). Desta forma, as características pessoais, para o autor, estão mais diretamente relacionadas com o sucesso ou o insucesso no mundo sócio-econômico do que com a capacidade de aprendizagem. A normalidade e a anormalidade são construídas pelos homens em suas relações sociais. Nesse sentido, está em discussão a capacidade do indivíduo ser ou não produtivo (Bueno, 1993, p. 49).

Na mesma linha de interpretações de Bueno, Goffman (1988) ressalta que a sociedade capitalista, ao categorizar o excepcional, bem como outras pessoas que não configuram o perfil desejado, cria formas de isolá-los em determinados espaços sociais. Para o autor, o normal confirma sua normalidade ante o perfil social desejado de homem, em contraposição à anormalidade do outro, do diferente, do incapaz de exercer o papel desejado no contexto vigente. Essa afirmação torna-se evidente quando se compara o traço da normalidade de um em contraposição ao do outro. Nesse sentido, Goffman afirma:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos como comuns e naturais para membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidades de ser neles encontrados. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si nem honroso nem desonroso. (Goffman, 1988, p. 12-13)

Segundo Carvalho (2002), o desafio proposto para a inclusão é o da conscientização da sociedade para entender que as múltiplas manifestações de deficiência das pessoas com necessidades educativas especiais não devem ser confundidas com impedimentos. O estereótipo de *incapaz*, relacionado sobretudo como o desenvolvimento da aprendizagem, é proveniente de representação que tem origem na própria sociedade e se instala no âmbito da educação. Para a autora, deve-se entender que em uma sociedade existem diferenças e "que cada um de nós 'é' ou 'está' deficiente em alguma coisa" (Carvalho, 2002, p. 24).

Dessa forma, o *ser ou estar* deficiente em alguma coisa evidencia os constantes debates relativos à exclusão/inclusão nas relações sociais da sociedade vigente. Discutem-se o processo de acesso e o de permanência de alunos nas escolas regulares, tanto os tidos como normais quanto aqueles com necessidades educativas especiais. Uma das discussões respalda-se no quadro atual da situação educacional brasileira, ou seja, que um número expressivo de

alunos não consegue concluir sequer o ensino fundamental, ou porque precisa entrar precocemente no mercado de trabalho ou mesmo por dificuldades apresentadas pelo próprio processo de ensino/ aprendizagem. Nessa última perspectiva, declara Enguita:

Ao estabelecer uma norma comum para todos os alunos (...) como, além disso, a norma é extraída daquilo que constitui a subcultura, a linguagem, os valores, as pautas de comportamento, a atitude perante a escola e o horizonte educacional dos grupos sociais privilegiados, o resultado consiste em grande medida em "eleger os eleitos" contribuindo assim para reproduzir, não apenas a estrutura de classes da sociedade, mas também a pertinência individual à mesma. (Enguita, 1989, p. 211)

Essas são algumas das interpretações da realidade educacional brasileira no que se refere à educação inclusiva. É importante pontuar que não se teve a intenção de esgotar a discussão dessa questão nos limites deste texto, porque a indagação sobre o processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular apresenta elementos de natureza conflitante — de um lado, estão os que nela crêem e a defendem, e de outro, os que a criticam.

3 O estado de Goiás e a educação/escola inclusiva

Segundo o censo de Goiás de 2003, o estado de Goiás possuía 4.860 escolas abrangendo quatro redes de ensino, ou seja: 0,164% estabelecimentos federais; 25,37% estaduais; 51,67% municipais e 22,80% particulares. Nesse conjunto, 7,47% são estabelecimentos considerados como unidades inclusivas de referência, e 6,79% são escolas de ensino regular, e 0,68% são escolas especiais. Todas elas fazem parte do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*²⁵.

É importante destacar que dessas escolas²⁶, 111 oferecem acesso físico a pessoas em cadeiras de rodas ou com dificuldades de locomoção. A dotação orçamentária da educação especial é de três milhões, trezentos e noventa e três mil, cento e sessenta e nove reais

²⁵ Programa legitimado pelo Programa Estadual de Educação de 1999 e pelo Plano Plurianual 2000/2003, lançado em 9 de outubro de 2000, sob a coordenação, diretriz, gerenciamento e acompanhamento da Superintendência de ensino especial (SUEE).

²⁶ Os dados seguintes são referentes ao ano de 2002.

destinados à rede regular de ensino no estado. Segundo o censo de 2003, são beneficiados 16.883 alunos da rede regular de ensino e 4.800 alunos das instituições conveniadas²⁷.

Goiânia tem 681 estabelecimentos de ensino, sendo 116 estaduais, 139 escolas municipais, 311 particulares, 33 escolas conveniadas com a rede estadual e 82 escolas conveniadas com a rede municipal de ensino. Dentre as 116 escolas estaduais existentes em Goiânia, 31,90% são escolas regulares e inclusivas e 6,03% são escolas especiais ou instituições especializadas destinadas a atender educandos que apresentam dificuldades – físicas ou intelectuais.

No ano de 2003, no Brasil foram realizadas 144.583 matrículas em educação especial e educação regular inclusiva, por dependência administrativa. Em Goiás, o montante foi estimado em 9.597 matrículas (Brasil, MEC/Inep, 2003). Não foi possível encontrar dados para o município de Goiânia.

Levando em conta a importância de recuperar o passado para a compreensão do presente, será apresentado um breve histórico dos movimentos políticos da educação especial em Goiás. Nessa perspectiva, a própria descrição no decorrer da história revela a concretização legal da educação, e, com ela, o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais em Goiás. A educação especial em Goiás tem sofrido a influência de diversos segmentos de diferentes setores de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. Atualmente, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) por meio da Superintendência de Ensino Especial (SUEE) têm a responsabilidade de responder às várias propostas governamentais para o processo de inclusão em Goiás. Segundo a SEE/SUEE,

o entendimento de 'incluir', de fato, exige reformas educacionais profundas (...) merecendo destaque um dos princípios pedagógicos que rege a proposta de inclusão da rede, qual seja: “a transformação da política educacional dentro dos princípios da ética, da valorização do ser humano, de uma escola para todos, possibilitando a formação dos educandos dentro dessa perspectiva”.(Goiás, SEE/SUEE, 1999, p. 25 *apud* Almeida, 2003, p. 51)

Segundo Almeida (2003), a rede estadual de ensino em Goiás deu início ao processo de educação especial, em 1953, por meio da Lei nº 926, que criou o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG). Vinte anos depois, foi criada a Seção de Ensino Especial,

²⁷ Trata-se de escolas da rede privada, que recebe recursos públicos.

vinculada ao então Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, passando, logo depois (1976), a funcionar como Divisão de Ensino de 1º Grau. Nesse mesmo, período foram criadas classes especiais no ensino regular. A incumbência desse departamento permaneceu até 1982, quando foi criado, por meio da Portaria nº 1.614, a Unidade de Ensino Especial (UEE), vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. Em 1987, com a extinção da Unidade de Ensino Especial, criou-se, por meio da Lei nº 10.160, a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), órgão vinculado diretamente à Secretaria de Educação. A finalidade desse órgão era:

Direcionar o ensino especial em todo o Estado (...) [com o fim de] elaborar e fazer cumprir diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de educação especial em nível de pré-escola, 1º, 2º, 3º graus (...) integrado com outras Superintendências de ensino, (...) Delegacias Regionais, Prefeituras municipais e Universidades voltadas para a integração de pessoas portadoras de necessidades especiais (...), levando-se em conta os princípios básicos da educação especial: (...) *integração, normalização, individualização e interiorização* (Almeida, 2003, p. 20; grifos da autora)

Os princípios básicos estipulados podem ser melhor compreendidos mediante a leitura do conteúdo que os esclarecem. Nesse sentido, a *integração* deve ser entendida como um processo dinâmico e orgânico que aglutina diferentes setores da sociedade, para o estabelecimento das condições que possibilitem às pessoas com necessidades educacionais especiais, tornarem-se parte integrante da comunidade, obedecendo-se aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos. (Goiás, SEE/SUPEE, 1995, *apud* Almeida, 2003, p. 20)

A *normalização*, visando desenvolver plenamente as potencialidades dos que têm necessidades educativas especiais, tem o objetivo de

proporcionar às pessoas com necessidades educacionais especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que têm as outras pessoas, a fim de que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades; (Goiás, SEE/SUPEE, 1995, *apud* Almeida, 2003, p. 21)

A *individualização*, indicada para individualizar o ensino, compreende a valorização das

diferenças individuais, dando [às pessoas com necessidades educativas especiais] o que elas precisam para o seu desenvolvimento pleno, levando-se em conta as potencialidades e limitações de cada um. (Goiás, SEE/SUPEE, 1995, *apud* Almeida, 2003, p. 21)

E, finalmente, a *interiorização*, refere-se à expansão do atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais ao *interior* do

Estado, às periferias urbanas e zonas rurais, enfim, onde exista clientela, [estimulando] a implementação de novos serviços e a valorização das iniciativas comunitárias que surgirem²⁸.(Goiás, SEE/SUPEE, 1995, *apud* Almeida, 2003, p. 21)

É relevante lembrar que o trabalho proclamado e realizado pela SUPEE em 1995 foi considerado como inovador na época. A educação especial, segundo essa Superintendência, ligada diretamente à Secretaria de Educação, tinha maior autonomia financeira e administrativa.

A direção política dada por Goiás como objetivo de implementar a educação especial entre 1973 e 1998 esteve submetida clara e explicitamente às diretrizes formuladas pelo MEC e dele emanadas. Dessa forma, o ensino especial de Goiás assentou-se em uma filosofia de trabalho baseada na idéia de integração em relação à clientela a ser atendida e aos serviços oferecidos. Nesse sentido, até 1998, os serviços de educação especial, oferecidos pela rede estadual de educação de Goiás, estimulavam

a implantação e a implementação de atendimentos segregados aos alunos com deficiência, com os de escolas especiais públicas ou privadas, classes especiais, salas de recursos e salas de apoio pedagógico, dentre outros. Apesar das mudanças ocorridas, ainda hoje, as pessoas com deficiências severas ou múltiplas, em virtude de suas condições específicas, são estimuladas a permanecer em escolas especiais, nos chamados Setores de Referência III, para serem atendidas com escolaridade específica mediante currículo adaptado. (Almeida, 2003, p. 52-53)

Para a efetivação das propostas inclusivistas o estado de Goiás, a partir de 1999, por meio da Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), começou a desarticular as salas especiais destinadas aos alunos com deficiência mental implantadas, por meio do projeto *Implementação de Classes Especiais para o DMM²⁹ na Rede Regular de Ensino: uma proposta integradora*, na década de 70³⁰. Nessa época, o Instituto Pestalozzi de Goiânia era a única instituição pública do estado de Goiás que prestava esse tipo de atendimento. Segundo

²⁸ Essas características, formuladas como diretrizes para as ações, foram transcritas das Diretrizes do Trabalho dos Setores de Apoio à Inclusão (Goiás, SEE, s.p).

²⁹Deficiente mental moderado.

³⁰ Segundo Almeida (2003), "na década de 70 teve início o processo de integração das pessoas com deficiências no ensino regular", ou seja, por meio do *Projeto Implementação* as escolas regulares destinou salas especiais para atender alunos considerados com deficiência mental. Tal projeto foi considerado na época como uma *proposta integradora* (p. 18).

Almeida (2003), o propósito desse projeto era *integrar*. Assim, fica clara a origem e o porquê da presença das salas especiais nas escolas regulares. Esse fato pode ser verificado no percurso da coleta de dados desta pesquisa.

A desarticulação das salas especiais em Goiás é, portanto, um processo que se encontra sintonizado plenamente com o proclamado pela *Declaração de Salamanca*, em seu item 8, no qual se pode ler:

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais, ou em aulas, ou seções especiais dentro duma escola, de forma permanente, deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno (...). (Declaração de Salamanca, 1994, p. 12)

Assim, os alunos das classes especiais foram paulatinamente inseridos em classes comuns, dando início à implementação de uma política considerada integradora, proclamada pelo MEC. Definiu-se, desde então, a inclusão desses alunos, no conjunto da educação básica que, segundo Almeida (2003), se deu “quando a SUEE excluiu o setor da divisão de triagem e diagnóstico, setor responsável pelo diagnóstico tradicional e prévio dos alunos antes de encaminhá-los as escolas” (p. 35).

É importante destacar que nesse período a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE) adotou a sigla SUEE, encerrando suas atividades em 1998 com aproximadamente 65 funcionários, entre dirigentes, técnicos da área educacional e administrativa (Almeida, 2003, p. 34). Além de ter extinguido a Divisão de Triagem e Diagnóstico desenvolveu várias outras atividades em prol da educação inclusiva no estado. Dessa forma, para implementar suas propostas, a SUEE estabeleceu parcerias com várias outras instâncias, como a Secretaria de Ensino Profissional, a Secretaria de Cidadania e Trabalho, a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Estadual de Saúde. Assim, a SUEE reestruturou todas as escolas especiais estaduais e conveniadas passando desde então, essas escolas a integrar o *Projeto Unidades de Referência*.

Dentre os objetivos do *Projeto Unidades de Referência*, consta a transformação das escolas especiais em centros ou unidades de referência à inclusão. Cada unidade de referência deve optar por dois setores, dando suporte orientações e a assessorias ao processo de inclusão. Criou-se então o Setor de Apoio à Inclusão (SAI), com equipes multiprofissionais, oriundas das escolas especiais (psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais).

Buscando implementar o projeto, a SUEE estabeleceu três setores de apoio: o Setor I, destinado a cuidar do atendimento clínico não-hospitalar, em parceria com as secretarias estaduais e/ou municipais de saúde; o Setor II, destinado ao apoio à inclusão, visando especialmente as ações de cunho educacional que dão suporte à cultura compartilhada de inclusão; o Setor III, de ensino especial, para atender a alunos com deficiências severas e profundas, mediante currículo adaptado. A SUEE, como órgão responsável pela implementação e pelo acompanhamento das diretrizes da educação inclusiva em Goiás, propôs, para a realização de suas diretrizes, quatro fases: A *fase I*, de *sensibilização*, deve,

após estudo minucioso da realidade do ensino especial vigente em Goiás, e tendo como referência os novos paradigmas da educação para todos, [iniciar] a reestruturação da educação especial e a elaboração do *Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*; bem como a sensibilização de todos os envolvidos (família, educadores e sociedade). (Goiás, SEE/SUEE, 1999, p. 28, *apud* Almeida, 2003, p. 48)

A *fase II*, de *implementação*, ocorreu a partir de 2000, com a

implementação da política de educação inclusiva e efetivação das ações do Programa, de forma gradativa, envolvendo 55 escolas inclusivas dos 35 municípios sede das Subsecretarias Regionais de educação. (Goiás, SEE/SUEE, 1999, p. 28, *apud* Almeida, 2003, p. 48)

A *fase III*, denominada como de *expansão*, iniciada em 2001, previa a incorporação no processo de inclusão, de

outras 260 escolas públicas, contemplando todos os municípios goianos. [Deveriam ser] executadas adaptações físicas, e promovida à capacitação de profissionais e a implementação de toda uma rede de apoio à educação inclusiva. (Goiás, SEE/SUEE, 1999, p. 28, *apud* Almeida, 2003, p. 48)

A *fase IV*, denominada de *consolidação*, executava as ações básicas do programa em 2002, dando a

consolidação das ações básicas do Programa; implementando, avaliando e/ou concluindo, dentre outras atividades, as

- Reformas arquitetônicas.
- O perfil das escolas inclusivas conforme os princípios e fundamento de uma escola de qualidade e equidade para todos.
- Curso de capacitação de professores e técnicos de apoio.
- Plano de carreira dos servidores administrativos.
- Realização de laboratório Itinerante e Acompanhamento Institucional Sistematizado, pela Assessoria de Apoio à inclusão de todas as Subsecretarias Regionais de Educação.

Os projetos de sustentação do Programa inseridos no fazer pedagógico da escola e/ou em parceria com a comunidade. (Goiás, SEE/SUEE, 1999, p. 28 *apud* Almeida, 2003, p. 48)

Paulatinamente, a SUEE foi eliminando as classes especiais do estado de Goiás e deu início ao processo de educação inclusiva em Goiás, com as seguintes ações: redução das salas de recursos; encaminhamento das crianças com deficiências das escolas especiais para o ensino regular; retorno das crianças das classes especiais para as classes comuns; indicação dos jovens e adultos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem para as salas alternativas da rede regular de ensino.

CAPÍTULO III

A Escola Estadual Esperança: uma escola inclusiva de referência

A Escola Estadual Esperança: uma escola inclusiva de referência

A consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado) é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia etc.

Antonio Gramsci

1 Considerações iniciais

O tema deste trabalho, *Educação inclusiva: do proclamado ao realizado – o caso da Escola Estadual Esperança*, inscreve-se na discussão dos movimentos pela educação inclusiva que vêm ocorrendo, no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Desde o início desta investigação, houve a intenção de entender o envolvimento do estado de Goiás no ideário neoliberal, bem como sua movimentação em termos de educação, após a Conferência Mundial de *Educação para Todos* ocorrida em 1990, em Jomtien (Tailândia), e após a

proclamação da *Declaração de Salamanca*, em 1994 em Salamanca (Espanha), tratando, especialmente, da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

No capítulo anterior, buscou-se compreender o movimento de inclusão social das pessoas com necessidades especiais, na tentativa de esclarecer como esse movimento vem sendo discutido e se concretizando na prática em Goiás. Nesse percurso e no levantamento das escolas inclusivas de Goiânia identificou-se a *Escola Estadual Esperança* como *locus* privilegiado de estudo.

A Escola Estadual Esperança é uma das 37 escolas inclusivas que fazem parte do programa inicial de inclusão daquelas pessoas na rede estadual regular de ensino de Goiânia³¹. A escolha partiu de critérios anteriormente estabelecidos, ou seja, ser pública e possuir maior número de alunos com necessidades educativas especiais, conforme se explicou na introdução deste trabalho. Assim, essa escola foi considerada, nesta pesquisa, como a que mais se aproxima dos parâmetros que a caracterizam como tal.

Ao identificar a Escola Estadual Esperança como ambiente *natural* de estudo desta pesquisa, buscou-se verificar como vem ocorrendo a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais³². Esta verificação foi feita, por meio da *observação* e, especialmente, por meio do *depoimento* dos sujeitos que atuam na escola. Esse procedimento metodológico assenta-se na compreensão de que nas práticas cotidianas que se desenvolvem na escola se encontram concretizadas ou não as diretrizes legais traçadas pelas políticas educacionais. Esse entendimento apóia-se no pressuposto de que os homens são sempre seres concretos, pertencentes a uma realidade concreta, e como tais constroem material e espiritualmente a sua história. Assim, os sujeitos sociais envolvidos na prática educativa cotidiana da Escola Estadual Esperança podem revelar, por meio de suas exposições ou falas, como vem se dando

³¹ A Escola Estadual Esperança oferece o ensino fundamental e médio. Atualmente possui 773 alunos matriculados: 370 no período matutino; 138 no vespertino; e 265 no noturno. Do total de alunos, 42 são alunos com necessidades educacionais especiais, assim distribuídos: no período vespertino estão matriculados dois alunos na primeira série, cinco na segunda série, dois na terceira série, três na quarta série, um na quinta série, três na sexta série e 16 sala especial. No período matutino estão matriculados nove alunos e um aluno estuda no período noturno.

³² Os critérios para a observação e posterior realização das entrevistas amparou-se nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. (Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), aprovado em 3 de julho de 2001).

a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola, contribuindo com seu fazer e seu pensar para a elucidação da questão objeto desta investigação.

2 Caracterização do bairro Jardim das Acácias

A Escola Estadual Esperança está localizada no bairro Jardim das Acácias, que se situa na região Sul do município de Goiânia e que era, originalmente uma fazenda. Seu loteamento foi implantado em 1953. Passou por um processo de povoamento lento até 1970, enfrentando, em seguida, uma fase rápida de ocupação, de desenvolvimento e, conseqüentemente, de valorização, a partir da década de 1980.

O Jardim das Acácias é um bairro bem servido de escolas. Além da Escola Estadual Esperança, conta com mais três outras escolas estaduais; nove escolas municipais e várias escolas particulares. O conjunto dessas escolas atende à demanda do próprio bairro e de setores circunvizinhos.

Os moradores do Jardim das Acácias contam com algumas praças, um Centro Popular de Abastecimento e Lazer (Cepal), um posto de saúde estadual e um hospital particular. O bairro ainda possui supermercados, lojas, posto de combustíveis, agências bancaria, farmácias, clínicas médicas e odontológicas. A população reside em casas e prédios de apartamentos. Há, no bairro, poucos lotes vagos.

Existem três órgãos comunitários no setor: o Centro Social Urbano, o Centro Comunitário e a Associação dos Moradores. O Centro Comunitário é ligado à paróquia católica do bairro, e oferece, continuamente, cursos por meio do Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)³³, cedendo, ainda, seu espaço para que os moradores do bairro realizem festas e eventos esportivos. A Associação dos Moradores nasceu em 1980, visando detectar, sobretudo, as necessidades dos moradores e reivindicar melhorias para o bairro. O Centro Social Urbano possui alguns projetos, como o da terceira idade e oferece modalidades esportivas para a juventude do bairro.

³³Cursos comumente oferecidos: corte e costura, empacotadores, flores artificiais, bordados e outros similares.

O bairro *Jardim das Acácias* é todo asfaltado e servido na sua totalidade pelo saneamento básico, isto é, pelas redes de água tratada e de esgoto de Goiânia. Três vezes por semana, o bairro é varrido e a coleta de lixo é realizada. Em que pesem todas as vantagens sinalizadas, o policiamento do bairro é tido pelos moradores como deficiente. Há somente um distrito policial. Em decorrência, a segurança do bairro vem sendo assumida, conforme ocorre em outros bairros, pela sociedade civil, ou seja, pelos próprios moradores que terceirizam esse tipo de serviço.

No tocante ao lazer e ao esporte, o Jardim das Acácias conta com algumas atrações do Parque Beija-Flor³⁴, com 18 mil metros quadrados de área. Este parque possui: lago com peixes ornamentais, bosque que se destina ao reflorestamento de espécies nativas, pista para caminhada e estação de ginástica. O bairro dispõe ainda de um ginásio de esportes que leva o nome do próprio bairro, além de restaurantes e bares.

Segundo o censo de 2000, o bairro Jardim das Acácias possui 40.516 habitantes: 18.818 do sexo masculino e 21.698 do sexo feminino (IBGE, 2001). Do total indicado, 16.432, isto é, 40,5% têm idade entre 10 a 29 anos de idade, o que permite caracterizar sua população como basicamente formada de jovens. Essa população é socialmente heterogênea, isto é, formada por moradores de poder aquisitivo médio e baixo.

Em relação à educação, o mesmo censo de 2000 indica 1.762 pessoas não-alfabetizadas de cinco anos de idade ou mais, destas, 761 são do sexo masculino e 1.001 do sexo feminino. A população alfabetizada é composta de 35.837 pessoas: 16.576 são do sexo masculino e 19.261 do sexo feminino.

3 A Escola Estadual Esperança em perspectiva

3.1 Descrição dos aspectos físicos e materiais

³⁴ Nome fictício.

A Escola Estadual Esperança, fundada em 1976, ocupa um terreno regular e plano que mede 35.402,48m², das quais, 34.434,48m² compõem a área construída e 968 m² a área livre. O terreno foi doado pela prefeitura de Goiânia, em 1975.

O prédio da Escola Estadual Esperança é formado por *quatro* pavilhões. No *primeiro*, funcionam a diretoria, a secretaria, a sala dos professores, a biblioteca, a sala de vídeo e um pequeno almoxarifado.

A sala que se destina aos trabalhos da diretoria da escola é pequena e simples. No momento em que foi observada estava ornamentada apenas por um vaso com antúrio. Possui uma mesa com cadeira e um sofá de três lugares.

A secretaria, localizada ao lado da diretoria, é ampla, com um balcão de atendimento; um computador; um aparelho de xerox; dois armários; a mesa da secretária e um relógio de ponto, o qual, segundo a própria secretária, não é há muito tempo utilizado pela escola. A sala dos professores é bem simples e pequena. Esta sala dispõe de uma mesa retangular com várias cadeiras, um mural destinado a informações, um escaninho e uma pequena mesa perto da porta, com garrafas de água e de café.

A biblioteca é pequena, mas conta com um razoável acervo didático, como enciclopédias, livros didáticos, dicionários da língua portuguesa e língua inglesa, livros de literatura infanto-juvenil. Não há nenhuma publicação sobre educação inclusiva ou outro título semelhante. A biblioteca possui duas mesas grandes e várias cadeiras e um armário no canto direito com materiais como cartolinas e outros tipos de papéis. Havia, distribuídos pelas paredes, no momento em que a biblioteca foi observada: dois mapas, um do Brasil e um de Goiás; alguns cartazes informativos sobre a dengue, a *Aids* e outros assuntos confeccionados pelos alunos. A biblioteca dispunha ainda de globo terrestre e de Atlas geográfico.

A escola possui uma televisão 23 polegadas; antena parabólica; um vídeo; um retro-projetor, um projetor de *slides*, um microscópio, um computador, um pequeno aparelho de som, máquina de datilografia e um mimeógrafo a álcool. Dispõe ainda de uma pequena sala de vídeo para atividades de aprendizagem. A escola não possui fitas de vídeo, se necessário, o próprio professor as providencia. Ao lado dessa sala, encontram-se o almoxarifado e o banheiro dos funcionários.

O *segundo* pavilhão é formado por 12 salas de aula e ligado ao terceiro pavilhão por uma passarela coberta. Entre um e outro ficam a cozinha, com fogão, geladeira e forno elétrico; uma despensa; e dois banheiros destinados aos alunos. Os banheiros são pequenos, estreitos e construídos com material de baixa qualidade. São divididos em compartimentos, nos quais se localizam os vasos sanitários e lavatórios. Algumas torneiras não funcionam. As condições higiênicas são precárias. Além disso, nos momentos em que foram observados, os banheiros não dispunham de papel higiênico e de sabonetes. A escola possui um bebedouro elétrico.

O estado inadequado dos banheiros, ou seja, pequenos e sem nenhuma adaptação, suscitou pelo menos uma questão diretamente ligada aos alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo, os que utilizam cadeiras de rodas: como será que esse tipo de aluno se comportaria se tivesse que enfrentar os banheiros da escola?

Para esse tipo de aluno, a escola está minimamente adaptada. Possui algumas rampas, porém pequenas, inadequadas e construídas, ao que tudo indica, de modo improvisado. Dizer isso significa afirmar que, além de não corresponder adequadamente às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, o estado das rampas ainda expõe a riscos os demais alunos que correm por todo os lados, empurram-se uns aos outros, enfim, movimentam-se o tempo todo no interior da escola. No momento, a escola não tem nenhum aluno que use cadeira de rodas. Entretanto, pelo menos em tese, deve aceitar algum, caso ele bata em sua porta. Se isso ocorrer, como a escola vai se portar? Será que está claro para os sujeitos da escola que eles devem cobrar das autoridades *competentes* o compromisso com o cumprimento do que proclama as diretrizes para o ensino especial? De acordo com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, para que a escola possa atender com êxito os que têm necessidades educativas especiais

é importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras *arquitetônicas, urbanísticas, na edificação — incluindo instalações, equipamentos e mobiliário —* e nos transportes escolares, bem como barreiras nas comunicações.

Para responder aos desafios que se apresentam, é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de *recursos humanos, materiais e financeiros* que viabilizem e dêem sustentação ao processo

de construção da educação inclusiva. (Brasil, MEC, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p. 15; grifos nossos)

Infere-se do trecho do documento citado que à escola cabe a responsabilidade de se adequar e se equipar para oferecer educação aos alunos com necessidades educativas especiais. E aí cabe perguntar, é essa a tarefa da escola? Os sujeitos que atuam na escola (diretores, coordenadores, professores etc.) estão sendo preparados para este tipo de questionamento? Afinal, de quem é a responsabilidade pela criação das condições mínimas necessárias ao pleno desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas da escola? Dos sujeitos diretamente envolvidos e responsáveis pela educação escolar não parece ser.

O quarto pavilhão é formado por seis salas de aula e dois banheiros, que no momento estão desativados e usados como depósitos de inúmeras carteiras quebradas.

As salas de aula possuem carteiras individuais que são dispostas em fileiras. Os espaços existentes entre as carteiras são estreitos, dificultando a formação de grupos. As carteiras são pequenas, estreitas e frágeis, isto é, não são adequadas para acomodar alunos com deficiência física e nem mesmo alunos obesos³⁵. As salas de aulas dispõem de quadro-giz e uma mesa com cadeira para o professor. Todas possuem um armário com materiais variados: livros, cadernos, lápis, cartolinas, revistas e outros.

As paredes das salas de aula estão mal conservadas, ou seja, a pintura está velha e desbotada. As janelas são grandes, tanto que ocupam quase toda a extensão da parede, possibilitando ventilação natural e boa iluminação. No entanto, em algumas delas há vidros quebrados. Embora as salas de aula sejam amplas, as portas de entrada são muito estreitas. Um aluno que utilize cadeira de rodas terá dificuldade para ultrapassá-las. Essas características que expressam descaso acabam por conferir também à escola um aspecto pouco acolhedor e sombrio.

A Escola Estadual Esperança possui uma ampla área livre com gramados e árvores, na qual existem duas quadras de esportes que, no entanto, não são usadas com fins

³⁵ Embora o obeso não seja considerado uma pessoa com necessidades educativas especiais, ele, na prática o é. E a educação que se propõe inclusiva deve levar isso em consideração. Esta é uma posição da pesquisadora que pôde observar a dificuldade para acomodar um aluno da quinta série obeso que não conseguia sentar-se na carteira. A carteira da escola possui cadeira e mesa interligadas, isto é, que não se separam.

esportivos. Se o esporte pode ser entendido como uma forma de integração significativa em uma escola regular que não se propõe ser inclusiva, pode-se imaginar que é muito mais importante em uma escola regular que se propõe a ser inclusiva. Vale dizer: se o esporte é uma forma exemplar de articulação entre alunos supostamente normais, pode-se perguntar: que importância o esporte, especialmente o esporte orientado, poderia desempenhar em uma escola que tem como desafio a função de integração de alunos com necessidades educativas especiais com os alunos tidos como normais?

Seja como for, pôde-se observar que a ampla área livre existente na escola é muito importante para os alunos. Eles brincam e correm pelo gramado e pelos corredores durante o recreio, após o lanche servido pela escola na própria sala de aula.

Após o recreio, o sinal toca chamando os alunos, que retornam às salas, correndo e ainda excitados pelas brincadeiras. As professoras, também apressadas, correm pelos corredores. Algumas carregam materiais escolares. Todos estão nesse momento em sala, *menos* os alunos da *sala especial*, que saem para o seu recreio após os demais alunos retornarem às salas de antes. Geralmente os alunos da sala especial têm uma aparência alegre e costumam carregar o que restou do lanche para o pátio, onde costumam terminar de comê-lo. Segundo a professora da sala especial, “eles mesmos preferem ficar em sala enquanto os outros alunos saem”, embora, “algumas vezes, prefiram partilhar com os demais do mesmo horário”. (**Professora A**).

4 A Escola Estadual Esperança e sua prática: a fala dos educadores

4.1 O projeto político pedagógico da escola³⁶

Buscando investigar e melhor entender o projeto político pedagógico (PPP) da Escola Estadual Esperança, além de examinar as duas versões dele que lá existem, foram direcionadas aos sujeitos da pesquisa as seguintes perguntas: a escola possui um PPP? Quem participou de sua elaboração? Ele foi modificado depois que a escola passou a ser uma *escola*

³⁶ É importante salientar que a nova LDB estabelece em seus artigos 12, 13, e 14 que as escolas elaborem e avaliem seu projeto educativo com a participação de todos da escola. Para a realização desse projeto, a lei indica que o projeto deve levar em consideração a realidade da escola e dos alunos. Assim, a LDB como a CF de 1988 (art. 206, inciso VI) proclamam a gestão democrática do ensino público.

inclusiva de referência para a educação inclusiva? Como a escola procedeu para modificá-lo? Fez reuniões? Discussões? Utilizou instrumentos orientadores? Quais? Quem participou delas? Vocês continuam se reunindo para discutir o andamento do projeto? Ele vem sendo modificado como consequência dessas reuniões?

Segundo Veiga (2003), a principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, e, de certa forma, pela capacidade de a escola delinear sua própria identidade. Portanto, o PPP de qualquer escola deve recuperar a escola como espaço público, compreender o diálogo coletivo e seus anseios, suas dificuldades, suas realizações e finalmente o seu fazer e ser pedagógicos. Assim, a autora acrescenta:

O pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação. (Veiga, 2003, p. 9)

A Escola Estadual Esperança já tinha um projeto político pedagógico antes de sua transformação em Escola inclusiva de Referência para a educação inclusiva. Infelizmente, no documento não consta a data e nem como ocorreu o processo de sua elaboração. O item mais importante verificado foi um breve memorial da escola, contextualizando sua fundação³⁷. Sobre sua elaboração original, afirmou uma das professoras entrevistadas: “A escola tem um projeto político-pedagógico desde quando eu entrei para trabalhar aqui”³⁸. (**Professora B**)

Segundo essa mesma professora, o projeto atual foi elaborado apenas pela equipe técnico-pedagógica e pelos professores da escola, conforme demonstra um trecho de seu depoimento:

³⁷ No memorial, consta como foi processo de sua fundação em 1976. Tudo começou por meio de reivindicações da comunidade local. Em 1994, a escola teve seu nome mudado, tendo em vista a implementação do ensino médio. Para a mudança do nome, o critério foi de votação, sugerida pela equipe de direção. Com a mudança do nome, também houve alteração no uniforme dos alunos. Atualmente, a escola possui três modelos distintos de uniforme, atendendo às exigências da comunidade escolar.

³⁸Entrevista concedida à pesquisadora em 20 de novembro de 2003.

Quem *participou da elaboração do Projeto Pedagógico da Escola fomos nós mesmas* da escola. Os pais não participam de nada na escola. A diretora e a coordenadora sempre mandam um comunicado, mas os pais só aparecem para reclamar de alguma coisa. **(Professora B)**³⁹

O projeto político-pedagógico da Escola Estadual Esperança continua basicamente o mesmo originalmente formulado, embora tenha sofrido pequenas modificações depois que passou a ser uma escola inclusiva de referência. O depoimento da Professora A ilustra essa afirmação: “Há mais ou menos dois anos, eu participei de uma reunião destinada ao estudo desse projeto. O projeto existente foi modificado nesse tempo. E, agora, acho que o projeto é ainda o mesmo”. Depoimento de outra professora confirma essa informação: “Quando você pergunta se nós nos reunimos para fazer *outro projeto*, eu não me lembro. Só sei que depois que *arrumamos* o projeto pedagógico existente, acho que ele não foi mais modificado. Se foi, eu não estou sabendo” **(Professora C)**⁴⁰.

Sabe-se, no entanto, que a nova LDB — Lei nº 9.394/96 — nos artigos 12, 13 e 14, delega à escola a tarefa de elaboração do seu projeto político pedagógico. Sabe-se também que as expressões emanadas das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, MEC, 2001), como as questões de flexibilizações, de adaptações curriculares e de conteúdos básicos, de metodologias de ensino e de recursos didáticos, são referências para execução de um projeto político pedagógico.

Sintonizada com as diretrizes que emanam dos documentos legais, cada escola deve elaborar seu projeto político pedagógico, levando em conta sua realidade e objetivos específicos. Parece, entretanto, *não ter sido bem este* o caminho que a Escola Estadual Esperança tomou⁴¹. Sintetizando todo o processo de elaboração do projeto da escola, uma das professoras entrevistadas afirmou:

Sei que a escola *possui* um projeto. Sei também que toda escola deve ter seu projeto. Para fazer o nosso, *procuramos um manual* que explica o procedimento de elaboração e o seguimos. *Para a educação inclusiva a gente colocou uns itens*. Sei também que para fazer esse projeto os pais não vieram. *Eles nunca vêm*. Só aparecem quando algo está errado com seus filhos. *Nós mesmas, dificilmente nos reunimos para discutir o projeto...* Para construir esse projeto nós nos reunimos e *reformulamos* o projeto *para inserir a educação inclusiva*. Eu e mais duas professoras íamos lá na Metropolitana fazer um curso

³⁹Entrevista concedida à pesquisadora em 2 de dezembro de 2003.

⁴⁰Entrevista concedida à pesquisadora em 19 de novembro de 2003

⁴¹O projeto político pedagógico da escola não citou documentos oficiais como fontes de orientação para a sua elaboração.

sobre inclusão e trazer alguma coisa para passar para os colegas e *para colocar no projeto*⁴². (**Professora A**)

Segundo o projeto político pedagógico (PPP) da Escola Estadual Esperança, a maioria dos alunos, sobretudo os do turno vespertino⁴³, é oriunda de famílias que possuem dificuldades financeiras e que não têm estrutura emocional para lidar com os filhos, em razão do que não têm condição de participar, efetivamente, da formação escolar e moral de seus filhos. Em decorrência, vem cabendo apenas à escola a responsabilidade pela formação de seus alunos. Nesse sentido, em uma passagem do PPP da escola está escrito:

a realidade familiar do alunado em certos casos, principalmente, alunos do vespertino, não [possuem] um modelo de ideal de família nucleado, instável economicamente e emocionalmente, e além disso, com nenhum ou pouco grau de escolaridade o que resulta no entendimento de que a escola cabe a quase solitária responsabilidade na formação do seu alunado... [verifica-se] pouco ou nenhum envolvimento dos pais no processo de formação acadêmica ou até mesmo moral da criança. (EEE, PPP, s.d, p. 4)

Consta ainda do PPP que as dificuldades econômicas, financeiras e culturais das famílias dos alunos não impedem a escola de lutar em prol da educação de qualidade. Assim, ela vem procurando, de certa maneira, e apesar das dificuldades, conquistar e envolver os pais dos alunos na luta pela melhoria do ensino realizado pela Escola. Além disso, vem buscando parcerias e a participação de voluntários para efetivar seus objetivos. Porém, não estão registrados no PPP quais são e nem se já existe alguma parceria.

Está escrito, ainda, do PPP que ele foi realizado com a *participação de toda a comunidade escolar*, conforme demonstra o seguinte trecho:

A direção da escola reuniu-se, com coordenadores, professores e representantes da sala para planejar e discutir o projeto pedagógico, onde ficou muito claro que o [plano de desenvolvimento da escola] PDE seria a mola propulsora do PPP entre os anos de 2003 a 2005. Falou-se da necessidade de mudança no processo ensino/aprendizagem e na adequação da avaliação e recuperação paralela conforme a LDB. (EEE, PPP s.d, p. 9)

Entretanto, os depoimentos de três das professoras da escola não confirmam essa informação. Embora ocorrendo a risco de haver repetição, julgou-se necessário chamar os

⁴²Entrevista concedida à pesquisadora em 22 de novembro de 2003

sujeitos mais ativos da escola para dizer, mais uma vez, como de fato ocorreu a construção do projeto que vem, pelo menos implicitamente, conduzindo a prática político-pedagógica da Escola Estadual Esperança. Em o seu depoimento⁴⁴, a **Professora B** afirmou: “a escola já tinha um projeto quando entrei aqui. Há mais ou menos dois anos, eu participei de uma reunião para estudar esse projeto. Ele foi modificado nesse tempo. *Acho* que ele é ainda o mesmo”.

Vale destacar que a professora *acha, não tem certeza*, posto que demonstra que a existência do PPP cumpre apenas necessidades formais e burocráticas, confirmados no trecho "onde ficou muito claro que o PDE seria a mola propulsora do PPP entre os anos de 2003 a 2005". Infere-se, ainda, do trecho citado, assim como de tudo o que já foi dito, a *ausência* da comunidade no momento da elaboração do projeto original da escola.

Para melhor compreender o conteúdo dos depoimentos das professoras da Escola Estadual Esperança, pode-se recorrer mais uma vez ao que ensina Veiga (2003). Para esta autora, o projeto político-pedagógico da escola não visa simplesmente "um rearranjo formal da escola". Assim, tal projeto deve:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicar o compromisso com a formação do cidadão. (Veiga, 2003, p. 11)

Mais ou menos na mesma direção do que expôs a primeira professora, a **Professora C** afirmou⁴⁵:

Quem participou da elaboração do PPP da escola fomos nós mesmas, da escola. A diretora e a coordenadora sempre mandam um comunicado para os pais, mas eles só aparecem para reclamar de alguma coisa. Não me lembro se nos reunimos para fazer outro projeto. Só sei que depois que *arrumamos* o projeto da escola, *acho* que ele não foi mais modificado. Se foi, eu não estou sabendo. De vez em quando nós nos reunimos para organizar uma festa ou um passeio para os nossos alunos.

⁴³Nesse turno, encontra-se a maior parte dos alunos em processo de inclusão.

⁴⁴Entrevista concedida à pesquisadora em 29 de outubro de 2003

⁴⁵Entrevista concedida à pesquisadora em 27 de outubro de 2003.

Neste depoimento há a *evidência clara* de que a comunidade, entendida *apenas* como os pais ou alguém da família dos alunos, não participou nem da elaboração nem das modificações operadas no PPP vigente na escola, além, é claro, daquilo que a professora considera importante, mas não essencial, ou seja, a participação dos pais nas decisões sobre a vida escolar de seus filhos. Vale lembrar que nova LDB em seu artigo 12, incisos VI e VII⁴⁶, trata da relação da escola com a família, embora não esteja escrito que a família participe da elaboração da proposta pedagógica a escola deve, portanto, informar sobre sua execução.

Nos depoimentos das professoras, explicita-se que as modificações ocorridas dizem respeito à educação inclusiva, e que o trabalho realizado se limitou a trazer da Delegacia Metropolitana “alguma coisa para passar para os colegas e para colocar no projeto”. Essa prática foge ao que é sugerido por especialistas. Segundo Veiga (1998), para a realização de um projeto político pedagógico faz-se “necessário uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, sobre o papel que a escola deve desempenhar na sociedade, e, uma clara definição de caminhos, por todos os envolvidos com o processo educativo” (p. 9).

Explicitando um pouco melhor o significado de um projeto pedagógico, Veiga (1998), afirma que ele deve ser um “documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula...” ou de instituições. Ele deve ser “um produto específico que reflete a realidade da escola” (p. 11).

Os relatos das professoras remetem a uma questão que aparece com frequência nos debates educacionais: o projeto político pedagógico é uma ação regulatória instituída tecnicamente ou é uma ação emancipatória? Veiga, discutindo a primeira posição, declara:

a inovação regulatória ou técnica deixa de fora quem inova e, portanto, não é afetado por ela. Há uma separação entre fins e meios, em que se escamoteiam os eventuais conflitos e silenciam as definições alternativas em que se pressupõem definidos os fins e a inovação incide sobre os meios (...) os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de

⁴⁶ De acordo com a nova LDB, em seu Art. 12, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de: VI — articular-se com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola; VII — informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”. (LDB comentada, Adufg, janeiro de 1997).

planejamento centralizado. Se a inovação é instituída, há fortes riscos de que seja absorvida pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referencia reguladores (...) a inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso [no nosso, o da escola Esperança] deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. (Veiga, 2003, p. 269-272)

Esclarecendo a segunda posição, a autora argumenta que a

inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. (Veiga, 2003, p. 269)

Além da adoção do projeto político pedagógico, a Escola Estadual Esperança adota também a grade curricular e o calendário escolar sugeridas pela Secretaria da Educação. O calendário adotado passou por algumas modificações, feitas pelas professoras. Segundo elas, as mudanças foram realizadas visando melhor adequação à realidade da escola.

4.2 Recursos financeiros

A Escola Estadual Esperança faz parte do programa governamental Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁴⁷, que vem propondo que as escolas assumam responsabilidades e compromissos nas questões educacionais e que tenham autonomia financeira, ampliando, assim, as funções da escola. Programas propostos pelo governo, como exemplo o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), constam no PPP da escola como eixo fundamental nas definições futuras para a escola. Assim, verifica-se que, de um lado, o PPP incentiva a escola traçar seu próprio caminho educativo, levando em consideração a ação estritamente educativa; de outro lado, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁴⁸ propõe a autonomia da escola no planejamento

⁴⁷ Segundo Fonseca "as propostas de descentralização e autonomia da escola para o ensino básico foram colocadas em ação a partir da década de 1990, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola -PDDE e o Programa de Descentralização de Recursos Financeiros (PDRF). Outras iniciativas originaram-se de acordos entre o Banco Mundial (BIRD) e o governo brasileiro. Nesta última categoria, incluem-se os programas Pró-Qualidade e FUNDESCOLA" (Fonseca 2003, p.306).

⁴⁸ Para a elaboração do PDE, propõe-se, que a escola realize um diagnóstico destacando as prioridades de sua situação, definindo, por meio dessas prioridades, objetivos e plano de ações. Para essa realização segue um modelo de planejamento estratégico por meio de um manual que descreve o processo passo a passo.

orçamentário. Nesse sentido, verifica-se que o PDE, inserido no PPP destacando, sobretudo, aspectos financeiros, sobrepuja os aspectos pedagógicos.

É conveniente ressaltar que, apesar de a escola receber verbas do Fundescola, isto é, verbas destinadas ao planejamento, à adequação de prédios, à aquisição de equipamentos e mobiliários escolares e à formação de professores, a diretora, a coordenadora e a secretaria argumentam que as verbas recebidas do Fundescola não são suficientes para tais execuções. Sabem, portanto, da carência da escola e tentam buscar a melhoria dessas. Sobre esse item, a diretora assinala:

sabemos que as escolas inclusivas têm dificuldades. Quando foi proposta a inclusão, foram propostas várias coisas como: a melhoria da escola, adaptação da escola, a modificação dos banheiros, fazer rampas e assim sucessivamente. A parte física até hoje deixa a desejar. Nós temos algumas rampas e, essas rampas, já estávamos fazendo mesmo antes de sermos convidados a participar do programa da inclusão. A escola estava passando por uma reforma e aproveitamos esse momento para fazer essas rampas. Enfrentamos muitas dificuldades tanto na parte física quanto na parte pedagógica, nós não temos materiais pedagógicos para os alunos com necessidades especiais. Quando a escola tinha o ensino especial ela recebia da APAE todo o material necessário para os alunos especiais. Nós tínhamos um armário onde ficava os materiais do ensino especial era um material diferente do da escola regular, enquanto que agora como escola inclusiva nós não temos. **(Diretora)**⁴⁹

A secretaria acrescenta a fala da diretora afirmando que o apoio, nesse sentido, torna-se complicado pois "por mais que eles façam ainda é pouco para nós". Durante seu depoimento, a secretaria revela o que sente, alegando que

o intuito do Estado era acabar com as Apaes da vida e outras instituições de ensino especial. Quando eles jogaram essa responsabilidade para as escolas esqueceram de investir nisso, eu pensava que acabando com o ensino especial as verbas viriam para a escola regular que estivessem trabalhando com alunos com necessidades especiais. Hoje eu não vejo necessidade da escola regular atender esses alunos porque o Estado continua mantendo as instituições de ensino especial e a escola regular fica ao Deus dará. **(Secretaria)**

A coordenadora, corroborando as argumentações da diretora e da secretaria diz que a escola foi diagnosticada no começo do programa em vários aspectos, sobretudo, aspectos físicos. Assim, assevera a coordenadora: "A escola foi vista no começo do programa e anotada o que seria necessário para se adequar (...), mas foi pouco ou quase nada às verbas

⁴⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 27 de outubro de 2003.

que obtivemos. Na realidade, não temos condições materiais e enfrentamos muitas dificuldades a esse respeito”. (Coordenadora)

A análise do discurso da administração da escola possibilitou levantar a seguinte questão: por que a escola ainda não se adequou materialmente para receber esses alunos? Há verbas distintas para a escola regular e para a inclusão? A resposta não foi dada por nenhuma das entrevistadas e, nesse sentido, buscou-se entender como essas verbas chegam à escola. Segundo Fonseca (2003), a proposta concebida pelo Fundescola funciona mediante recursos repassados à escola, com vistas a estimular o quadro administrativo a tomar decisões que afetem materialmente a escola, que deve responsabilizar-se pelos resultados de suas decisões. Assim,

a maior parte dos recursos (80%) é destinada a fatores físicos e materiais, como construção e reforma, compra de materiais e equipamentos escolares. O plano PDE é o projeto nuclear do FUNDESCOLA, visando à modernização da gestão e ao fortalecimento da economia da escola, mediante a adoção de um modelo de planejamento estratégico que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa. *A eficiência é garantida pela redução do gasto educacional*, permitindo que os recursos sejam destinados às instituições mais eficientes, capazes de utilizá-los com maior vantagem. Para que se alcance a eficiência, é necessário que estado, município e escola, numa estratégia de cooperação recíproca, sejam responsáveis pelo sucesso ou insucesso na implementação do projeto. (Fonseca, 2003, p. 307; grifos nossos)

Tais considerações descritas remetem à compreensão de que a ênfase dos propostos está na otimização dos recursos, cabendo à administração da escola adquirir competência para tomar decisões materiais para a escola e/ou para racionalização dos gastos. Pelo depoimento da coordenadora, pode-se concluir que os recursos são insuficientes, pois não chegam a prover as necessidades básicas da escola.

4.3 Recursos humanos

No momento em que esta investigação foi realizada, as atividades políticas, pedagógicas e administrativas da Escola Estadual Esperança estavam sob a coordenação geral de *uma* diretora que conta com o apoio logístico de *uma* secretária. A diretora da escola é

pedagoga formada há dez anos e a secretaria da escola possui o ensino normal (antigo magistério).

A Escola Estadual Esperança conta ainda com o trabalho de três coordenadoras, uma para cada turno e de três coordenadoras de sucesso, também uma para cada turno. As coordenadoras de sucesso são pessoas do quadro docente, eleitas na própria escola, para intervir nos aspectos disciplinares dos alunos, ou seja, realizam atividades que seriam da competência de uma orientadora educacional.

A Escola Estadual Esperança possui 37 professores: 27 são efetivos e dez são substitutos. Dos professores efetivos, 18 possuem formação superior. Seis professores substitutos também possuem formação superior, os outros professores possuem o ensino normal (magistério).

Quanto à formação das professoras entrevistadas, nenhuma delas é especialista. Somente a **Professora A** relatou ter feito alguns cursos de educação inclusiva promovidos pela Delegacia Metropolitana e ter participado de alguns seminários sobre a inclusão. Dessas professoras somente a **Professora B** possui o curso completo de Pedagogia, e as professoras **C** e **A** estão ainda realizando o mesmo curso.

Todas as entrevistadas disseram que o serviço de apoio desenvolveu alguns estudos (informações) a respeito da relação professor/aluno incluso, como avaliar esse aluno e como adequar o currículo para atendê-los. É importante destacar o relato da **Professora B** quanto à sua prática e o aprendizado decorrente de várias dificuldades enfrentadas. Disse ela:

Sou pedagoga. Contudo, posso dizer que aprendi a lidar com os alunos com necessidades especiais na prática. Quando iniciei meu trabalho aqui, fiquei algum tempo na sala de ensino especial dessa escola. Tive que aprender de qualquer jeito. Os alunos davam muito trabalho e para controlá-los tinha que trancar a porta, pois não dava conta de controlar todos ao mesmo tempo; fazia isso para não deixá-los escapulir da sala. Se escapulissem, alguns poderiam pular o muro e ir embora.

A Escola Estadual Esperança conta com o trabalho de três bibliotecárias, uma para cada turno. As bibliotecárias são professoras da escola designadas para essa atividade. A bibliotecária do curso vespertino é estudante de Pedagogia e não possui formação para essa tarefa a não ser aquele decorrente dos seus próprios estudos. Há ainda dez funcionários ou

executores de serviços gerais e auxiliares e seis outros funcionários ou executores de serviços administrativos.

5 Escola Estadual Esperança: suas salas de aula vistas por dentro

A Escola Estadual Esperança passou a ser uma escola inclusiva magicamente, ou seja, sem que seus sujeitos principais como a diretora, os coordenadores, os professores, os funcionários, os pais e os alunos fossem indagados a respeito. Na fala da secretária da Escola o fato ocorreu mais ou menos assim:

A escola recebeu a informação de que seria escola inclusiva em 1999. A nossa escola já era uma escola que tinha sala de ensino especial e por isso fomos convidados a participar de uma reunião. Aliás, esse procedimento aconteceu com todas as escolas da rede estadual que possuíam o ensino especial. A reunião realizou-se na Secretaria de Ensino Especial, local onde foi discutida e repassada a proposta para a escola ser escola inclusiva de referência, dentro do programa de educação inclusiva no projeto para a diversidade. A primeira providência de nossa escola foi informar os professores e, organizar as salas, ou seja, deslocar alguns alunos do ensino especial para a sala de ensino regular dependendo do grau de comprometimento do aluno. Dessa forma, a sala de ensino especial foi deslocada para a ala de ensino regular. Possibilitamos desde então, oportunidades de formação continuada do professor para esse tipo de atendimento.

De acordo com a fala da diretora da escola, foi assim:

Quando a Secretaria do Ensino Especial lançou a idéia da inclusão, ela convidou algumas escolas e entre essas escolas a nossa escola foi convidada. Foi convocada uma reunião e nessa reunião passaram para nós o projeto de escola inclusiva. Ouvimos a propostas, pessoalmente acho que a escola é para todos. Saí dali com muita vontade de fazer a inclusão acontecer na escola, no entanto, e conscientemente, tinha preocupações, pois sabia das dificuldades e das reações de nossos professores, ou seja, ia ter muito mais empecilhos do que estímulos. Só que não desanimei e, entre uma e outra reunião, coloquei que deveríamos começar com boa vontade e na capacidade de cada um para lidar com esse novo momento. Muitos de nossos professores não gostaram da idéia argumentando que não tinham condições dessa nova tarefa. Até hoje tenho professores que não aceitam, são resistentes.

Apresentada a primeira iniciativa para em transformar a Escola Estadual Esperança em escola inclusiva, coube indagar: como procedeu a escola para distribuir os alunos com necessidades educativas especiais pelas salas de aula da escola? É ainda sua secretária que responde:

A distribuição ou seleção para definir a sala do aluno acontece a partir do dia em que o pai ou a mãe da criança vem fazer a sua matrícula. Nós perguntamos se esse aluno já possui um diagnóstico, ou seja, se tem ou não um parecer de um psicólogo ou médico, ou um encaminhamento da própria Secretaria [Estadual de Educação]. Algumas mães desconhecem as necessidades de seu filho. Assim, é durante o processo de ensino e aprendizagem que esse diagnóstico é feito, isto é, é durante esse processo que é realizado um diagnóstico psicopedagógico do aluno visando melhor atendê-lo. O aluno é então encaminhado para a sala de primeira ou terceira série, dependendo do grau de conhecimento e da idade que tem, pois não podemos por um aluno de 20 anos na sala de primeira série. No caso ele vai para sala do EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Para esse diagnóstico, aplicamos alguns testes de leitura, escrita e uma entrevista. Caso esse procedimento não favoreça informações precisas, encaminhamos para a Secretaria [Estadual de Ensino] ou para o Setor de Apoio.

Para compreender o processo de inclusão e como ele vem se materializando na Escola Estadual Esperança, três das cinco salas existentes no turno vespertino foram observadas durante algumas semanas, no decorrer dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2003. As salas observadas foram: a *sala especial*, regida pela **Professora A**; as salas da primeira série e da segunda série do ensino fundamental regular (turno vespertino) regidas pelas professoras **B** e **C**, respectivamente. A escolha dessas salas teve como critério o fato de possuírem um número significativo de alunos inclusos. Posteriormente, realizaram-se entrevistas com as professoras dessas salas.

Com a intenção de atingir a possível realidade dessa escola, a pesquisadora utilizou um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, cujas questões foram construídas com base nas *categorias teóricas* encontradas na literatura documental, ou seja, nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, MEC, 2001) tendo sempre em mente que “um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmas, mas nas conseqüências que [produzem] historicamente” (Saviani, 1995, p. 76).

A **Professora B**, conforme foi sinalizado, ministra aulas para a primeira série do ensino fundamental regular, turno vespertino. A sala é ampla, tem boa iluminação natural. Vários cartazes com desenhos e poesias dos alunos estão fixados em suas paredes. As carteiras (setenta) estão enfileiradas. Os alunos em geral possuem de oito a dez anos de idade, exceção feita às alunas que estão em processo de inclusão. São crianças simples na aparência e interativas entre si. Falam o tempo todo, brincam e realizam as atividades propostas entre as brincadeiras e as conversas. A **Professora B**, às vezes, perde a paciência e mostra certa autoridade para conter a euforia dos alunos, dizendo: “Olha temos visita; não vamos fazer feio”. Aparece ter em torno de trinta anos. Mostra-se geralmente bem disposta, embora presente, de vez em quando, certo cansaço. É simpática e disponível, tanto que, ela mesma propôs a realização das entrevistas durante o recreio das crianças e no pátio da escola.

A sala da **Professora B** tem *quarenta alunos*, dois deles em situação de inclusão. As duas crianças inclusas são do sexo feminino: uma fica sentada na última carteira da primeira fileira, perto da entrada da sala, ou perto da *saída*, conforme se queira entender. Tem 12 anos de idade e sua aparência *não* revela qualquer tipo de necessidade educativa especial. A professora diz que o problema dela é falta de atenção, desinteresse pelas atividades, e, algumas vezes, agressividade. Afirma ainda *desconhecer* “seu fator patológico”.

A outra aluna tem 11 anos de idade. É bem diferente da primeira. Senta-se na primeira carteira da terceira fileira, isto é, *não se* senta, não pára quieta. Circula pela sala o tempo todo e, freqüentemente, entra em desentendimento com os colegas. Segundo estes, ela *perturba* as aulas. Já a professora diz que ela *deve ser* hiperativa. É relevante ressaltar que a professora *acha*. Ela *não* tem *certeza* das necessidades da aluna. Nesse sentido, *supor* e *desconhecer* são coisas semelhantes. Há descompasso entre o que está se passando na sala da professora e o que proclama as propostas governamentais para a educação inclusiva. A professora, apesar de não ter conhecimentos a respeito do assunto, não conta com um especialista que possa auxiliá-la nesse processo. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

os programas de formação inicial deverão inculir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, **a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos**, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões (...) a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialista e pais. (Brasil, MEC, 2001, p. 6; grifos nossos)

Cabe enfatizar, no entanto, que se é claro o descompasso entre o que deve ser feito e o que é efetivamente realizado, o documento não define com clareza a quem cabe a responsabilidade sobre a ação pedagógica. De quem é a responsabilidade? Da professora? Da escola? Do Estado? De todos? As respostas a essas questões distanciariam esta investigação de seu objetivo, isto é, *conferir* se o proclamado pelo discurso oficial e o realizado pela Escola Estadual Esperança estão em consonância ou não.

A **Professora C** é responsável pela segunda série do ensino fundamental regular, turno vespertino. Deve ter aproximadamente quarenta anos. Sua aparência é boa. Ela é uma professora dinâmica e extrovertida. Mostrou-se disposta para a realização da entrevista,

que aconteceu na sala dos professores. A professora, durante a entrevista, sentiu-se à vontade para revelar dados de sua vida particular, descrevendo suas angústias relativas a formação recebida e a dificuldade de conciliar estudo, família e trabalho.

A sala, assim como a da primeira série, é ampla e arejada. Suas janelas têm alguns vidros quebrados. Suas paredes também exibem os desenhos dos alunos, além de cartazes com gravuras de produtos de consumo, crianças, flores e outros motivos. As carteiras estão enfileiradas. A segunda série tem 42 alunos entre 9 a 11 anos de idade. Os cinco alunos que estão em processo de inclusão têm entre 10 e 12 anos. São eles: Pedro, Ana, Maria, João e o José⁵⁰.

Pedro, um dos cinco alunos com necessidades educativas especiais, tem 12 anos de idade. É negro. Mostra-se continuamente inquieto, tanto que procurou falar com a pesquisadora o tempo todo. Perguntava ele: “Você vai ficar aqui também tia? Você pode dar-me essa coisa (o gravador)? Deixe-me ver o que você tem na bolsa, tia? Você pode me dar um dinheirinho pra comprar lanche, tia?” A professora da sala, preocupada, interpelava-o dizendo que era impossível fazê-lo ficar quieto: “Pedro, se você ficar comportado vou dar-te dois pedaços de bolo. Hoje, no lanche tem bolo, você gosta, não é? Então fique quietinho”. A professora não revelou sua opinião sobre Pedro, o que permite inferir que, Pedro é somente um aluno independentemente do fato de ser incluso.

Ana tem também 12 anos. Ao contrário de Pedro, é quieta, e, às vezes, fica falando sozinha. Procura ficar escrevendo (rabiscos). Logo em seguida, apaga-os como em um jogo, *escreve e apaga*, sem parar, até preencher a folha do caderno. Daí, passa para outra folha. Sua aparência física, contudo, não condiz com a de uma criança que possui necessidades educativas especiais.

Maria tem dez anos de idade, e, como Pedro, é também inquieta, porém, um pouco menos. Ela circula pela sala o tempo todo, fala muito e brinca no momento das atividades. A ser indagada sobre a necessidade de Maria, a professora respondeu: “*Não sei*, mas sei que ela toma remédio controlado”.

João tem 12 anos, embora aparente apenas oito. É negro, tal como Pedro. Possui certa agressividade, que se manifesta por meio das brigas em sala e durante o recreio. A professora disse que a mãe de João é uma mulher trabalhadora e que ele a ajuda vigiando carros na feira do bairro. João foi *menino de rua* por algum tempo, e atualmente passa por um processo de tutela e reintegração no lar.

José tem 12 anos e tem síndrome de Down. Conversa pouco. É esperto e inquieto também. Não pára na sala: entra e sai com frequência. Ainda não está alfabetizado. A professora disse que José *é inteligente*, mas inquieto, gosta de estar na escola e quando não há aula, a mãe de José diz que ele reclama muito.

É importante destacar que essa sala inclui alunos com necessidades diversas, isto é, necessidades sócio-econômicas claras e necessidades educativas especiais distintas: um tem síndrome de Down; outros são claramente hiperativos⁵¹. Nenhum, entretanto, é reconhecido ou conhecido pela professora, talvez por falta de condições objetivas que possibilitem maior proximidade com os alunos, talvez por falta mesmo de conhecimentos mais sistematizados acerca das necessidades especiais de cada um.

Essa sala é a *única* que possui um professor de apoio. As demais não contam com essa *vantagem*, prevista pelas leis. Nesse sentido, embora sem a clareza que se faz necessária em qualquer documento legal, proclamam as *Diretrizes Nacionais para o Ensino Especial na Educação Básica* que os

programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não ao contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber *apoio adicional* no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa diferente. (Brasil, MEC, 2001, p. 6; grifos nossos)

Cabe, portanto, enfatizar o inciso III do artigo 59 da LDB quando se refere a *dois perfis de professores* para atuar com alunos que apresentam necessidades educativas especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. (Brasil, MEC, 2001, p. 12).

⁵⁰ Os nomes dos alunos são fictícios.

⁵¹ Existem hoje várias pesquisas e publicações que afirmam decifrar o termo hiperatividade. No entanto, constata-se que não existe um exame clínico ou teste único para se obter o diagnóstico. A hiperatividade ou o TDA/H é na verdade considerada um distúrbio de comportamento que poderá ter múltiplas interpretações. Tiballi traz a informação de que em “1918, após uma epidemia de encefalite letárgica, nos Estados Unidos, chegou-se à conclusão de que o comportamento atípico, basicamente inatenção e hiperatividade, exibido pelas crianças sobreviventes, seja secundário a lesões anatômicas no cérebro, provocadas pela doença. A partir daí observa-se na literatura a tentativa de extrapolação desde dado, assumindo-se que as crianças com comportamento semelhante deveriam ter também uma lesão cerebral. Entretanto, como muitas dessas crianças não apresentavam nenhuma história de problemas neurológicos anteriores, Strauss sugere o conceito de uma lesão cerebral mínima como base destes distúrbios de comportamento. É somente a partir da década de 50 que se estrutura o conceito de ‘síndrome de hipercinética’, isto é, a hiperatividade, juntamente com a inatenção, impulsividade e outros sintomas, passam a constituir, no interior da medicina, uma entidade clínica passível de tratamento medicamentoso”. (Sucupira, 1986, *apud* Tiballi, 1998, p. 56).

A falta de clareza sobre o perfil exigido para os professores de escolas inclusivas manifesta-se entre os professores da Escola Estadual Esperança por meio de suas dúvidas, reveladas nas seguintes questões: um único professor deve ter dois perfis, o de professor comum e especialista, ao mesmo tempo? Ou deverão atuar dois professores em uma mesma sala, um da classe comum e um especialista em necessidades especiais?

O item 4.2 das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* torna evidente que o professor da sala comum deve ter um outro professor de apoio especializado em educação especial, embora contraditoriamente haja confusão a respeito da questão, como ficou demonstrado. No item mencionado, portanto, assinala:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, *apoiar o professor da classe comum*, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas. (Brasil, MEC, 2001, p.13)

A **Professora A** responde pela *sala especial*. É calma e deve ter em torno de cinquenta anos. Os alunos dessa sala possuem entre 14 e mais ou menos 60 anos. Essa sala é tida como de educação de jovens e adultos (EJA). No entanto, na verdade, seus 18 alunos possuem necessidades educacionais especiais diagnosticados como deficiência mental (DM). Para melhor entender esse tipo de aluno, pode-se recorrer às *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, nas quais consta que devem formar essas salas os

educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- 1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- 1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. (Brasil, MEC, 2001, p. 16)

Para falar da realidade dessa sala, e como a realidade educativa inclusiva é entendida, nada pode ser mais expressivo do que o depoimento da professora que a tem sob sua responsabilidade. Indagada sobre o que era a sala especial, a professora da sala respondeu:

Quando vim trabalhar aqui essa sala já existia. Ela não é uma *acelera*⁵². É uma sala que trabalha diversas séries. Ela existe para atender alunos com necessidades especiais que

17 *Acelera* é a sala que faz parte do Projeto da Fundação Airton Senna, "Acelera Brasil", buscando recuperar alunos com deficiências de aprendizagem.

não podem estar numa sala comum. *A sala tenta cumprir os objetivos propostos, isto é, preparar esses alunos para viverem na sociedade.* O aluno dessa sala, em geral, não tem condições de ir para sala regular... Talvez, alguns, um dia, possam conseguir isso..

Quando lhe foi perguntado como foi sua preparação para atuar nessa sala, disse a professora:

Fiz alguns cursos na [Delegacia] Metropolitana e participei de alguns seminários sobre inclusão. Estou fazendo o curso de pedagogia em uma faculdade particular. Preciso trabalhar, pois tenho dificuldades financeiras para me manter nesse curso. Venho, ainda, procurando conhecimentos sobre as necessidades especiais e como lidar com elas.

Em relação ao seu entendimento acerca de educação inclusiva, e, se, na sua opinião, a escola comum daria conta desse tipo de educação, a professora declarou:

Entendo por educação inclusiva o ato de trabalhar com alunos com problemas e que precisam de um ambiente diferenciado; é adaptar o currículo, ou seja, não é trabalhar como se estivesse trabalhando com uma primeira, segunda ou uma terceira séries, normalmente. É ir até onde a capacidade dos alunos permite.

Os programas políticos propõem algo que não condiz com a realidade da maioria das escolas. Assim, algumas escolas dariam conta dessa tarefa e outras não. Como aluna do curso de pedagogia tenho colegas que não aceitam alunos com deficiências na sua sala e tem outras professoras que aceitam. *A maioria das escolas só tem as salas para oferecer e a disposição de alguns professores.*

Indagada sobre as conquistas de sua sala, ela disse:

Não se pode falar em conquistas importantes, mas em pequenas conquistas. Por exemplo: um dos alunos fazia suas necessidades na roupa, deixando a sala toda agitada. Esse aluno já aprendeu a se cuidar; alguns dos alunos conseguem identificar certas palavras; outros já conseguem entender que estão em uma escola e que eles são alunos [referindo-se especialmente aos alunos oriundos da escola especial]. Sei que nada é fácil, mas vamos tentando...

Sobre os pontos positivos e negativos do processo, a professora respondeu:

Não sei dizer sobre o que é melhor e sobre o que é pior. Tudo é igual. Mas, posso dizer que *uma sala especial deveria ter um professor de apoio. Como eu não tenho, isto já um ponto negativo.* O ponto positivo da inclusão é que esses alunos são considerados cidadãos, e que necessitam ser tratados como tal. Eles no momento podem freqüentar uma escola igual à dos outros.

Pode-se perceber claramente nessa resposta o grito de socorro da professora. O que ela pede, por não possuir, é algo que está previsto nos textos legais, só que ainda não

ultrapassou o plano do proclamado, tanto que, segundo as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, alunos como os dessa professora, ou seja,

que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, *demandam ajuda e apoio intenso e contínuo...* [Quando suas] necessidades especiais não puderam ser atendidas em classes comuns, os sistemas de ensino poderão organizar, extraordinariamente, classes especiais, nas quais será realizado o atendimento em caráter transitório (Brasil, MEC, 2001, p. 14)

No decorrer da fala da **Professora A**, além das questões propostas, algumas outras, consideradas importantes, foram levantadas. Em relação à participação da família no processo de escolarização dos alunos, material pedagógico, transporte e a presença de um professor de apoio, a professora declarou:

As próprias mães não acreditam muito nessa inclusão. *É preciso trabalhar com as mães e a família* desses alunos.

O professor ganha pouco e tem que exercer uma dura e dupla tarefa, a de cuidar e de educar. *Não temos materiais pedagógicos diferenciados* para os alunos.

A escola deveria ter um transporte para trabalhos extra-classe, sem depender do transporte da secretaria que nunca está disponível.

Se pudesse, pediria às autoridades mais verbas e mais professores de apoio. Com mais verbas poderíamos comprar materiais para esses alunos; com mais professores de apoio dividiríamos as tarefas nas salas de aulas que não são fáceis. Há dias que os alunos estão calmos, outros dias, não. Quando um fica nervoso preciso pedir socorro para a coordenadora ou qualquer uma das funcionárias. Fico angustiada na maioria das vezes. Não por mim, mas por eles. Tenho alunos que até conseguem fazer algo, mas têm outros que não. O processo fica muito difícil quando um aluno fica nervoso, pois os outros também ficam. Falta de um professor de apoio nesses momentos... Um dia um dos alunos fugiu, pulando o muro. Foi muito trabalhoso encontrá-lo.

O relato da **Professora A** revela e atualiza o que muitos pesquisadores professores questionam: é necessária uma *sala especial* no ensino regular? Alunos com necessidades educativas especiais devem estar em uma escola regular ou em uma escola especialmente destinada a eles? Para alguns defensores da inclusão, a *sala especial* não deveria existir, ou seja, o processo de inclusão deve ser amplo e sem distinção. Nessa linha de raciocínio, encontram-se Bueno (1993), Sasaki (2000), Carvalho (2002), Montoan (2001), Mazzotta (2001), Mittler (2003), Almeida (2003) e outros. Para eles, as salas especiais são resquícios do processo de segregação, que, em vez de ajudar, prejudicam o processo de inclusão que deve acontecer lentamente, levando em consideração as adaptações escolares e a necessidade de os professores atualizarem seus conhecimentos.

Seja como for, as *salas especiais existem* e estão funcionando. A descrição do item 4.1, letra **d** das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, serviu de orientação para a elaboração de questões que visaram apreender como vem ocorrendo, na Escola Estadual Esperança, o *serviço de apoio especializado*. Segundo o item mencionado,

para a organização das classes comuns, faz-se necessário prever: os serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação de professor da educação especial, de professores interpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braile, e de outros profissionais, como psicólogo e fonoaudiólogos. (Brasil, MEC, 2001, p. 20-21)

Sobre o serviço de apoio especializado, a **Professora B**, alega que a escola

■ não tem alunos que necessitam de intérprete, não tem cegos, mas tem muitos alunos com deficiência mental. O apoio vem do grupo de apoio da Superintendência. Elas [psicólogas e fonoaudiólogas] muitas vezes perguntam sobre as dificuldades que temos, se precisamos de algo. Elas trazem textos para estudarmos. Explicam muita coisa que não entendemos. *O currículo, nós mesmos, adaptamos*. Quando a equipe de inclusão veio até a minha sala e fez um diagnóstico dos alunos inclusos, elas disseram que eu não precisava fazer um plano individualizado para esses alunos, poderia ser o mesmo plano de aula que usaria para todos.

Segundo a **Professora C**, a Superintendência de Ensino Especial tem um setor de apoio, o qual

faz parte do programa para a diversidade. Sempre que precisamos, eles mandam a equipe vir aqui. Mas, nos últimos tempos, a equipe não tem comparecido. Aqui na escola não precisa de intérprete porque não temos alunos surdos e também não temos alunos cegos. Procuro seguir o currículo proposto. Sei que a equipe de apoio não dá conta, tento ajudá-lo.

Dando seqüência ao que havia dito e reiterando sua opinião a **Professora A** reitera:

O apoio é muito difícil, como já disse. *Estou precisando de um professor de apoio e nada. Tenho problemas todos os dias; e no dia que mais precisamos a equipe não está aqui*. A equipe de apoio deveria ficar o tempo todo na escola. Antes ela vinha, mas e agora? Não sei o que está acontecendo. *O currículo eu mesma invento*, as atividades surgem de acordo com o temperamento dos alunos.

Todos os documentos consultados no decorrer do processo de pesquisa que deu origem a este trabalho apontam a necessidade do serviço de apoio às salas inclusivas e especiais. Dentre as várias propostas implementadas a partir de 1999, em Goiás, ocorreu a

reestruturação das escolas especiais, as quais, articuladas a algumas escolas da rede de ensino regular, passaram a integrar o *Projeto Unidades de Referência*. O resultado é que toda a equipe antes pertencente às escolas especiais passou a atender também às escolas regulares, para dar-lhes suporte. A explicação desse processo, que vem ocorrendo em todos os estados do Brasil, é apresentada por Almeida:

as equipes multidisciplinares das escolas especiais, constituídas basicamente por psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, foram também [junto às escolas de ensino especial] redimensionadas para atender às escolas que haviam optado por serem unidades inclusivas e de referência formando assim o que a [Superintendência de ensino especial] SUEE concebe como “Setor de apoio à inclusão”. O apoio [inclui] também o atendimento a alunos da rede regular que necessitassem do aprendizado ou do aperfeiçoamento no Braille, no uso do sorobã, na Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS — e no português sinalizado. (Almeida, 2003, p. 42)

Os resultados desta investigação permitem concluir que, apesar de existirem em planos e projetos para a implementação da educação inclusiva, a Escola Estadual Esperança, ainda não os realizou. Entretanto, o estudo realizado na escola possibilitou extrair elementos para refletir a educação inclusiva e como de fato vem sendo materializada. A intenção da pesquisa, ao problematizar a educação inclusiva, não foi a de buscar um modelo, mas (re)considerar essa experiência como fato histórico que ocorre no final do século XX e início do século XXI. Dessa forma, buscou entender as propostas de implementação e a realização dessa proposta em uma instituição pública, a Escola Estadual Esperança, uma escola de referência à educação inclusiva.

Considerações Finais

Considerações Finais

Esta pesquisa, que se inscreve no âmbito da investigação qualitativa, teve como objetivo geral estudar uma escola inclusiva da rede estadual de ensino de Goiás após as reformas educacionais implementadas na década de 1990. Estas reformas, dentre outras mudanças, transformaram as escolas regulares em escolas inclusivas. Assim, o que este estudo visava verificar, especificamente, eram as aproximações existentes entre o que proclamavam as leis e o que estava ocorrendo em termos da educação inclusiva na escola. Antes, entretanto, de realizar esta investigação específica, fez-se, em linhas gerais, um estudo teórico sobre a educação e sobre a educação inclusiva, bem como um estudo das publicações oficiais a respeito do assunto.

Simultaneamente, e no intuito de verificar quantas e quais escolas estaduais de Goiás, mais precisamente, quantas e quais escolas da Capital, estavam envolvidas no processo de inclusão, e quantas crianças com necessidades educativas especiais eram atendidas por tais escolas, levantaram-se vários dados. A articulação e o exame desses dados indicaram a existência de 37 escolas em Goiânia, e a *Escola Estadual Esperança* se mostrou a mais adequada como objeto de estudo. Afirmar isso significa dizer que era a escola mais adequada

para realizar o estudo pretendido, pelo menos no momento em que se realizava este estudo, por ser ela a que preenchia as exigências definidas pelos critérios pré-estabelecidos, ou seja, o de ser pública e possuir o maior número de crianças envolvidas no processo de inclusão.

A *Escola Estadual Esperança*, situada no Jardim das Acácias, um dos setores de Goiânia, faz parte do *Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, realizado pela Secretaria Estadual da Educação, por intermédio da Superintendência de Ensino Especial. Este estudo utilizou-se de *observações* do cotidiano da escola e de *entrevistas* semi-estruturadas realizadas com os principais sujeitos envolvidos no processo educativo escolar (diretora, coordenadora pedagógica, três professoras e a secretaria da escola).

As entrevistas trouxeram informações que possibilitaram conhecer um pouco melhor, além da prática escolar, a vida das professoras não só no que se refere aos aspectos relacionados à prática profissional, mas também no que diz respeito à sua vida familiar, pessoal e social. No decorrer das entrevistas, elas acabaram expressando angústias, dificuldades, temores, expectativas, sonhos, realizações. Por razões éticas, muito daquilo que disseram não pôde compor o conteúdo explícito deste trabalho, embora possa ser apreendido nas entrelinhas de suas falas, e tenha ainda permanecido na memória da pesquisadora que os reteve como lições educativas...

O diálogo com os sujeitos sociais processou-se de forma intencional, pois as questões das entrevistas foram previamente formuladas. Contudo, tomou-se o cuidado de não cercear a liberdade de expressão. Verificou-se, por meio das observações realizadas, e pelas falas dos sujeitos entrevistados, que há uma grande distância entre a realidade vivenciada pela *Escola Estadual Esperança* no que diz respeito à educação inclusiva e as diretrizes proclamadas pelos textos legais. Esta verificação apreende não só os aspectos imediatos e facilmente visíveis, como as instalações físicas, mas também os aspectos latentes, ou seja, os relacionados com as práticas administrativas e pedagógico-docentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação escolar que vem se dando nesta escola está perpassada por dificuldades complexas e por conflitos que estão requerendo um repensar crítico urgente. Pode-se então perguntar: será que esta realidade é algo que se verifica apenas na *Escola Estadual Esperança*?

Os movimentos e lutas para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na escola regular e na sociedade representam ou expressam, de certa forma, um processo *isolado* de participação e mobilização de grupos organizados da sociedade civil, uma vez que, segundo argumentam alguns autores, todos as pessoas estão passando por alguma necessidade. Nesse sentido, é conveniente ressaltar que as lutas sociais talvez devessem ser entendidas de modo mais generalizadas, buscando, sobretudo, o equacionamento e a superação do descaso do Estado com as políticas sociais, e dentre estas, as políticas educacionais.

Conforme foi sinalizado no decorrer deste trabalho, se é verdade que a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no processo educativo é um direito essencial a ser garantido, a inclusão e a permanência de toda e qualquer criança na escola também o é. Assim, torna-se evidente que qualquer direito social só será reconhecido e respeitado, à medida que puder pôr em julgamento os princípios proclamados pelas políticas públicas (incluída a política educacional) e a realização efetiva de tais políticas. Essa pesquisa revelou que o processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais em uma instituição de ensino regular é perfeitamente compatível com os interesses do Estado mínimo, que paulatinamente vem transferindo as responsabilidades próprias da esfera política do Estado para o âmbito da sociedade civil. Isto ficou evidenciado em falas já citadas das professoras da escola e reiteradas à guisa de conclusões:

Sei que nada é fácil, mas vamos tentando... Antes, esses alunos fugiam; teve um que até pulou o muro e foi embora, ficando perdido e dando muito trabalho.

Tem dias que os alunos estão calmos, mas se um fica nervoso toda a sala fica também. Então, preciso pedir socorro para a coordenadora ou qualquer uma das funcionárias...

Estou fazendo o curso de Pedagogia numa faculdade particular, tenho que trabalhar, pois tenho dificuldades financeiras para manter esse curso.

Evidenciam-se nas falas a inadequação física da Escola ao tipo de aluno que recebe, a falta de apoio especializado às professoras, a falta de preparo especializado da própria professora dentre outros. Em outras palavras, evidencia-se, no caso, a falta de responsabilidade do Estado em relação à educação das crianças com necessidades educativas especiais e, por que não dizer, com as demais crianças que freqüentam a escola pública. É ou não é dever proclamado pelo Estado brasileiro oferecer educação de qualidade para as

crianças de 7 a 14 anos em suas escolas? Será que o não-atendimento desse dever é um problema apenas da *Escola Estadual Esperança*? Indo além, pode-se ainda indagar: a escola regular pode dar conta da educação das crianças com necessidades educativas especiais? Ou amenizando, da educação das crianças com *todos os tipos* de necessidades educativas especiais? Não será para ela uma tarefa demasiadamente complexa?

Pode-se inferir do depoimento dos sujeitos da *Escola Estadual Esperança* que o projeto educativo dessa escola, mais precisamente o seu projeto político-pedagógico, ainda está por ser feito. E cabe acrescentar, a elaboração desse projeto não é algo que possa se dar sem levar em conta a sociedade em que tal escola se situa. A responsabilidade é apenas dos sujeitos que nela atuam? Claro que não. Pode-se supor que o projeto político-pedagógico da escola ainda não foi realizado por falta de condições objetivas só compreensíveis em um quadro histórico-conjuntural que atinge todas as demais escolas públicas brasileiras. Tais condições objetivas são irremovíveis? Claro que também não. Talvez ele possa ser realizado no momento em que a educação, de fato, for compreendida como um dos instrumentos transformadores da sociedade. E isso não ocorrerá sem o compromisso político-pedagógico e sem a luta política de todos aqueles que a têm como objeto de suas preocupações. Vale dizer, uma escola pública, gratuita, obrigatória, universal e verdadeiramente inclusiva é uma conquista que ainda está por ser feita pelos educadores e demais sujeitos da sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

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 em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: BORON, Atílio & SADER, E. (orgs.) *Pos-neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9-18.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARANHA, M. S. F. O processo de mobilização social na construção de um contexto comunitário inclusivo. In: MANZINI, E.J. (org.) *Educação especial: temas atuais*: Marília, Unesp-Marília Publicações, p. 1-9.

AZEVEDO, Janete M. *A educação como política pública*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação — uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de necessidades especiais. Brasília: Corde. 1989.

_____. Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), Brasília, 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC). *O que é educação especial*. Disponível em: <<http://www.Mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>>. Acesso em: 24 de out. de 2002.

_____. _____. *Educação Para Todos*. EFA 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>>. acesso em 24 de out. 2002.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de educação Básica (CEB). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica — Parecer nº 17/2001*.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Dados da educação nacional*. Brasília, 2003.

_____. _____. *Educação especial: dados estatísticos — Brasília, 2000*.

_____. _____. Secretaria de educação fundamental. *O que é FUNDESCOLA?*. Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/-fundescola.htm>> Acesso em: 12 de mar. 2004.

_____. _____. Secretaria de educação fundamental. *O que é o Programa dinheiro na escola (PDDE)?* Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/-fundescola.htm>> Acesso em: 12 de mar. 2004.

BUENO, José G. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: < <http://www.regra.com.br/educao/oqeeh.htm> >. Acesso em: 11 dez. 2002.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Rosita E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

CORAGGIO, José L. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo S.P: Cortez, 1999.

COSTA, Márcio da. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 43 — 76.

ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77-108.

_____. *Educação e a crise do capital real*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

- FONSECA, Marília. Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. In: *Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Arte & Manhas dos projetos políticos e pedagógicos*. Campinas, V. 23, n. 61, 2003. p. 302-318.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 228-252.
- _____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomas T. e GENTILI, P. (orgs) *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOIÁS. Secretaria Estadual da Educação. *Educação em dados — censo escolar de Goiás — 1999-2003*. Goiânia, 2004.
- _____. _____. Superintendência de Ensino Especial (SUEE). *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*. Goiânia, 1999.
- _____. _____. _____. *Educação especial em Goiás*. Goiânia, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Trad. Carlos N. Coutinho, Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos N. Coutinho, Civilização Brasileira: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.
- HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX :1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO INTERAMERICANO SOBRE DEFICIÊNCIA. Disponível em: <[http://.www.entre amigos.com.br](http://www.entre amigos.com.br)>. Acesso em: 24 de out. 2002.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MANTOAN, Maria Tereza E. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, M. T. E. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 51-70.
- MARQUES, Carlos Alberto. *Implicações políticas da institucionalização da deficiência*. Educação & sociedade, São Paulo, ano 19, p. 105-122, abr. 1998.

- _____. *A construção do anormal: uma estratégia de poder*. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/a_construcao_do.anormal>. Acesso em 4 de abr. 2004.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.
- MELLO, Alex Fiúza. *Mundialização e política em Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre RS: Artmed, 2003.
- MRECH, Leny M. *Educação inclusiva: realidade ou utopia?* Universidade de São Paulo: (USP), 1999. (n.p)
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 1994.
- _____. *A Informação Goyana: seus intelectuais, as histórias e a política em Goiás (1917-1935)* 1998, Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PARO, Victor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1999.
- REIS FILHO, Casemiro dos. Raízes históricas da educação contemporânea. In: SAVIANI, Dermeval. *Intelectual educador mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na Educação brasileira*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 27-39.
- SACRISTÁN, José G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomas T. e GENTILI. (orgs). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 50-74.
- _____. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomas T. e GENTILI. (orgs). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 150-166.
- SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- _____. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- _____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.
- _____. *Intelectual Educador Mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na Educação brasileira*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAWAIA, Bader. *As Artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SHIROMA, E. O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILLI, P. & SILVA, T. T (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes 2001.
- SILVA, Maria Abadia da. *Do projeto político-pedagógico do Banco Mundial: ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira*. Campinas: Caderno Cedes, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.
- SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.
- TIBALLI, Elianda F. A. *Fracasso Escolar: A constituição sociológica de um discurso*. 1998, Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- TORRES, Carlos A. Estado, Privatização e Política educacional. In: GENTILLI, P. *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes 1995, p. 109-136.
- VEIGA, Ilma Passos A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Campinas: Cadernos Cedes, v. 23, n. 61, p. 259-262, dez. 2003.
- _____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 9-32.

