

Edna Aparecida de Oliveira

**A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE 1ª FASE DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ANÁPOLIS-GO: INCLUSÃO OU
EXCLUSÃO?**

Universidade Católica de Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia-2007

Edna Aparecida de Oliveira

**A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE 1ª FASE DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ANÁPOLIS-GO: INCLUSÃO OU
EXCLUSÃO?**

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, sob orientação da Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Banca Examinadora

Pro^a Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro
(Presidente)

Prof^a Dra. Maria Francisca de Souza Carvalho Bites
(UCG-GO)

Prof^a Dra; Annete Scotti Rabelo
(CEDU)

Data: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais João e Gasparina (In memoriam) por terem me educado com tanto amor ensinando-me a lutar pelos meus ideais, e aos meus irmãos Edira e Ednei que nas horas de descanso era a eles que recorria para espairecer um pouco.

Ao meu companheiro Danley, que sempre me ajudou e cobrava sempre que eu escrevesse a minha Dissertação.

Às pessoas especiais que em um momento ou outro estiveram ao meu lado e torceram por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me dá vida e forças para superar todas as adversidades enfrentadas ao longo do tempo deste Curso de Mestrado. Aos professores, diretores, coordenadores, pais, alunos, a Secretária Municipal de Educação por permitirem a investigação tão importante a este estudo; aos meus colegas da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia que me ajudaram fornecendo os dados necessários; à minha professora orientadora Maria Esperança Fernandes Carneiro pelas horas de orientação e a grande ajuda nos momentos difíceis, às professoras doutoras Maria Francisca de Souza Carvalho Bites e Annete Scotti Rabelo por participarem da Banca Examinadora e pelas contribuições sempre pertinentes e por último e especialmente à minha amiga Elaine Abrahão Amaral pelas caronas, pela confiança e pelo apoio moral e intelectual. Elaine você foi um anjo na minha vida e devo muito a você, obrigada.

RESUMO

O objeto de pesquisa foi a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino em Anápolis-GO, especificamente nas escolas públicas municipais de 1ª fase do ensino fundamental. O objetivo é conhecer e verificar se as políticas públicas educacionais promovem condições de inclusão ou se os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados e excluídos dentro das próprias escolas/salas de aula. A opção foi pela pesquisa quantiqualitativa, bibliográfica e empírica. Também utilizamos a análise de conteúdo para formular as categorias que emergiram dos dados coletados nos questionários, entrevistas e da observação em sala de aula. Utilizando do materialismo histórico dialético interpretamos a realidade da educação recebida pelos alunos com necessidades educacionais em cinco instituições públicas municipais da cidade de Anápolis/Go. A inclusão em tempos de políticas neoliberais prevê na legislação, mas não prevê os recursos necessários para a efetiva educação. Teoricamente este trabalho se sustenta nas contribuições de Poulantzas (2000), Enguita (1989-93), Rodrigues (2006), Mittler (2005), LDB 9394/96, Declaração de Salamanca (1994), dentre outros. As políticas públicas em particular para a educação especial, é de escassez de recursos, o que impossibilita a efetivação da educação especial em seus princípios de educação de qualidade. A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares está pautada na sociabilização destes alunos, os professores em geral declaram-se despreparados para trabalharem com os alunos com necessidades educacionais especiais, há uma predominância do senso comum na conceituação e objetivo fundamental da educação especial/inclusiva tanto pelos professores quanto pelos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais. A inclusão educacional só se faz mediante uma inclusão social e vice-versa num processo de mão dupla e que a luta social é necessária às mudanças e cabe à sociedade lutar para que se possa realmente chegar a uma escola inclusiva, o simples fato de se matricular os alunos com necessidades educacionais especiais não garante a eles uma verdadeira inclusão educacional.

Palavras-chave: Estado, políticas públicas, escola, educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

The object of this research was the education of students having special needs in regular schools in Anápolis-GO, and mainly in elementary education at public city schools. The objective is to obtain information and verify if the public policy for education gives conditions for inclusion or if the students who have special educational needs are enrolled and excluded inside their own schools or classrooms. This research was tied to political aspects, and also administrative, technical as well as pedagogical and to the formation of professionals. Having as its basis the dialectical historical materialism, we analysed the following themes: education, schools, State and capitalist societies, neoliberal public policy. The education for students with special needs in the regular school, certainly needs the support of the facts mentioned before. In order to analyse this sort of education it was chosen, besides the bibliographical research, also campus research, using observation, questionnaires and interviews, observing a qualitative approach. This work is theoretically supported by the contribution of Poulantzas (2000), Enguita (1989-93), Rodrigues (2006), Mittler (2005), LDB 9394/96, Salamanca Declaration (1994), among others. It is considered, in this research, that public policy, when related to special education, follows the logic of foreseeing without providing. There is a lack of means, which prevents the accomplishment of special education from the principles of an education of quality. The education of students with special needs in the regular schools requires the socialization of these students. Teachers in general consider themselves not prepared to work with students having special needs. Mostly, there is a shared opinion, by teachers and fathers of those who have special educational needs, when conceptualizing and discussing the fundamental objectives in the special/inclusive education.

KEY WORDS: State. Public policy. School. Education of students having special educational needs.

LISTA DE SIGLAS

ADA: Associação dos Deficientes de Anápolis
AEE: Atendimento Educacional Especializado
APAE: Associação de Pais e Amigos Excepcionais
CEB: Câmara de Educação Básica
CEMAD: Centro Municipal de Apoio ao Deficiente
CIDFA: Centro de Integração do Deficiente Físico de Anápolis
CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil
CNE: Conselho Nacional de Educação
EJA: Educação de Jovens e Adultos
FAFISMA: Faculdade de Filosofia São Miguel Arcanjo
FIBRA: Faculdade do Instituto Brasil
FLA: Faculdade Latino Americana
FUMMDE: Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
FUNDEF: Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GAMA: Ginásio Arquidiocesano Municipal
MEC: Ministério da Educação e Cultura
PAFIE: Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais
PEJA: Programa Educação de Jovens e Adultos
PME: Plano Municipal de Educação
PMEI: Programa Municipal Educação Inclusiva
PPP: Projeto Político Pedagógico
SEESP: Secretaria de Educação Especial
SEMECT: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEG: Universidade Estadual de Goiás
UVA: Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Pessoas portadoras de deficiências na cidade de Anápolis	38
Quadro 02: Relação das leis municipais destinadas às pessoas com deficiências em Anápolis	39
Quadro 03: Dados de atendimento nos anos de 2005, 2006 e 2007	43
Quadro 04: Total de Alunos no Município nas Redes Estadual, Municipal e Privada	48
Quadro 05: Relação das Escolas Públicas Municipais Por Atendimento Em Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais	49
Quadro 06: Relação das Escolas Públicas Municipais por Turno de Atendimento	49
Quadro 07: Matrícula Inicial - março de 2006	49
Quadro 08: Matrícula Inicial - março de 2007	50
Quadro 09: Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino	51
Quadro 10: Escolas de Referência efetivadas em 2007	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Conceito de educação especial	64
Gráfico 02: Opção dos professores por receber alunos com necessidades educacionais especiais	65
Gráfico 03: Opção por trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais	66
Gráfico 04: Benefícios e/ou prejuízos da educação especial na rede regular	67
Gráfico 05: Participação dos pais	68
Gráfico 06: Apoio da SEMECT	69
Gráfico 07: Necessidades para otimização do atendimento	70
Gráfico 08: Qualidade dos cursos	71
Gráfico 09: Sistema de avaliação	72
Gráfico 10: Avaliação dos resultados	73
Gráfico 11: Conhecimento das políticas públicas	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	18
1.1 - As Possibilidades de Inclusão em Tempos de Políticas Neoliberais	24
1.2 – A Força da Lei como Representação da Luta e Conquista Social	27
1.3 – A Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais/Inclusão nas Escolas Regulares	31
1.3. 1 - O aluno com necessidades educacionais especiais na escola.....	34
CAPÍTULO II - O UNIVERSO PESQUISADO	37
2.1 - A Organização Social e Política Para As Pessoas Com Deficiências Em Anápolis ..	37
2.2 - Educação em Anápolis	47
2.3 - A Educação Pública Municipal	48
2.3.1 – O Plano Municipal de Educação - PME	52
2.3.2 - A Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia	57
2.4 - O Programa Municipal de Educação Inclusiva: Respeito às Diferenças – Política Pública Educacional da SEMECT	60
2.4.1 - As Escolas de Referência em Educação Inclusiva	61
2.5 - As Escolas Pesquisadas – Realidade da Educação Especial em Anápolis	76
CAPITULO III - A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS – OS SUJEITOS E SUAS CONCEPÇÕES.....	92
3.1 – 1ª categoria – Senso comum <i>versus</i> sociabilização dos alunos com necessidades educacionais especiais.	93
3.2 – 2ª categoria – Qualificação <i>versus</i> desqualificação dos professores	99
3.2.1 – As formas de capacitação dos sujeitos – os cursos – quem os promove, sua durabilidade e qualidade	104
3.2.2 – A organização didático-pedagógica reflexo da formação	117
3.3 – 3ª categoria – Representação legal <i>versus</i> escassez de recursos	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa, foi a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em Anápolis, em particular, nas escolas públicas municipais de 1ª fase do ensino fundamental.

A escolha do tema deveu-se à prática profissional da pesquisadora, professora da rede pública municipal de Anápolis, bem como do trabalho de formação de professores em educação especial da rede pública estadual de Itapuranga/Goiás. A referida pesquisa ocorreu no período de março de 2006 a junho de 2007.

O objetivo foi conhecer e verificar se a Política Nacional de Inclusão – educação especial – especificamente no Estado de Goiás/Anápolis inclui as crianças com necessidades educacionais especiais ou apenas matricula estas crianças e se são excluídas na própria escola/sala de aula; é a problemática que vamos conhecer e pretendemos ir além do imediato, buscando pensar as contradições dessa realidade – a inclusão.

A pesquisa bibliográfica foi a fase crucial pois se fez nesta fase o levantamento bibliográfico sobre o assunto, para conhecermos o que vem sendo discutido sobre o referido tema e, conhecemos as teorias apontadas neste processo para a escolha da sustentação teórica pertinente.

A pesquisa bibliográfica documental por sua vez propiciou o conhecimento da legislação internacional, nacional, estadual e municipal sobre o tema pesquisado como também contribuiu para analisarmos os reflexos destas políticas na sociedade civil e no âmbito educacional. Contribuiu também para o conhecimento da evolução histórica, social, econômica e cultural da sociedade anapolina, a organização política educacional do município tanto em sentido amplo, quanto da Secretaria Municipal de Educação, para a educação especial e finalmente para o conhecimento de como as escolas pesquisadas se organizam de forma didático-pedagógica para atenderem seus alunos de forma geral e em

particular os alunos com necessidades educacionais especiais.

Utilizar a bibliografia estudada para analisar os dados da pesquisa de campo¹ que realizamos em um segundo momento, requer uma fundamentação teórica metodológica que a dialética materialista enquanto método nos permitiu pensar o movimento do real, pois as políticas públicas são filhas de cada tempo histórico de cada sociedade e também propiciou reconstituir a história coletiva das pessoas com necessidades educacionais especiais. Tais pessoas, na maioria das vezes, têm suas histórias de vida, inscritas na exclusão, desde a antiguidade quando se utilizava e se naturalizava o extermínio destas pessoas, como acontecia nas civilizações antigas, Grécia, em Esparta e Atenas e em Roma. Estas sociedades que cultuavam a beleza, a força física e, portanto, só autorizavam o direito à vida, apenas a quem apresentava tais atributos. Às pessoas com deficiências, eram negadas por estas civilizações o direito à vida.

Já na Idade Média, a fase da segregação, a deficiência era tida como desgraça, castigo divino e combatida com exorcismo pela Igreja Católica. Entretanto, ainda assim a própria igreja começa a ter uma “aceitação” religiosa de sentimento de caridade acolhendo e cuidando de pessoas com deficiências. Contudo, a segregação institucionalizada inicia-se no século XVIII na França com o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

A proposta social de integração levaria muitos anos para representar uma síntese em construção, que inicia-se nos anos 60, originando a Filosofia da Integração, o aluno deficiente pode se integrar à escola regular, após passar pelas Instituições Especializadas e por seleções que comprovem que estas crianças são capazes de adaptarem-se à escola comum, na maioria dos casos, colocadas em salas especiais.

A mobilização social para acabar com a segregação institucionalizada, inicia-se no romper da década de 90. Atualmente, a proposta de inclusão respalda-se nas discussões internacionais resultando destas, documentos de intenções e recomendações como, por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos e um Marco de Ação, em Jomtien, Tailândia, 1990.

¹ Vale ressaltar que toda pesquisa que envolve seres humanos, deve seguir critérios éticos como forma de manter os sujeitos envolvidos resguardados nos seus direitos, de anonimato.

Ressaltamos que a pesquisa de campo deu-se com a autorização dos sujeitos envolvidos em todas as instâncias. Assim as escolas pesquisadas embora selecionadas por sorteio aleatório, contou com a autorização dos seus diretores onde todos assim o fizeram.

2- salas nas escolas regulares onde eram colocados os alunos com deficiências e tinha um professor específico para se trabalhar com eles e só então, se conseguissem bom desempenho escolar, eram colocados nas salas comuns, o que dificilmente ocorria.

Os gestores públicos, consideram muitas vezes, que o simples fato de matricular os alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, que estes estavam integrados. A matrícula aplaca o sentimento de culpa da sociedade, pois não proporciona a estes alunos uma educação de qualidade, apenas a sociabilização muitas vezes levou a acreditar no cumprimento do dever social de inclusão.

Cada fase histórica acima citada tem uma dinâmica interna e externa de seus elementos, num processo de afirmação, e superação com novos elementos, em uma seqüência de tese, antítese e síntese, a tríade dialética.

Entender este constante movimento de contradição e transformação social de negação social, de integração originou uma nova síntese, a inclusão, ainda que formal, tem sido o caminho dialético percorrido pela sociedade brasileira/anapolina que segundo Severino (1999, p. 135)

Refere-se a uma evolução por contradição: esse é o processo dialético! As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesmo a ao seu contrário! Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários que os obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles de posicionando em relação ao seu anterior.

Procuraremos conhecer as determinações que estruturam a realidade social, o concreto que segundo Cardoso (1977, p.12) “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações”. Num procedimento de conhecimento indo do abstrato ao concreto, o que possibilitará o conhecimento da realidade para além das aparências sociais da inclusão aproximando-se das reais relações que formam a totalidade de determinações sociais de sociedade brasileira e principalmente do município de Anápolis/Goiás.

Sendo assim, a dialética, foi o método que possibilitou uma interrelação entre pesquisador/pesquisado num processo de desvelamento da realidade das políticas públicas e da práxis no processo de inclusão das crianças em idade escolar com necessidades educacionais especiais.

O universo pesquisado envolveu quatro (4) escolas públicas municipais na 1ª fase do ensino fundamental, sorteadas aleatoriamente dentre as cinquenta e sete (57) existentes no município e que têm alunos com necessidades educacionais especiais; a SEMECT- Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia e o CEMAD – Centro Municipal de Apoio ao

Deficiente.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, o critério de escolha destes, deu-se pela suposta proximidade da prática pedagógica direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais que são os sujeitos principais. São os sujeitos também desta pesquisa: a Secretária de Educação; Coordenadora de Apoio à Inclusão (SEMECT); Diretores; Coordenadores Pedagógicos; Professores Regentes; Professores de Recursos; Pais e Alunos (escolas e CEMAD); perfazendo no total de vinte e nove (29) sujeitos, 5 diretores, 5 coordenadoras pedagógicas, 4 professoras regentes, 4 professores de métodos e recursos, 5 mães, 4 alunos, 1 secretária de educação e 1 coordenadora de apoio à inclusão.

Considerando o método escolhido, a dialética materialista, e acreditando na coerência metodológica, optamos pela pesquisa qualitativa porque permite ao pesquisador a realização de mediações e aproximações sucessivas do real no processo do conhecimento.

A análise quantitativa tem, como elemento básico, os gráficos que nos permitem a visualização da totalidade das respostas; o que ir além da descrição, uma interpretação dos resultados por meio de inferências à luz do referencial teórico que ainda, de acordo com Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa em educação, “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”(1994, p. 11).

Assim, seguindo por este caminho, o conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas não serão computados só em números nem tão pouco serão somente analisados estatisticamente mas, sim interpretados, inferidos sob uma visão contextual, sócio, histórica, econômica, política e educacional dos sujeitos participantes.

Por considerarmos que é a participação dos sujeitos que contribui para a construção do saber científico enquanto pesquisa, concluímos que é de suma importância a coerência na escolha dos instrumentos utilizados para tal participação; assim, adotamos as pesquisas bibliográfica, documental, de campo e as técnicas utilizadas foram a observação em *lócus*, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas.

O tratamento dos dados, foi fase de grande importância, pois, foi aqui que a análise permitiu a seleção das categorias bem como os recortes de conteúdo que as originaram. A análise dos dados propicia ao pesquisador o conhecimento da totalidade pesquisada juntamente com seu contexto social, econômico e cultural.

Os dados serão então interpretados por meio de indução e inferências, que segundo Franco (2005, p. 26).

a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem,

explícita e controlada, da descrição à interpretação.[...] É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor.

Creemos que a inferência é um rico recurso para a análise que pretendemos realizar uma vez que,

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ ou recepção.

Assim, baseado no referencial teórico, a análise de conteúdo tem como objetivo principal agrupar os elementos semelhantes e significativos, uma vez que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica [...] e, implica comparações contextuais” (FRANCO,2005, p.16)

Desta forma, foram selecionadas as categorias de análise após exaustiva análise de conteúdo e os critérios utilizados para sua seleção, foram os de repetição e relevância com que aparecem nos discursos de todos os sujeitos.

Segundo Franco (2005, p. 58),

Formular categorias, em análise de conteúdo, é, por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”. E, “*categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

As categorias para análise, foram selecionadas a posteriori, ou seja, “emergiram da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicaram constante ida e volta do material de análise à teoria”. (FRANCO, 2005, p. 59).

Assim, as categorias levantadas apresentam um embricamento entre o referencial teórico pesquisado, as concepções dos sujeitos expressas bem como as relações sócio-econômica-cultural em que se apresentam.

Relacionado à citação das falas dos sujeitos, uma vez que serão necessárias para compreensão e análise das mesmas, como forma de mantermos a identidade, ressaltamos que serão utilizados números para representá-los

É válido ressaltar que a abordagem dialética empregada na análise qualitativa, indica a

necessidade de se ir para além do aparente, o que implica compreender o movimento, as relações, sejam elas sociais, de poder, de conhecimento ou ideológicas apresentadas explicita ou implicitamente no discurso dos sujeitos num processo de ida do abstrato para o concreto e refazer o caminho de volta.

Segundo Richardson (1999, p. 49) “[...] as categorias são o instrumento metodológico da dialética para analisar os fenômenos da natureza e da sociedade. Portanto, são fundamentais para o conhecimento científico e indispensáveis nos estudos de qualquer ciência e na vida social”.

Desta forma, as categorias para análise da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas municipais de 1ª fase do ensino fundamental de Anápolis, representam a tentativa de síntese das concepções dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, sobre a práxis e a prática de tal educação, sob uma proposta de inclusão.

Na tentativa de compreendermos e articularmos as concepções e os elementos constitutivos da prática educativa voltada aos alunos com necessidades educacionais especiais, sob a ótica dos sujeitos, considerando o contexto sócio-histórico em que os dados foram coletados, emergiram as categorias abaixo descritas.

- a) Senso comum *versus* sociabilização dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- b) Qualificação *versus* desqualificação dos professores;
- c) Representação legal *versus* escassez de recursos.

A referida pesquisa subdividiu-se em três capítulos:

- Capítulo I : O Estado, as Políticas Públicas e a Educação dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- Capítulo II : O universo pesquisado
- Capítulo III : A realidade da educação especial nas escolas pesquisadas – os sujeitos e suas concepções.

Pretendemos com este estudo, compreender e analisar a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de Anápolis/Goiás sem perder de vista que esta contribuição é uma primeira aproximação do real, que poderá ser aprofundada por outros pesquisadores.

CAPÍTULO 1

O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Compreender o que é educação inclusiva na modalidade de educação especial, objeto de estudo neste trabalho, é fundamentar-se em teorias e práticas pedagógicas que levem a uma práxis de inclusão. Entretanto a sociedade brasileira se caracteriza pela desigualdade de renda e construir a educação inclusiva significa trilhar novos caminhos políticos e econômicos para partilha de renda, do conhecimento, de alternativas e de metodologias sabendo que muitos serão os obstáculos a serem enfrentados.

Temos que pensar que na sociedade de mercado a exclusão sempre foi uma ameaça temível, pois na sua lógica da sociabilidade do capital estão os baixos salários, o desemprego, o subemprego e os contratos temporários/precários de trabalho; o que permite a exclusão de milhões de pessoas que são afastadas do acesso aos bens fundamentais socialmente produzidos¹.

Segundo Rodrigues (2006), múltiplas são as causas da exclusão social, mas três delas deveriam ser destacadas pelas contradições que vêm suscitando na vida cotidiana dos sujeitos sociais dentre eles os trabalhadores.

A primeira, é a consciência crescente dos sujeitos sociais dos seus direitos que com a organização política de partidos, dos sindicatos e das associações construíram uma agenda reivindicativa e de luta que propiciou o pacto social de criação do Estado do Bem Estar Social. Nesse processo de participação política dos sujeitos sociais, direitos civis fundamentais foram conquistados e eleitos como imprescindíveis, dentre eles: emprego, habitação, saúde, educação e lazer.

São hoje estas áreas para as quais todos os grupos sociais reivindicam não só provisão, mas sobretudo, provisão com qualidade. As políticas de distribuição de bens são, causadoras de exclusão, dado que a provisão de direitos básicos e bens essenciais é claramente escassa para largos extratos da população. (RODRIGUES, 2006, p.10)

A segunda razão está relacionada às culturas meritocráticas que sustentam a acumulação de capital e são competitivas diferentes segundo a sociedade de cada tempo histórico. Este sistema que tem por base a competição tem como contraponto a justificativa de seleção dos mais aptos e de exclusão dos mais fracos. O fracasso quer seja na escola ou no mercado na lógica dessa cultura, é sempre uma questão pessoal e não social, Rodrigues afirma que

essa cultura competitiva tende a justificar a exclusão como inevitável (o que se designa freqüentemente por “darwinismo social”) porque nem todos são igualmente capazes para os lugares de inclusão que se encontram disponíveis. (RODRIGUES,2006, p. 10)

A terceira razão a ser explicitada relaciona-se a fatores culturais que levam à construção de representações que colocam a diferença como perigosa, o diferente e as diferenças são associadas a uma situação de ameaça que levam ao desenvolvimento de estratégias “de identificação, circunscrição, banimento ou subalternização de numerosos grupos sociais” (RODRIGUES,2006, p. 11).

A exclusão costuma ser combatida através de esforços e organização política no sentido oposto que é a inclusão. Entretanto, a inclusão enquanto conceito, políticas e filosofias abrigam contradições que pretendemos explicitar a seguir para construção de um caminho que nos possibilite interpretar a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais em quatro escolas públicas municipais de 1ª fase do ensino fundamental, no Centro Municipal de Apoio ao Deficiente – CEMAD – de Anápolis Goiás, que é objeto de nossa análise.

A educação especial é uma das vertentes da educação inclusiva que por sua vez é a síntese do processo histórico secular de movimento da exclusão-segregação até chegarmos a inclusão. Numa concepção de educação inclusiva trataremos neste trabalho, a educação especial não como a educação de apoio extra escolar, mais como a educação oferecida na rede regular de ensino em suas escolas comuns aos alunos com necessidades educacionais especiais, embora o termo necessidades educacionais especiais refira-se a todas e quaisquer necessidades que todos e quaisquer alunos possam ter, será aqui por nós utilizado em referência aos alunos com deficiências.

Uma das características que situa a inclusão em oposto à segregação, embora ambas tenham origem na comparação com a dita normalidade, significa em educação, oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais os mesmos recursos e condições de aprendizagem tanto institucionais quanto didático e pedagógicos que são oferecidos aos alunos que não têm ou não apresentam nenhuma deficiência. O fato é de que na inclusão o foco deixa de ser as características do aluno especial, suas deficiências e passa ser a escola, o sistema educacional em que o aluno com necessidades educacionais especiais está inserido. Pretende-se que o aluno, não precisa se adequar à escola e sim a escola se adequar ao aluno, seja quem for ou que necessidade apresente.

Assim, a educação inclusiva propõe a democratização do ensino para todos. É de se perguntar como compatibilizar a inclusão com o modelo educacional existente que é excludente e seletivo? Sánchez(2005) ao citar Vlachou (1999) afirma a incompatibilidade da filosofia de inclusão quando explicita que,

[...]. A educação inclusiva parece ser incompatível com um sistema que tem dado prioridade a mecanismos de evolução, similitude, comercialismo, elitismo, produtividade e noções de eficácia derivadas de sua perspectiva econômica e industrial [...] examina o papel e as relações entre os profissionais e os deficientes, e explora as novas tendências educativas com respeito a sua relação e impacto sobre as políticas e práticas da educação (In: Ensaio Pedagógico,2005, p.16-17)

A filosofia da educação inclusiva pauta-se numa educação para todos, mas uma educação de qualidade e para tal as escolas devem atender satisfatoriamente às necessidades de todos os alunos com suas características diversas sejam elas de que ordem forem, independente de terem ou não deficiências.

Mas a conquista da legislação inclusiva educacional, não se deu por acaso e nem repentinamente, segundo Mazzotta,

Cabe aqui assinalar que, desde seus primeiros registros na política educacional brasileira, particularmente a educação especial vem se modificando em decorrência das pressões de grupos socialmente organizados, sobretudo os de pais de crianças e jovens com alguma deficiência física, sensorial ou mental, além das condições de oferta e realização do ensino comum ou regular (In: SILVA e VIZIM (Orgs. 2003,p. 38) .

Ainda, para Mrech (1999) citada por Prioste, Raiça e Machado (2006,p. 16) ao discutir o movimento da educação inclusiva, afirma que,

[...] o movimento não surgiu ao acaso, ele é fruto das lutas pelos direitos humanos e da mobilização antimanicomial que, ao conceber a doença e a deficiência mental na relação com o meio, questionam os modelos de tratamento segregado [...].

Nesta perspectiva de educação inclusiva, a educação especial se efetiva numa escola inclusiva que de acordo com Maria Rosa Blanco Guijarro em artigo escrito para o caderno **Ensaio Pedagógico da SEESP/MEC**, alerta que para o avanço da construção da escola inclusiva, é necessário derrubarmos várias barreiras, tanto dentro quanto fora das escolas e no âmbito educativo, a autora apresenta três esferas a serem modificadas e/ou implementadas: a das concepções e atitudes; a das políticas e a das práticas.

A mudança no âmbito das concepções e das atitudes, é uma luta que vem sendo travada para a valorização da diversidade, a aceitação, respeito e valorização das diferenças o que pode em grande escala, direcionar tanto a uma escola quanto a uma sociedade inclusiva.

Já a luta pela mudança no âmbito das políticas e dos sistemas educacionais a autora esclarece que

A educação inclusiva tem de ser uma política do Ministério da Educação em seu conjunto, porque implica uma transformação da educação como um todo. Porém, para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais é fundamental desenvolver paralelamente programas econômicos e sociais que abordem parte das causas que estão no contrato social. (GUIJARRO, In: Ensaio Pedagógico, 2005, p. 11)

Como também devem ser alvos de mudanças, questões como o cuidado com a primeira infância para garantia de inclusão e melhor desenvolvimento desde os primeiros anos de vida; diversificar a oferta e o atendimento educacional de forma que diversos grupos sociais tenham acesso à educação; um currículo amplo e flexível capaz de atender e adaptar-se às diferenças sociais, culturais e individuais; transformar os sistemas de avaliação de qualidade da educação de maneira que leve em consideração as diferenças citadas no item anterior uma vez que este sistema de classificação promove um *ranking* entre as escolas o que leva, em alguns casos, as escolas a excluírem os alunos que apresentem um menor nível de aprendizagem.

É necessário também que haja a disponibilidade de recurso de apoio para todos, mas principalmente para os professores enfrentarem a efetivação de uma escola inclusiva. A

formação dos professores tanto inicial quanto em serviço também é um aspecto que necessita atenção especial e de acordo com a autora,

A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação – à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais. (Op.Cit)

Em relação aos recursos financeiros a autora afirma que a luta não é diferente pois se faz necessário e haja mudanças de prioridades de investimentos,

Aumentar o financiamento em educação e utilizar estratégias de discriminação positiva. É preciso que os governos garantam a igualdade de oportunidades e as condições básicas que assegurem o adequado funcionamento de todas as escolas em termos de recursos humanos, materiais e didáticos. (Op. Cit.)

Assim, a educação especial e seus princípios filosóficos, são tratados na Constituição Federal de 1988, que proclama a educação direito de todos, portanto, proclame a democratização da educação e para isso é necessário condições efetivas de desenvolvimento da educação fundamental do educando mediante:

[...] desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores; bem como o fortalecimento dos vínculos de solidariedade humana e tolerância recíproca. Essas disposições legais e normativas refletem uma concepção democrática da educação que não comporta qualquer tipo de exclusão, de crianças, jovens ou adultos, sob nenhum pretexto. (MAZZOTTA; In: SILVA E VIZIM (Orgs. 2003,p. 45)

Os pontos acima tratados apontam parâmetros para novas lutas políticas no sentido de aceitação e valorização, da diversidade vendo nela formas de crescimento e de desenvolvimento. Há que se construir uma conduta profissional do professor de respeito aos ritmos diferenciados de aprender, visando a aprendizagem pela interação e cooperação, ações essas que contribuem para a construção de uma educação inclusiva, para que o especial se manifeste na educação. Neste sentido, a educação pode exercer papel preponderante na condução de práticas sociais, culturais e educacionais que possibilitem às pessoas excluídas e à sociedade em que elas vivem, novas formas de olhar o outro e de estabelecer parcerias e

meios para se “equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades a todos” (Sasaki, 1999, p.4).

A proposta de educação inclusiva significa reestruturar as condições atuais das escolas no sentido de remover as barreiras para a aprendizagem, de adequar novas práticas pedagógicas, de propiciar condições para que todos os alunos aprendam a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (Delors, 1997), aceitando e promovendo transformações que levem os alunos e professores a caminharem na construção da justiça social.

De acordo como Mittler (2003,p. 25)

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre agrupamentos dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

O direito à educação via sistema regular de ensino, o direito de pertencer à escola e de aprender junto com os demais alunos; o direito de se construir cidadão nas relações sociais e de produções mais amplas; o direito de ter professores preparados e remunerados para entender à diversidade; o direito de ter currículos e atividades adaptadas, quando estritamente necessário; o direito de ter a participação da família como parceira da escola constituem alguns dos princípios indispensáveis à construção da escola inclusiva.

Assegurar, portanto, o acesso e a permanência de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de ensino regular, proporcionar meios alternativos de práticas pedagógicas diferenciadas aos professores, sensibilizar a comunidade escolar de que todos podem aprender juntos e que nenhuma criança, deve ficar fora da escola por questões derivadas de diferenças, de preconceitos e discriminações são condições norteadoras para transformar idéias, conceitos e preconceitos em atitudes positivas quanto à condução da política educacional inclusiva.

A filosofia da inclusão tem por sustentáculo grupos organizados que lutam para que se viabilize nas escolas regulares a práxis da inclusão.

Essa luta já realizou várias conquistas, entretanto, não podemos perder de vista, que ela se inscreve na sociedade capitalista brasileira.

Neste sentido, a educação especial, enquanto forma de educação inclusiva, educação para todos, exige uma quebra de paradigmas e um desmonte da atual escola e da educação

positivista, seletiva e excludente.

A escola real da atualidade tem como pressuposto a formação para o trabalho, ou seja, a profissionalização com requisitos explícitos próprios da sociabilidade do capital e da tecnologia correspondente. Por isso faz-se necessário, sem querer ser crítica reprodutivista, conhecer a realidade contraditória e espaço de conflitos desde as políticas neoliberais, pois os trabalhadores vem tendo muito mais perdas de direitos do que conquistas. É preciso ficar claro que na atualidade os trabalhadores vêm perdendo conquistas históricas para o capital e avançar na direção da humanização em tempos de neoliberalismo² é uma luta hercúlea.

1.1 - As Possibilidades de Inclusão em Tempos de Políticas Neoliberais

Para compreendermos as possibilidades de inclusão social na sociedade capitalista de políticas neoliberais se faz necessário começar por entendermos que Estado é este e quais os aspectos principais decorrentes das políticas públicas da educação.

O Estado que é a nossa referência em sua organização é capitalista, também é o *locus* da expressão do poder das classes sociais que têm interesses contraditórios que são econômicos, políticos e sociais, que concretamente na educação se expressam nas lutas pelo acesso e pela partilha do conhecimento socialmente produzido. A classe dominante na maioria da vezes não necessita do ensino público para educar os seus filhos pois o conhecimento socialmente produzido é por ela controlado e manipulado enviando seus filhos para as melhores escolas privadas.

Nesse processo o Estado constitui-se “em centro mediador das condições de produção e de distribuição do conhecimento” principalmente para os trabalhadores. Apesar deste debate ser conhecido, ainda se faz necessário compreendermos que o Estado é um instrumento de dominação, um comitê executivo dos interesses dominantes, mas que por outra parte como a relação de produção é contraditória, também a organização política dos trabalhadores obriga-o

² *O neoliberalismo é uma política do capitalismo que se contrapõe as políticas do Estado do Bem Estar (Welfare State). As idéias de John Maynard Keynes, keynesianismo, propunham, segundo ele, “uma estratégia estatal de sustentação do pleno emprego dos fatores de produção e da mão-de-obra para que a demanda ou a procura de bens e serviços sejam mantidas. [...] Propunha na “Agenda do Estado”, ou seja, na política governamental, os serviços tecnicamente sociais “estão fora do âmbito individual e ninguém adota se o Estado não o faz ” (Apud. FALEIROS, 1986, p.26-27). A substituição da política Keneisiana pelo neoliberalismo, tem como um dos seus objetivos, promover e manter um alto índice de desemprego, até mesmo como forma de “quebrar” os sindicatos; manter um exército de desempregados que é a forma de se manter um contingente à disposição do mercado.

a construir mediações para evitar o confronto de classe como: a execução das políticas públicas, a repartição dos recursos públicos entre as classes e a criação de leis. Podemos considerar que o exemplo de Estado mediador historicamente ainda é o Estado do Bem Estar Social.

Na atualidade, ainda que se tenha substituído o Estado do Bem Estar Social *pelo Estado neoliberal³ observa-se que as reivindicações por melhor qualidade de vida têm tido continuidade e uma destas reivindicações esta expressa, em um dos muitos atos de mediação que o Estado declara em suas intenções educar todas as crianças e que se explicita na legislação de inclusão. O Estado não raras vezes é obrigado a praticar a mediação entre classe dominante e trabalhadores para preservar o projeto de sociedade capitalista e a reprodução do capital.

A sustentabilidade do Estado fundamenta-se na ideologia dominante, que é proclamada também, na diversidade do seu discurso mediático, estrutura um discurso para cada classe social de acordo com os interesses e objetivos a serem conquistados embora preserve os interesses da classe dominante. Assim,

[...] o Estado capitalista, particularmente em sua forma atual, além de que deve ser concebido de maneira mais ampla, concentra cada vez mais em si as várias formas de poder, interferindo sempre mais em todas as esferas da realidade social, dissolvendo o tecido social tradicionalmente “privado”, e infiltrando-se totalmente nas tramas e setores do poder, de todo poder de classes. (POULANTZAS, 2000, .p.35)

Para os liberais e no pensamento liberal da classe dominante, o Estado representa os interesses das classes, como interesses comuns; mas, de acordo com Chauí (2001, p.64) “onde houver propriedade privada não pode haver interesse socialmente comum”.

Nesta contradição entre os interesses particulares e os supostos interesses coletivos, o Estado é a forma pela qual os interesses da classe dominante (os proprietários) ganham conotação de interesses de toda sociedade ,

³ Segundo Azevedo (1987, p.11); e promove assim, a liberdade individual advindo do liberalismo clássico de Locke, em que a liberdade está diretamente ligada à propriedade e que cada indivíduo tem o direito de fazer o que quer com o que tem, portanto sem a intervenção do Estado na propriedade e/ou economia.

Na realidade os neoliberais propõem que o Estado não deve intervir na economia, para implementar políticas sociais, para assim promover a livre concorrência mas, em contraponto deve suprir de recursos e financiamentos os capitalistas e ser forte contra os sindicatos e os trabalhadores.

O Estado não é um poder distinto da sociedade, que a ordena e regula para o interesse geral definido por ele próprio enquanto poder separado e acima das particularidades dos interesses de classe. Ele é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade. Ele exprime na esfera da política as relações de exploração que existem na esfera econômica. (POULANTZAS, 2000, p. 66)

É deste modo que o Estado exerce seu papel de apaziguador se apresenta como poder imparcial, impessoal e anônimo. Na realidade ele nada mais é que uma ilusão, na qual os sujeitos sociais crêem para suportarem a divisão social em classes. As mediações que ele realiza são uma das formas encontradas para não aparecer como representante legítimo de uma única classe, a dominante. Tenta demonstrar tal impessoalidade através das leis que o legitimam e do próprio Direito Civil e que “graças às leis, o Estado aparece como um poder que não pertence a ninguém.” (POULANTZAS, 2000, p.66)

Às leis que compõem as políticas públicas e as da educação, como também as leis referentes à inclusão, são apresentadas para a maioria da população como atuação imparcial do Estado e como expressão dos interesses sociais elencados como prioritários. Exemplo desta realidade são as leis de inclusão educacional e social que legitimam o direito das crianças com necessidades educacionais especiais frequentar as escolas regulares.

Na questão da inclusão é obvio que a classe dominante não está interessada em inversão de recursos, mas o Estado simula como mediador apoios: no discurso, na legislação e na publicização de resultados. Por vezes, esses mesmos resultados são descontextualizados o que leva a inferências muitas vezes irreais quanto a inclusão. Se os apoios do Estado no discurso e na legislação são por vezes visíveis, já na destinação de recursos, que é imprescindível do ponto vista material e humano para se realizar a inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais, na maioria dos casos não passam de um lado letra morta na lei e de outro, das boas intenções.

A legislação da inclusão é uma conquista recente, mas a sua implementação coloca questões contraditórias, desde aqueles que acreditam que a inclusão deu um passo decisivo com a sociabilização, até aqueles que mostram a redução dos investimentos com as políticas próprias do neoliberalismo e avaliam que a mera sociabilização é uma ilusão, pois não contempla o desenvolvimento da aprendizagem como a leitura e a escrita. Assim, os sujeitos sociais acreditam num processo bilateral dado as suas representações ideológicas de implementação da inclusão mas de fato para conseguirem mudanças significativas necessitam concretizar desde a recepção, a metodologia, a eficiência, a pedagogia, e a assunção institucional das pessoas com necessidades educacionais especiais que estas dependem de recursos. Nesta realidade existe a possibilidade da classe dominante destinar recursos para

educação/profissionalização de crianças com necessidades educacionais especiais? Legislação e direitos sociais são marcos legais, mas a construção e desenvolvimento da consciência coletiva para cobrar a execução das leis para que se implante o processo de inclusão educacional é um segundo passo muito mais complexo.

1.2 – A Força da Lei como Representação da Luta e Conquista Social

A conquista da legislação de inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais resulta de muitas lutas, questionamentos e discordâncias, dentre elas, as principais são: a Constituição Brasileira de 1988, a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca na Espanha em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica CNE/CEB de n.02 de 11 de setembro de 2001 que instituí as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Almeida (1992) em estudo sobre os movimentos organizados da sociedade brasileira a partir da década de setenta, mostra-nos que foi de grande importância a participação social para a conquista de uma sociedade principalmente de força política que reconhecesse os diferentes, embora reconheça que o Estado é capitalista e sem intenção de atender às camadas populares como afirma,

Os diversos movimentos organizados que surgem na década de setenta, sobretudo no seu final, se apresentam em condições amplas de pressionar o Estado, uma vez que percebem sua omissão e inoperância na área de fornecimento de serviços coletivos (ALMEIDA, 1992, p.11)

Assim, afirma que a mudança do Estado em atender aos anseios e necessidade populares não se dá ao acaso e faz-se necessário a pressão social para conquista de seus direitos, o que ocorreu segundo a autora em relação a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988,

Apesar de ter sido convocada de forma autoritária pelo então Presidente José Sarney, que se recusou a convocar eleições exclusivamente para a elaboração da Lei Maior, a Constituinte foi instalada em 01/02/87 e vivida intensamente por diversos setores da sociedade. As “elites” estavam atentas para assegurar sua dominação e as camadas populares organizadas também atentas, pois estariam em jogo os seus interesses. (ALMEIDA, 1992. p. 14)

A Constituição traz no seu teor o que direciona-se em especial às pessoas com

deficiências quando assegura a todas as crianças, o direito de ser, uma vez que afirma em um dos seus princípios, “a igualdade de condições, de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I); o fundamento da República como, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III); e como um dos objetivos principais, [...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e **quaisquer outras formas de discriminação** (art. 3º, inciso IV) (grifos nossos).

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, fica claro o início da conquista das pessoas com necessidades educacionais especiais e marca também a necessidade da constante luta que deve ser entre sociedade e Estado pois de acordo com Almeida,

Evidencia-se que, para os movimentos organizados que têm a compreensão da pobreza como também da exploração de classes, fica sem efeito qualquer política social que não pretenda a redistribuição de renda e poder no país, sobretudo sem a participação ativa e organizada dos interessados (ALMEIDA, 1992, p. 16)

Assim, a luta continua e após 06 (seis) anos da promulgação da Constituição Federal, ainda se fez necessário reafirmar o compromisso feito anteriormente e como resposta aos anseios da sociedade em 1994 em Salamanca na Espanha, na Conferência Mundial de Educação Especial, é elaborado um documento de intenções internacionais, a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário. A Declaração então preceitua,

[...] todas as escolas **deveriam** acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas **têm que encontrar a maneira** de educar com **êxito** todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (grifos nossos)

Por ser um documento de intenções e não uma lei, não apresenta obrigatoriedade legal nem poder coercitivo, mas ainda assim, a Declaração passa a ser utilizada como forma de referência em todo o País e torna-se o documento mais conhecido no âmbito educacional e que servirá de parâmetro para a instituição de várias políticas direcionadas à rede educacional, as escolas, uma vez que traz claramente a preocupação com a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino;

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial em Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (Declaração de Salamanca, 1994,p. 1)

Além desta recomendação, a Declaração apresenta varias outras que serviram de direcionamento a outras políticas educacionais dentre elas, a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n.9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A LDB, traz em Capítulo V, no Art. 58,o conceito de educação especial: “ 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 educacionais especiais” (grifo nosso); ainda no mesmo artigo especifica a forma de como deve ser tal atendimento, como também o faz dever constitucional do Estado.

No artigo 59, a LDB determina que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educando com necessidades educacionais:

- I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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 artísticas, intelectual ou psicomotora;
- V. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”

A LDB, como toda lei de grande importância e que representa interesses variados, foi inovadora ao regulamentar a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino o que causou em muitos setores da sociedade dentre eles, o

educacional, divergências de opiniões como nos informa Lima e Vieira (2006) “A proposta de inclusão gerou polêmicas no Brasil”, segundo as autoras após a LDB, “educadores questionavam se ela não seria utopia” como contradições de opiniões apresentam as concepções de Glat e Mantoan:

Para Glat (1998, p. 28)

A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante à utopia do socialismo: a cada um de acordo com suas possibilidades, a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A idéia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados. (In: LIMA e VIEIRA, 2006, p.32)

Enquanto que para Mantoan (2001, p. 125-126) em contraposição, afirma que:

É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetiva-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares do Brasil e do exterior, que aceitaram o desafio de tornarem-se verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário educacional neste início de século [...] É certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (In: LIMA e VIEIRA, 2006, p. 32)

As citações acima servem para demonstrar que é normal haver divergências de opiniões e que ainda falta muito para se chegar ao consenso mas em hipótese alguma, tira o mérito da conquista da sociedade em se ter leis que garantam o direito de todos à educação principalmente aos pais e aos próprios alunos com necessidades educacionais uma vez que educação inclusiva é acima de tudo uma questão de direitos sociais.

O fato é que após a LDB, percebe-se o aumento significativo do número de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, ao mesmo tempo que estes encontram uma escola despreparada para recebê-los.

Outra representação de conquista educacional é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que trata da educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades no Art. 1º. A obrigatoriedade de atendimento a estas crianças e a responsabilidade dos sistemas de ensino ficam claras nos artigos abaixo

transcritos: Art. 2º “os sistemas de ensino **devem** matricular **todos** os alunos, cabendo às escolas **organizar-se** para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais assegurando as condições necessárias para uma educação de **qualidade** para todos.”

Art. 3º - Parágrafo único. “Os sistemas de ensino devem **constituir e fazer 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.” (grifos nossos)

Embora estas legislações sejam representativas da conquista da luta social, vale lembrar o que cita Almeida (1992, p. 18)

Apesar do entendimento de que a exclusão não nasce ou decorre única e exclusivamente da contradição básica da sociedade capitalista (capital x trabalho), esses movimentos “sabem igualmente que sua questão específica assume formas próprias e particulares no interior do sistema capitalista. Sabem o quanto a contradição básica condiciona a própria compreensão e percepção de sua diferença e quanto limita e coíbe suas expressões e formas de organização “ (NASCIMENTO,1986). É ainda compreensível entre os movimentos de portadores de deficiência que seus problemas como deficientes têm origem na maneira como nossa sociedade está organizada, onde os privilégios para uma minoria são sustentados pela miséria da grande maioria.

Assim a luta pelos direitos sociais deve ser travada diariamente para que não se caia no esquecimento as conquistas já alcançadas e mais que isso, que sejam efetivadas e não fiquem apenas no discurso legal.

1.3 – A Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais/Inclusão nas Escolas Regulares

Saviani (1991, p. 19) afirma que “[..] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação, passa pela compreensão da natureza humana.”

A natureza humana tem como princípio educativo o trabalho que diferencia o homem dos demais seres vivos, uma vez que se utiliza dele para sua sobrevivência, para a transformação da natureza para melhor viver. “Dizer pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (idem).

A escola como instituição, desde o seu princípio, sua gênese está indissolúvelmente ligada a preparação do homem para o mundo do trabalho.

Assim, segundo Enguita (1989), a intervenção da escola na preparação do indivíduo se dá a partir do momento em que surge a empresa moderna. A família que realizava a socialização para o trabalho, e até então se mostrava capaz e suficiente para preparar bem o filho (camponês) para a submissão ao senhor feudal; já não consegue prepará-lo para as relações sociais de trabalho da empresa moderna, que exige organização impessoal e tem regulamentação própria. . O que pode ser entendido na citação de Carnoy e Levin, (1985: 4) analisada por Enguita (1989, p. 229) é que:

(...) A relação entre a educação e o trabalho é dialética: é composta de uma perpétua tensão entre duas dinâmicas, os imperativos do capitalismo e os da democracia em todas as suas formas. Como produto e fator conformados, por sua vez, da discórdia social, a escola está necessariamente envolvida nos grandes conflitos inerentes a uma economia capitalista e a um Estado capitalista liberal. Estes conflitos residem na contradição entre a relação desigual subjacente à produção capitalista e a base democrática do Estado capitalista liberal. A escola é essencial para acumulação do capital e para a reprodução das relações de produção capitalistas dominantes, e é considerada pelos pais e pelos jovens como um meio para uma maior participação na vida econômica e política.

Não é por outra razão que a luta pela inclusão é a luta pelo acesso das crianças com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, mas sobretudo a sociabilização e ao conhecimento socialmente produzido. Entretanto, a educação está ideologicamente ligada ao processo de (in) sucesso econômico; social/familiar e profissional; e que,

Desta forma, a possibilidade de uma criança ver-se incorporada a um processo de ensino que implique outra relação com o conhecimento está em proporção a seus rendimentos familiares, entre outros fatores associados à origem social. Em consequência, uma educação mais livre é mais provável para quem também tenha mais probabilidades de chegar a um destino social mais elevado e reforça cumulativamente estas. E um destino “mais elevado” significa, entre outras coisas, uma posição distinta na divisão vertical do trabalho, isto é, maiores possibilidades de ter capacidade sobre o objeto e o processo deste” (ENGUITA, 1989, p. 172).

Assim, na sociedade capitalista de políticas e neoliberal a escola é a primeira instância a selecionar os melhores, os que sobressaem, pois primeiro vencem a competitividade interna a seguir a do mercado capitalista. O mercado não comporta todos; só os melhores e a seleção começa na escola e reflete a luta de classe. Se no capitalismo é necessário manter um

contingente de desempregados para a reposição no mundo laboral, o construto ideológico de que a “educação é direito de todos”, trás em si a negação de sua negação, uma vez que, nega as diferenças e declara tratar a todos com justiça na realidade aumenta essas mesmas diferenças porque nada é mais injusto do que tratar os diferentes como iguais na educação. O mercado enquanto peneira seletiva, mais uma vez é elitista e excludente, pois não tem objetivo de preparar a todos para a sobrevivência com dignidade principalmente todos que queiram realizar o trabalho intelectual.

A educação por natureza convive com um paradoxo: preparar para o trabalho e, ao mesmo tempo a falta de educação está diretamente ligada à divisão do trabalho, pois ao ter que trabalhar incansavelmente, mesmo que em uma atividade que não lhe ocupe esforço mental, não lhe permite ao indivíduo ocupar-se com outras atividades, como o campo das idéias, por exemplo, a instrução

A escola é o lócus de contradição e conflito em meio do sistema de produção capitalista que por um lado tende à desqualificação profissional como forma de obter uma mão-de-obra mais barata e maior possibilidade de controle e por outro, a necessidade de ter um trabalhador polivalente capaz de se adaptar a vários postos de trabalho que também diminui os custos uma vez que poderá desenvolver várias funções.

Para tal, segundo Enguita (1989) a escola passa a dissolver o risco e continuar servindo ao mercado, introduz uma lógica de se ensinar um pouco de tudo e não tudo de pouco.

Este é o sentido da polivalência que a escola, em princípio, oferece: não o domínio de um conjunto de ofícios qualificados, nem qualquer coisa que se pareça com isso, mas a simples capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação. (p.231)

Mas nesse mesmo lócus escolar o trabalhador luta pelo acesso a educação, pela partilha dos conhecimentos científicos por ele produzidos, partilha essa que abarca a inserção de portadores de necessidades especiais. Seria cinismo de nossa parte ignorarmos que a escola pública é o espaço de formação da força de trabalho do trabalhador, pois a classe dominante com rara exceção procuraria essa instituição educacional para matricular os seus filhos.

Nesta perspectiva de luta de classe, dos trabalhadores é que foi permitida a entrada de alunos até então considerados incapazes de acesso à escola os portadores de necessidades especiais. Contudo fica bem claro que a qualidade desta educação tem sido degradada como forma de cristalizar a dicotomia entre educação para ricos e para pobres e/ou marginalizados.

Tanto é assim que a educação não é direito de todos, pois os dados do IBGE/2000, provam que 12,1% da população brasileira é de analfabetos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

realiza anualmente uma avaliação do desempenho dos estudantes da Educação Básica em todo o país. Em 2005 contou com mais de 190 mil alunos, de quase seis mil escolas espalhadas pelas 27 unidades da Federação. Este sistema de avaliação constatou que a metade das nossas crianças na 4ª série não sabe ler, porque não entende o que está soletrando, em decorrência desse fato as médias auferidas foram baixas (MESQUITA; CARNEIRO, 2007, p. 5).

Somente terminam o ensino médio 47,1% (IBGE, 2007, p. 3) e apenas 10% dos jovens (IBGE, 2006) conseguem terminar o nível superior, o que mostra claramente o caráter elitista da educação, pois é na realidade excludente e seletiva mesmo com as lutas dos trabalhadores para a democratização do conhecimento para todos.

Quando se trata de alunos que apresentam “características” que destoam do modelo capitalista torna-se mais difícil ainda o seu sucesso educacional. O que delimita bem os “excluídos do circuito de comunicação e informação”, como diz Chauí. (2005, p.27). Produtos, que esta chama de “regra da competência” uma vez, que não é qualquer um que diz qualquer coisa a qualquer outro sob qualquer circunstância. E que portanto, há uma prévia determinação do que, quando, como e por quem vai ser dito algo.

É nessa realidade que temos leis que determinam a inclusão de alunos até então considerados incapazes para o acesso à escola, como os alunos com necessidades educacionais especiais. Nossa questão é nessa realidade acima apresentada como construir espaços de inclusão para esses alunos? Quais as reais possibilidades de ter acesso ao letramento? É possível profissionalizar esses alunos? Qual o espaço possível de luta pela sobrevivência no mercado de trabalho? Muitas questões poucas respostas.

1.3. 1 - O aluno com necessidades educacionais especiais na escola

A lógica da escola, como já apresentada, é servir à sociedade capitalista e ao seu mercado de trabalho, e ainda que se organiza tanto estrutural quanto pedagogicamente ela é questionada enquanto instituição pública a de trabalhar pessoas das mais variadas classes sociais e das mais variadas formação tem no seu bojo instalado o conflito de classes, um deles

é o acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Alunos esses totalmente fora dos parâmetros do mercado. Nesse processo interno da escola a luta é contínua pois as contradições estão postas a cada dia. Esse aluno está na sala de aula tem direitos como os demais, só matricular não é o bastante.

Segundo Almeida (2006, editorial da Revista Interação), a educação especial tem que estar

voltada para o atendimento das pessoas com necessidades especiais [e não para o], enfoque neoliberal, no qual ela é revelada como necessária para se diminuir os gastos com as instituições especializadas e os seus alunos com deficiência, como tem sido comumente concebida a partir dos anos de 1990” (...) nossas escolas(...), para atenderem às exigências do mercado(...), têm priorizado o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, em detrimento de princípios que priorizam a formação humana, contribuindo assim com a aceitação e legitimação da exclusão que tem sido estimulada e construída socialmente de forma essencialmente pedagógica.

Algumas questões precisam ser observadas em relação ao (des) cuidado na educação destes alunos principalmente no que diz respeito a algumas características (claro que aqui colocadas de forma generalizada com base nos estereótipos sociais): este aluno, na maioria das vezes, não se inclui nos padrões ideológicos de beleza, inteligência e eficiência; não se enquadra na exigência de polivalência exigida pelo mercado como forma de baratear os custos com a diminuição da mão-de-obra; não terá ascensão pelo mérito porque só está presente na escola por obrigação legal; uma vez que falta-lhe condições iguais de competição com os demais alunos na escola, também não as terá no mercado de trabalho.

Assim, a escola tem utilizado com os alunos em geral e em particular com alunos com necessidades educacionais especiais, formas cruéis de cristalizar suas dificuldades que vão desde o processo de motivação mediante recompensa à estratificação escolar por meio das notas que têm o objetivo separar os melhores dos demais, estimulando assim a competição entre os alunos que servirá mais adiante como base de competição no mercado de trabalho.

A impessoalidade, a burocratização e universalização do aluno só aumenta o comprometimento de sua auto-estima, uma vez que não se leva em consideração as suas diferenças.

Em resumo, toda a ação e estrutura da escola, estão ligadas ao encaminhamento ou não do indivíduo ao mercado de trabalho e para isso, molda até seus traços de personalidade, mas não os desejáveis socialmente e sim, os necessários à adaptação ao trabalho (de preferência, a docilidade). Os que por ventura fogem à regra da personalidade exigida, seja por que motivo for, serão presas fáceis de exclusão via trabalho precário, reserva de mão-de-obra e exclusão.

Desta forma, leva-nos a questionar se realmente há uma educação para os alunos que não se adequam a essas características uma vez que segundo Bowles, Gintis e Meyer, citados por Enguita (1989,p.189) “os traços de personalidade recompensados nas escolas, ao menos para esta mostra, parecem estar bastante estreitamente relacionados com os traços indicativos de um bom rendimento no trabalho da economia capitalista.”

Assim, a escola finge educar a todos igualmente os que destoam das prescrições acima, podem muito bem estar acreditando numa inclusão ilusória, Rodrigues afirma que é mais fácil acreditar e

[criar] a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade.(SKLIAR, In: RODRIGUES (Org.),2006, p. 28)

Educação para todos e de qualidade no Brasil ainda será uma longa luta dos trabalhadores.

No próximo capítulo, trataremos do Universo pesquisado com apresentação da realidade do Município, Secretaria de Educação e das Unidades Escolares pesquisadas como forma de conhecermos onde e como se dá esta educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO II

O UNIVERSO PESQUISADO

Neste capítulo, pretendemos fazer um mapeamento do processo sócio-histórico-econômico e cultural, com ênfase na educação, do município de Anápolis. Para tanto, iniciaremos com um breve relato histórico sobre a fundação da cidade de Anápolis, sua localização geográfica, sua população e seu sistema educacional de forma geral, com ênfase no processo de construção da educação especial no município, bem como nas políticas públicas implementadas para atendimento às pessoas com deficiências e, como política pública educacional, o Plano Municipal de Educação, no que se refere à educação especial.

Num segundo momento, analisaremos a Secretaria Municipal de Educação quanto ao direcionamento de suas ações didático-pedagógicas para todas as unidades escolares do município. Por último, serão analisados os Projetos Político-Pedagógicos das quatro unidades escolares pesquisadas e o Centro Municipal de Apoio ao Deficiente –CEMAD -, por constituírem os locais da práxis pedagógica como resultado da articulação política do município e da Secretaria de Educação, como também por serem espaço de representação da relações sociais, econômicas, culturais e ideológicas apresentadas sobre as concepções dos sujeitos que compõem o universo escolar, a saber: diretores, coordenadores pedagógicos, professores regentes, professores de métodos e recursos, pais e alunos, sobre o que é educação especial e como ela vem acontecendo no município de Anápolis.

2.1 - A Organização Social e Política Para As Pessoas Com Deficiências Em Anápolis

Anápolis é uma cidade centenária⁴, mas é de pouco mais de duas décadas sua preocupação com a garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais

⁴ Com população de 318.808 habitantes, de base econômica calcada no comércio e na Indústria: DAIA – Distrito Agoindustrial de Anápolis

especiais. Com uma população de aproximadamente 40.564⁵ pessoas portadoras de deficiências (termo utilizado pelas fontes pesquisadas), segundo dados do IBGE/FGV/FBB/2000, distribuídos entre as seguintes deficiências:

Quadro 01: Pessoas portadoras de deficiências na cidade de Anápolis.

CLASSIFICAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS	POPULAÇÃO	PORCENTAGEM
AUDITIVA	3.682	9%
VISUAL	17.618	43%
FÍSICA	5.073	13%
MENTAL	3.258	8%
MÚLTIPLA	10.933	27%
TOTAL	40.564	100%

Fonte: IBGE/FGV/FBB/2000

Anápolis começa, então, a dar atenção a estas pessoas em 1982, com a primeira lei voltada para o atendimento desta população. Desde então, foram promulgadas, no total, 14 leis específicas para pessoas com deficiência, sendo a última do ano de 2003, conforme quadro demonstrativo a seguir.

⁵ Número que pode ter sofrido alterações devido às classificações trazidas pela Lei 5.296/04

Quadro 02: Relação das leis municipais destinadas às pessoas com deficiências em Anápolis

LEI	DATA	TEOR
Nº. 951	17 de março de 1.982	“Cria estacionamento privativo que menciona e dá outras providências”
Nº. 952	De 17 de março de 1.982	“Proíbe a construção de prédios públicos sem as devidas rampas de acesso que menciona e dá outras providências”
Nº. 1165	De 09 de dezembro de 1983	“Declara de utilidade pública a entidade que menciona e dá outras providências”
Nº 2.202/94	De 13 de maio de 1.994	“Reconhece de utilidade pública a Associação dos Deficientes de Anápolis e dá outras providências”
Nº 2.245/94	De 26 de setembro de 1.994	“Cria a obrigatoriedade de adaptação de veículo as necessidades de deficientes físicos e dá outras providências”
Nº.2.286/95	De 09 de maio de 1.995	“Autoriza a construção de uma escola municipal e dá outras providências.”
Nº. 2.703/2000	De 19 de outubro de 2000	“Dispõe sobre a doação de área pública de terreno à Associação dos Deficientes Visuais, para construção da sede da Associação.”
Nº 2.756/2001 , alteradas pelas Leis nºs. 2.286/02; 2.934/02;2.960/03	De 21 de agosto de 2001	“Garante gratuidade no Transporte Coletivo de Anápolis para pessoas que menciona e dá outras providências.”
Nº. 2.886	De 15 de julho de 2002	“Acrescenta Parágrafo Único ao artigo 1º da Lei nº. 2.756, de 21 de agosto de 2001, que garante gratuidade no Transporte Coletivo de Anápolis para pessoas que menciona e dá outras providências.”
Nº. 2.934	De 11 de dezembro de 2002	“Altera o Parágrafo Único do Artigo 1º da Lei nº 2.756/2001, alterada pela Lei 2.886/2002, que garante gratuidade no Transporte Coletivo de Anápolis para pessoa que menciona e dá outras providências.”
Nº. 2.938	De 23 dezembro de 2002	“Assegura aos deficientes físicos o acesso às dependências franqueadas ao público, nas edificações destinadas a estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços.”
Nº. 2.951	De 28 de abril de 2003	Torna de utilidade pública a Associação dos Deficientes Visuais de Anápolis e dá outras providências.
Nº. 2.960	De 30 de abril de 2003	“Altera a Lei nº. 2.756/2001, modificada pelas Leis nº. 2.886/2002 e nº. 2.934/2002, que garantem a gratuidade do Transporte Coletivo para pessoas que menciona e dá outras providências.”
Nº. 3.008	De 03 de outubro de 2003	Dispõe sobre a obrigatoriedade da reserva de vagas para deficiente físico em escolas da Rede Pública Municipal e dá outras providências.

Fonte: Departamento Legislativo da Prefeitura Municipal de Anápolis

Como se pode observar no Quadro 01, das 14 leis promulgadas no Município, seis são

destinadas ao setor de transporte coletivo da cidade, garantindo desde a adaptação dos veículos (ônibus) até o direito de gratuidade para o acompanhante dos deficientes visuais.

No que diz respeito à Lei nº. 952, de 17/03/1982, que trata da questão arquitetônica, de acordo com o Art. 1º, “Fica proibida a construção de prédios públicos sem as devidas rampas de acesso que facilitem a entrada de deficientes físicos”. Entretanto, ainda é comum encontrar prédios sem as devidas rampas de acessibilidade, inclusive no próprio Centro Administrativo, prédio que concentra um grande número de departamentos e secretarias municipais, como Procuradoria, Secretaria de Educação e os gabinetes do prefeito e do vice-prefeito.

Em relação às Leis nºs.1.165/83, 2.202/94 e 2.951/03, que declaram de utilidade pública, respectivamente, o CIDFA- Centro de Integração do Deficiente Físico de Anápolis, a Associação dos Deficientes Visuais e a Associação dos Deficientes de Anápolis, o Município tem contribuído “pouco” com estas instituições uma vez que à Associação dos Deficientes de Anápolis –ADA- tem recebido apenas como empréstimo, uma pequena sala para a sede da associação e o CIDFA não conta ainda com nenhuma contribuição. A contribuição maior foi dada à Associação dos Deficientes Visuais, com a doação do terreno para a construção da sua sede.

Já a Lei nº. 2.286/95, que autoriza a construção de uma escola municipal para atendimento às pessoas com deficiência auditivas, visuais e mentais, concretizou-se no CEMAD, inaugurado em julho de 1996, que iniciou seu atendimento a pessoas com deficiências visual e auditiva em conjunto com as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, uma vez que não tinha ainda uma proposta de cunho pedagógico, mesmo sendo concomitante à promulgação da LDB, que já determinava apoio extra-escolar quando necessário aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. O CEMAD atendia à comunidade, independente de serem alunos ou não da rede escolar; só em 1998 passa a dar apoio psicopedagógico aos alunos da rede municipal de educação que apresentam dificuldade de aprendizagem, atendendo, assim, a uma solicitação da SEMECT.

Em 2004, o CEMAD agrega ao seu corpo funcional de atendimento uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, assistente social, psicopedagogos dentre outros e incorpora, da SEMECT, a equipe de inclusão que esta mantinha como apoio direto às escolas através de professoras de suporte pedagógico, chamados de professores de métodos e recursos. A partir desta data, a equipe passa a atuar em diversas áreas, uma vez que possui em seu quadro funcional psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos, interprete de Libras e instrutor de mobilidade, entre outros profissionais

A equipe de educação inclusiva do CEMAD em parceria com órgãos governamentais e não governamentais, atuava de forma multidisciplinar, oferecendo capacitação aos profissionais das unidades escolares, através de cursos, palestras, oficinas com temas específicos voltados para a Educação Inclusiva. O período de permanência da equipe em cada escola depende da necessidade da mesma. (Anuário, 2006, p. 44)

Em 2006, o CEMAD passa por uma nova reestruturação, resultado de um certo descontentamento de alguns profissionais, psicólogos, na maioria, que ali atuavam e que reivindicavam maior reconhecimento profissional tanto em termos salariais quanto de melhor organização do trabalho. Destas reivindicações, apenas a reestruturação do trabalho poderia ser atendida a princípio; permanecendo o descontentamento, tais profissionais passam a exercer suas funções na Secretaria de Saúde, deixando, portanto, de atender no CEMAD, que perdeu assim, um número considerável de profissionais especializados.

Há então uma mobilização dos demais servidores do CEMAD, junto à Secretaria de Educação, também reivindicando uma reorganização do trabalho, e a Secretária começa a ouvi-los em reuniões para definições gerais, tendo como resultados, a eleição interna para os cargos diretivos e o retorno da equipe multiprofissional e dos professores de métodos e recursos à Secretaria. Com esta reorganização, foi criado, na Secretaria de Educação, o “Programa Municipal Educação Inclusiva: respeito às diferenças”, que é a segunda proposta de política educacional para a educação especial do município.

A criação do referido programa traz mudanças significativas, como a criação de escolas de referência, no total de 13, o que leva a uma redução drástica no número de professores de métodos e recursos, agora chamados de professores de recursos, houve entretanto mudança, apenas na nomenclatura por acreditarem que era difícil que estes professores ensinassem métodos apenas criavam alguns recursos para a aprendizagem dos alunos, reduzidos de 36 para 12, um em cada escola referência, o que não necessariamente significa avanço, uma vez que as demais escolas, que não são referência, continuarão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais e ficarão sem o apoio sistemático de tais professores.

Tais ações levam ao questionamento sobre uma política precária de atendimento, que faz o processo inverso ao que se esperava frente ao discurso de educação para todos, como afirma a Coordenadora de Apoio à Educação Inclusiva em entrevista à pesquisadora: “todas as escolas do município são escolas de referência, todas as escolas são escolas inclusivas! Não vão deixar de atender os alunos com necessidades educacionais.” Mas o que é inclusão? Por certo não é apenas a colocação destes alunos via matrícula, nas escolas, o que fere o princípio

de uma educação de qualidade para todos pois, segundo Mantoan, em artigo publicado na **Revista Inter-Ação** (2006, p. 189),

a igualdade de oportunidades é perversa quando garante o acesso, por exemplo à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão, por problemas alheios aos seus esforços. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino.

O processo inverso, que vai da descentralização à centralização de recursos para o atendimento, tem, segundo a secretária, motivos financeiros. “Não temos uma política definida de recursos financeiros, (...) agora, se não houver de fato um financiamento para a inclusão no Brasil, nós vamos ficar com as leis bonitas, o desejo, a vontade, sabendo que dá certo e funciona, mas nós não vamos ter fôlego para alcançar estes alunos.” (Entrevista concedida à pesquisadora) Os reflexos desta política serão analisados ainda no Capítulo II, quando da análise do universo pesquisado.

O CEMAD, como unidade pública, é mantido pela Prefeitura Municipal de Anápolis / Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia quanto ao pagamento de pessoal, tarifas públicas, merenda e, eventualmente, material de consumo. Verba federal também é recebida através de recursos do FNDE, liberados mediante projetos apresentados e encaminhados pela SEMECT. Em caso de necessidades emergenciais, o CEMAD recorre também ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), o qual libera recursos mediante convênio de cooperação financeira.

Administrativamente, o quadro do CEMAD é composto por um diretor, um secretário geral, um coordenador técnico clínico e outros, equipe eleita recentemente (03/06/2006). Até então as escolhas eram feitas segundo critérios políticos, pois eram cargos de confiança. Na atualidade, é realizada a escolha entre os próprios professores e funcionários do CEMAD.

A equipe do CEMAD, nos anos a seguir citados, realizou atendimentos a mais de 500 pessoas com necessidades educacionais especiais, entre crianças, adolescentes e adultos, assim distribuídos:

Quadro 03 – Dados de atendimento nos anos de 2005, 2006 e 2007

Deficiência	2005	2006	2007 (março)
	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos
Auditiva	40	50	49
Visual (cego)	31	21	18
Baixa Visão	01	01	01
Mental	41	41	41
Física	06	00	00
Múltipla	12	07	06
Dificuldade de aprendizagem	90	67	44
Total	221	187	159

Fonte: Projeto Político - Pedagógico – CEMAD – 2005 e Estatística da Secretaria do CEMAD 2007.

Como estrutura regimental, a unidade possui Regimento Interno (de 1999); Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação que, mesmo diante das mudanças apresentadas, ainda não foram reelaborados. Contudo, em nenhum destes documentos é encontrado um referencial teórico–metodológico que possibilite a identificação de uma ou várias diretrizes científico-metodológicas para direcionamento do trabalho com as pessoas ali atendidas.

Quanto ao processo de avaliação, a unidade, até então, a faz apenas internamente, ou seja, só no âmbito local, a fim de diagnosticar, atuar e definir o término ou a continuidade do atendimento aos usuários. O término do atendimento dá-se quando os objetivos traçados no momento do diagnóstico são, via avaliação de resultados, considerados alcançados, o que é feito em todas as áreas de atendimento, pedagógica ou clínica. Entretanto, não há um programa sistematizado de avaliação dos “reflexos” dos resultados do trabalho desenvolvido pelo CEMAD com estas pessoas nas unidades escolares de origem nem da vivência social das pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo as únicas pontes os professores de métodos e recursos que realizam o *feedback*, nas reuniões internas quinzenais na referida unidade e os relatos dos responsáveis e/ou os próprios usuários.

A equipe de trabalho que atua diretamente com as professoras que atendem alunos com necessidades educacionais especiais nas unidades escolares, as professoras de métodos e recursos, em sua maioria não têm formação específica nesta área de atuação, a educação especial. O processo de seleção destes professores não obedece a nenhum critério específico nem tampouco existe um perfil estabelecido para este profissional. Não raras vezes vão

trabalhar no programa professores que não desejam estar em classe, ou seja, em sala de aula. Esta situação deverá sofrer uma pequena mudança com a implementação do “Programa Municipal Educação Inclusiva: respeito às diferenças”.

Em nível macro, Município e Secretaria de Educação, a Educação Especial vê-se ainda em tímida construção; o Município, até fim de 2006, não possuía nenhuma política pública educacional específica para direcionar sua atuação enquanto governo e sistema que atenda às Diretrizes Nacionais para Educação Especial (Res. nº 02/2001), com exceção do Art. 2º, já que os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados na rede regular de ensino. Contudo, o Município é, desde 2004, município pólo, com adesão ao “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” da SEESP – Secretaria de Educação Especial – MEC. Por meio deste programa, Município/SEMECT, via CEMAD, oferece cursos de formação a professores e gestores de escolas municipais, tanto de Anápolis quanto de outros 20 municípios de abrangência.

É visto, em relação à Lei nº. 2.938/2002, que assegura acesso aos deficientes físicos aos prédios públicos, comerciais e de prestação de serviços, dentre eles os bancários, que mesmo não alcançando a sua totalidade ainda são os que mais se adequaram à exigência legal. Já os demais prédios, quanto à mencionada lei, em especial no que se refere ao Art. 3º, que determina que “os prédios públicos, ou que abriguem órgãos governamentais, terão prazo de seis meses, a contar da entrada em vigor desta Lei, para se adaptarem ao disposto na mesma”, ainda há um certo descaso, pois são encontrados vários prédios sem condições de acessibilidade aos deficientes físicos, entre eles escolas públicas e privadas, o próprio prédio da prefeitura, o Centro Administrativo e tantos outros.

A Lei nº. 3.008/2003, posterior à LDB 9394/96, que supostamente garante o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles os alunos com deficiência física, à escola, vem reforçar o direito já garantido. O que se torna contraditório em relação à referida lei é o fato de esta não garantir e/ou destinar recursos para as escolas públicas se adequarem a esta exigência, uma vez que a maioria delas não possui as condições físicas mínimas necessárias ao recebimento destes alunos, que seriam as rampas e os banheiros adaptados aos cadeirantes.

O atendimento às pessoas com deficiências, em Anápolis, é feito em algumas instituições que prestam tal serviço, como a Associação dos Deficientes de Anápolis - ADA- criada em 19 de abril de 1993 – reconhecida como de utilidade pública de acordo com a Lei nº. 2.202/94. e que tem como apoio público municipal o empréstimo do prédio em que se localiza.

A ADA é uma instituição filantrópica que tem hoje aproximadamente 1.300 associados com diversas deficiências, sendo que destes associados 50 são moradores de municípios vizinhos. A associação tem como principais ações, encaminhamento para o mercado de trabalho, para a aquisição do passe livre municipal e estadual, aquisição de cadeiras de rodas e próteses, entre outros, bem como serviços de consultas gratuitas, cirurgias e doação de medicamentos.

A associação conta também com os atendimentos realizados no Centro de Integração do Deficiente Físico de Anápolis – CIDFA –, fundado em 30 de setembro de 1983, também declarado de utilidade pública pela Lei nº. 1.165/83, mas que não recebe, segundo sua presidenta e fundadora, a Sra. Esmeralda, nenhum apoio do governo municipal nem das demais esferas do poder público, estadual ou federal. O centro, que atende crianças de zero a dois anos com lesão cerebral, é mantido por meio de doações e promoções que a Diretoria realiza.

O Centro tem como objetivo “oferecer gratuitamente aos bebês portadores de lesão cerebral o tratamento de reabilitação neurológica” e atende a 42 crianças, incluindo crianças de outros municípios, contando com os seguintes profissionais: psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeuta e psicomotricista, na maioria voluntários.

A Associação dos Deficientes Visuais de Anápolis, fundada em 15 de maio de 1999, tem como associados aproximadamente 70 deficientes visuais. Segundo seu presidente, o número de deficientes visuais em Anápolis é muito maior, mas estes não se apresentam à associação.

Em cumprimento à Lei nº. 2.703/2000, que determinou a doação de terreno para a construção da sede da Associação dos Deficientes Visuais de Anápolis, prevê-se que em aproximadamente um mês as obras sejam iniciadas, com financiamento do Governo do Estado. Enquanto isto, são realizadas reuniões ordinárias mensais nas residências dos associados, com palestras, músicas, mensagens e outras atividades do tipo.

A associação tem como objetivo, segundo seu presidente, “mostrar que nós somos possíveis e que somos apenas deficientes visuais e levar o calor humano aos associados, somos discriminados”. Sua atuação vai desde o trabalho solidário desenvolvido pelo Departamento de Solidariedade Humana da associação até o encaminhamento para o mercado de trabalho e vem divulgando seu trabalho via imprensa escrita e falada (TV, rádio e jornal)

Como atuação política, o presidente destaca a “briga” para garantir o direito ao passe livre tanto para os deficientes visuais quanto para seus acompanhantes, o que resultou nas leis n. 2.756/2001, 2.886/2002 e 2.934/2002, conforme consta no quadro n.02 acima.

Em termos educacionais os associados em sua maioria, não concluíram sequer o ensino fundamental e apenas sete destes associados concluíram e/ou cursam atualmente o nível superior.

A Associação dos Deficientes Auditivos de Anápolis, fundada em 20 de outubro de 1991, conta hoje com 172 associados, tem sede própria e mantém-se apenas com a contribuição feita por aproximadamente 38% dos seus associados, não contando com nenhuma ajuda do poder público municipal ou de qualquer outra esfera do poder público. A associação tem como ações dar apoio geral a seus associados, definidas em reuniões semanais.

Outra Instituição de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais em Anápolis é a APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - que tem como mantenedora a Escola Maria Montessori fundada em 06/09/69 atende atualmente a 475 pessoas com deficiências. Dentre estas, 80 pessoas são atendidas via convênio com a Prefeitura Municipal de Anápolis e, destas 80 pessoas, 32 são alunos das escolas públicas municipais na rede regular de ensino; as demais são atendidas via convênio com o Estado.

De todas as instituições apresentadas, a APAE, no trabalho realizado na Escola Maria Montessori, é a que recebe maior apoio por parte da Prefeitura Municipal, via convênio que apresenta como contrapartida a colaboração de 20 servidores sendo destes, 12 professores e 8 servidores técnico-administrativos (mas atualmente, são apenas 17 profissionais, pois há três déficits). Outra contrapartida é a doação de 60 litros de óleo diesel por mês para transporte dos alunos.

A APAE/ Escola Maria Montessori conta com duas modalidades de ensino na educação básica (voltada para a alfabetização):

- 1ª modalidade: Estimulação, que se divide em precoce, de zero a três anos; essencial, de quatro a quatorze anos, e permanente, acima de quatorze anos.

- A 2ª modalidade: Educação Profissional que tem como objetivo preparar, qualificar e colocar seus alunos no mercado de trabalho. Para isso, conta com seis oficinas específicas em período integral, sendo um período dedicado a educação regular e o segundo à parte técnica. As oficinas são: horta, jardinagem, limpeza, culinária, iniciação de corte e costura, reciclagem e cerigrafia.

Constata-se que a maioria das associações para deficientes em Anápolis é composta de instituições que não contam com apoio do Estado e nem com políticas públicas, mas sim com o trabalho da sociedade civil, que provê suas necessidades materiais com recursos próprios. Esta realidade mostra o modelo de política neoliberal que vem sendo aplicado, no qual as

políticas públicas são escassas para o social e abundantes para o capital.

2.2 - Educação em Anápolis

Anápolis conta hoje com um considerável sistema educacional que, entre as esferas estadual, municipal e privada, oferece todos os níveis e modalidades educacionais, desde a educação infantil ao ensino superior.

O processo para implantação do sistema educacional como se tem hoje foi uma luta política, social e histórica, pois o crescimento da cidade, ao longo do tempo, foi lento e a educação escolar pública institucionalizada teve seu início por volta de 1887, quando o povoado passou à categoria de vila.

Quatro décadas depois, no final de 1924 e início de 1925, a cidade ainda contava só com escolas primárias, o que obrigava os poucos que a concluíam a buscarem continuidade do ensino em outras cidades, como Goiás, ou até mesmo em outros estados como Minas Gerais e São Paulo, o que só era possível a bem poucos, que dispunham de condições financeiras. A educação desde seus primórdios esteve ligada à situação financeira dos sujeitos sociais fator determinante para se ter acesso a educação.

Ainda assim, em 1925 começam a surgir as escolas do antigo ginásio, ou seja, de 5ª a 8ª série. Em 27 de fevereiro deste ano, foram fundados o Instituto de Ciências e Letras de Anápolis e o Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado e, nos anos seguintes, as principais instituições educacionais começam a ser fundadas como vemos a seguir.

Algumas instituições educacionais de Anápolis fundadas nesta época permanecem até o presente, dentre elas a Escola Normal de Anápolis, fundada em 1931, que passou a se chamar Escola de Couto Magalhães e hoje é o Colégio Couto Magalhães; em 1935, foi fundado o Colégio de Santana, hoje Colégio Antecina Santana; em 1937 surge o primeiro colégio para mulheres, o Colégio Auxilium dirigido pelas Irmãs Salesianas e que hoje atende meninos e meninas ; o primeiro colégio só para homens surge em 1938, denominado Ginásio Arquidiocesano Municipal – GAMA – que em 1951 passou a se chamar Colégio São Francisco; por fim, em 1948 foi criado o Ginásio Municipal de Anápolis que passou em 1955 para o poder público estadual e recebeu o nome de Colégio Estadual José Ludovico de Almeida.

A evolução da educação anapolina pode ser confirmada ao se analisar os números de matrículas em todo o município nas redes estadual, municipal e privada, com maior número de alunos na rede municipal, como mostra o Quadro 04 a seguir:

Quadro 04: Total de Alunos no Município nas Redes Estadual, Municipal e Privada.

Matrícula inicial da rede (ensino fundamental e médio) no ano de 2006

ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL NO MUNICIPIO
28.471	30.339	14.038	72.848

Fonte: Departamento de Estatística da SEMECT- resultados preliminares do Censo Escolar 2006.

A rede educacional de Anápolis conta com um grande número de unidades escolares, sendo: 41 unidades da rede estadual; 11 unidades conveniadas), 74 unidades particulares; 70 unidades da rede municipal (incluem-se nestas os 13 centros municipais de educação infantil e o Centro Municipal de Apoio ao Deficiente CEMAD).

A educação se expandiu ao ponto de Anápolis chegar à pretensa condição de cidade universitária, uma vez que o ensino superior vem crescendo tanto em número de alunos quanto em número de instituições, na maioria faculdades privadas: FIBRA – Faculdade do Instituto Brasil, FLA- Faculdade Latino Americana, UVA - Universidade do Vale do Acari, Centro Universitário UniEvangélica, FAFISMA - Faculdade de Filosofia São Miguel Arcaño, Faculdade Raízes e UEG - Universidade Estadual de Goiás, contando ainda com uma extensão da Faculdade UNIVERSO, que oferece cursos de pós-graduação *Latu Sensu*.

Estas instituições, juntas, formam todos os anos centenas de profissionais para o mercado de trabalho em várias áreas de conhecimento e atuação, sendo os principais cursos odontologia, direito, pedagogia, fisioterapia, farmácia, engenharia civil, economia, sem falar das várias licenciaturas e dos cursos sequenciais.

A especialização profissional, a qualificação da mão-de-obra, ocorre também em nível técnico profissionalizante com cursos oferecidos por instituições como SENAI e SENAC.

2.3 - A Educação Pública Municipal

No tocante à educação pública municipal, Anápolis atende a um número considerável de alunos desde a educação infantil até a segunda fase, 9ª série, do ensino fundamental, incluindo o PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos, oferecido em dez unidades escolares, e o atendimento à educação especial, ou que os alunos com necessidades educacionais especiais freqüentam um turno nas escolas regulares e são atendidas em contra

turno no CEMAD – Centro Municipal de Apoio ao Deficiente. Este atendimento é dado a alguns alunos, não a todos.

Quadro 05: Relação das Escolas Públicas Municipais Por Atendimento Em Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais.

EDUCAÇÃO INFANTIL	SOMENTE ANOS INICIAIS	ANOS INICIAIS E FINAIS
13 Unidades	15 Unidades	42 Unidades
TOTAL DE UNIDADES	70	

Fonte: Departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Quadro 06: Relação das Escolas Públicas Municipais por Turno de Atendimento.

APENAS TURNO MATUTINO	TURNOS MATUTINO E VESPERTINO	TURNOS MATUTINO/VESPERTIN O/NOTURNO	PERÍODO INTEGRAL (MAT/VESP.)
04 Unidades	44 Unidades	07 Unidades	02 Unidades

Fonte: Departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A rede municipal de ensino conta com um grande número de alunos distribuídos em todas as unidades escolares, da creche ao ensino fundamental de nove anos. De acordo com dados do Departamento de Estatísticas da SEMECT, esses alunos estão assim distribuídos:

Quadro 07: Matrícula Inicial - março de 2006

Educação Infantil		Ensino Fundamental			PEJA
Creche	Pré-escola	Ed. Especial CEMAD	Anos Iniciais	Anos Finais	
532	402	185	18776	7703	2741
Total Geral	30.339				

Fonte: Estatística, SEMECT, 2006.

Quadro 08: Matrícula Inicial - março de 2007

Educação Infantil		Ensino Fundamental			PEJA
Creche	Pré-escola	Ed. Especial CEMAD	Anos Iniciais	Anos Finais	
662	751	161	19.080	7.807	2.577
Total Geral	31.038				

Fonte: Estatística, SEMECT, 2006.

Vale ressaltar que, segundo dados da Secretaria de Educação, no ano de 2006, dos 30.339 alunos da rede, apenas 334 eram alunos com necessidades educacionais especiais, o que representa pouco mais de 10% do total de alunos. Considerando o total da população de pessoas com deficiências no município (aproximadamente 40.564 pessoas), esse número é pequeno e preocupante, e assim não reflete em nada o discurso de “educação para todos”, mesmo com o discurso de que todas as escolas públicas municipais são inclusivas.

Do ano de 2006 para o ano de 2007, segundo dados apresentados nos quadros 07 e 08, houve um crescimento considerável no número de alunos atendidos nos CMEI - Centros Municipais de Educação Infantil, que passou de 532 para 662 crianças na Creche (0 a 3 anos) e de 402 para 751 crianças o que representa uma diferença de 349 crianças na Pré-escola (4 a 6 anos). Este aumento deve-se à construção de mais dois CMEI e ao convênio com mais um, chegando ao total de 13 unidades.

Em outro sentido, houve uma diminuição no número de atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais no Centro Municipal de Apoio ao Deficiente - CEMAD; o que pode ter sido conseqüência da diminuição do número de profissionais, ocorrida no ano de 2006.

Houve também um crescimento no número de alunos nos anos iniciais (1º ao 5º ano), que passou de 18.776 para 19.080; contudo, o aumento no número de alunos dos anos finais (6º ao 9º ano) foi ínfimo, chegando apenas a 104 alunos a mais. Um fato que chama a atenção é a enorme disparidade entre o número de alunos dos anos iniciais e o número de alunos dos anos finais, uma diferença de 11.073 no ano de 2006 e de 11.273 no ano de 2007, o que indica que aproximadamente 59% dos alunos dos anos iniciais não chegam aos anos finais, pelo menos nas escolas públicas municipais.

Percebe-se também queda de cerca de 6% no número de alunos atendidos no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, mas a Secretaria Municipal de Educação não dispõe de pesquisas, dados e/ou informações que possam elucidar os motivos da saída

destes alunos das suas escolas, o que nos leva a levantar algumas premissas, tais como a concretização do caráter excludente da escola e a ineficiência do ensino, que afeta todos os alunos e principalmente os que apresentam alguma necessidade educacional especial ou dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo⁶.

Outro fato a ser considerado é que muitas famílias preferem matricular seus filhos nas escolas da rede estadual como forma de garantir suas vagas até a conclusão do ensino médio, uma vez que este nível não é ofertado na rede municipal de ensino; outros optam por escolas da rede privada, por acreditarem que nas escolas particulares o ensino seja de melhor qualidade, o que garantirá acesso ao Ensino Superior, porém esta opção é a menos usual, pois a maioria dos alunos da rede pública é de classe baixa. Todas e quaisquer dessas hipóteses, entretanto, não explica a evasão de 59% dos alunos que entram na 1ª série e não concluem o ensino fundamental. Os dados constatados são perversos e confirmam um processo de exclusão da maioria dos alunos.

Para atender a esse número de alunos, Anápolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, contou, em 2006, com um quadro de aproximadamente 1.451⁷ professores que apresentam a seguinte formação:

Quadro 09: Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino

Magistério	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado	Doutorado
40%	30%	20%	10%	0%

Fonte: Departamento de Recursos Humanos da SEMECT

Anápolis ainda conta com profissionais sem formação superior, em especial na área de Educação Especial/ Inclusiva; afinal, em toda a rede encontram-se apenas 18 professores especialistas em Educação Especial; o que representa apenas 1,24% dos professores especialistas, ou seja com pós-graduação *latu sensu*, no total.

O número de professores com formação em educação especial (18 professores) reflete as condições em que esta modalidade educacional vem sendo desenvolvida, muito mais para atendimento de uma determinação legal do que por preparo e condições de atendimento da rede pública municipal e dos professores, que são os sujeitos diretamente envolvidos.

⁶ Conforme motivos explicitados no item de n. 1, do capítulo I p.5 e 6.

⁷ Número aproximado uma vez que a Secretaria de Educação não possui um Banco de Dados informatizado e a rotatividades dos professores dificultam a exatidão da informação.

Todo o sistema educacional de Anápolis é gerido e balizado pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia e recentemente pelo Plano Municipal de Educação, que será analisado a seguir.

2.3.1 – O Plano Municipal de Educação - PME

Como normatização para o sistema educacional de Anápolis em cumprimento à Lei Federal de nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação para 2001 a 2010, que determina que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem seus referidos planos, em consonância com a referida lei. Assim, após um longo período de gestação de quatro anos, de fevereiro de 2002 a dezembro de 2006, o município conseguiu promulgar seu Plano Municipal de Educação, homologado pela Lei nº. 3.218, de 29 de dezembro de 2006, uma homologação recente o que não nos permitiu tempo hábil para analisar sua efetivação. Entretanto cremos ser importante a apresentação de alguns dados apenas a título de breve conhecimento de sua proposta, em particular para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública municipal de Anápolis.

A construção do plano, apesar de longa, contou com a participação da sociedade que, sob a forma de subcomissões, onze no total, encarregaram-se de discutir com os representantes de cada setor da educação, desde a educação infantil à educação superior, ou seja, todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo a formação e valorização de professores, financiamento, gestão, acompanhamento e avaliação. Para cada tema tratado, foram traçados diagnósticos e diretrizes e estabelecidas metas e objetivos a serem alcançados no período de execução do plano, que é de dez anos.

Contudo, o que mais chama atenção é o que foi contemplado na modalidade de educação especial, entendida como a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A subcomissão de Educação Especial composta por sete componentes, representantes do Centro Municipal de Apoio ao Deficiente, CEMAD, da APAE, das Associações dos Deficientes Auditivos e Visuais, do Conselho Municipal de Educação, SEMECT e da Escola de Atendimento Especializado, traçou o diagnóstico e as diretrizes para a educação especial e apresentou dados do Censo Escolar de 2005, que traz o número de alunos com necessidades educacionais especiais, sendo “683 alunos matriculados nas instituições especializadas ou classes especiais, e 511 em escolas regulares, ou classes comuns” (PME, 2006, p.58)

A subcomissão apresentou algumas mudanças, como a eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas a necessidade de material didático-pedagógico adequado e as seguintes ações a serem realizadas:” sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a inclusão adaptações curriculares, qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e especialização/capacitação dos professores para o atendimento nas escolas especiais/inclusivas, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc”(PME,2006,p. 59-60).

O plano faz menção à responsabilidade do poder público em relação à educação especial que na realidade está presente apenas como apoio às organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais das crianças com necessidades especiais; contudo, responsabiliza em grande parte os pais e a comunidade em geral, como se pode constatar:

Longe de diminuir a responsabilidade do poder público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à 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 educacionais especiais (PME,2006, p 60)

O texto citado caracteriza bem as políticas sociais neoliberais de diminuição da responsabilidade do Estado na prestação de serviços sociais. O plano não prevê nenhuma outra ação do poder público municipal que implique diretamente uma aplicação maior de recursos dos cofres públicos nesta modalidade de educação, o que se pode observar nos 28 objetivos e metas estabelecidos no PME, citados a seguir.

1. Organizar, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches.
2. Generalizar, em cinco anos e dar continuidade, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos com necessidades educacionais especiais para professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distancia.

3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças.
4. Redimensionar, conforme as necessidades da clientela, implantando e incrementando, se necessário, salas de recursos e alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer a apoiar a inclusão dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.
5. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e de educação superior que atendam a educandos surdos, cegos e aos de visão subnormal, com aparelhos e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, às classes e salas de recursos.
6. Generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais, Braile e Sorobã para os alunos surdos e cegos, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da Unidade Escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.
7. Estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos com necessidades educacionais.
8. A partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção ou reformas de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento dos alunos com necessidades especiais;
9. Adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.
10. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente sua observância.
11. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade na locomoção.
12. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das Unidades Escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em

exercício.

13. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismo de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino.
14. Definir condições para a conclusão dos estudos aos educando que não puderam atingir níveis superiores de ensino;
15. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdências e assistência social para, no prazo de dez anos, tomarem disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for necessário.
16. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas, principalmente LIBRAS, Braile e Sorobã, para a capacitação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.
17. Incluir ou ampliar, especialmente na U.E.G, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial.
18. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas com os alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.
19. aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência.
20. Assegurar condições de funcionamento em todo o sistema de ensino, do setor responsável pela educação especial, bem como por acompanhamento da administração dos recursos orçamentários.
21. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial/inclusiva, a serem coletadas pelo censo educacional, pelos censos populacionais ou por outros.
22. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos coma altas habilidades nas áreas artística, intelectual,

psicomotora e pedagógica.

23. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo, com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.
24. Assegurar o apoio técnico (fonoaudiólogo, psicólogo, odontólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, médico de área específica), em parceria com a secretaria da saúde, para dar atendimento efetivo, às Unidades Escolares.
25. Sensibilizar, através de campanhas, para que toda pessoa com necessidades educacionais especiais tenha acesso às escolas regulares, e escolas especiais ou instituições especializadas, quando necessário.
26. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática, como apoio a aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.
27. Priorizar a presença de um professor assistente, em cada sala onde haja aluno com necessidades educacionais especiais.
28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão.

Estes são os objetivos e as metas traçados no PME para a educação especial no município de Anápolis e que serão efetivados a partir do ano de 2007, como a primeira política pública sistematizada e diretiva para a educação especial com participação da comunidade.

O que preocupa é o fato de que, no “ousado” plano citado, encontra-se apenas no objetivo de número 20 referência à necessidade e à importância dos recursos financeiros, sem, contudo, propor ou assinalar tanto a fonte quanto o montante destes recursos, o que pode deixar dúvidas de como obtê-los, bem como a forma de aplicá-los, quer para as instituições privadas sem fins lucrativos, quer para as instituições públicas.

O que se pode destacar no plano são as boas intenções que prevêm sobretudo o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, intenção esta de difícil execução, uma vez que a maioria dos brasileiros, 64%, ganha de um a três salários mínimos, segundo dados do SESI Nacional para 2003.

2.3.2 - A Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, assim nomeada pela Lei Complementar Nº.002, de 28 de dezembro de 2001, com acréscimos na Lei Complementar nº 118, de 12 de abril de 2006, no seu Artigo 17, que explicita o que é de competência desta Secretaria.

Desenvolver atividades que visem a fomentar o desenvolvimento educacional em nossa cidade, além de coordenar, acompanhar, incrementar e incentivar a execução de programas relativos à educação, à ciência e à tecnologia, em todas as suas áreas de abrangência.

Ainda em 2006, por determinação do prefeito municipal é aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores, visando à contenção de gastos, há uma redução no número de secretarias, que passam de 16 para apenas seis secretarias e assim, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia incorpora as extintas secretarias de Esporte e de Cultura, e estas áreas passam a ter um único Secretário.

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia tem estabelecidos seus valores, sua visão e sua missão conforme seu Plano Estratégico para 2006, a seguir descrito.

Valores: Verdade, Justiça, Ética, Cooperação e Democratização.

A sua Visão é “ser referência regional na Educação Infantil e Ensino Fundamental com qualidade, competência e gestão participativa nos processos educacionais. (Plano Estratégico, 2006)

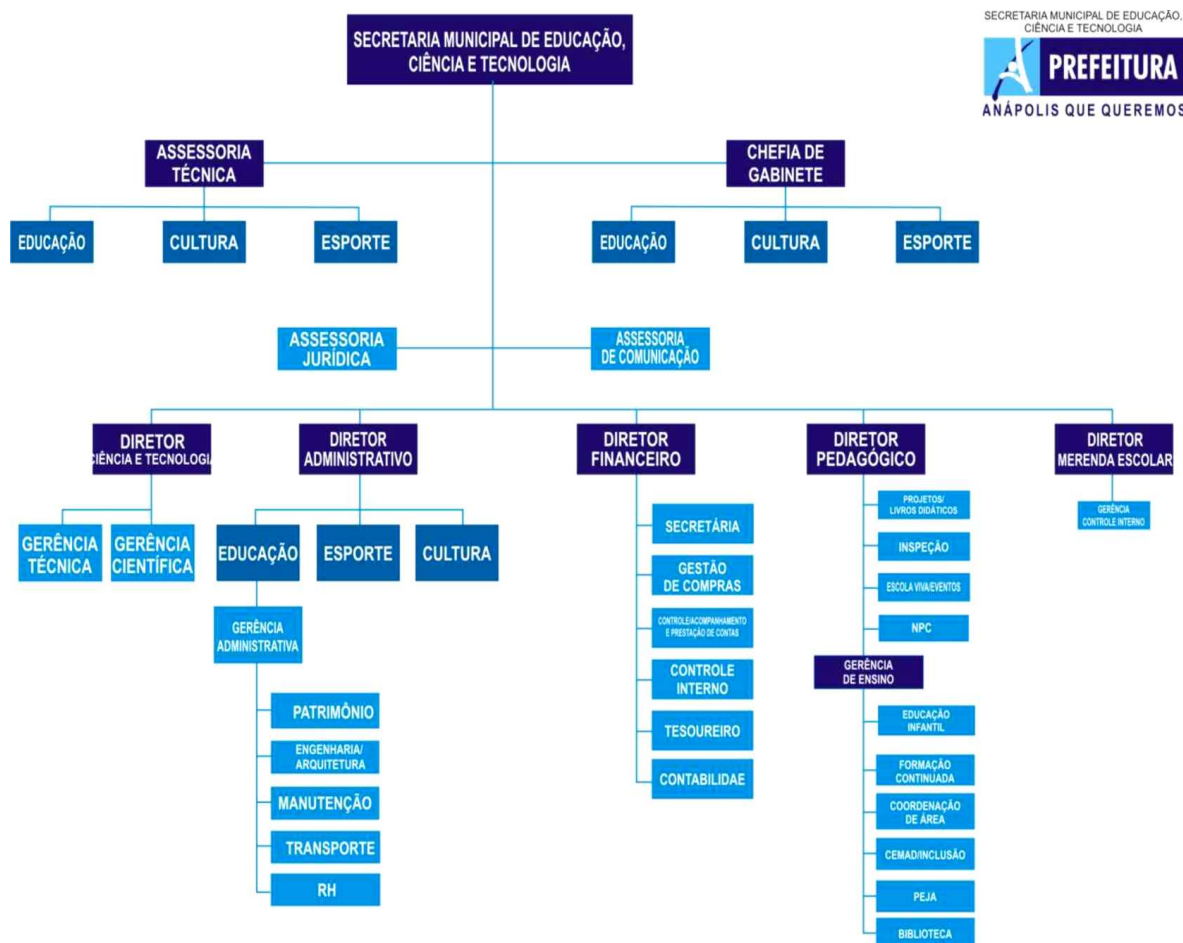
Tem como Missão, “garantir condições para que as Unidades Escolares e CMEI’s da rede municipal ofereçam ensino de qualidade viabilizando o acesso e a permanência de todos na escola e o direito à cidadania.” (Plano Estratégico, 2006)

A SEMECT é uma das quatro Secretarias de Educação em todo o Estado de Goiás, que administra diretamente os recursos destinados à educação, que representam 25% da arrecadação municipal, por meio do FUMMDE – Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - , criado pela Lei Complementar nº. 038, de 22 de dezembro de 2002. Assim, o FUMMDE gere tanto os recursos repassados pela Prefeitura, que, no ano de 2006, segundo balancete da SEMECT, foi de R\$ 18.888.042,26, quanto os recursos do FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que em 2006 totalizou R\$ 28.140.916,38. A prestação de contas de todos os recursos, é feita mensalmente para os diretores das escolas que em reuniões, se encarregam de repassá-las à comunidade

escolar.

Como uma das formas de gerência dos recursos provenientes da arrecadação municipal (25%), a SEMECT, via PAFIE – Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais -, descentraliza parte dos recursos, repassando a cada unidade escolar, quatro vezes ao ano, recursos destinados à manutenção das escolas no que se refere a material de limpeza, material pedagógico e pequenos reparos dentre outras, necessidades das escolas. O montante de recursos para cada escola é definido de acordo com o número de alunos matriculados, sendo de R\$ 20,00 por aluno, para as escolas de tempo integral que funcionam em dois turnos, e para os CMEI, e de R\$ 15,00 por aluno para as demais unidades. É interessante notar que as escolas de período integral ao invés de receberem o dobro de recursos, apenas recebem cinco reais a mais. O dobro de trabalho não corresponde ao dobro de aporte de recursos, o que significa que o segundo turno é de menor importância.

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia atualmente está assim estruturada:



Fonte: Departamento de Comunicação Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A atual postura⁸ da SEMECT em relação à educação especial, enquanto organização política interna, é nova, definida no final de 2006, quando foi criado novamente, em seu ambiente interno, o Setor de Apoio à Inclusão, vinculado, de acordo com o organograma, à Gerência de Ensino que, por sua vez, vincula-se à Diretoria de Ensino. O referido setor é composto de uma equipe multiprofissional, que conta com uma coordenadora que atua diretamente com as professoras de recurso, dois fonoaudiólogos, dois psicólogos, dois assistentes sociais, dois pedagogos, dois psicopedagogos, dois instrutores de Libras, um instrutor de Braille, 10 intérpretes, 12 professores de recursos; sendo que os professores de recursos e os intérpretes serão lotados nas Escolas de Referência e os instrutores de Libras e Braille, são lotados no CEMAD e Associação de Surdos de Anápolis.

O Setor de Inclusão tem por finalidade apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as escolas inclusivas, devendo ser o elo entre o Centro Municipal de Apoio ao Deficiente – CEMAD- e as escolas, fazendo encaminhamentos e dando devolutivas, bem como participando conjuntamente de encontros para estudo de casos.

Contudo, a estrutura de recursos humanos do Programa de Apoio à Inclusão, para colocar em prática o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais diretamente nas escolas, conta apenas com 18 profissionais, dentre eles 12 professores de recursos, que têm como função apoiar os professores regentes em seu trabalho didático-pedagógico em geral com os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como fazer atendimento pedagógico a estes alunos em contra turno e ainda “trabalhar” com os pais destes alunos.

O que chama a atenção é que estes professores de recursos não têm formação (graduação) e/ou especialização na área de educação especial e ainda assim são o apoio direto aos professores regentes e aos alunos com necessidades educacionais especiais em média 15 alunos por escola.

Estes professores de recursos, quando necessário, recebem apoio da equipe de multiprofissionais especializados acima citados, que atendem não só as 13 escolas de referência como também as demais 57 escolas do município, o que evidencia a insuficiência de profissionais para atendimento às escolas, que lidam diariamente com a falta de profissionais, principalmente profissionais preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

⁸ 1-Houve anteriormente um Departamento de Educação Inclusiva e que foi agregado ao CEMAD.

A prática de atuação das políticas educacionais da Secretaria de Educação para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais concretiza-se por meio do programa elaborado em 2006, a ser efetivado em 2007, conforme explicitado a seguir.

2.4 - O Programa Municipal de Educação Inclusiva: Respeito às Diferenças – Política Pública Educacional da SEMECT

Concomitante à criação do Setor de Inclusão, cria-se o Programa Municipal Educação Inclusiva: respeito às diferenças. Sendo a atual política interna para a educação especial, o referido programa

institui diretrizes para 2007, garantindo às pessoas com necessidades educacionais especiais atendimento educacional através do qual possam desenvolver suas potencialidades para que sejam percebidas pelo outro e por si mesmas como sujeitos de direitos . (PMEI, 2006, p. 01)

De acordo com o programa, “o princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” (PMEI, 2006, p. 01)

O programa apresenta como conceituação de escola inclusiva , “escola para todos, inicia seu processo de construção a partir das AÇÕES de cada um, do poder pessoal de cada profissional da educação, dos pais, do próprio educando na luta pela conscientização do direito à cidadania.” (PMEI, 2006, p.01)

Tal discurso, apresenta-se como ideológico e é a expressão de uma política neoliberal implantada numa sociedade capitalista, uma vez que responsabiliza os sujeitos como os únicos capazes de determinar seu sucesso e/ou fracasso escolar, bem como professores e pais, numa inversão da realidade.

Encontra-se também no programa a definição de educação inclusiva, assim definida:

A educação inclusiva está pautada no novo paradigma no marco conceitual de educação, na perspectiva de garantir os direitos humanos que devem envolver políticas, programas e serviços na busca de novas concepções e mudanças de atitudes de toda sociedade no que concerne à inclusão dos cidadãos, em todas as esferas sociais conforme preconiza a Declaração dos Direitos Humanos. (PMEI, 2006, p. 01).

Contudo, o programa não especifica como garantir os direitos preconizados na referida declaração nem tampouco como se efetivará o redimensionamento educacional, como fica evidente logo a seguir, quando estabelece-o como premissa necessária

É importante ressaltar que a premissa é o redimensionamento educacional, tendo como base a reestruturação da prática pedagógica, de modo que estes alunos tenham acesso à escola e principalmente, permanência com êxito, evidenciando-se as potencialidades, percebendo as necessidades e dificuldades e buscando respostas mediante uma postura interdisciplinar no processo ensino aprendizagem. (PMEI, 2006, p. 01)

As únicas referências encontradas no programa como possível balizamento para a efetivação do redimensionamento educacional e da reestruturação pedagógica a que se refere o texto podem estar (pois não especifica com clareza) ligadas aos objetivos estabelecidos no Plano Municipal de Educação tratados no item 2.4.1 a seguir, e na operacionalização mais significativa do programa, que é a criação das escolas de referência.

2.4.1 - As Escolas de Referência em Educação Inclusiva

O “Programa Municipal Educação Inclusiva: respeito às diferenças” traz como forma de operacionalização, além da criação do Setor de Apoio à Inclusão e da equipe multiprofissional, a criação das escolas de referência, 13 escolas que terão sua efetivação em 2007. Contudo, o programa ressalta que

todas as escolas da rede municipal são em princípio inclusivas, devendo estar abertas para todos e propor uma prática pedagógica que valorize a diversidade. Entretanto, a Secretaria Municipal estabelece que 13 escolas serão de referência em Educação Inclusiva, onde se contará com profissionais especializados exclusivos e serão realizados prioritariamente as adaptações arquitetônicas para o acesso dos portadores de necessidades educacionais especiais (PMEI, 2006, p.09)

Ressaltar que todas as escolas são inclusivas, mas disponibilizar profissionais capacitados apenas para as de referência (ressalva-se que os profissionais especializados a que se refere o programa são os intérpretes de Libras e os professores de recursos que, como já citado, na maioria, senão na totalidade, não têm formação específica na área de educação especial e/ou inclusiva, é uma contradição, é quase que um “faz-de-conta” de inclusão. Em relação às adaptações arquitetônicas previstas no programa percebe-se que são importantes,

mas que, definitivamente, não são as únicas necessárias e, contudo, não se faz menção a nenhuma outra forma de adaptação.

As escolas de referência efetivadas em 2007, e segundo dados do Setor de Apoio à Inclusão, estão assim estruturadas:

Quadro 10: Escolas de Referência efetivadas em 2007

ORDEM	NOME DA ESCOLA	N. DE ALUNOS COM NEE março de 2007	N. PROF 1ª fase	N. PROF ^{os} . COM FORMAÇÃO EM ED. ESP.	APOIO (professores de recursos e intérpretes)
01	Esc. Mul. Pedro Ludovico Teixeira	13	14	-	1- Prof ^a de recursos e 1 intérprete
02	Esc. Mul. Maria Aparecida Gebrim	16	16	-	-
03	Esc. Mul. Luiz Carlos Bizinoto	14	10	-	1 Prof ^a recursos e 1 intérprete
04	Esc. Mul. Manoel Gonçalves	23	14	-	1 Prof ^a Recursos
05	Esc. Mul. Rosevir Ribeiro de Paiva	30	16	-	1 Prof ^a de Recursos
06	Esc. Mul. João Luiz de Oliveira	28	16	-	1 Prf ^a de recursos e 1 intérprete
07	Esc. Mul. Maria Elizabeth Camelo Lisboa	17	17	-	1 Prof ^a de recursos e 1 intérprete
08	Esc. Mul. Cora Coralina	15	21	-	1 Prof ^a de recursos
09	Esc. Mul, Ayrton Senna	28	22	04	1 Prof ^a de recursos e 1 intérprete
10	Esc. Mul. Anhanguera	17	18	-	1 Prof ^a de recursos
11	Esc. Mul. Deputado José de Assis	15	23	-	1 Prof ^a de recursos
12	Esc. Mul. Comendador Miguel Pedreiro	22	14	-	1 Prof ^a de recursos
13	Esc. Mul. Elzira Balduino	19	13	-	1 Prof ^a de recursos e 1 intérprete
	TOTAL	256	214	04	18

Dados: Departamento de Recursos Humanos da SEMECT – Modulação mês de março entregue pelos diretores das Unidades.

É no mínimo curioso observar⁹ que, das 13 escolas de referência, apenas uma delas tem professores com formação em educação especial/inclusiva em nível de pós-graduação *Latu Sensu* e que apenas seis destas escolas possuem, em seu quadro de professores, o professor de recursos¹⁰ e a intérprete, que são o apoio dado pela SEMECT, via Programa de Apoio à Inclusão a estas escolas; outras seis escolas têm apenas a professora de recursos e uma delas até março não contava sequer com a professora de recursos.

Em relação ao número de alunos com necessidades educacionais especiais em cada escola, o indicativo é de que os profissionais de apoio ainda são em pequeno número, numa proporção de 14,22 alunos por profissional de apoio; outro indicativo é de que ser referência ainda não tem mudado substancialmente a forma de trabalho nestas escolas.

Outro fator importante de análise é o fato de que o atendimento extra-escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais destas escolas de referência, bem como de todas as outras 57 unidades da rede municipal, é feita no CEMAD – Centro Municipal de Apoio ao Deficiente e que segundo dados oferecidos pelo próprio CEMAD, tem capacidade para atender aproximadamente 160 a 180 pessoas e nem todas são alunos da rede.

Como as escolas se organizam e agem para receber e trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais é que dará ou não condições de permanência a estes alunos, num trabalho quase solitário e de responsabilidade dos sujeitos envolvidos diretamente no processo educacional escolar.

Nos depararmos com tantas questões e formas propostas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares da rede pública municipal suscitou dúvidas e insegurança em relação ao conteúdo a ser trabalhado. Optamos então, por verificar, por meio de questionários junto às 57 unidades escolares, por meio dos sujeitos que ali atuam, sua percepção dos temas relacionados à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas escolas.

Embora não tenhamos recebido todos os 57 questionários enviados, acreditamos que os 43 questionários respondidos pelas unidades representam uma expressiva amostra de como a educação de alunos com necessidades educacionais especiais é compreendida pelos

⁹ Ressaltamos que não temos a intenção de analisarmos os resultados obtidos nestas escolas de referência, uma vez que foram efetivadas em 2007 e, portanto, não há tempo hábil para verificar os resultados finais. O que fazemos é uma análise superficial do conteúdo do programa e de alguns dados do início do ano, conforme consta no quadro 10.

¹⁰ Professor que apóia os professores em sala de aula na atividade pedagógica e trabalha com os alunos com necessidades educacionais especiais no contra turno

professores no município em questão. Os resultados foram assim distribuídos:

QUESTÃO 01: Como vocês professores conceituam educação especial/inclusiva?

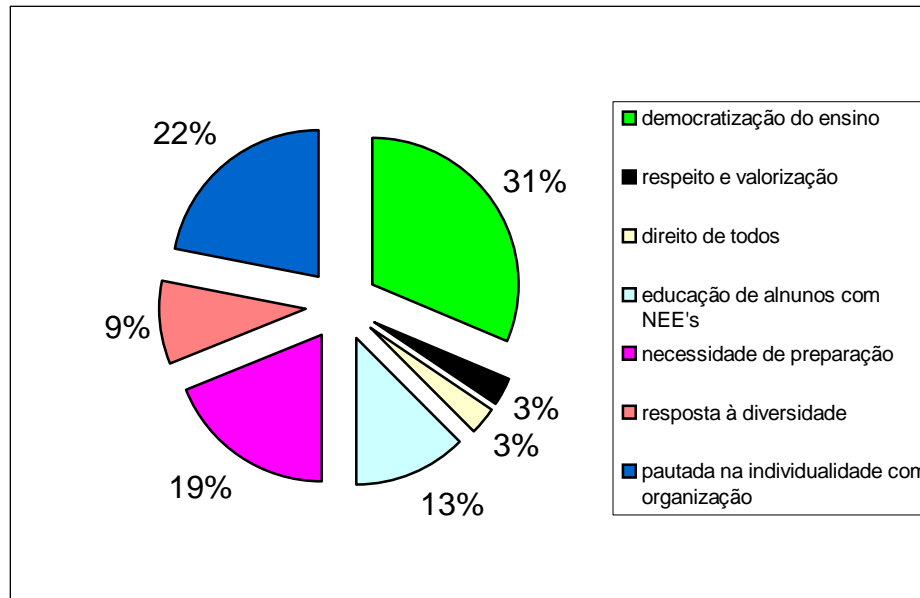


Gráfico 01: conceito de educação especial

Percebe-se nas respostas dos professores que há uma multiplicidade de compreensões direcionadas mais para os fins da educação como um todo, em detrimento do que é a educação especial, ou seja, do conceito de educação especial. As respostas pautaram-se mais no senso comum e não apresentaram fundamentação teórica. Apenas uma minoria, 13% dos respondentes, apesar de não conceituar, apontam a existência dos alunos com necessidades educacionais especiais sem se fundamentar na LDB 9394/96, no seu Capítulo V “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 educacionais especiais” (Art. 58) o que pode levar a inferir que bem poucos professores conhecem a conceituação e, supostamente, também não desenvolvem uma prática pedagógica voltada para as necessidades e possibilidades desses alunos.

Questão 02: Receber alunos com necessidades educacionais especiais foi opção da escola?

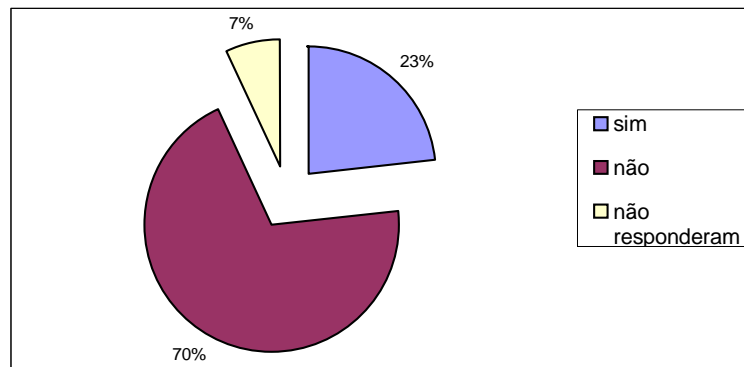


Gráfico 02: opção dos professores por receber alunos com necessidades educacionais especiais

Constatou-se que, na maioria das escolas, os professores, gestores e funcionários não optariam por receber os alunos com necessidades educacionais especiais, num percentual de 70%, enquanto apenas 23% optariam em recebê-los e 7% não responderam.

Estes resultados levam-nos a inferir que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram-se nas escolas regulares apenas por determinação legal. Tais resultados, coincidem com a afirmativa de Skliar (2006, p.26) sobre a recepção escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

[...] existe junto com a idéia de integração, um curioso paradoxo: de um lado parece que a escola, toda escola, deveria abrir suas portas de modo incondicional, sem interferir na entrada daqueles que estão ou ainda não estão nela, mas não deveria fazê-lo sem que uma lei ou um texto o indicasse ou o obrigasse. Mas quando a mudança ocorre em virtude de uma *obediência devida ao texto*, ingressamos naquilo que poderia ser chamado como a “burocratização” do outro. (RODRIGUES, 2006).

Constatou-se que as escolas de ensino fundamental de Anápolis vêm praticando a burocratização “do outro”, ou seja, dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Questão 03: Quantos professores optariam por trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

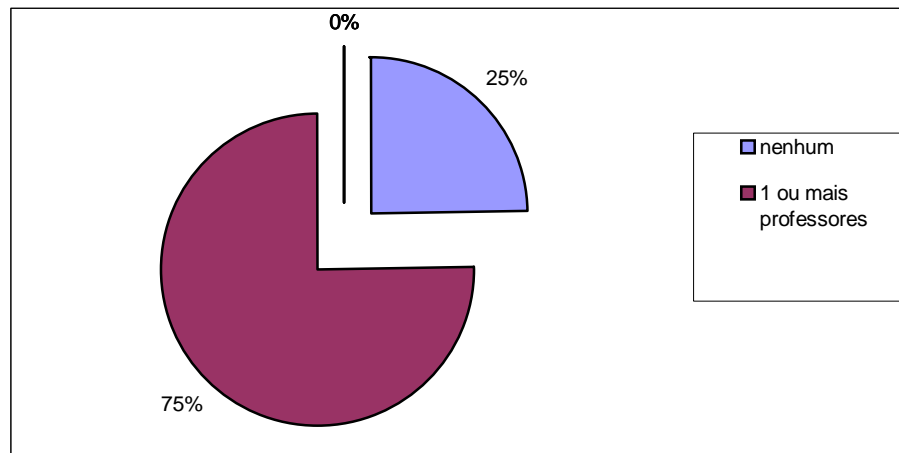


Gráfico 03: opção por trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais .

Os resultados obtidos na questão 03 mostram que em 25% das escolas pesquisadas nenhum professor optaria por trabalhar com tais alunos. Estes resultados podem indicar tanto uma rejeição por parte destes professores e/ou um reconhecimento de sua falta de condições de lidar com os referidos alunos o que pode estar diretamente ligado à formação dos professores que, de acordo com Enguita (1989, p.201), é

extremamente especializada (o generalismo dos professores de ensino elementar é um falso generalismo, produto de uma formação que, como a de seus alunos, não é mais que uma soma de fragmentos dispersos, *membra disjecta*), leva precisamente a isto.

Desta forma, entende-se que o professor é fruto de sua formação idealista, que ensina a pautarem-se pela média e excluírem os que dela se apartam. A formação é fator relevante para a “rejeição” ou não destes alunos, por parte dos professores. Em contrapartida, em 75% das escolas, um ou mais professores optariam por trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o que contrapõe-se significativamente aos resultados encontrados no gráfico da questão 02, no qual 70% das escolas afirmam não ter sido opção receber estes alunos.

Questão 04: Acreditam que o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino pode apresentar a estes alunos só benefícios só prejuízos ou benefícios e prejuízos?

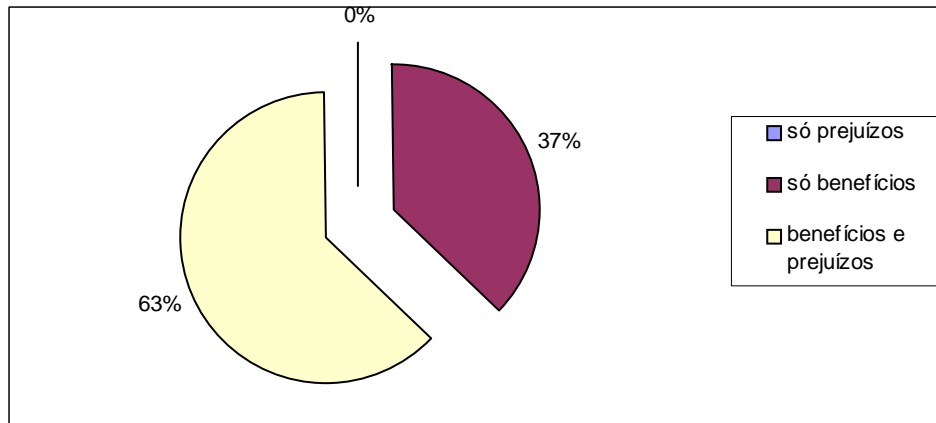


Gráfico 04: Benefícios e/ou prejuízos da educação especial na rede regular

Em relação aos benefícios ou não que os alunos com necessidades educacionais especiais têm recebido na rede regular de ensino, a grande maioria dos respondentes, 63%, consideram como tendo tanto benefícios quanto prejuízo e 37% como tendo só benefícios. O que chama a atenção é o fato de, não raramente, os benefícios estarem relacionados à socialização, assim como os prejuízos estão sempre ligados ao desenvolvimento do conhecimento científico, o que mostra que, a educação para os alunos com necessidades educacionais especiais tem muito mais um caráter solidário e beneficente do que representa um processo de construção dos conhecimentos teórico-científicos, ou seja, para os alunos que não têm necessidades educacionais especiais, a educação tem uma finalidade e, para os alunos que têm essas necessidades educacionais especiais, tem outra finalidade, coincidindo com o que coloca Enguita (1989, p. 211):

[...] seleção cultural que coloca a uns em vantagem e a outros em desvantagem, a uns comodamente instalados na harmonia entre sua cultura de origem e da escola e a outros capturados e cindidos na contradição entre uma e outra, a tomar a forma de uma discriminação sistemática, quando os alunos são separados em ramos escolares diferentes para que se transmitam saberes diferentes e para serem submetidos a práticas diferentes.

Questão 05: De que etapas da vida escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais os pais participam?

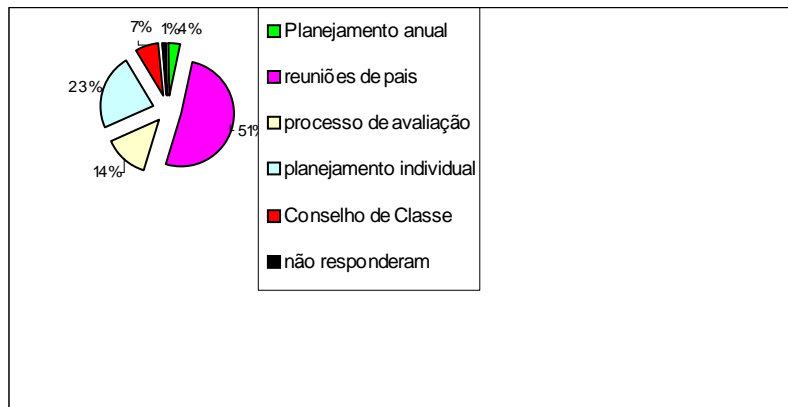


Gráfico 05: Participação dos pais

Os dados obtidos mostram que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos é bastante fragmentada, sendo a maioria da participação nas reuniões de pais (51%) o que leva à inferência de que as escolas ainda não conseguiram efetivar a participação dos pais nas demais atividades escolares e que os pais por sua vez, comparecem às reuniões sob pena de, caso contrário, seu filho ser impedido de entrar na escola, o que coincide com a afirmativa de Mantoan (2006): “o desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação.” (MEC/ SEESP, 2006, p. 14)

Os pais se comportam como se a lei de inclusão fosse uma doação estatal, não percebendo que ela é uma conquista social.

Questão 06: Que apoio a escola recebe da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SEMECT?

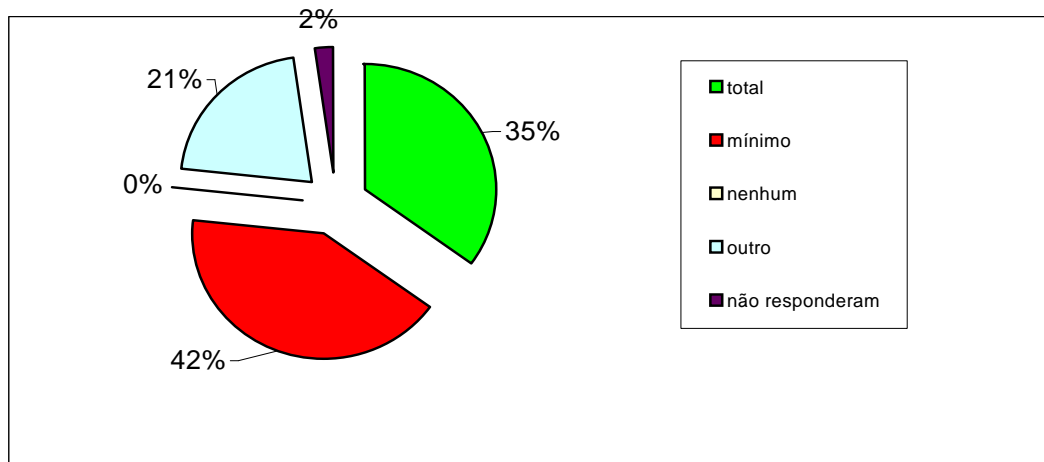


Gráfico 06: apoio da SEMECT

Os resultados do gráfico 06 mostram que a maioria dos respondentes (42%) carregam quase que solitariamente a responsabilidade pela educação de alunos com necessidades educacionais especiais no que diz respeito à forma como esta educação é desenvolvida no seu interior, numa lógica de responsabilização dos sujeitos pelo (in)sucesso desta educação, o que mostra a falta de uma política pública educacional capaz de oferecer as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Questão 07: O que é necessário para otimizar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

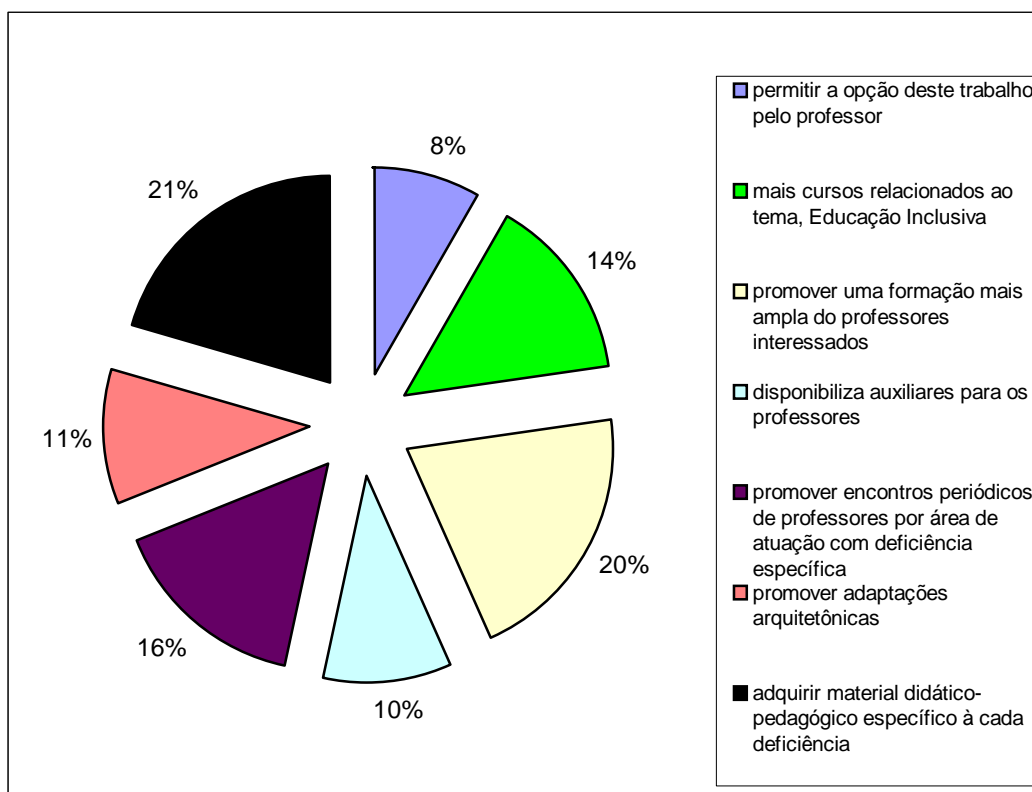


Gráfico 07: necessidades para otimização do atendimento.

A diversidade de respostas sobre o que é necessário para melhorar o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares mostra um quadro de múltiplas necessidades, que vão desde reformas arquitetônicas até a formação dos professores e a aquisição de materiais pedagógicos. Conclui-se que, para fazer realmente uma educação inclusiva é necessário mais que boa vontade e políticas, como afirma Skliar (In: RODRIGUES, 2006, p. 26):

políticas do coração, políticas da amizade, políticas da irmandade". Contudo, ainda segundo Skliar as mudanças no processo educativo só ocorrem mediante "um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades. Querer pensar que as mudanças se resolvem fora desse contexto é uma falácia, uma impostura cultural.

Questão 08: Relacionado à formação e/ou capacitação dos professores, os cursos oferecidos pelo CEMAD, até 2006, podem ser considerados como:

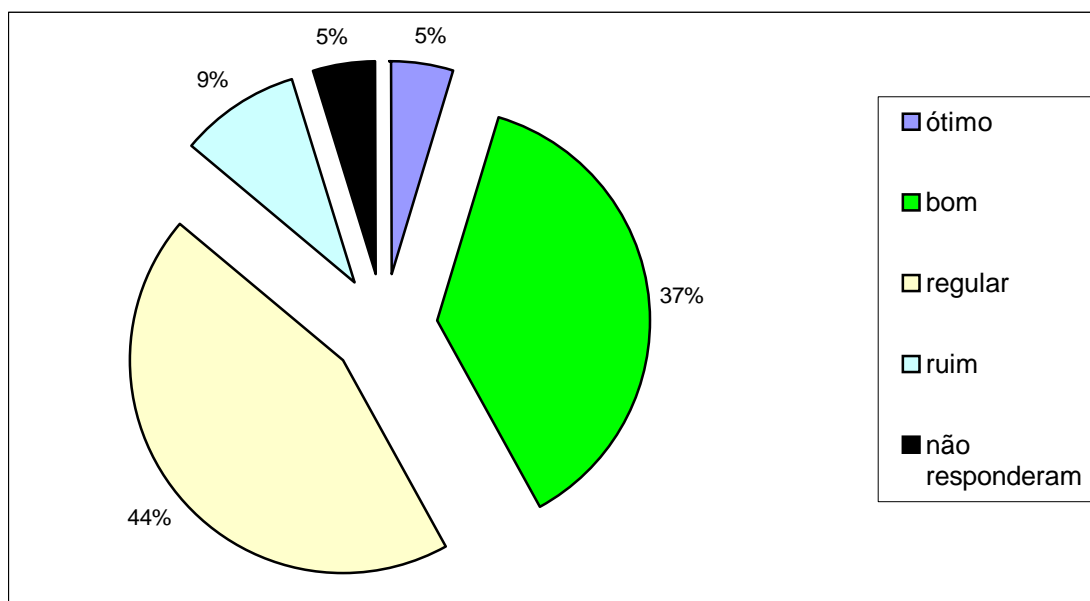


Gráfico 08: qualidade dos cursos

Os resultados encontrados levam a deduzir uma necessidade de reformulação dos cursos de formação de professores, pois, enquanto 37% das escolas consideram os cursos como bons, 44% os consideram regulares, o que permite fazer um cruzamento com os resultados encontrados na análise do gráfico 07 que trata das condições necessárias para otimização do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, no qual 14 % dos respondentes indicam a necessidade de mais cursos sobre o tema educação inclusiva e outros 16% apontam para a necessidade de se promover encontros periódicos de professores por área de atuação, com deficiência específica.

Questão 09: O sistema de avaliação “considera” os alunos com necessidades educacionais especiais nesta unidade?

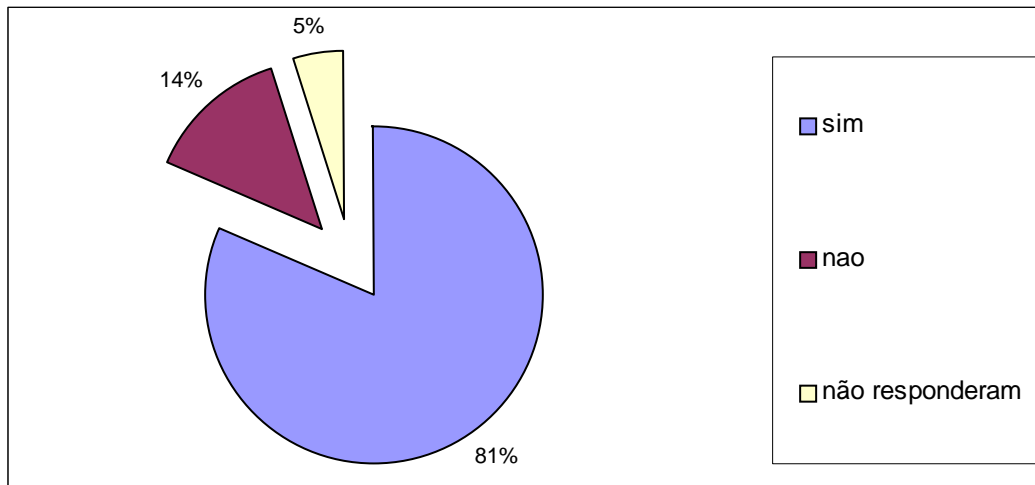


Gráfico 09: sistema de avaliação

Os dados encontrados mostram que a grande maioria, 81% das escolas, afirma que seu sistema de avaliação considera os alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, a falta de maiores informações compromete a análise no que diz respeito a que tipo de avaliação eles se referem, o que poderá ser aprofundado num estudo posterior. Mas em termos gerais, como se processa a avaliação, Fernández Enguita (1989, p. 207-8) aponta que as escolas pautam seu processo de avaliação por meio de tarefas atribuídas, assim

[...] atribuem-se tarefas padronizadas a todos os alunos em função de um suposto modelo geral e, se as capacidades de algum deles fica abaixo do exigido, não existe estratégia compensatória e nem revisão da norma de rendimento, mas exclusão ou certificação de “fracasso” daquele que falhou.

Embora se perceba nuance de mudanças no processo de avaliação, é notória ainda a dificuldade em se promover um processo de avaliação em que se valorize mais os ganhos obtidos do que os erros propriamente ditos.

Questão 10: Como avaliam os resultados obtidos com a educação de alunos com necessidades educacionais especiais nesta unidade?

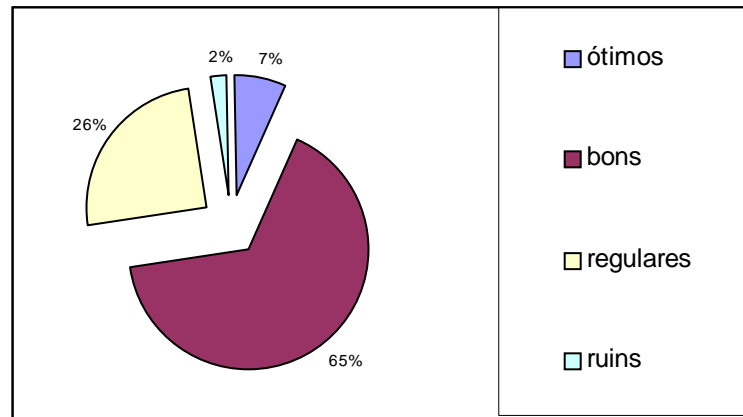


Gráfico 10: avaliação dos resultados.

Em geral, a avaliação escolar, assim como a própria educação, intenta em comparar os resultados obtidos pelos alunos com e sem necessidades educacionais especiais, nivelando-os pela média de conformidade com os resultados obtidos no gráfico 11, no qual 65% das escolas consideram o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais como sendo bons, confirmando o que Enguita(1989, p. 209) afirma sobre a finalidade da avaliação escolar.

A escola, uma de cujas funções é preparar os indivíduos para a aceitação desta ordem de coisas como natural, não se limita a registrar as diferenças e atribuir recompensas com um critério de proporcionalidade. O diferencial que separa entre si as recompensas alcança de imediato uma amplitude muito maior que a do diferencial nos desempenhos que levaram a elas, e a própria distribuição desigual daquelas altera a igualdade formal de partida facilitando o caminho de uns e obstaculizando o de outros.

Questão 11: Os professores têm conhecimento das Políticas Públicas para a Educação Especial/Inclusiva nas três esferas do poder público: federal, estadual e municipal?

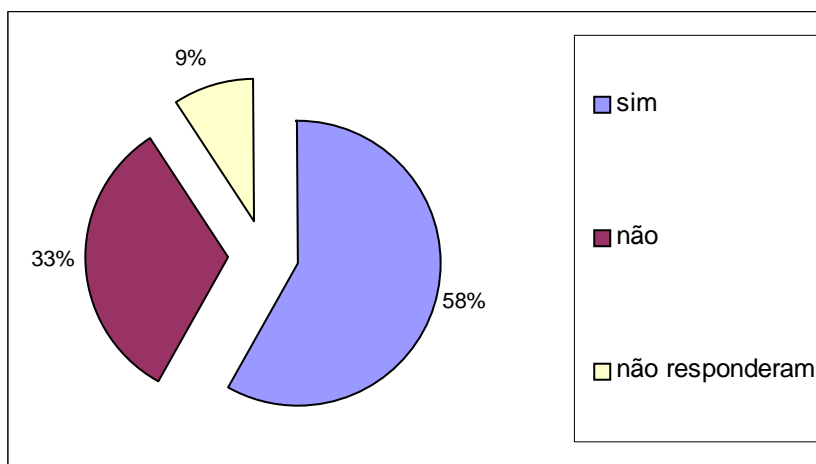


Gráfico 11: conhecimento das políticas públicas

Os resultados encontrados no gráfico 12 apresenta 58% dos respondentes como conhecedores das políticas públicas para a educação especial e 33% que afirmam não conhecê-las, configurando uma sinalização de que a prática pedagógica ainda se faz desvinculada das normatizações legais que as determinam e indicando uma grande necessidade de investimentos na capacitação docente, como forma não só de conhecimento mas também como forma de se propor mudanças significativas para a educação especial, uma vez que as mudanças se fazem a partir do conhecimento .

As promessas que foram apresentadas com as mudanças legais principalmente as trazidas pela LDB 9394/96, foram insuficientes e não propiciaram aos gestores condições para o enfrentamento das dificuldades com planejamento, orçamento, destinação de recursos, preparação dos diversos profissionais minimamente necessários para a execução desta política educacional de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

Os desafios apontados estão presentes na SEMECT, que só em 2006 começou a pensar as especificidades e os objetivos da educação para alunos com necessidades educacionais especiais.

A situação no final de 2006 começou a mudar, uma vez que se concluiu no Plano Municipal de Educação (publicado no dia 25 de maio de 2007), os 27 objetivos e metas para a Educação Especial com prazo de 10 anos para seu cumprimento, o que representa uma política pública em nível municipal. Em nível de Secretaria de Educação, começa a se estruturar de forma sistemática a educação especial através do já citado Programa.

Segundo levantamento do quadro funcional de todas as 57 unidades escolares de ensino fundamental (2007), somente 18 professores em toda a rede têm formação na área de Educação Especial; os demais chegam às salas de aula via concurso público, sem formação ou preparação para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso esclarecer que até o primeiro dia de aula alguns professores não sabem que terão em sala alunos com necessidades educacionais especiais, nem tampouco quais deficiências apresentam e, por conseguinte, fazem seu planejamento anual sem os considerar.

Como forma de minimizar o problema do desconhecimento do alunado a ser trabalhado no momento de se fazer o planejamento anual pelos professores em algumas escolas, desde 2006, realiza-se o planejamento após uma semana de aula o que facilita o conhecimento da turma em que o professor irá vivenciar o processo de ensino/aprendizagem no decorrer do ano.

Toda organização didático-pedagógica é deixada a cargo das escolas que teoricamente prevêm este atendimento em seus projetos político-pedagógicos, o que não quer dizer eficiência e eficácia neste atendimento, uma vez que fazem a previsão de suas necessidades materiais sem, contudo, poderem se preparar para estas necessidades, pela falta de profissionais (professores) preparados e verbas específicas para adaptações físicas e aquisição de material didático-pedagógico apropriado à especificidade de cada deficiência.

Haja visto que a verba recebida pela escola – o PAFIE – Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais – segue algumas diretrizes que delimitam a sua forma de gasto, as escolas não podendo, assim, investir recursos em construções, somente em pequenas reformas, e deve atender à todas as necessidades da escola entre bens de consumo e permanentes. O recurso recebido quatro vezes por ano é determinado pelo número de alunos.

Não existe, de forma estrutural, em nível municipal, um sistema e/ou processo de avaliação de resultados, tanto escolares quanto de convívio social e inserção no mercado de trabalho, destes alunos com necessidades educacionais especiais, o que, aliás, na unidade escolar, tem-se apresentado como questão nodal: como realizar a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais para saber suas aptidões e possibilidades de desenvolvimento?

Outras questões importantes também estão postas; como promover adaptações curriculares e de atividades? Como elaborar um projeto eficaz de participação efetiva dos pais na vida escolar de seus filhos? O que a escola reconhece como desempenho escolar para essas crianças com necessidades educacionais especiais?

Como entender estas leis e políticas que asseguram direitos e não destinam recursos?

Que Estado é este? A quem serve? A quem ludibria? E que políticas públicas são estas? Como forma de se compreender a realidade, procuraremos responder estas questões tendo por norte as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais.

Os desafios acima apontados estão presentes na SEMECT, que em 2006 começou repensar as especificidades e objetivos da educação para alunos com necessidades educacionais especiais. A situação no final de 2006, começou a mudar quando foi concluído no Plano Municipal de Educação (publicado no dia 25 de maio de 2007). Os 28 objetivos e metas para a Educação Especial, com prazo de 10 (dez) anos para seu cumprimento, representam uma política pública em nível municipal. Em nível de Secretaria de Educação, começa a estruturar-se de forma sistemática a Educação Especial, através do já citado programa.

Para compreender esta realidade organizacional, analisamos as propostas e as formas organizacionais do trabalho didático-pedagógico das escolas pesquisadas, apresentadas em seus projetos político pedagógicos.

2.5 - As Escolas Pesquisadas – Realidade da Educação Especial em Anápolis

As escolas pesquisadas foram selecionadas via sorteio aleatório dentre todas as unidades escolares que apresentavam, segundo dados do CEMAD- (2006), alunos com necessidades educacionais especiais nos seus quadros de matrículas. Vale ressaltar que, coincidentemente, todas as quatro escolas sorteadas são, atualmente, escolas de referência, conforme “Programa Municipal Educação Inclusiva: respeito às diferenças”, da Secretaria de Educação, criado no final de 2006.

É na realidade das referidas escolas, nas suas relações sociais práticas, que buscamos visualizar melhor a educação especial na rede pública municipal, em particular na primeira fase do ensino fundamental, por meio das concepções dos sujeitos diretamente envolvidos na prática pedagógica: diretores, professores, coordenadores pedagógicos, professores de recursos, pais e alunos.

Para garantir o sigilo de identidade tanto das escolas pesquisadas bem como de seus sujeitos, as escolas serão enumeradas por ordem de pesquisa e seus sujeitos também assim serão caracterizados. Assim, a escola 01 tem como sujeito o diretor 01, e o mesmo ocorrendo com todos os demais sujeitos envolvidos.

Para analisar a escola e/ou as escolas, apresentamos o que entendemos, ou como

conceituamos, que escola, de acordo com Enguita (1989, p. 137).

[..] é cenário de uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado.

Como forma de análise teórica, serão utilizados os projetos político pedagógicos de cada uma das escolas pesquisadas por entendermos que esse é um dos documentos em que a escola se organiza e se estrutura, e assim “mostra” como pretende desempenhar a sua função social e legal de educar e que, portanto, trará ou não o que “pensa” e como se desenvolve, no caso específico do nosso estudo, a educação especial.

ESCOLA 01

A referida unidade, uma escola de grande porte, com atendimento nos três turnos, com número de alunos superior a 1200 nas duas fases do ensino fundamental e na EJA- Educação de Jovens e Adultos, localizada num bairro de médio porte, com comércio estabelecido, organizações comunitárias, religiosas e econômicas estruturadas e com a maioria da população considerada de classe média baixa, recebendo alunos de mais três bairros vizinhos.

Analisando o Projeto Político Pedagógico da Escola

A referida unidade traz, em seu projeto político-pedagógico, em específico na sua introdução, o que este documento significa para a escola:

é o fruto da integração entre objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo e a interação entre os sujeitos: professores, alunos, equipe de coordenação, diretoria da escola, pais e funcionários. (PPP, 2005, p. 4)

A escola em seu projeto político-pedagógico, explicita o que é sua missão, sua visão

e seus objetivos.

Missão:

a escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no que sentido pleno da palavra. Então, cabe a ela definir-se pelo tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com a sua visão de sociedade. Nossa escola vai trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano. (PPP, 2005, p. 6)

Como visão, tem-se o seguinte:

Visamos a um ensino de qualidade para integrá-lo à sociedade com princípios e competência, que, no aprender a aprender e no aprender a fazer, busca o conhecimento e interage positivamente no processo de transformação social consciente do seu papel na sociedade. (PPP, 2005, p. 6).

Contudo, não encontramos no PPP os conceitos, o que a escola define como cidadão e sociedade, nem tampouco como a coletividade se expressa e participa da vida escolar. O documento apresenta 11 objetivos, que vão desde o desenvolvimento de projetos e atividades para o resgate ético e moral até a redução da evasão escolar e o alcance de 90 % de alfabetização, além de buscar e favorecer a interação entre escola e aluno, dentre outros. É interessante ressaltar que em momento algum deste documento está expresso como atingir os propostos objetivos.

Seus pressupostos teóricos baseiam-se na Teoria Interacionista, numa pedagogia crítico-social, tendo como autores de referências para suporte teórico Vygotsky, Ausubel, Piaget, Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury, apoiados em George Snyders, Mario Alighiero Manacorda e outros, sem relacionar nenhum autor ou fundamentação teórica específica para a educação especial.

A escola estabelece as competências e habilidades para cada disciplina em cada ano (série) escolar, que são assim conceituadas:

competências se constituem num conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida; e habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer mas as saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser (PPP, 2005, p. 9)

Contudo, alguns equívocos chamam a atenção no que se refere ao estabelecimento dos pressupostos teóricos feitos por esta escola. O primeiro é o fato de colocarem Piaget e Vygotsky como co-participantes de uma mesma teoria, apesar de existirem apenas

convergências em suas teorias, pois segundo García Madruga, “Tanto Vygotsky quanto Piaget enfatizaram a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento” (In: CASTORINA, 1998), uma vez que os dois autores apresentam divergências consideráveis em alguns princípios como a relação, desenvolvimento/aprendizagem, dentre outros, como apresenta Castorina (1998, p. 11-12): “o processo de desenvolvimento intelectual explicado em Piaget pelo mecanismo de equilíbrio das ações sobre o mundo, precede e coloca limites no aprendizado, sem que estes possam influir sobre aquele”, enquanto para Vygotsky “a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais e o contexto sócio-cultural são centrais”

Outro equívoco é que, declarando-se adeptas de uma pedagogia crítico-social, no PPP a escola declara também, em sua metodologia de ensino, a sua “prática educativa numa tendência liberal/renovada/progressista, não descartando, contudo, algumas práticas tradicionais”, o que teoricamente mostra uma “confusão” de tais pressupostos, uma vez que a pedagogia crítico-social é contrária à tendência liberal/renovada/progressista, como coloca Libâneo em sua obra *Democratização da Escola Pública* (1999, p. 15) ao explicar em que se fundamenta sua teoria crítico-social dos conteúdos:

A linha orientadora destas idéias foi colhida, principalmente, dos estudos e pesquisas conduzidas por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Alberto Jamil Cury que, ao lado de outros, vêm se dedicando a fundamentar uma tendência de pensamento pedagógico diferenciada, tanto dos modelos mais clássicos (pedagogia tradicional e **pedagogia renovada**)” (grifo nosso)

A contradição se faz não só na negação desta tendência, a liberal/renovada/progressista, pelos autores escolhidos, como visto na citação acima, como também em suas essências, preconizadas em seus conceitos.

Segundo Libâneo (1999, p. 12), a teoria crítico-social,

trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas.

Já a pedagogia liberal, ainda segundo Libâneo (1999, p. 21),

sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o

desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Assim, a tendência liberal renovada “acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais” (LIBANEO,1999, p. 21), o que claramente se mostra contrário ao tipo de cidadão e de educação preconizados pela referida escola em sua missão, que é “trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano (PPP, 2005, p. 6). Assim, é possível perceber uma miscelânea teórica, o que pode indicar um desconhecimento das teorias e/ou confusão em suas escolhas.

Contudo, a escola diz ser consciente de que não se muda uma prática pedagógica da noite para o dia, ressalta o fato de que apenas alguns professores conhecem a teoria, a pedagogia e a tendência escolhidas e que, segundo que consta no texto, “acreditamos que necessitaremos de momentos de estudo e reflexão para alcançarmos êxito no trabalho. Como proposta, já no Planejamento Anual estaremos nos aprofundando no estudo desta teoria.” (PPP, 2005, p.7)

Apesar de a escola mostrar-se preocupada em reestruturar sua metodologia pedagógica e seu processo de avaliação para adequar-se à teoria escolhida como eixo norteador do trabalho, ainda assim não apresenta, em nenhum momento, de forma explícita, menção e/ou direcionamento à educação inclusiva, à diversidade, à educação especial ou outro termo que possa relacionar-se à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tal fato causa estranheza uma vez que desde 2001 a escola vem recebendo sistematicamente, do ponto de vista administrativo, alunos com necessidades educacionais especiais sem, contudo, considerá-los em seu documento de maior importância enquanto diretriz didático-pedagógica para os quatro anos seguintes, uma vez que se observa, nos anos posteriores até o momento, que foram acrescentados apenas os anexos referentes à modulação e estatísticas, informações de cunho administrativo.

Quanto ao sistema de avaliação da escola, o P.P.P coloca que

nosso sistema de avaliação é contínuo, valorizando tudo que o educando produz dentro e fora da sala de aula. Valorizamos a qualidade e não a quantidade, por isso, mesmo a VA (Verificação de Aprendizagem)

bimestral, que se faz necessária devido às notas que precisam se passadas para a secretaria, apresenta valor “inferior”. O educando é avaliado num todo e não de maneira fragmentada. Existe uma grande preocupação em resgatar a auto-estima e promover aprendizagem que proporcione prazer e motivação na busca do saber (PPP, 2005, p.92)

Também quando se trata do sistema de avaliação da escola não encontramos em momento algum menção e/ou especificação da forma de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que pode caracterizar tanto um igualitarismo no sentido de massificação dos sujeitos como uma avaliação igual para alunos diferentes ou uma desconsideração destes alunos por parte da escola no momento de elaborar sua proposta de avaliação. Sendo assim, é de se perguntar: como estes alunos não são lembrados mesmo estando presentes desde 2001?!

Em suma, não foi encontrado, em nenhuma parte do projeto político- pedagógico da Escola.01, “nada” que possa indicar uma preocupação explícita da escola com os alunos com necessidades educacionais especiais, que são em número considerável, aproximadamente 20 alunos.

ESCOLA 02

A Escola n. 02, uma escola de pequeno porte com aproximadamente, quinhentos e trinta e seis (536) alunos distribuídos entre as nove(9) series do Ensino Fundamental e a EJA 1º segmento com atendimento nos dois turnos diários – matutino e vespertino-; localiza-se em um bairro pequeno, mas recebe alunos de aproximadamente três(3) bairros próximos, com população de classe média-baixa.

A escola tem como referencial do seu trabalho administrativo e didático-pedagógico, o Projeto Político Pedagógico do qual será feita a análise a seguir.

Analisando o Projeto Político Pedagógico

Para a escola 02, o projeto político-pedagógico

expressa a identidade e os principais fundamentos de nossa Escola e constitui-se num instrumento que salienta as diretrizes do processo ensino-aprendizagem, tendo

como referencial a sua realidade, a de seus alunos e as expectativas e possibilidades concretas, acreditando na Escola como vínculo de educação e sua integração na comunidade em que vive (PPP, 2005)

A referida escola tem como missão

oferecer uma educação de qualidade aos nossos alunos.” Responsável por promover o desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra, define por formar cidadãos conscientes, capazes de compreender, criticar e modificar a realidade em prol de uma vida e de uma sociedade mais digna, nas quais a superação das desigualdades sociais e a promoção do respeito ao ser humano sejam viabilizados (PPP,2005)

Assim, a escola afirma em seu PPP, pautar-se nos valores sociais verdade, sensibilidade, autonomia, competência e sociabilização e tem como visão

ser um órgão de ensino público inovador, reconhecido pela excelência dos serviços prestados à comunidade na qual nos inserimos e de que cabe à escola proporcionar o questionamento de seu papel conscientizador e libertador de duas ações , das relações escola-família-sociedade... (PPP, 2005, p. 3)

Para tanto, traz seus objetivos, que vão desde a construção de situações de ensino aprendizagem que reconheçam as especificidades de cada faixa etária até a redução da evasão e da repetência e o reconhecimento do educando como parte integrante da escola, respeitando seu ritmo de aprendizagem, *atendendo suas necessidades especiais* (grifos nossos).

Somente no final dos objetivos traçados pela escola é que encontramos referência à educação especial; contudo não foram encontradas, em nenhum outro momento, as formas e a metodologia para se trabalhar com estes alunos, o que também, nesta escola, pode direcionar a prática pedagógica para uma mediação dos alunos, com estratégias iguais para todos, preocupando-se mais com o ritmo de aprendizagem do que com as formas necessárias à aprendizagem.

Para a construção de seus pressupostos teóricos, a escola diz ser necessário estudo, reflexão e discussão de alguns teóricos, contudo apresenta apenas um : José Carlos Libâneo, em sua obra – **Democratização da Escola Pública** de 1985 e, segundo este referencial, afirma que

a escola reflete as contradições características da formação social em que está inserida, podendo ser entendida a sua ação pedagógica como pratica anterior, estando marcada por conflitos e contradições que devem ser trabalhadas numa perspectiva de transformação tomando como fundamento tendências pedagógicas transformadoras, que na prática social realizam a

mediação entre o individual e o coletivo”(PPP,2005)

Contudo, não explicita que teoria e/ou tendência pedagógica adota que pelo conteúdo da obra citada, leva-nos ao entendimento de que se referem à tendência progressista crítico social dos conteúdos, defendida pelo autor citado por ocasião da referida obra'¹¹.

Pode-se considerar que a escola faz a escolha de seu referencial teórico de forma bastante superficial, uma vez que não apresenta explicitamente nenhuma teoria, e coloca como suporte teórico apenas um autor. No que se relaciona às tendências, dizem-nas renovadoras, sem contudo especificar quais são, o que do ponto de vista da análise do PPP impossibilita o conhecimento claro de como, teoricamente, a escola trabalha de forma geral e menos ainda no que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A escola expressa sua relação com o trabalho da seguinte forma em seus pressupostos teóricos: “ É preciso que a escola una a vida ao trabalho dos seus educandos, construindo formas de saberes por meio de atividades práticas e por sistematização do conhecimento.” Neste texto, podemos perceber a intenção da escola de relacionar os objetivos pedagógicos aos da vida do trabalho, contudo não esclarece como poderia ou como pretende fazer tal união na prática pedagógica desenvolvida com seus alunos em geral, nem tampouco com os alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Como metodologia de ensino, a escola trabalha por meio de projetos, que, segundo ela, são “o instrumento mais completo para um ensino e uma aprendizagem interdisciplinar, contextualizada e significativa para o educando”. Os projetos são resultantes da análise situacional, como forma de verificar as deficiências e necessidades dos alunos. Contudo, a abordagem tradicional não é descartada.

Vale também ressaltar que o autor escolhido, bem como a obra selecionada, no que se refere a metodologias de ensino, não preconiza o ensino por projetos mas corrobora a idéia elaborada pela escola no que diz respeito à necessidade de vincular os conteúdos à vida prática do aluno,

a questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social).

¹¹ Vale lembrar que atualmente o referido autor, comunga da Teoria do ensino desenvolvimental de Davidov .

(LIBÂNEO, 1999, p.40)

O sistema de avaliação da escola é colocado como

um processo que visa acompanhar o desenvolvimento do aluno dentro espaço escolar objetivando conhecer o aluno, perceber suas dificuldades, favorecer sua aprendizagem, desenvolver habilidades, atitudes, competências e procedimentos; é o caminho para a constituição de um indivíduo, crítico, autônomo, criativo e solidário, a escola(...)propõe uma avaliação contínua e que contemple o aluno de forma global, ampla e que verifique seu desenvolvimento. (PPP, 2005)

São apresentados como formas de avaliação trabalhos, pesquisas, provas individuais ou em grupos, observação do desempenho dos alunos, produção de textos, testes, projetos, apresentações, habilidades e competências desenvolvidas, que serão transformadas em um score com a seguinte fórmula: $3,0+3,0+4,0 = 10,0$, mas não é esclarecida, em nenhum momento, a forma de avaliação para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em resumo, não foram encontradas no projeto político-pedagógico da Escola 02, com exceção da breve menção no final dos objetivos, formas e/ ou metodologias da prática didático-pedagógica nem de avaliação específica e/ou referente à educação especial.

ESCOLA 03

A escola 03 localiza-se em um bairro distante do centro da cidade, porém com comércio local estabelecido. Sua população é considerada de classe média baixa. A escola atende a aproximadamente 460 alunos, distribuídos entre as cinco primeiras séries do ensino fundamental, em dois turnos: matutino e vespertino.

Como forma de sistematização do seu funcionamento e atendimento, a escola utiliza-se do projeto político-pedagógico.

Analisando o Projeto Político Pedagógico

Na Escola 03, o projeto político-pedagógico é apresentado como “elemento mediador entre a instituição escolar e o sistema de ensino”; enfatizando a necessidade de este projeto ser construído de forma interdisciplinar e coletiva e considerando sua construção como audaciosa

e desafiadora para as condições atuais da escola (sem, contudo, especificar que condições são estas).

De acordo com o próprio texto do projeto,

nesse novo entendimento de planejar, ultrapassa a idéia de práticas reprodutoras dos planejadores da administração centralizada nos sistemas de ensino que longe da instituição escolar fabricavam “pacotes” de planejamento para todas as escolas. “O planejamento deve ser um instrumento de libertação do homem o que permite impor a razão humana sobre as circunstâncias políticas e tecnocráticas”, afirma Matus. (PPP, 2006)

No projeto, constam também o que a escola propõe como missão, sua visão e quais são os seus objetivos.

Sua missão

possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos membros da comunidade do corpo docente e discente. A atuação da escola objetivará formar cidadãos críticos, conhecimentos acadêmicos e conscientes do seu papel social. (PPP, 2006, p. 3)

Como visão, a escola pretende

desenvolver valores sociais que permitam o desenvolvimento do aluno nos níveis culturais, favorecendo sua integração produtiva na sociedade; priorizar a relação escola/família ; promover a inserção da família na escola através de atividades praticas; como forma de alcançar o reconhecimento da comunidade como uma escola de excelência e verificar resultados qualitativos quanto a formação acadêmica e social do aluno.(PPP, 2006, p. 3)

A escola tem entre seus objetivos, ter o reconhecimento de instituição de excelência, com um nível de excelência na aprendizagem, à formação de indivíduos capazes de se realizarem intelectual, profissional e socialmente e a criação de movimentos dentro da escola envolvendo pais, alunos e comunidade (PPP, 2006, p.3), mas não especifica que tipos de atividades e ações serão realizadas para o alcance de tais objetivos.

Os pressupostos teóricos da escola fundamentam-se na “Tendência Sócioconstrutivista (termo utilizado por alguns autores como referência à teoria de Vygotsky, com o prefixo sócio como sendo o diferencial em relação ao construtivismo piagetiano) de acordo com a escola, nesta tendência, “o desenvolvimento intelectual do aluno é desenvolvido e construído a partir das relações sociais com o meio.” Contudo, afirma não desprezar a tendência tradicional e atribui ao professor o papel de mediador.

No seu referencial não encontramos nenhum autor que delinear a tendência escolhida nem algum que remeta à educação especial. Porém, a referida escola traz em seu PPP um item (8.1.1) sobre a prática inclusiva, o que se deve ao fato de seu projeto ter sido reconstruído recentemente, quando da criação do “Programa Municipal Educação Inclusiva: respeito às diferenças” (final de 2006). Este foi o único projeto que a escola disponibilizou para análise.

O item sobre a prática inclusiva coloca:

Oferecemos uma escola inclusiva que garante a qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Como escola “pólo de inclusão”, temos o dever de oferecer aos nossos alunos, dentro do possível, recursos didáticos especializados, atendimento com um professor de recursos, com apoio da equipe multidisciplinar (enviada pelo Centro Municipal de Atendimento aos Deficientes) contando com: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, psicopedagogo, pedagogo, entre outros. A escola também proporciona um espaço de convivência social livre de preconceitos. (PPP, 2006).

Contudo, mesmo tendo apresentado um item específico para a prática inclusiva, não foi encontrado em outro momento, menção e/ou direcionamento de como efetivar tal prática, bem como não cita provisão financeira para isso.

Em relação ao sistema de avaliação, “terá por finalidade alcançar os objetivos de auto-conhecimento e formação de subsídios ou elemento para tomada de decisão; considera-se os aspectos quantitativos e qualitativos e, com exceção da inclusão, as notas seguirão a seguinte fórmula: três avaliações bimestrais com os valores de 2,0, 3,0, 5,0, com resultado final obtido por somatória.

O projeto, no item avaliação, também refere-se aos alunos com necessidades educacionais especiais: “para os alunos portadores de necessidades especiais serão realizadas avaliações específicas”, mas também não esclarece que tipos de avaliação ou como serão realizadas.

ESCOLA 04

A Escola 04 localiza-se em um bairro popular de porte médio, com uma população, em geral, considerada de classe baixa, com um comércio em desenvolvimento. É uma escola de grande porte, atendendo a mais de 1500 alunos nos três turnos. Como uma das formas de estruturação do seu trabalho, a escola tem seu projeto político-pedagógico.

Analisando O Projeto Político Pedagógico

No projeto da escola 04 não consta a explicação do PPP e nem tampouco identifica a importância deste projeto, para a escola. O projeto em seu início, apresenta a missão, a visão e os objetivos da escola, bem como os pressupostos teóricos que serão utilizados. Assim, sua missão é

de ser uma escola democrática, oferecendo aos alunos uma formação básica intelectual, moral, ética, social e política, preparando para uma sociedade e mundo mais solidário e justo. Para assegurar aos alunos igualdade de condições, acesso e permanência na escola e um ensino de qualidade, melhorar a convivência dos alunos entre si e com os professores e assim formar alunos críticos e participativos, conhecedores dos seus direitos e deveres. (PPP, 2006,p. 05)

A sua visão é assim apresentada:

Tornar-se uma escola de referência pelo comprometimento e competência profissional com uma gestão participativa, pela qualidade do ensino ministrado, pelo trabalho criativo e inovador, pelo encontro existencial do educador com o educando, numa concepção de consciência e efetividade, pelo respeito mútuo entre equipe educativa, alunos, pais e comunidade. (PPP, 2006, p.05)

Os objetivos que a escola se propõe a alcançar vão desde despertar nos professores o gosto pelo trabalho em equipe e participativo, responsabilizando-os pelo sucesso da unidade e da aprendizagem até trazer a comunidade e os pais para a escola e levar o aluno ao comprometimento com a aprendizagem e com altos padrões de cidadania e moralidade. (PPP, 2006, p.05)

Contudo, em relação aos itens apresentados - missão, visão e objetivos -, em nenhum momento encontramos referência ou menção explícita à educação especial, inclusiva ou à diversidade.

No que se refere aos seus pressupostos teóricos, não foi encontrada explicitamente nenhuma teoria, tendência pedagógica, nem tampouco foram citados autores que pudessem esclarecer a teoria adotada. Porém, no texto é apresentado o que concebem e como é, ou deveria ser, a relação aprendizagem/aluno/professor.

O aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo

professor; aprender dentro da visão da pedagogia é desenvolver a capacidade de processar informações e estímulos; ... o princípio da aprendizagem significa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe; a transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.(PPP, 2006, p. 5)

As frases acima citadas, embora não sejam apresentadas nas referências bibliográficas, são encontradas na obra **Democratização da escola pública** de José Carlos Libâneo (1999,p. 42)¹² como se vê a seguir.

Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência... Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.... o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe... A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. (LIBANEO,1999, p. 42)

As “coincidências” encontradas levam-nos a crer que a escola adota como referencial teórico a tendência progressista crítico social dos conteúdos embora não o declare.

No referencial teórico, também não foi encontrada nenhuma referência à educação especial, ou a qualquer outro termo que possa indicar o procedimento teórico-metodológico utilizado com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em sua metodologia de ensino, o PPP preconiza que o objetivo “é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, (...) assim , nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua expressão, como se o saber pudesse ser “inventado” pela criança, na concepção da pedagogia renovada...”(encontra-se em Libâneo, 1999, p.40), contudo, também não explicita a que metodologia se refere nem dá direcionamento à educação especial.

Como se constata na bibliografia aqui apresentada, fica clara a fonte das idéias apresentadas. O que causa estranheza é o fato de não constar do texto do projeto, nem nas frases idênticas, menção ao autor e a obra pesquisada.

Seu sistema de avaliação, segundo consta deve ser “contínuo e cumulativo e

¹² Referência utilizada pela pesquisadora e não apresentada no Projeto analisado.

compreende o acompanhamento do processo de aprendizagem nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos” que devem ocorrer através de trabalhos individuais e de grupos, auto-avaliação e outros “instrumentos pedagogicamente aconselháveis”, sem contudo fazer referência ao processo de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em síntese, em nenhum momento do projeto político pedagógico foram encontradas referências e/ou menções à educação especial, aos alunos com necessidades educacionais especiais ou a qualquer outro termo que possa referir-se a uma prática didático-pedagógica voltada para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

ESCOLA 05 – CEMAD

O Centro Municipal de Apoio ao Deficiente – CEMAD -, localiza-se em um bairro pequeno, com uma população de classe média e de fácil acesso, servido de linha de ônibus com horários freqüentes, o que facilita a vida dos usuários, uma vez que na grande maioria são moradores de outros bairros, geralmente distantes.

O atendimento no CEMAD é feito nos turnos matutino e vespertino e varia entre 160 a 180 atendimentos por mês, com uma rotatividade considerável de seus usuários, que são alunos com necessidades educacionais especiais das escolas públicas municipais bem como pessoas da comunidade anapolina.

Os atendimentos são nas áreas, pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, serviço social, Braille; Libras, O.M.- Orientação e Mobilidade, A.V.D- Atividades da Vida Diária, orientação familiar e, recentemente, uma sala de alfabetização de alunos surdos em Libras. Cada atendimento tem duração de 45 minutos com cada profissional, pois alguns usuários chegam a ser atendidos por até três profissionais, de acordo com suas necessidades.

Analisando o Projeto Político Pedagógico

O projeto político pedagógico do CEMAD, datado de novembro de 2005, explicita sua missão, sua visão e seus objetivos. Sua missão é

desenvolver no individuo suas potencialidades, possibilitando sua habilitação ou reabilitação no sentido de integrá-lo no ensino regular, e sua

participação na comunidade ainda a sua capacidade de auto-realização e independência (PPP, 2005, p.02)

Sua visão é

realizar um trabalho global visando envolver pais, professores, equipe técnica e o próprio usuário, voltado para a união harmoniosa do todo, numa interação de fatores biopsicossociais, objetivando a conquista de novos horizontes para o indivíduo. (PPP, 2005, p. 02)

Seus objetivos vão desde proporcionar um atendimento de qualidade e subsidiar uma política de educação inclusiva até a capacitação dos profissionais da educação, dentre outros.

Não consta no PPP nenhum referencial e/ou pressuposto teórico, ficando a cargo de cada grupo de profissionais selecionar seus referenciais para atendimento, o que também não consta no projeto.

A diretora e coordenadora do CEMAD, responsáveis pelo processo de organização do trabalho realizado, explicitaram que, devido aos inúmeros profissionais de áreas de conhecimento diferenciadas, tem ficado a cargo de cada um deles a escolha da teoria e/ou teorias e do método/métodos que são adotados.

Porém, ainda segundo seus relatos, estes profissionais também não têm seus pressupostos teóricos sistematizados em planos entregues ao CEMAD, uma vez que, segundo eles (profissionais), os pressupostos são estabelecidos e/ou escolhidos de acordo com cada caso a ser atendido.

Em síntese, todos os projetos político-pedagógicos das cinco unidades pesquisadas apresentam estrutura semelhante, senão igual, com exceção do CEMAD, que não traz referencial teórico, o que mostra uma certa padronização estrutural do sistema educacional de Anápolis, mas permite autonomia pedagógica às escolas que “escolhem” a teoria, a tendência e a metodologia de ensino que melhor lhes convém. Na verdade, para realizar de fato uma escolha, seria necessário um aprofundamento do conhecimento das teorias com os professores, coordenadores e diretores.

Outro fator comum observado nas análises dos referidos projetos é a confusão ou a falta de conhecimento de algumas teorias e tendências que levaram a alguns equívocos ou falhas, tais como contradição entre teoria e metodologia de ensino, falta de suporte teórico (autores) e a não definição da teoria utilizada, além do fato de que, mesmo definindo-se por teorias e tendências consideradas críticas, todas declararam ainda a adoção da prática tradicional em educação.

Relacionado à prática educativa para os alunos com necessidades educacionais especiais, das quatro unidades de ensino regular, apenas uma faz explicitamente menção à educação especial/inclusiva, mas nenhuma delas elucidou a forma de trabalho, bem como de avaliação para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, vista por um prisma teórico/metodológico, a educação especial ainda é tratada de forma superficial, quando não pautada no senso comum. Mas para maiores informações e conhecimento de como essa educação se efetiva na prática escolar e quais são as concepções dos sujeitos nela envolvidos, faz-se necessário buscar as respostas com os próprios sujeitos: diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos, Secretaria Municipal de Educação e coordenadores de apoio à inclusão, o que será feito por meio de entrevistas em campo, que serão tratadas no próximo capítulo.

CAPITULO III

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS – OS SUJEITOS E SUAS CONCEPÇÕES

No segundo capítulo, conseguimos apreender alguns aspectos didático-pedagógicos referentes a como os alunos com necessidades educacionais especiais são recebidos e incluídos no ensino regular nas quatro unidades escolares pesquisadas e no CEMAD, com base em análise de seus projetos políticos-pedagógicos.

Esta realidade levou-nos a formular questões por meio de questionários, entrevistas e observação em sala de aula com os principais sujeitos envolvidos neste processo educativo: Secretária de Educação, diretores, coordenadores, professores regentes, professores de recursos, pais e alunos, que serão analisadas neste capítulo.

Após a aplicação das entrevistas, a tabulação de dados, a análise dos conteúdos das respostas dos sujeitos entrevistados, a elaboração dos relatórios e a observação das aulas, optamos pela utilização do método lógico-semântico, bem como a utilização de categorias e/ou temas, mediante os quais pretendemos analisar o conteúdo das entrevistas, considerando as divergências e convergências das opiniões emitidas e as representações elaboradas pelos sujeitos entrevistados.

Assim, como critério de escolha das falas dos sujeitos para análise, em virtude do grande volume do conteúdo a ser analisado, trabalharemos com uma amostra, seguindo a regra da representatividade. Segundo Bardin (1977, p. 97) “a amostragem pode ser considerada rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos poderão ser generalizados ao todo”.

Desta forma, tomou-se o cuidado de utilizar as falas dos sujeitos que melhor represente assim o seu grupo, bem como a fala representativa das convergências de opiniões quando porventura houvesse.

Na tentativa de compreender e articular as concepções e os elementos constitutivos da prática educativa voltada para os alunos com necessidades educacionais especiais, sob a ótica dos sujeitos, considerando o contexto sócio-histórico em que os dados foram coletados, emergiram as seguintes categorias:

- 1) Senso comum *versus* sociabilização dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- 2) Qualificação *versus* desqualificação dos professores.
- 3) Representação legal *versus* escassez de recursos.

1ª categoria - Senso comum *versus* sociabilização dos alunos com necessidades educacionais especiais

Verificamos, nos depoimentos dos sujeitos - secretária de educação, coordenadora de apoio à inclusão, diretores, coordenadores pedagógicos, professores regentes, professores de recursos, pais e alunos, que uma categoria que emerge com grande força representativa, é a “conceituação” de educação especial.

Nesta conceituação, é perceptível a predominância do senso comum que, segundo Solis (In: HUHNE, 1995 p. 32), “caracteriza-se como um conjunto desagregado de idéias e opiniões difusas e dispersas que fazem parte de um pensamento genérico de uma época ou de um certo ambiente popular” e que tem aqui o significado do desconhecimento técnico-legal-científico do termo e/ou a superficialidade, bem como uma simplificação do significado, uma vez que não fazem referência nenhuma aos conceitos conhecidos, principalmente os trazidos nas leis e que são simples, o que pode ser constatado nas falas a seguir, ao responderem à seguinte pergunta:

1 - O que é, ou como você conceitua a educação especial?

Secretária de Educação: *“Educação especial, ham, como o nome diz, né, é alguma coisa que nós temos que atingir de uma forma... ham... de atenção maior. O que eu chamaria de atenção maior, principalmente a quebra de paradigmas e formação de novos conceitos. Se ela é uma educação especial, é que alguma coisa precisa ser feita para alcançar esse especial.”*

Diretor (a) 5: *“é uma modalidade de ensino que necessita de uma proposta pedagógica que atenda à diversidade humana.”*

Professor(a) de métodos e recursos 2: “a educação especial pra mim é uma democratização do ensino.”

Professora regente 2 : “Uai! é uma oportunidade que essas crianças têm que a partir do momento que ela convive com as crianças normal, elas têm, aprende coisas normais mais ainda tá bem defasada né, tem que melhorar ainda bem mais.”

Percebe-se a dificuldade e/ou o desconhecimento dos sujeitos ao conceituarem a educação especial, limitando-se a apresentarem respostas mais superficiais, associadas às formas de execução desta educação, ou seja, estão mais relacionadas à prática didático-pedagógica, às experiências que estes sujeitos têm e, conseqüentemente, às dificuldades encontradas, dado o desconhecimento conceitual apresentado. É o que se chama de “conhecimento comum” que de acordo com Solis (In: HUHNE, 1995)

é constituído geralmente de modo imediato, a partir da observação, das experiências, vivências, atividades humanas. Essa imediatidade é dada sobretudo pelo fato de a realidade vivida não ser transparente à percepção humana, isto é, pelo fato de as atividades humanas e os fenômenos em geral se apresentarem aos homens como dados acabados, como resultados e não como um processo de relações complexas e contraditórias.

Frequentemente, a educação especial, tanto em seu conceito quanto em sua aplicação, sempre relacionadas pelos sujeitos, é vista apenas como uma necessidade de mudanças e, na maioria das vezes, mudanças relacionadas exclusivamente à parte pedagógica, entendida aqui como o agir do professor, sua prática didático-pedagógica, como se apenas esta mudança fosse necessária e suficiente para se conseguir implementar com sucesso a educação especial. Não é apontada, nas falas dos sujeitos entrevistados, a necessidade de uma base teórica para sustentar a prática pedagógica para a construção de uma práxis educacional.

Um olhar sob a ótica do senso comum tem colocado sobre o professor uma responsabilidade enorme pelo (in) sucesso da educação. Não que ele não seja responsável, mas não se pode crer que seja o único, sem levar em consideração as demais instâncias que envolvem ou deveriam envolver a educação especial, como as políticas públicas educacionais e sua aplicabilidade, as condições de trabalho deste professor e tantos outros fatores que influenciam diretamente no processo educativo dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

A utilização do termo “educação especial” e o (des) conhecimento sobre o assunto, pautados no senso comum destes sujeitos, estendem-se sobre os demais assuntos teórico-metodológicos da educação, o que leva a educação especial a ser entendida apenas como

sociabilização dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que deve acontecer porém, não pode ser o único e exclusivo objetivo desta educação.

Esta relação, é percebida na resposta da professora 2 à seguinte questão:

2 – Você acredita que os alunos com necessidades educacionais especiais podem ter mais benefícios ou mais prejuízos quando atendidos na rede regular de ensino?

Professora 2: *“A dificuldade nossa maior é a sala superlotada, se tiver menos alunos acho que o trabalho seria melhor, mas a sala com esse número de alunos... então eu acho que pode ter um pouco de prejuízo nisso, porque não tem condição, e nem tem ajudante, você tem que atender a sala toda com trinta e tantos alunos e mais essas crianças. O prejuízo pode ser nessa parte, mas a socialização, pela parte assim de conviver com crianças normais eu acho que é um grande benefício para eles.”*

Percebe-se que o senso comum mostra-se não só na conceituação do termo, mas principalmente quando diz respeito à condição de “cobrar” ajuda e/ou melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de apoio aos alunos em geral. O senso comum, sua utilização como forma de explicar a realidade, não é tão simplista assim, uma vez que vem carregado de uma carga ideológica que tem por finalidade regular, nortear as ações dos sujeitos. Assim, devemos entender que “o senso comum está impregnado de ideologia, traduzindo-a na *consciência imediata* dos homens, tendência nitidamente *conservadora e conformista*.” (SOLIS, In: HUHNE, 1995, p. 31)

Ora, uma sala superlotada não oferece boas condições de desenvolvimento a nenhum aluno, seja ele com ou sem necessidades educacionais especiais, o que também é reconhecido pela própria secretária de educação na seguinte fala: *“como é que essa professora sozinha, sozinha numa sala de aula, dá conta de 39 crianças que ela tem na sala de aula, 39, com mais uma criança portadora de necessidade especial. Não dá conta!”* Mas, sem meios de “exigir” melhores condições, o professor submete-se e procura conseguir o que é possível, ou seja, a sociabilização destes alunos, o que é ideologicamente aceito e compreendido, uma vez que, tal como apresenta Solis (In: HUHNE, 1995, p. 31) “As razões pelas quais a prática dos homens se lhes apresenta *opaca* na realidade, embora aparentemente *clara e evidente*, decorrem quando da ideologia dominante.”(In: HUHNE,1995). Neste caso, a opacidade apresenta-se no fato de que reconhecem que uma sala superlotada não oferece condições de boa aprendizagem a nenhum aluno, quanto mais se são colocados alunos em excesso e as professoras tentam mesmo assim atende-los da melhor forma possível.

A crença ideológica de que é melhor pouco do que nada, tem seu fundamento tanto cultural quanto social, uma vez que até há bem pouco tempo estes alunos sequer eram aceitos nas escolas regulares, e agora o são, o que dá uma falsa sensação de que agora são considerados e valorizados por uma sociedade excludente e seletiva. Contudo, o fato de ida destes alunos para a escola regular ser uma conquista não a exime de oferecer as condições mínimas necessárias para que esta educação se efetive.

A profissionalização e/ou a profissão de professor, vista pelo senso comum, tem contribuído paradoxalmente para a construção de uma educação inclusiva pautada exclusivamente na benevolência, no espírito de caridade humana, na profissão de fé ou em um ato de amor, o que Brzezinski (2002, p. 16) apresenta ao trabalhar com as categorias levantadas por Enguita (1991) sobre a formação de professores, sendo uma das categorias a vocação.

Quanto à categoria vocação, o autor destaca que, pelo fato de a profissão professor ser entendida como aquela que atende a um chamado para prestar serviços aos semelhantes, o termo “profissão” mantém-se associado à idéia de fé, o que indica sua dimensão sacerdotal. Sendo assim, para Enguita (1991), a vocação para ser professor diz respeito à dedicação, à abnegação e ao apostolado.

Qualquer profissão tem seus conteúdos teóricos, práticos e científicos como caminho para a profissionalização, e na educação isto não é diferente. Com as características como vocação, senso comum e obrigação se faz caridade e não educação. Entretanto, o que tem se apresentado é uma concepção de vocação, de apostolado, de fé, o que se pode perceber nas respostas de alguns sujeitos de grupos diferentes, como diretores (o que nos causa grande espanto) e pais, como se pode observar a seguir, em diferentes questões.

A pergunta a seguir é dirigida aos pais:

3 - O que é necessário, ou precisa mudar, para que a escola possa atender melhor seu filho e os outros alunos com necessidades educacionais especiais?

Mãe 4: *“ah, precisa de mais, assim, as pessoas ter mais compreensão com as crianças né, porque a criança nasceu assim, não foi porque ela quis, foi permissão de Deus, né!”*

A pergunta aos diretores foi:

4 - Existe um perfil estabelecido para ser professor de alunos com necessidades educacionais especiais?

Diretor 2: *“Tem. O perfil que tem que ser, é ter muito amor, muito carinho e muita dedicação.”*

Vale aqui apresentar as falas dos demais diretores, uma vez que nem todos compartilham desta concepção :

Diretor 1: *Na escola pública é muito difícil, né!*

Diretor 3: *Se existe eu não conheço, mas eu acho que parte desse perfil, tem que ser pessoal [...]o educador, se ele quiser ser um educador, ele deve estar preparado pra trabalhar com a diversidade; caso contrário, ele está na profissão errada. Então, é uma questão que o professor, ele próprio, tem que se adequar, se ele quer ser professor, se ele quer ser educador, senão ele já não tem o perfil aí, na hora da escolha dele.*

Diretor 4: *Nenhum.*

Diretor 5: *Não existe estruturado, por escrito, um perfil específico e sim o geral da SEMECT.*

Percebemos, na fala de alguns sujeitos, que, mesmo não existindo um perfil estabelecido, com exceção da exigência da formação mínima, o magistério, ainda se relaciona a “necessidade de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais mais a uma questão de alteridade, de se colocar no lugar do outro ou de solidariedade humana, como se pode verificar nas considerações feitas por uma coordenadora quanto a pergunta a seguir:

5 - Alguma consideração que você queira registrar sobre como tem se desenvolvido o processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola?

Coordenador(a) 1: *“Não, eu só acho assim, quando a gente tem um filho, a gente, né, a gente pede pra que venha com saúde e tal, mas se acontecer eu tenho certeza que esses pais que trazem os filhos pra escola, eles querem o melhor pra eles e a gente tem que estar oferecendo o melhor para esses alunos, porque, se fossem os nossos filhos, como será que a gente ia tratar eles!”*

Com relação à formação dos professores, vale ressaltar que, mesmo que em número (duas mães) começa a haver uma concepção mais consciente e crítica do que é educação para além da sociabilização, como estas mães alegam, em resposta à pergunta feita sobre o que é necessário para melhorar o atendimento ao seu filho, em contraposição à resposta da coordenador(a)1.

Mãe 1: *“professor capacitado pra aquilo, que estude pra aquilo, para atender aquelas crianças.”*

Mãe 2: *“especializar mais os professores, as pessoas que trabalham na escola, nessa área né, da deficiência, para facilitar para os pais, né.”*

Já os alunos ainda não conseguem identificar o que é necessário mudar, apenas uma aluna responde à questão:

6 - O que é necessário mudar para atende-la melhor?

Aluna 1: *“Não sei”*

Em todas as respostas analisadas ainda é perceptível a permanência do senso comum, mesmo naquelas que acreditam que são necessárias mudanças e que, via de regra, estão relacionadas à necessidade de formação específica dos professores, o que é verdade. Contudo, o fato de crerem e/ou apenas mencionarem a formação do professor como sendo a única mudança necessária, a salvação da educação especial, leva-nos a crer que as concepções dos sujeitos têm contribuído para a permanência do senso comum e do despreparo na educação especial.

2ª categoria - Qualificação *versus* desqualificação dos professores.

Há muito a formação dos professores (ou a falta dela) vem sendo ponto de discussão de vários autores e dos profissionais, bem como dos cursos que os formam, em especial o curso de Pedagogia. Este curso recentemente passou por mudanças em sua matriz curricular e carga horária, como forma de atender aos anseios dos professores por uma formação mais ampla e completa, o que merece uma atenção maior em outro momento.

Mas, como exemplo da situação da formação de professores, em especial no curso de Pedagogia, Brzezinski (1996, p. 43) num estudo minucioso sobre formação de professores, esclarece que,

no Brasil, o que houve foi o desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica com ênfase na educação escolar, na educação formal, na sala de aula, e generalizou-se a idéia da pedagogia como curso. A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos do fazer. Essa forma de fazer parece ter sufocado, também a possibilidade de tratar a pedagogia com base em sua especificidade, como é o caso das normas do padrão federal que, ao regulamentar o curso de pedagogia, seguiram a mesma linha dos bacharelados.!

Prevalece o pragmatismo em detrimento da formação científica do pedagogo, que deveria passar necessariamente pela apropriação das teorias pedagógicas para que pudesse escolher com critério qual delas é mais apropriada para ser colocada em prática com seus alunos, dentre eles, é claro, os alunos com necessidades educacionais especiais o que nos leva a crer que o “problema” da formação de professores não é recente e que muitos dos professores da rede pública de Anápolis são fruto desta formação, o que inegavelmente se reflete em suas práticas educativas.

Quando tratamos da educação especial não é diferente; a questão da formação, ou da falta dela, seja da formação inicial, seja da formação continuada, tal questão continua sendo a maior preocupação dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, uma vez que agora incorpora os alunos com necessidades educacionais especiais .

Mas a discussão não é tão simples assim, já que não basta apenas ter a formação é necessário saber antes que tipo de formação deve ser esta; é uma questão cercada por dificuldades, incertezas e que desperta opiniões contrárias sobre como “formar” e/ou preparar o professor para lidar com a diversidade entre os alunos.

Contudo, nas escolas pesquisadas em Anápolis, as opiniões são quase que unânimes

em afirmar que há necessidade de uma formação, senão específica¹³, que ao menos prepare melhor os professores para trabalharem com os alunos com necessidades educacionais especiais. Os sujeitos pesquisados acreditam que tal formação é indispensável e sem dúvida, está fundamentada no conhecimento científico que exige o processo de ensino aprendizagem, como se pode observar nas declarações transcritas a seguir.

Quando da pergunta aos sujeitos:

7 - Você vê a falta de formação específica como um fator que dificulta sua prática pedagógica para com os alunos com necessidades educacionais especiais?

Professora 1: *Ah, eu acho que sem dúvida, se tivesse uma preparação própria, específica ali, a qualidade em si seria outra.*

Mãe 1: *“Influencia, e muito.”*

Mas, em contraposição a estas respostas, há também alguns sujeitos que crêem que a falta de formação específica dos professores não atrapalha sua prática pedagógica, como o caso da mãe 3, a seguir

Mãe 3: *“Depende, é, no caso dela, a professora dela, eu acho que não faz diferença não, porque ela é muito boa, é amável e eu acho que ela tá bem preparada.”*

Neste caso, a falta de formação é substituída pela “bondade” da professora ou só o fato de ser amável e boa é sinônimo de preparação.

Aos coordenadores pedagógicos, a pergunta foi:

8 - De maneira sucinta, o que acredita ser necessário para melhorar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

Coordenador 1: *“É que os professores sejam capacitados; é porque, na realidade, esses professores não têm essa capacitação para os alunos, trabalhar com esse tipo de aluno não.”*

¹³ Chamamos específica a formação voltada à educação especial uma vez que das 4 professoras apenas uma ainda não concluiu o ensino superior e as demais são pós-graduadas

Os diversos tipos de formação e os títulos concedidos e/ou usados nestas formações ainda merecem muitas considerações, de acordo Fátima Denari, ao citar Oliveira (2003):

Notamos algumas impropriedades que vêm sendo cometidas na forma de compreender e interpretar como se daria a formação de professores nesse novo contexto, principalmente a formação do professor de educação especial. Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência. (grifo do autor). (In: RODRIGUES, 2006, p. 54)

A falta de formação, ou melhor, o despreparo dos professores como profissionais da educação, uma vez que todos eles têm a formação exigida (nível superior completo e/ou em curso) para exercerem suas funções, leva-nos a percebermos que tanto os professores regentes quanto os professores de métodos e recursos e os coordenadores pedagógicos declaram-se incapazes de trabalharem, desenvolverem sua prática pedagógica com os alunos com necessidades educacionais especiais, como se pode constatar pela pergunta seguir:

9 - A Senhora se considera capaz para lidar com as questões pedagógicas específicas para os alunos com necessidades educacionais especiais?

Professora regente 2: *“Uai, é assim, a gente tá... é uma coisa que caiu na mão da gente e eu tô fazendo o que eu posso, não tenho preparação para trabalhar com essas crianças, mas, assim, eu tenho trabalhado, lutando para tá trabalhando individualmente com eles, porque eles não acompanham a turma e então é um trabalho diferenciado, eu tenho feito o máximo para atingir o objetivo.”*

Professora de recursos1: *“Eu considero que ainda estou em fase de aprimoramento, estou aprendendo, estou aprendendo junto com o aluno e com os professores.”*

Coordenadora pedagógica 1: *“Não.”*

Já à Coordenadora de apoio à inclusão foi feita a seguinte pergunta:

10 - A senhora se sente capaz para lidar com todas as etapas, as questões de educação inclusiva e orientar esses profissionais de diversas áreas de atuação?

Coordenadora: *“Olha, eu tenho buscado bastante, nunca a gente pode dizer que está pronta e eu sei trabalhar com tudo né! Então, eu tenho buscado muito, livros, coisas novas que vêm do MEC sobre educação inclusiva, cursos em Brasília, Goiânia, tudo que se tem de novidades nesse aspecto, eu tenho buscado para poder tá fazendo esse trabalho”.*

O que se percebe é que a maioria dos sujeitos não se declara capaz. Vale ressaltar que todos os professores regentes também se declararam não capazes, mas salientam o fato de que o que conseguem é com muito esforço, numa busca quase que solitária, uma vez que os seus próprios apoios, os professores de recursos e os coordenadores pedagógicos na melhor das hipóteses, declaram ter dificuldades.

Mas por que não são capazes, se todos eles têm, como já dissemos, a formação mínima exigida. Esta é uma outra questão discutida amplamente entre os estudiosos do assunto. Segundo Angotti *et al*; (2001), citado por Fátima Denari,

A discussão no campo da formação de professores volta-se para a superação da formação fragmentada, insuficiente, cujos resultados, pela falta de domínio tanto dos conteúdos básicos como dos específicos, deixam comprometidos o exercício das funções que especificam o trabalho do professor e o processo de sociabilização dos conhecimentos produzidos nas diferentes realidades, níveis de ensino e unidade escolar. (In: RODRIGUES, 2006, p. 59).

Nos depoimentos dos sujeitos, percebe-se que esta falha a que se refere a citação é geralmente minimizada e/ou menos desastrosa pelo esforço e pela boa vontade dos professores em buscar soluções práticas para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Um fragmento da fala da professora regente 2, “uma coisa que caiu na mão da gente”, é representativa da não opção por trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, como expressa a resposta à pergunta a seguir:

11 - A senhora quando do concurso, convocação ou apresentação à escola, fez opção por trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais?

Professora 3: *“Não, não tinha opção não e quando eu cheguei, eu tive não me lembro se foram três ou foram quatro alunos; e era uma sala de 1ª série, primeira, primeira mesmo.”*

A situação torna-se mais grave quando se alia a falta de formação ou, melhor dizendo, uma qualificação aligeirada, uma vez que os professores têm a formação mínima exigida pela LDB 9394/96 Art. 61, à falta de experiência ou à situação das escolas. Segundo Collares e Moyses (1995, p. 96)

a situação se agrava quando este professor entra no mercado de trabalho, principalmente na rede pública, e encontra uma instituição regida por uma política de desvalorização profissional do professor, que se concretiza através de baixos salários e da deterioração das condições de trabalho, com carga horária excessiva e múltiplos vínculos e jornadas. Tudo isso acrescido pela inexistência de uma política de capacitação docente.

Este contexto exige cada vez mais do professor uma capacidade de atuação quase que sobre humana, divina mesmo, como ainda é vista ideologicamente a profissão de professor e é demonstrado nas respostas das mães à questão seguinte:

12 - Como a senhora vê a profissão de professor?

Mãe 1: *“Eu acho que, prá mim, é uma das melhores que têm, que vai capacitar o filho da gente pro futuro, preparar; acho que depois da mãe, professor sempre tá aí, preparando o menino.”*

Mãe 3: *“É muito difícil (risos) tem que ter paciência de monte.”*

Mãe 4: *“Só peço assim que Deus abençoe cada dia mais eles né, que dê muita graça, mais sabedoria pra eles ensinar as crianças conforme é devido; as crianças necessita, né, porque eu sei que aqui é muito bom, as crianças é atendida muito bem, os professores são ótimos, eu não tenho nada que clamar de ninguém, pra mim são todos iguais.”*

Mãe 2: *“Precisa, igual eu falei, precisa de qualificação, mais qualificação, cursos de Libras*

né; na área do deficiente mesmo; falta muito só nesta área.”

Três das cinco mães entrevistadas vêem a profissão de professor como algo divino, um dom, uma segunda mãe, numa visão simplista e ideológica. O mais intrigante é que estas concepções, para as referidas mães, não desmerecem e/ou desvalorizam em nada a profissão de professor; ao contrário, crêem que, ao se referir assim à profissão, como dom divino, valorizam-na.

Contudo, sabemos que tais concepções são fruto da realidade histórica, ideológica e idealista que sempre acompanhou a profissão e que serve, assim, muito bem ao sistema capitalista, que não tem o mínimo interesse em valorizar profissionalmente a profissão de professor, como forma de se obter a mais-valia entendida, segundo Chauí (1995) seja horas de trabalho não pagas a este profissional, seja por manter um serviço de qualidade, uma vez que é dom divino e, portanto, tem de ser bem feito, independente das condições em que se dá, como, por exemplo, os baixos salários, a formação precária, o número excessivo de alunos e com necessidades educacionais especiais nas salas regulares.

Apenas uma das mães, a mãe 2, faz referência à necessidade de formação do professor que deve ser alguém, um profissional que tenha qualificação.

Tais concepções, todas, trazem embricadas, paradoxalmente, a contradição entre o que se faz necessário e como fazer o necessário. Isto, segundo Solis (1995), deve-se ao fato de o senso comum apreender o “aparente”, a “sombra” aquilo que lhe parece “óbvio” como sendo o real, e não à “luz” do definitivamente claro e do verdadeiro, que seria a análise científica da questão.

3.1 - As formas de capacitação dos sujeitos – os cursos – quem os promove, sua durabilidade e qualidade

A formação do professor da rede regular de ensino das escolas públicas municipais de Anápolis passa pelas dificuldades referentes à não definição de como deveria ser a formação dos professores para a educação especial e pela superficialidade desta formação, quando ocorre.

O que se tem oferecido até bem pouco tempo aos professores da rede são cursos rápidos, mais de sensibilização que propriamente de formação, conforme se observa nas respostas dos sujeitos entrevistados às seguintes questões:

13 – Você tem alguma formação na área da educação especial? Você já fez cursos na área da educação especial, que órgão ou instituição os ofereceu?

Professora 1: *“Fiz alguns cursos com carga horária de 20h, 10h, mais capacitadores, né, oferecidos pelo CEMAD.”*

Coordenadora pedagógica 3: *“Não, só cursos, cursos rápidos, oferecidos aqui, pela rede municipal.”*

Diretor 4: *“Não. Fiz aqueles cursos que davam sempre, que parecia mais uma palestra do que mesmo um curso né; acredito que eles precisavam ser mais intensivo, mais longos para que a gente pudesse ter mais aproveitamento e pudesse entender mais as criança com necessidades.”... “*

Professor de recursos 2: *“Eu sou pedagogo pós-graduado em Educação Inclusiva “Já fiz um curso de 40h: Educar na diversidade. Fiz outro curso, de Libras, de 30h e tive algumas aulas de Sorobã e Braille oferecidos pelo CEMAD.”*

O que se percebe pelas repostas, é que, de fato, a formação específica do professor para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais é insuficiente, seja pelo número de horas, seja pela qualidade de conteúdo apresentado que é outro fator agravante apontado pelos sujeitos quando das respostas à seguinte pergunta:

14 – Você como avalia a qualidade desses cursos?

Professora 1: *“São muitas informações processadas em pouco tempo né, e são muitas informações que eles querem trabalhar assim, em um, dois dias; eu achei a qualidade regular.”*

Professora 3: *“Ah, eu acho assim que eles têm uma distancia muito grande dos cursos que eles oferecem, eles sabem de alguns problemas, mais não trabalham com a realidade dos problemas, é tudo muito superficial.”*

Professor de recursos 1: *“Eles são bons, claro que tudo é muito novo e tá sendo aprimorado*

mas ajuda bastante e tem curso de Libras, que ta sendo de muita ajuda, ajuda bastante.”

Coordenadora pedagógica 1: *“Eu acho que eles são muito... eles pecam muito porque eles não trabalham muito a prática, trabalham só teoria, teoria deixando a prática de lado.”*

Coordenadora pedagógica 4: *“Eles são bons, a gente aprende bastante, mas é a prática que ensina muito mais que a teoria.”*

Diretor 1: *“Razoável, muita teoria, falta prática.”*

Diretora 3: *“É..., seria bom, razoável, não atende a necessidade não. Não tem atendido a necessidade não.”*

Vale ressaltar que a maioria dos sujeitos questionados sobre a qualidade dos cursos oferecidos pela SEMECT por meio do CEMAD referem-se a cursos anteriores a 2005 e que, ao pesquisarmos sobre estes cursos junto ao CEMAD, não encontramos registros sobre seus conteúdos programáticos cursos e, segundo a diretora do Programa de Educação Inclusiva, foram realizados em gestões passadas, o que dificultou uma análise mais aprofundada em relação às falas dos sujeitos em especial sobre a superficialidade destes cursos.

Contudo, foram disponibilizados os conteúdos programáticos dos cursos atuais, apresentados a seguir, juntamente com suas cargas horárias.

CURSO 1: EDUCAR NA DIVERSIDADE –

Carga horária – 60 horas

Operacionalização do curso: 15 encontros semanais; três horas diárias presenciais e uma hora de atividade extra-classe.

Conteúdo programático:

MODULO 1 – PROJETO EDUCAR NA DIVERSIDADE

Material de estudo: Formando docentes para educar na diversidade.

Unidades de Aprendizagem:

- 1.1 – Quais são suas expectativas nesta formação?
- 1.2 – Definindo formas de avaliação.
- 1.3 – O que sabemos sobre aprendizagem?

MODULO 2 – O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Material de estudo: O enfoque da educação inclusiva

Unidades de Aprendizagem:

- 2.1. – Assumir as diferenças na escola
- 2.2 – Pertinência cultural
- 2.3 – Alunos de comunidades indígenas
- 2.4 – Equidade de gênero
- 2.5 – Como as crianças se sentem?
- 2.6 – Atitudes de aceitação e respeito à diversidade
- 2.7 – Escola especial ou escola comum?
- 2.8 – Em direção a sistemas educacionais inclusivos

MODULO 3 – CONSTRUINDO ESCOLAS PARA A DIVERSIDADE

Material de estudo: construindo escolas inclusivas

Unidades de Aprendizagem:

- 3.1 – Uma gestão para a mudança
- 3.2 – A liderança na escola
- 3.3 - Mudar práticas
- 3.4 – Um projeto educacional para a diversidade
- 3.5 – Monitoramento e avaliação da mudança
- 3.6 – Trabalhando colaborativamente para resolver problemas na escola
- 3.7 – Colaboração entre escola e a família
- 3.8 – Criando redes de apoio
- 3.9 – O novo papel da educação especial no contexto dos sistemas educacionais inclusivos

MODULO 4 – AULAS INCLUSIVAS

Material de estudo: A aula como contexto de desenvolvimento do estudante

Unidades de Aprendizagem:

- 4.1 – Tornar a aprendizagem mais significativa para todos
- 4.2 – Estratégias de respostas à diversidade
- 4.3 – Aprendizagem cooperativa
- 4.4 – Trabalho colaborativo entre duplas
- 4.5 – Ensino da língua escrita
- 4.6 – Expectativas dos docentes
- 4.7 – Estilos de aprendizagem
- 4.8 – Resiliência e auto-estima
- 4.9 – Apoio à aprendizagem dos aluno(a)s
- 4.10 – Flexibilização do currículo
- 4.11 – Melhoria das condições de ensino e aprendizagem
- 4.12 – Avaliação da aprendizagem
- 4.13 – Participação ativa da família
- 4.14 – Colaboração entre docentes e profissionais do atendimento especializado.

CURSO 2 – CURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carga horária : 160 horas

Operacionalização: encontros semanais

MODULO I

Conteúdos:

- O percurso histórico da Inclusão
- Educação Inclusiva: dimensão sociocultural e política
- Integração e Inclusão, diferentes conceitos e práticas
- Princípios e fundamentos para construção de uma Escola Inclusiva
- O Projeto Político Pedagógico e a diversidade na Educação
- Acesso ao Currículo: adaptações e contemplações
- Avaliação

MODULO II

Conteúdos:

- Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, conceituação, características e princípios
- Teoria do desenvolvimento humano: Piaget, Vygotsky, Henri Wallon
- Teorias da aprendizagem Comportamentalista, Cognitiva
- Relações entre desenvolvimento e aprendizagem
- Aspecto do desenvolvimento humano: físico, emocional, cognitivo e social
- Relação da aprendizagem com a prática pedagógica
- Avaliação.

MODULO III

Conteúdos:

- Conceito de família e papel da criança
- Desenvolvimento psicossocial da criança
- Responsabilidade da família – aspectos legais
- Família x escola – responsabilidade mútua

Avaliação.

MODULO IV

Conteúdos:

- Deficiência auditiva e prática pedagógica
- Deficiência visual e prática pedagógica
- Deficiência intelectual e prática pedagógica
- Inteligências múltiplas e prática pedagógica
- Dificuldade de aprendizagem e prática pedagógica
- Condutas típicas e práticas pedagógicas
- Síndrome de Down e práticas pedagógicas
- Paralisia Cerebral e práticas pedagógicas
- Avaliação.

(OBS: o módulo IV é ministrado por pedagogas, fonoaudiólogas e psicólogas).

Pela análise do conteúdo em relação à carga horária dos cursos, cremos que o Curso 1 apresenta-se com poucas horas para a quantidade de conteúdos ministrados, o que pode confirmar a alegação dos sujeitos quanto à superficialidade enquanto característica dos cursos. Já o Curso 2 apresenta-se com uma carga horária maior, mais adequada ao conteúdo, mas para haver a compreensão e a apreensão das práticas pedagógicas, seria necessário mais tempo, principalmente no módulo IV, que abrange as possíveis deficiências, e conta com a presença de outros profissionais capazes de discussões verticalizadoras sobre cada deficiência específica mas principalmente uma preparação específica sobre as deficiências intelectuais, a paralisia cerebral e a síndrome de Down. Este trio demanda cursos específicos sobre cada uma destas deficiências.

Estes cursos, oferecidos em 2004 e 2005, tiveram sua eficiência questionada por muitos professores, que alegaram que os cursos não foram capazes de oferecer a formação complementar sobre o atendimento cognitivo das crianças com necessidades educacionais especiais o que causou certa polêmica sobre como deveria ser realizada a formação dos professores, o que eles pensam sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, se eles se sentem preparados para tal educação, se a organização estrutural e didático-pedagógica da escola está adequada ao atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, se os alunos com necessidades educacionais especiais têm benefícios ou prejuízos na rede regular de ensino, como avaliam os resultados de aprendizagem obtidas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, o que acreditam ser necessário para melhorar o atendimento a estes alunos e que influência as políticas públicas educacionais têm sobre a educação das crianças com necessidades educacionais especiais.

Contudo, ressaltamos que não nos foi possível uma análise mais aprofundada da qualidade de tais cursos uma vez que os sujeitos entrevistados não se referiam especificamente eles e pelo fato de que o Curso 2 estar em seu primeiro ano de realização.

Os cursos considerados de melhor qualidade e melhor resultados são, em geral, os cursos “práticos”, como Libras, Braille e Sorobã, que são cursos de aplicabilidade e resultados imediatos em especial na comunicação com os alunos com necessidades educacionais especiais.

O CEMAD, mesmo sem contar com profissionais com formação específica, com exceção dos profissionais especializados, como fonoaudiólogos, psicólogos, é citado como o responsável pela realização dos cursos oferecidos e, mais do que isto, como o único apoio à práxis pedagógica dos professores em sala de aula, por meio dos professores de métodos e

recursos que, não diferentemente dos professores regentes, também não têm formação específica na área da educação especial, e da equipe multiprofissional .

Em síntese, o que se percebe é um certo esforço da parte do professores de métodos e recursos e dos professores regentes para obterem alguns resultados, por menores que sejam, tanto de sociabilização quanto pedagógicos como reconhecimento de letras, segurar o lápis, reconhecer o próprio nome e outros. Resultados maiores em termos de alfabetização, bem como da continuidade do processo de aquisição do conhecimento em geral (progressão em séries e/ou anos), são mais facilmente alcançados por alunos com deficiências que não comprometem o desenvolvimento intelectual, como os alunos com deficiências auditivas, visuais (ainda assim com atraso) e físicas, o que remete ao seguinte questionamento: só com boa vontade e esforço individual é possível fazer, de forma efetiva e real, uma educação especial de qualidade?

Já a secretária de educação alia a superficialidade (relacionada ao tempo de duração dos cursos, e à não relação entre teoria e prática) destes cursos ao destino da verba enviada pelo governo federal para tais cursos, que é anual, quando diz “[...] *eu tenho um Programa que nos manda recursos uma vez por ano, que, no meu ponto de vista, enquanto profissional da educação, eu acho que é totalmente equivocado. Eles mandam pra uma capacitação isolada que nós fazemos às vezes fora do contexto da sala de aula [...]*”.

Em síntese, a qualidade destes cursos é questionada pela grande maioria dos sujeitos e, quando considerada como boa, refere-se a pontos ou conteúdos específicos como, por exemplo, os cursos de Libras ou os cursos de uso prático, o que não pode ser considerado suficiente para efetivar uma educação especial de qualidade.

Também chamou a atenção o fato de a maioria dos sujeitos relacionarem a falta de qualidade destes cursos ao excessivo uso da teoria e à falta de aplicabilidade prática, como se um ocorresse desvinculado do outro, o que tem se cristalizado como uma crença antiga, como mostra Brzezinski (1996, p. 11) ao tratar sobre a formação de professores: “Existe no âmbito educacional uma falsa crença de que na prática a teoria é outra e de que a teoria guarda distância da prática.”

Enfim, é perceptível que ainda falta um consenso de como deve ser a formação dos professores para a inclusão educacional , mas de acordo com Mittler (2000, p.184),

criar oportunidades para capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias

ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação.

Mais ainda: como levar em consideração o que os professores sentem sem reformular as condições de seu trabalho? Os professores têm consciência política de que o que podem estão fazendo, mas sozinhos é quase impossível fazer algo que realmente possa efetivar uma educação básica que propicie a aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações para todos.

Quanto à questão de que os professores precisam de tempo para refletir, estudar, planejarem decorrência das mudanças a eles apresentadas, é fato; contudo não se pensou em como organizar esse tempo de reflexão e estudos em meio a tantas questões contraditórias que se apresentam cotidianamente, como a carga horária que não contempla tempo para esse processo de reflexão, o pouco tempo para planejamento e estudo, e o número excessivo de alunos em sala, dificultando a prática pedagógica. Estes são apenas alguns dos fatores que indicam que uma educação de qualidade passa, sim, pela formação do professor, mas não só por ela.

Creemos que a formação do professor é apenas uma das peças do quebra-cabeças que é a educação especial na modalidade de educação inclusiva e não podemos ideologicamente acreditar que só os sujeitos ligados diretamente à práxis pedagógica sejam os responsáveis por todas as mudanças necessárias à efetivação de uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades especiais de todos os alunos.

Contudo, é necessário perceber que a diversidade de concepções sobre como deve ser a formação dos professores, ou a falta desta concepção pelos órgãos competentes pela legislação e pela regulamentação do tema traz divergências tanto sobre os níveis educacionais (superior e médio) quanto sobre os títulos, no caso o mais comum é o de especialista em educação especial o que acaba corroborando para este verdadeiro mosaico de cores e formas que se tornou a formação de professores para a educação especial, que vale a pena observar alguns exemplos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394/96, a primeira a tratar especificamente sobre a educação especial, traz, enquanto requisitos para a formação dos professores, no Capítulo V Da Educação Especial, Art. 59, sobre o que as instituições devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais, no inciso 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.”

Já no título VI - Dos Profissionais da Educação, consta no Art. 62 que: “*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”*.”

Ambos os artigos fazem menção apenas aos cursos superiores e ao Normal como formação mínima exigida para atuar com os alunos no ensino básico e, é claro, dentre eles os alunos com necessidades educacionais especiais, sem contudo especificar como deveria se dar a capacitação dos professores.

Assim sendo, deveríamos concluir que todos os profissionais das escolas pesquisadas e de toda rede pública municipal de Anápolis estariam, em tese, capacitados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que todos os professores da rede têm, no mínimo, o curso de Magistério.

Não diferentemente, a Resolução do CNE- Conselho Nacional de Educação - e da CBE- Câmara de Educação Básica - de n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no inciso I do Art. 8º, delega às escolas a responsabilidade de prever e prover “*professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”* o que é, na verdade, contraditório, uma vez que as escolas não são os responsáveis diretos pela formação dos professores, nem tampouco têm condições de fazê-lo.

O que se percebe é mais uma vez o reflexo das políticas públicas, de um sistema capitalista, de um Estado neoliberal, que responsabiliza os sujeitos, no caso as escolas e, em última instância os professores, como os únicos responsáveis pelo (in) sucesso de algo que é, na verdade, responsabilidade de todos, principalmente do governo, que deveria, em suas políticas, não só prever como prover condições de financiamento público, tanto para a formação quanto para a manutenção de condições mínimas de trabalho para todos os profissionais da educação pública.

Entretanto, o que o Estado tem feito por meio de suas políticas, segundo Brzezinski (2002, p.16), é assim definido:

Conquanto as políticas emanadas do sistema oficial façam uso de instrumentos que levam à desprofissionalização do trabalho docente, existem tanto na LDB/96 como na legislação complementar alguns dispositivos que poderão vir a valorizar o profissional do magistério. Omitem, todavia, uma condição *sine qua non* para valorizar a carreira de magistério que é atribuir salário digno aos professores: a vinculação de recursos para a educação, com redistribuição eqüitativa para todos os níveis de ensino.

Seria no mínimo inocente pensar que só a formação ou a falta dela para os professores e demais sujeitos seja responsável pela atual situação da educação especial, uma vez, que segundo Fernández Enguita (1993, p. 102)

As circunstâncias as fazem mudar os homens e o educador necessita, por sua vez, ser educado. E o verbo se fez carne: as circunstâncias são mudadas e se educa o educador. Ao transformar coletivamente seu medo, os homens mudam este ambiente educador, mudam a si mesmos e mudam os demais; e, como cada um é o educador dos outros e os outros o educador de cada um, como “os homens se fazem uns aos outros”, resulta que, **se não direta, mas indiretamente, se fazem a si mesmos, mas só dentro do processo de transformação do que os rodeia, da atividade revolucionária.** A melhor educação é a revolução. (FERNANDÉZ ENGUITA, 1993, P. 102, grifos nossos)

O Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP, apresenta, sobre a formação de educadores, um Documento subsidiário à política de inclusão (2005, p. 21.

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm-se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola. [...] não bastam informações e imperativos, mas verdadeiros processo de reflexão que levem os grupos a considerar qual é o discurso que se produz na sua prática. Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, buscando garantir a permanência do igual, do já conhecido, como forma de se proteger da angústia provocada pelo novo. [...] é necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio [...].

Assim, os professores têm feito a si mesmos, mudado sua realidade dentro do que lhes é oferecido. Pode-se, então, crer que, dentro do processo de transformação da educação especial nos moldes que rodeiam os professores, têm feito o possível, não se negam a receber

os alunos com necessidades educacionais especiais, mas têm consciência política, de que nas condições em que trabalham, só podem sociabilizá-los o que pode ser resumido na fala de uma mãe quando em resposta à seguinte questão:

15 - Se fosse para dar uma “nota” para a forma como a escola atende, recebe seu filho/a, que nota a Sra. daria?

Mãe 2: *“Uns... pela escola mesmo, a escola é muito boa, não é culpa da escola né, daria assim uns setenta (70) não 100%, porque falta muita coisa na área da educação, né! É igual eu falei né, a culpa não é do professor, é do Estado, a culpa é dos governantes que às vezes não investem nessa área, né.*

E o que os rodeia é um ambiente de incertezas e insegurança, bem como a falta de condições mínimas necessárias à prática docente tanto em nível micro – escola- quanto em nível macro - políticas públicas educacionais efetivas, que possam, além de vislumbrar um futuro promissor, garantir condições, principalmente econômicas, favoráveis ao alcance desse futuro, que sejam capazes de prover além do simples ato de prever.

Contudo, é ainda indefinido e/ou contraditório, entre os estudiosos da área, autores diversos, pesquisadores e tantos outros, como deve ser esta formação específica, o que, acreditamos, ocorra também com os professores, também, em nível superior, no curso de pedagogia. A diferença deve estar nos tempos e modos de aprender e de educar bem, como também nos modos de avaliar. É necessário estudar mais sobre psicologia e compreender a lógica do processo de aprendizagem e, assim, ser capaz de eleger, escolher a teoria ou as teorias que darão suporte a sua prática pedagógica.

Neste sentido, Freitas (2006) expõe sobre a necessidade de uma formação que possibilite ao professor desempenhar sua função social de educar todos os alunos e usa da assertiva de Cartolano (1998), que expõe sobre a formação do educador, ressaltando que,

assim, como homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e muito menos perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças neste campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. Isso significa, por exemplo, saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da educação – a fim de reconhecer sua pertinência,

ou não, às condições históricas existentes. (In: RODRIGUES , 2006, p. 170-1)

Assim os professores, não deverão apenas aprender a adaptar os conteúdos de forma prática e teórica sem prejuízo ao processo de aprendizagem de todos os seus alunos, mas também deverão ter condições para reconhecerem o que se propõe a esta educação, bem como as condições sócio-históricas e econômicas que a envolvem e estão refletidas nas ações e concepções de todos os sujeitos envolvidos, além de ter consciência para analisar estas propostas, seja para aceitá-las, seja para negá-las, bem como ter condições de lutar por seus direitos, que é ter as mínimas condições de trabalho.

É também necessário que os cursos de formação de professores proporcionem condições e tempo para a realização de oficinas que possam dar a seus alunos condições de compreender as reais possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiências para o desenvolvimento, no mínimo, dos fundamentos básicos da educação, que são aprender a ler, escrever, interpretar e realizar as quatro operações, indo além de única e exclusivamente socializar os alunos com necessidades educacionais especiais.

Mas, além da necessidade, ao menos do nosso ponto de vista de se ampliar o curso de formação de professores, no curso de pedagogia, é necessário discutir por onde passa essa formação, as condições sócio-econômicas e culturais destes candidatos a futuros professores, os motivos de escolherem tal profissão, a que servem e a quem serve bons e/ou maus professores e tantos outros questionamentos fatores que contribuem diretamente para o processo de formação deste profissional e que estão embricados num processo de (des) valorização profissional.

Entretanto, pouco se discute sobre as condições de trabalho destes professores, uma vez que estas condições também necessitam de mudanças para problemas como, por exemplo, os salários irrisórios, que levam a jornadas duplas ou triplas de trabalho, o sucateamento das escolas públicas, o número excessivo de alunos nas salas de aula, que gera a necessidade de um professor adjunto e/ou auxiliar para que os professores tenham condições de tempo físico para trabalhar com os alunos individualmente ou pelo menos com maior proximidade.

O Estado neoliberal faz concessões, de forma que haja uma falsa sensação de atendimento das reivindicações das camadas pobres e/ou trabalhadoras, reconhecendo no discurso a importância da educação, a necessidade de apoio ao professor, seja direto em sala de aula, seja extra sala, em períodos opostos, contra turno, como é o caso do programa do MEC de Apoio Educacional Especializado (2000) e outros do gênero, mas não coloca

recursos para que, na prática, sejam implementadas estas ações.

Exemplo disso é o que coloca a secretária de educação quando fala sobre os recursos do governo federal para a formação do professor: *“por que o dinheiro que vem é só para a formação, muitas vezes descontextualizada, por que aquele professor que está recebendo a formação, ele não tem alguém depois para ajudar ele a fazer a práxis e tem aí já um corte nesse processo então[...]. o governo precisa, de alguma forma e, aí nós somos responsáveis por esse governo, né, o governo federal no sentido de ir, de orientar,[...] porque a gente precisa tá alertando: olha, vocês tão aqui, mas lá na ponta, de fato, como é que a coisa funciona, tentando a sensibilização pra que a gente venha a mudar.”*

A educação, de forma geral, seja ela para alunos com ou sem deficiência, carece de um melhor financiamento para que se efetive e dê aos seus sujeitos condições mínimas de trabalho, bem como de usufruto dos resultados que esta educação deve obter, que é o de transformar mentes e ações a favor de uma inclusão social verdadeira.

3.2 - A organização didático-pedagógica reflexo da formação.

Assim, o professor da rede regular de ensino vê-se em constante conflito “entre ter de fazer”, mas não sabe como fazer”, o que se reflete em todas as etapas do fazer pedagógico do professor, desde a elaboração do plano de aula, até sua aplicação e o processo de avaliação de desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os depoimentos dos professores, coordenadores e diretores mostram-nos as dificuldades por eles encontradas ao responderem as questões a seguir:

16 - Como elabora seus planos de aula para atender tanto aos alunos sem deficiência quanto aos alunos com deficiência?

Professora 3: *“É complicado! A gente elabora um plano de aula ai na hora da aula tem dia que você planeja a atividade e não dá certo porque ele não aceita a atividade.”*

17 - Você tem informações ou sabe como realizar as adaptações pedagógicas necessárias aos alunos com necessidades educacionais especiais?

Coordenadora 1: *“sim, mais ou menos”.*

Professora 4: *“não. Tenho dificuldade, não consigo fazer bem, faço com dificuldade”.*

Professora de recurso 1: *“É, sim, consigo, visando ao desenvolvimento do aluno no tempo dele e a gente procura... não tenho muita facilidade né, vou fazendo de acordo a com a necessidade do dia, assim do aluno, mas com uma certa dificuldade devido à falta de experiência.”*

Os professores mostram dificuldades para trabalhar os conteúdos segundo as diferentes formas de aprender dos diversos alunos, dificuldades encontradas tanto pelos professores regentes quanto pelos professores de recursos e pelos coordenadores pedagógicos, o que inevitavelmente se reflete no desenvolvimento da ação pedagógica, bem como no desenvolvimento dos alunos.

Mas, de acordo com o exposto no documento Referenciais para a formação de professores (MEC, 1988, v.1, p. 17) citado por Freitas (In: RODRIGUES, 2006, p. 168),

não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

O fato é que os professores e os demais sujeitos ligados diretamente à prática pedagógica não conseguem efetivá-la de forma que garanta a promoção de uma educação de qualidade e que, ao tratar de questões, digamos, exclusivamente pedagógicas, não raro atribuímos também exclusivamente aos professores, como sendo os únicos responsáveis por elas. É o que ocorre, por exemplo, com as adaptações curriculares e tantas outras adaptações necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, e com relação a tal questão, Rodrigues (2006, p. 13) chama a atenção para o fato de que toda a escola é igualmente responsável e, assim, afirma que

a diferenciação do currículo é uma tarefa da escola. É a coesão do coletivo “escola” que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e permite ao professor assumir riscos. É indubitável que a

dinâmica da EI¹⁴ repouse muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do professor; mas não parece correto afirmar que é por sua única vontade que a diferenciação do currículo se pode realizar.

Utilizamos a citação de Rodrigues para ressaltarmos que a educação especial e as necessidades de mudança que dela decorrem, sejam adaptações curriculares como no exemplo, seja qualquer outra que se apresente, são responsabilidade de um todo, de uma escola e, portanto, de todos os sujeitos por ela responsáveis.

O professor não tem apoio direto em sala de aula, o que é proveniente da exploração da força de trabalho típica do sistema capitalista refletido também na educação, como mostra Fernández Enguita (1993, p.199)

Os procedimentos para aumentar a força produtiva do trabalho no ensino são em essência os mesmos que em qualquer outro setor da produção: investimento em capital constante – geralmente fixo – e melhora das técnicas produtivas e organizativas. Um exemplo do primeiro podemos encontrar na introdução de meios audiovisuais e outros materiais que façam aumentar a quantidade de alunos de que possa se ocupar um único professor.

Assim, a prática dos professores tem refletido constantemente os resultados de sua formação e de suas condições de trabalho, bem como da “ação” do Estado através das políticas públicas sociais e em particular as educacionais. Cremos que a função social, assim como a ação pedagógica da escola e de seus professores, é fruto destas políticas neoliberais do “faz-de-conta” para os filhos dos trabalhadores e principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais da sociedade capitalista.

Desta forma, não acreditamos ser possível que o professor seja “especialista” em educação especial, em todas as deficiências e sim que é necessário investir e reforçar a formação ampla desse educador e fornecer uma estrutura que garanta que as questões específicas sejam atendidas pelos especialistas de cada área, para que os professores possam encarregar-se das questões pedagógicas de fato. Contudo, não é possível percorrer esse caminho solitariamente há que se ter apoio.

Alguns autores, pesquisadores da área da formação de professores, comungam da idéia da necessidade de reformulação da universidade bem como da necessidade de se formar especialistas em educação especial para atuarem em escolas especiais e sim professores para

¹⁴ EI; Educação Inclusiva - termo utilizado pelo autor e que, para nós, engloba em si a educação especial.

atuarem nas escolas regulares, provavelmente em contra turnos, para desenvolverem trabalhos específicos com os alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com as necessidades apresentadas por cada um deles, criando estratégias que possibilitem condições de desenvolvimento nas salas regulares de ensino. Como bem coloca Glat; Pletsch “O papel da Universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva”.

Para fazer frente a essa realidade, as universidades precisam ser capazes de formar dois tipos de educadores: professores do ensino regular que sejam capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre o alunado diversificado, contemplados nas licenciaturas em geral; e professores “especializados” nas diferentes necessidades educacionais especiais, a nível de especialização ou complementação, por meio de habilitações nas faculdades ou departamentos de Educação. Estes seriam preparados para atuar no atendimento direto a essa população (em classes especiais, salas de recursos, ou atendimento individualizado), na supervisão e orientação aos professores do ensino regular, bem como na gestão de sistemas educacionais visando a inclusão (Bueno, 1999; Glat, 2000; Glat & Nogueira, 2002; Mendes, 2002 In: Ensaio Pedagógico, 2005) .

Isto é o que Anápolis timidamente começa implementar, mas com a diferença de que os profissionais que atuarão nestas salas de atendimento educacional especializado não apresentam esta especialização citada pela autora. Vale ressaltar que esta forma de trabalho é recente¹⁵, iniciada em agosto de 2007, e serão 23 profissionais pedagogos, incluindo aí os 13 professores de recursos já existentes, que atendem nas escolas de referência¹⁶ e, de acordo com a diretora do Programa de Educação Inclusiva, este número pode ser considerado razoável, uma vez que toda a rede municipal de educação conta com aproximadamente 300 alunos com alguma deficiência, o que representaria aproximadamente uma média de 13 alunos por profissional. Note-se que 13 treze alunos com necessidades educacionais especiais por professor é um número extremamente elevado e que dificulta o atendimento com qualidade. Excesso de alunos leva ao excesso de trabalho. Repete-se a mesma situação da sala de aula do ensino regular e mais trabalho é proposto a este professor, como veremos a seguir.

a) Para que esses 23 profissionais possam atender as 57 unidades escolares de ensino fundamental, o trabalho será realizado por região podendo um mesmo professor de AEE – atendimento educacional especializado- receber alunos com deficiências, sejam elas

¹⁵ * Ver sobre as escolas de referência no Cap. II no item 1.3.2.1.

¹⁶ os dados bem como a forma de trabalho apresentados a seguir, foram fornecidos em entrevista concedida à pesquisadora, pela Diretora do Programa de Apoio Educação Inclusiva da SEMECT- Secretaria Municipal de Educação.

permanentes ou ocasionais, de até três ou quatro escolas vizinhas, uma vez que este professor será sediado em uma determinada escola e os alunos das demais que deverão ir até ele.

b) O professor de AEE trabalhará com uma carga horária de 40h semanais, portanto 8h diárias, em oito períodos semanais.

c) O atendimento educacional especializado oferecido por este profissional tem por objetivo um atendimento diferenciado, especializado para cada tipo de deficiência. O professor deverá criar estratégias para que o aluno com necessidades educacionais especiais se desenvolva no ensino regular; as estratégias serão criadas para atender as necessidades pedagógicas avaliadas pelo professor de AEE, que determinará, assim, quantas vezes cada aluno deverá comparecer à unidade para o atendimento especializado.

Pelas referidas mudanças, percebe-se que há o interesse de melhorar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas municipais da rede regular de ensino de Anápolis, contudo ainda não podemos considerá-lo uma resposta positiva às necessidades, uma vez que o número de profissionais ainda é insuficiente para a quantidade de escolas a serem atendidas.

Outro fator a ser considerado é que estes profissionais não têm a especialização necessária aos vários tipos de deficiência para um melhor atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, falta ainda avaliar os resultados da nova forma de trabalho recém-implantada, o que só será possível no futuro.

3ª categoria - Representação legal *versus* escassez de recursos

Para tratarmos sobre a representação legal da educação especial, é necessário tratarmos também sobre a escassez ou a total falta de recursos específicos para tal modalidade de educação, faz-se necessário lembrarmos de que políticas públicas estamos vivenciando. Tanto a utilização da força legal quanto a falta de recursos para implementação das políticas existentes não são mera coincidência, uma vez que as políticas são fruto do Estado capitalista que as elabora.

O Estado brasileiro é capitalista e neoliberal, e nas políticas públicas neoliberais os recursos são mínimos para o social e máximos para a sociabilidade do capital. Por isso, temos excesso de legislação que legitima as necessidades educacionais, mas elas não são colocadas em prática o que dilui as responsabilidades. Desde meados da década de 1990 até hoje, podemos contextualizar histórico-socialmente os reflexos nocivos do neoliberalismo na

educação, como mostra Nascimento; Silva e Algebaile (In: NEVES, 2002, p. 96);

No Brasil, para que os principais eixos da concepção neoliberal de Estado possam converter-se em políticas públicas oficiais, vem sendo implementada a reforma da Constituição de 1988, processo que parece não ter fim. [...] As reformas políticas e econômicas de caráter neoliberal, iniciadas na década de 1990 no governo de Fernando Collor de Mello, aprofundadas no governo Itamar Franco e implementadas com mais vigor nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, tiveram um impacto significativo para o desenvolvimento das políticas sociais. Tais reformas diminuíram os recursos para financiamento da seguridade social e outros serviços públicos fundamentais para a sociedade.

A educação especial, enquanto educação e, portanto, área social, não foge à regra e sofre, como apresentado na citação, com a falta de financiamentos para sua efetivação e em Anápolis não é diferente, como mostra a análise dos conteúdos a seguir.

Assim, de acordo com as respostas dos sujeitos, a educação especial em Anápolis, a ida dos alunos com necessidades educacionais especiais para as escolas regulares, vem acontecendo em função de uma obrigação legal mais do que por qualquer outro fator de consciência social ou outro do gênero, como observado nas respostas à questão a seguir:

18 - O que levou esta escola a receber os alunos com necessidades educacionais especiais?

Diretor 1: *“A lei nos obriga a aceitá-los.”*

Professor 4: *“O que faz! A obrigatoriedade exigida pela lei.”*

Coordenador pedagógico 3: *“É, receber alunos com necessidades educacionais especiais, é uma lei, né, existe uma lei e a escola não deve, em momento algum, recusar algum aluno que tenha alguma necessidade educativa especial.”*

Professor de recursos 1: *“É devido à necessidade que a lei, a demanda que apresenta na escola, e devido à lei a escola é obrigada a aceitar.”*

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 no Art. 58 utilize o termo preferencialmente ao tratar da matrícula dos “educandos portadores de necessidades especiais” na rede regular de ensino, os sujeitos entrevistados consideram receber estes alunos, como uma obrigação legal o que implicitamente mostra ou o

desconhecimento do termo ou a força que a legislação exerce sobre as ações da sociedade.

Já aos pais foi perguntado:

19 - O Sr./Sra. conhece ou sabe que existem leis que normatizam a educação especial e garantem direitos para que seu filhos sejam matriculados na escola pública regular?

Mãe 1: “*Não.*”

Mãe 2: “*Eu conheço sim.*”

Mãe 3: “*Sei.*”

Mãe 4: “*Sei.*”

Como se observa, todos os sujeitos, diretores, coordenadores, professores regentes, professores de recursos, declaram que a lei, sua obrigatoriedade, é que levou as escolas a receberem os alunos com necessidades educacionais especiais e, aliado a tais afirmações, o conhecimento pela maioria das mães (apenas uma mãe alega não conhecer a legislação), das leis que garantem aos seus filhos o direito de serem matriculados na rede regular de ensino, mas não reconhecem que estas leis não garantem às escolas recursos e nem tampouco condições de trabalho e formação para os professores, ainda assim, deixa claro que, não fosse pela lei, tais alunos não estariam nestas escolas.

O fato de os pais terem acesso, conhecerem a legislação, mesmo que não profundamente, serve como fator de pressão e exigência dos seus direitos. Contudo, conforme as respostas dadas anteriormente, quando das questões sobre a falta de qualificação específica dos professores, a avaliação da educação recebida pelos seus filhos e outras relacionadas à qualidade da educação recebida, os pais ainda se mostram menos conhecedores da importância das referidas questões.

Para a maioria dos pais, o fato de seus filhos estarem nestas escolas já é o bastante, ou seja, para quem sequer conseguia entrar nestas escolas estar lá já é um grande ganho, o que não deixa de ter importância, mas ainda se faz necessário compreender que os alunos com necessidades educacionais especiais também têm direito a uma educação de qualidade e que esta qualidade está indubitavelmente ligada à necessidade de haver recursos para isso.

Desta forma, a educação cumpre diversos papéis como afirma Enguita (1993, p. 196-

97), além de contribuir para a formação da força de trabalho, que provavelmente não será o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O caso é que a educação formal serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crianças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adentra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista, permite que a propriedade se esconda atrás do emaranhado da administração, oferece uma oportunidade a capitais improdutivos, satisfaz a demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas mais importantes, etc.

O fato é que, como já citado ao longo deste trabalho, as políticas públicas, no caso da educação especial, seguem a lógica do prever sem prover, como se o fato de garantir o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, garantisse automaticamente condições de permanência e qualidade de ensino. As crianças com necessidades educacionais especiais na realidade estão ainda apenas estacionadas nas escolas regulares.

Embora não tenhamos a intenção nem condições de analisar a fundo a situação, bem como o papel da escola pública como fator de grande importância na efetivação da educação especial, concordamos com Sarmiento;Fernandes; Tomás ao citarem Barroso (2003) sobre a forma de organização da escola pública enquanto organização social que assim ocorre, segundo os autores.

Como *organização social*, no seu modelo de funcionamento, na estrutura organizacional, nas relações entre os seus membros, na “tecnologia” pedagógica que adota, nos procedimentos de ensino e avaliação, nos dispositivos e nas práticas de administração e gestão. É neste plano que assenta a crítica “interna” da escola, ou seja, aos modos como ela contribui organizacionalmente para excluir, sob a aparência da inclusão. (In: RODRIGUES, 2006, p. 155)

Ainda sobre a escola pública pesa o fato de acreditar-se e, mais do que isto, tornar-se realidade, sob a ótica das políticas públicas neoliberais, de que esta forma de educação seja mais barata do que a dispendida em escolas especiais e que, de acordo com Rodrigues (2006) ainda permite uma imagem de “inclusão”.segundo ele,

sem dúvida que o fato de situar o esforço educativo de todas as crianças de dada comunidade em dado espaço físico e pedagógico parece poder apresentar vantagens ao nível econômico. [...] Talvez a EI seja um sistema mais barato, mas não é por aí que as opções devem ser feitas. Encerrar

escolas especiais não pode significar “lançar” jovens com necessidades especiais para uma escola regular, criada e desenvolvida na perspectiva da ignorância, da diferença. Neste aspecto a EI não é uma educação em saldo; é, pelo contrário, um sistema exigente, qualificado, profissional e competente. Essas características fazem da EI um sistema caro. Mas, se a EI é cara, é melhor não quereremos saber o preço da exclusão... (p. 310-11)

Ainda é pouco discutido, ou nem é tratado, por parte da maioria dos sujeitos ligados diretamente à prática pedagógica - diretores, professores, coordenadores e pais (apenas uma das mães faz referência à falta de investimento por parte do governo na educação especial) - a necessidade de financiamentos para a educação, o que causa estranheza ou apenas corrobora com o que tratamos anteriormente sobre consciência que, segundo Marilena Chauí (2005), é fruto da práxis, ou seja, tais sujeitos estão tão “assoberbados” com sua prática que não conseguem refletir sobre fatores “externos” que causam grandes transtornos e estragos. Rodrigues (2006, p. 309) alerta para o risco de desconsiderarmos a necessidade de se ter recursos financeiros, em detrimento de um idealismo humanitário.

Perante um idealismo que associa a inclusão aos direitos humanos e a à justiça social, é compreensível que a força fundamental da promoção de tal programa repouse nas atitudes, na vontade e na ética dos professores, para muitos, é a atitude o aspecto fundamental para que a EI se possa desenvolver. Se hipervalorizarmos as atitudes, outros fatores, como, por exemplo, os recursos, podem ser menos valorizados.

Stainback; Stainback (1999,p. 30) afirmam que

a inclusão não é, nem deve se tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem pôr em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.

Sobre a falta de financiamento para a educação, e em particular para a educação especial, vale ressaltar que o Ministério da Educação, – via SEESP – Secretaria de Educação Especial, dispõe de alguns recursos para os municípios, o que nem sempre supre as necessidades, pois são destinados ao atendimento de projetos que são por eles (MEC/SEESP) preestabelecidos e nem sempre de acordo com a realidade ou as necessidades que se apresentam.

Estes recursos são insuficientes e, na maioria das vezes, têm sido o maior desafio do sistema educacional brasileiro, não diferentemente do anapolino, uma vez que todos os fatores e condições necessárias, como a formação continuada dos professores já atuantes, salários

dignos, material pedagógico, apoio ao professor em sala de aula e outros, para a efetivação de uma educação inclusiva necessita de recursos financeiros para isso, como percebe-se nas colocações feitas pela secretária municipal de educação quando questionada sobre as condições sócio-econômicas do município, se oferecem condições ou não para a efetivação a educação especial:

20 - O processo de inclusão educacional só é possível, ou pelo menos com maior possibilidade de dar certo, havendo uma inclusão social, em termos sociais, econômicos. O município tem influenciado a favor ou contra o desenvolvimento, o sucesso, da educação especial nas escolas públicas?

Secretária: *“Na realidade, o governo federal, os governantes estaduais, municipais e às vezes as pessoas que nos representam né, a classe política, é lindo formar leis, é lindo fazer no papel, é maravilhoso falar: avançamos, porque nós tivemos um Congresso em Salamanca, nós participamos, nós estamos lendo sobre o assunto, agora vamos baixar uma portaria, um decreto, vamos fazer uma lei pra regulamentar né, bonito e é importante porque legaliza uma situação; mas se os governos não forem sensíveis em mandar os recursos pra gente fazer de fato uma educação inclusiva o, não vai acontecer. [...] nós não temos uma política definida de recursos financeiros.”*

A fala da secretária deixa claro que não há uma política de recursos e que apenas a existência de leis não basta para se fazer uma educação inclusiva de fato e alerta que a falta de recursos mina ou cristaliza as ações necessárias à mudança do sistema educacional uma vez que afirma: *“[...] agora, se não houver de fato um financiamento para a inclusão no Brasil, nós vamos ficar com as leis bonitas, o desejo, a vontade, sabendo que dá certo e funciona, mas não vamos ter fôlego para alcançar esses alunos.”*

A falta, a escassez de recursos, segundo a secretária de educação, levou o município a uma prática que não considera a ideal, mas a possível, que é a criação das escolas de referência explica a secretária: *“então, o que nós fizemos para tentar minimizar a problemática financeira e a gente ter o alcance maior; nós criamos aí as escolas de referência. É o ideal? Não é o ideal. O ideal é que todas fossem escolas de referência. [...] Agora, por quê? Porque nós não temos dinheiro.*

Ainda segundo a secretária, sem financiamento as escolas correm o risco de se tornarem apenas depósitos de crianças e reafirma a existência das escolas de referência, como

mostra ao responder à seguinte pergunta:

21- Estas escolas de referência não seriam uma forma de segregação e não corre-se o risco de sobrecarregarem os professores?

Secretária: *“A lei fala que todas as escolas são inclusivas. E daí! Elas são de fato inclusivas ou elas são depósitos de meninos portadores de necessidades especiais?! Porque se elas forem depósito de meninos com necessidades especiais e o professor não conseguir interagir com esse aluno por alguma deficiência de conhecimento dele ou de experiência e vivência, e aí esse aluno também não consegue interagir, a escola não está cumprindo o seu papel. Então, a visão é que é preferível ter menos escolas onde de fato a gente faça uma escola inclusiva e aí nós vamos ampliando e sensibilizando também os governos para essa realidade; porque se a gente falar que toda escola é inclusiva, em Anápolis tá maravilhoso, o Governo Federal não vai se preocupar, tá tudo muito bem uai, qual a preocupação que ele tem! Vão saber da realidade: não está bem; nós não temos recursos para suportar que todas as escolas sejam inclusivas.*

Esta é mais uma das questões em que aparece a contradição, o paradoxo da educação especial, em que para se incluir algumas escolas, faz-se necessário excluir de outras as condições mínimas. Neste caso, a maioria dos fatores básicos necessários para as escolas serem realmente inclusivas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, o que se apresentam para a efetivação da educação especial contradiz-se num processo de “negação da negação” de sua existência ; ou seja, para que possa existir algumas escolas inclusivas é necessário que outras o deixem de ser.

Mas a realidade caminha paralela ao reconhecimento de que há falta de recursos e de que sem eles, os recursos financeiros, não se faz uma educação de qualidade, pois cada vez mais os alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo matriculados nas escolas regulares, mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas por todos os sujeitos, como relatado pela maioria dos diretores ao serem perguntados sobre o processo de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais:

22 - Existe ou pode existir alguma possibilidade de ser negada a matrícula a algum aluno com necessidades educacionais especiais?

Diretor 4: *Nenhuma, nenhuma possibilidade.*

Dos quatro diretores das escolas pesquisadas, apenas um afirma existir a possibilidade de ser negada a matrícula a algum aluno com necessidades educacionais especiais, que é o caso do diretor 1 que afirma: *“Sim. Quando a necessidade dele ultrapassa aquilo que a gente pode oferecer. Por exemplo, quando não tem controle esfinteriano... nós não temos banheiro adequado, nós não temos condições de estar dando banho nas crianças; então, existem algumas situações que é complicado para a escola.”*

É preciso deixar claro que a intenção aqui não é a de preterir ou sugerir que os alunos com necessidades educacionais especiais não sejam aceitos nas escolas regulares, mas sim a de que todos os sujeitos envolvidos neste processo educacional sejam também responsáveis pelo processo democrático de cobrança de seus direitos, e dentre eles os recursos financeiros necessário.

O que se faz necessário também é a mobilização da sociedade, sua atuação frente ao Estado, consideração feita pela secretária de educação quando questionada sobre a implantação das escolas de referência:

As críticas são grandes da gente ter essa escola, agora eu queria que quem critica né, e quem coloca que não deve ser assim, me ajude a buscar recursos pra que eu coloque em todas as escolas, ajude o gestor público a correr atrás de recursos; porque nós não temos recursos para colocar em todas as escolas essa dinâmica da educação inclusiva; agora sabe também o que vai acontecer, a sociedade, ela vai se organizando e vendo que as coisas são boas e ela mesma se organiza para reclamar e reivindicar; foi assim com o financiamento da educação, foi assim com o nosso plano de carreira; a gente tem uma história de luta nesse país pela educação. Foi assim com a política de definição de impostos para a educação [...]. Então a gente vai se mobilizando, se organizando e não tem volta, então a educação inclusiva não tem volta! Eu tenho certeza que os professores, educadores e pais ainda vão se mobilizar muito mais ainda para que a gente tenha de fato uma educação inclusiva no Estado e no País.

Que a mobilização da sociedade é importante, mas a população já paga os impostos, concordamos totalmente; contudo, cremos também que, para que seja possível essa mobilização, é necessário que se desperte antes o conhecimento claro do que seja educação especial, das condições necessárias a sua implantação, sejam elas financeiras, de formação dos sujeitos, de superação do senso comum presentes nas concepções dos sujeitos e mais

ainda que as políticas públicas educacionais em particular sejam efetivas e não apenas normativas e punitivas.

É a mobilização sócio-política a única forma de conseguir os recursos necessários para a efetivação da educação especial e para a efetivação de políticas que destinem recursos para que não continuemos com o artifício neoliberal de responsabilização do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta deste trabalho, que é a de conhecer e verificar se as escolas públicas municipais de Anápolis/GO alicerçadas numa Política Nacional de Inclusão, inclui ou exclui os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares ou apenas matriculam e segregam-nos nas próprias salas de aula. Para tanto, fez parte deste estudo, compreender que “força” a legislação para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais exerce sobre as escolas públicas pesquisadas bem como verificar como estas escolas se organizam administrativa, técnica e pedagogicamente para trabalhar com estes alunos.

Assim, foram analisadas algumas das políticas públicas educacionais, incluindo as municipais, para aporte da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, os projetos político- pedagógicos das escolas pesquisadas por conterem a filosofia de trabalho de cada escola, e as concepções dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares denominada por nós em alguns momentos de educação especial como denominada na LDB n.9394/96, numa perspectiva de educação inclusiva tem como objetivo promover condições de desenvolvimento dos alunos que apresentem alguma necessidade educacional especial, no sentido mais amplo da palavra, desde o de convívio social, cidadania ao desenvolvimento cognitivo.

As políticas públicas em geral e em particular as educacionais, direcionam ao objetivo de que os alunos com necessidades educacionais especiais freqüentem as escolas regulares embora a LDB n.9394/94 prevê que seja preferencialmente. Estas políticas vêm de certa forma pressionando as redes de ensino, as escolas a receberem/matriculem os alunos com necessidades educacionais especiais uma vez que requerem a democratização do ensino.

Anápolis seguindo este curso da legislação intensifica o atendimento aos alunos com

necessidades educacionais especiais nas escolas regulares da rede pública municipal a partir de 2001 e ao verificar como acontece esta educação dos alunos com necessidades educacionais especiais levou-nos a algumas considerações que acreditamos representativas da realidade educacional não só destes alunos como também dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Muitas são as questões que se apresentam à educação especial/inclusiva na rede regular de ensino fundamental de Anápolis e que, por sua vez, atraem opiniões e conclusões tanto a favor quanto contra a eficácia do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, como mostra o resultado da pesquisa feita nas escolas municipais, que ainda acham válida a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, mesmo necessitando de uma radical reestruturação.

Neste contexto, as ações desenvolvidas pelo Município em questão são políticas públicas de Estado implantadas como norteadoras do processo educacional como um todo e, em particular na educação especial nas escolas públicas municipais.

As políticas públicas de educação têm grande influência, causando quase que uma “obrigação” na efetivação da educação especial, ou seja, as escolas regulares a receberem os alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas e este processo de imposição não permite aos professores, diretores e coordenadores a sentirem-se como parte integrante e responsáveis pelas transformações e mudanças que essa nova educação exige e embora acreditem que é direito dos alunos com necessidades educacionais especiais frequentarem a escola regular, alegam que não fosse pela força da lei provavelmente estes alunos não estariam nestas escolas.

Embora haja um grande aporte legal voltado à educação de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, prevalece uma escassez de recursos e desde a esfera federal à municipal o que dificulta a implementação desta educação. A escassez de recursos não permite às escolas o cumprimento das condições mínimas necessárias que seriam desde as modificações arquitetônicas, a necessidade do professor ter em sala um professor/auxiliar que o ajude a desenvolver sua prática pedagógica.

O recurso advindo do governo federal não atende à real necessidade de aplicação uma vez que são previamente destinados, o que corrobora para uma utilização que não atende ao contexto local do município.

Os sujeitos, professores, coordenadores pedagógicos, professores de métodos e recursos e diretores declaram-se despreparados para a efetivação desta prática educacional mas, fazem o possível para realizá-la e que ainda acreditam que esta educação é capaz de

atender com qualidade a todos os alunos pois está ainda em processo de construção e que a tendência é melhorar com o tempo.

Mas esta melhora está, segundo os sujeitos, diretamente ligada a algumas condições que consideram *sine qua non* como: a formação dos professores, maior investimento por parte do poder público e a diminuição do número de alunos por sala e o professor auxiliar em sala de aula. Percebe-se que todas as mudanças necessárias estão diretamente ligadas à necessidade de uma maior destinação de recursos para efetivá-las.

A equipe de trabalho que atua diretamente com os professores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais nas unidades escolares, as professoras de métodos e recursos, em sua maioria não tem formação específica nesta área, ou seja, graduação e/ou especialização na área de educação especial/inclusiva. O processo de seleção destes professores não obedece a critérios específicos nem tampouco existe um perfil estabelecido para este profissional. Não raras vezes vão trabalhar no programa professores que não desejam estar em classe, ou seja, em sala de aula e ainda assim são o apoio direto aos professores regentes e aos alunos com necessidades educacionais especiais em média 15 alunos por escola.

É preciso esclarecer que até o primeiro dia de aula alguns professores não sabem que terão em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais, nem tampouco quais deficiências apresentam e, por conseguinte, fazem seu planejamento anual sem os considerar.

Como início de mudança, o município de Anápolis por meio da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia elaborou e implementou em 2007 o Plano Municipal de Educação que estabelece vinte oito (28) objetivos/metapas para a educação especial, embora não se perceba explicitamente a destinação específica de verbas para cumprimento de tais objetivos. Ainda como processo em constante mudança em busca de uma melhor educação e um melhor atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, o Centro Municipal de Apoio ao Deficiente – CEMAD – passa por uma reestruturação onde começa também em 2007 a implementar uma nova forma de trabalho principalmente a desenvolvida por professores de recursos.

Segundo a Secretária de Educação, houve mudanças significativas nas concepções e atitudes da comunidade escolar em relação à educação especial, os pais começam a buscar mais os seus direitos e os direitos dos seus filhos e os professores reconhecem a importância destes alunos frequentarem a escola regular principalmente no aspecto de sociabilização.

Entretanto, percebe-se que há um misto de senso de caridade e auteridade por parte de

alguns professores, coordenadores, e diretores como um dos motivos justificáveis para se receber os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e este sentimento é que ainda os faz superar as faltas de condições de trabalho e o despreparo profissional para trabalhar com estes alunos.

Há uma predominância do senso comum por parte dos sujeitos entrevistados nos aspectos conceituais, discursivos e avaliativos da educação especial e por isto a sociabilização é vista na atualidade como a única providencia possível. As dificuldades encontradas por eles tais como: o desconhecimento do objetivo da educação inclusiva enquanto eixo norteador da educação especial, a falta de tempo hábil para trabalhar individualmente enquanto condições de dar assistência aos alunos e desenvolverem estratégias pedagógicas diversas capazes de flexibilizar o conhecimento às diversas formas de aprendizagem bem como a falta de recursos e materiais específicos.

As escolas ainda encontram dificuldades em elaborarem seus projetos políticos pedagógicos como uma proposta pedagógica capaz de atender às diferentes formas de aprendizagem, bem como a dificuldade em se estabelecer uma proposta avaliativa capaz de considerar as diferentes formas de conhecimento.

A necessidade de formação de professores é reforçada na fala de todos os sujeitos entrevistados, contudo não se tem definido como seria essa formação específica e que os cursos oferecidos pelo Centro Municipal de Apoio ao Deficiente – CEMAD- não conseguiram ainda minimizar esta deficiência e são por grande parte dos professores regentes, coordenadores pedagógicos e diretores considerados superficiais por não aliarem a teoria à prática de sala de aula.

Os professores regentes, diretores e coordenadores pedagógicos alegam que os cursos oferecidos pelo CEMAD não conseguem alcançar mudanças na prática pedagógica, uma vez que não conseguem aliar teoria à prática e que mesmo tendo participado de alguns cursos oferecidos, ainda não conseguem elaborar bem seus planos de aula, fazer as adaptações necessárias a cada aluno com necessidade educacional e ainda encontram dificuldades em avaliar o desenvolvimento de cada aluno. Assim, afirmam estar aprendendo a trabalhar trabalhando mais numa perspectiva de erros e acertos.

Mas diante das reclamações dos professores em geral, estes cursos passam por uma reformulação em 2007 e não nos foi possível avaliar seus resultados por não terem ao final do tempo da pesquisa formado ainda nenhuma turma, o que só ocorrerá ao final do ano.

Ainda com as deficiências encontradas no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais a maioria dos pais sente-se gratos e pouco questionam a

cerca da qualidade da educação oferecida aos seus filhos e declaram que só o fato das escolas os receberem e os professores tratarem-nos bem, já é o suficiente

A luta pessoal, os esforços de grande parte dos professores das escolas públicas municipais de Anápolis em se fazer uma educação, por mínima que seja, que atenda os alunos com necessidades educacionais especiais superando a cada dia as dificuldades encontradas na práxis pedagógica.

Mas ainda a exclusão continua do ponto de vista da aprendizagem dos conceitos básicos da educação escolar como ler, escrever, interpretar e fazer cálculos, é a exclusão ao acesso do conhecimento acumulado pela sociedade numa dita inclusão que é apenas mera sociabilização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Inclui-se quando se promove o desenvolvimento do ponto de vista do convívio social, das trocas de experiência, atitudes e reações em meio a diversidade de seres, características que tornam cada indivíduo um ser único e, exclui quando não promove as condições básicas necessárias ao desenvolvimento integral de cada aluno com sua forma única de aprender e suas capacidades e limitações, respeitando as formas diversas que também os fazem únicos.

A inclusão implica condições que vão desde tempo hábil para o professor promover as estratégias diferenciadas de ensino, bem como tempo também para aplicá-las na prática pedagógica diária, condições de uma formação continuada já que os professores na maioria têm jornada dupla ou até tripla, menor número de alunos por turma principalmente nas salas em que têm alunos com necessidades educacionais especiais.

Os resultados a que chegamos levaram-nos a perceber que estas escolas ainda não conseguiram incluir de fato os alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de trabalhar com eles há mais de cinco anos.

Não se pode diante de todas as dificuldades encontradas, esquecer de mencionar os ganhos obtidos com a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, como a saída das pessoas com deficiências de seus lares ou instituições especiais e a ida para a sociedade como seres humanos e pessoas direitos, o início da quebra de paradigmas e preconceitos e o reconhecimento de que necessitamos repensar a escola e a educação de qualidade como direito social de todos.

Nas condições atuais as pessoas exigem mais a garantia de seus direitos e dentre eles o direito de terem acesso a educação e assim há a necessidade de se mudar o foco da deficiência como problema do sujeito para o problema social. Nesse aspecto justifica-se lutar para ser incluído.

Contudo, inclusão educacional só se faz mediante uma inclusão social e vice-versa

num processo de mão dupla e que a luta social é necessária às mudanças e cabe á sociedade lutar para que se possa realmente chegar a uma escola inclusiva, o simples fato de se matricular os alunos com necessidades educacionais especiais não garante a eles uma verdadeira inclusão educacional e uma educação de qualidade enquanto forma de educação inclusiva, educação para todos. Exige uma quebra de paradigmas e um desmonte da atual escola e da educação positivista, seletiva e excludente. Contudo, tal transformação não se dá de forma individual, pontual e nem tão pouco como profissão de fé docente ou pelo sentimento de gratidão benevolente apenas dos sujeitos diretamente envolvidos. É maior, exige uma reestruturação econômica, social, política e educacional para se transformar o todo como forma de transformar as partes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dulce B. A Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás: historia e critica. Faculdade de Educação. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 1992.

Anuário de educação. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – Anápolis/Go, 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo: v. 56)

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. A reprodução – elementos para um teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro – RJ . Livraria Francisco Alves Editora SA. 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF : Senado, 1988.

BRASIL/IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*.<[http://
http://www.ibge.gov.br/](http://http://www.ibge.gov.br/)> Acesso em 20 de jan 2007.

BRASIL/IBGE. *PNAD Síntese dos Indicadores. Aspectos Complementares de Educação e Acesso e Transferências de Renda de Programas Sociais 2004*, Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394. Brasília/DF, 1996.

BRASIL/MEC/SEESP. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília/DF, 2005.

BRASIL/MEC/SEESP. Resolução CNE/CBE N. 2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF, 2001.

BRZEZINSKI, Iria.(Org.). Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. Brasília : Plano Editora, 2002. 196p.

CARDOSO. Miriam Limoeiro. Periodização e a ciência da história: observações preliminares. In: mimeo. Rio de Janeiro, 1977.

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. São Paulo: Ática, 1998.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo : Brasiliense, 2005 – (Coleção Primeiros Passos, 13)

_____ Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**. Ano II – n.5, p. 24-40. – janeiro de 1980.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS e um marco de ação. Disponível em www.mec.br . Acesso em 20/10/2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, política e prática em educação especial. Disponível : www.regra.neteducacao. Acesso em 18/10/2000.

DELORS, Jacks. A educação: um tesouro a descobrir. In Delors, J. (Org.) Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o séc. XXI, 3ª ed. Porto: ASA,1997.

Documento subsidiário à política de inclusão/ Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília : Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2005. 180p. : il.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva- Porto Alegre . Artes Médicas, 1989.

_____ Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília, 2ª edição : Líber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. Diferentes contextos de educação especial/inclusão social / PROPESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial / Santa Maria: Pallotti, 2006. 200p.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo – SP, 8ª edição, Editora Ática, 2001.

HUHNE, Leda Miranda (Org.) – Metodologia Científica: cadernos de textos e técnicas. Rio de Janeiro: Agir, 1995. 995

INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 1, 1975 – Goiânia: Editora da UFG, 1975 – v.31, n. 2, jul./dez./2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Edições Loyola, 1999. 16ª edição.

LIMA, Priscila Augusta. Educação inclusiva e igualdade social / Priscila Augusta Lima e Therezinha Vieira. – São Paulo: Avercamp, 2006, 176p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. – São Paulo: Memnon: Editora SENAC, São Paulo, 1997.

MESQUITA, M. C. G. D; CARNEIRO, M. E. F. Revendo os dados e as concepções:

retrocesso no financiamento da educação em Goiás. Goiânia: 2007.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Trad. Windyz Brazao Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley.. (ORG.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo : Xamã, 2002.

Plano Municipal de Educação. Lei n. 3.218 de 29 de dezembro de 2006: Anápolis, 2007.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Programa Municipal de educação Inclusiva: direito às diferença – Secretaria Municipal de educação, Ciência e Tecnologia. Anápolis-Go, 2006.

RAIÇA, Darcy. Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental/ Darcy Raiça, Claudia Prioste, Maria Luzia Gomes Machado. – São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, Davi (ORG.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Summus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)

SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia da Educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (ORGS.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. – Campinas- SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusao: um guia para educadores. Trad. Magda França LopePorto Alegre: Artmed Sul, 1999.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS ESCOLAS

Questão 01: Como vocês professores conceituam educação especial/inclusiva?

Questão 02: Receber alunos com necessidades educacionais especiais foi opção da escola?

Questão 03: Quantos professores optariam por trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

Questão 04: Acreditam que o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino pode apresentar a estes alunos só benefícios só prejuízos ou benefícios e prejuízos?

Questão 05: De que etapas da vida escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais os pais participam?

Questão 06: Que apoio a escola recebe da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SEMECT?

Questão 07: O que é necessário para otimizar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

Questão 08: Relacionado à formação e/ou capacitação dos professores, os cursos oferecidos pelo CEMAD, até 2006, podem ser considerados como:

Questão 09: O sistema de avaliação “considera” os alunos com necessidades educacionais especiais nesta unidade?

Questão 10: Como avaliam os resultados obtidos com a educação de alunos com necessidades educacionais especiais nesta unidade?

Questão 11: Os professores têm conhecimento das Políticas Públicas para a Educação Especial/Inclusiva nas três esferas do poder público: federal, estadual e municipal?

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES

- 01- Cumprimentos
- 02- Nome completo
- 03- Há quanto tempo está em sala de aula?
- 04- Há quanto tempo esta nesta escola? Como chegou aqui?
- 05- Qual a sua formação e titulação?
- 06- Tem alguma formação na área de educação especial?
- 07- Já fez cursos nesta área ? Oferecidos por que órgão e/ ou departamento?
- 08- Como avalia a qualidade desses recursos?
- 09- Como conceitua educação especial?
- 10- Quantos alunos com necessidades educacionais especiais tem em sua sala e que deficiências têm?
- 11- A senhora se considera capaz para lidar com as questões pedagógicas específicas para os alunos com necessidades educacionais especiais?
- 12- Á senhora quando do concurso, convocação ou apresentação à escola, fez opção por trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?
- 13- Tem conhecimento em geral das políticas e normatizações da educação especial tanto no país com no município?
- 14- Quando soube que teria alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala?
- 15- Vê a falta de formação específica como um fator que dificulta sua prática pedagógica para com os alunos com necessidades educacionais especiais?
- 16- Como então foi feito seu planejamento anual para a sua turma?
- 16.1- Teve um “apoio” diferenciado no momento do planejamento ?
- 17- Como elabora seus planos de aula considerando seus alunos sem deficiência e com deficiência?
- 18- Caso necessário, a senhora consegue fazer bem as adaptações sejam curriculares ou de atividades?
- 19- É feito um planejamento diferenciado para o aluno com necessidade educacional especial?
- 20- E avaliação destes alunos, como é feita?
- 21- O projeto político pedagógico da escola contempla a educação especial ou a diversidade?
- 22- Na sua concepção, o que faz as escolas receberem alunos necessidades educacionais especiais?

- 23- Quando encontra alguma dificuldade relacionada aos alunos com necessidades educacionais especiais, a quem recorre?
- 24- E obtém ajuda satisfatória?
- 25- A senhora procura saber sobre a historia de vida até mesmo do prognóstico dos seus alunos com necessidades educacionais especiais?
- 26- E você acha que ajuda?
- 26.1- A escola de forma geral procura apoiar lhe no possível?
- 27- Com relação aos pais, eles apresentam um interesse diferenciado, maior ou menor, na vida escolar de seus filhos que têm necessidades educacionais especiais?
- 28- Como é o contato entre vocês?
- 29- De que etapas da vida escolar de seus filhos, estes pais costumam participar ?
- 30- Mas eles costumam participar do planejamento, reunião de pais, conselho de classe...
- 30.1- E de quais etapas são convidados a participarem ?
- 31- Acredita que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ter mais benefícios ou mais prejuízos, atendidos na rede regular de ensino ?
- 32- Como avalia o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 33- Acredita na educação especial, ou seja, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino possa ter bons resultados?
- 34- O que acredita ser necessário para melhorar, maximizar esse atendimento ?
- 35- A escola promove momentos para discussão e avaliação do desempenho tanto dos alunos com necessidades educacionais especiais quanto dos professores que trabalham com eles?
- 36- Da forma como é “desenvolvida” a educação especial na rede regular, você a considera e/ ou conceitua como...
- 37- Mais alguma consideração ou observação que queira registrar em relação à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola ou em geral?
- 38- Agradecimentos.

ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

01. Cumprimentos e agradecimentos por aceitar participar da entrevista.
02. Nome:
03. Formação e Titulação
04. Há quanto tempo exerce a função de coordenadora Pedagógica?
05. Já atuou em sala de aula? E quando em sala, teve algum aluno com necessidade educacional especial?
06. Como se deu a sua chegada à função de coordenadora?
07. O que levou esta escola a receber aluno com necessidade educacional especial?
08. A Sr^a. tem alguma formação na área de Educação Especial?
09. Já fez curso nesta área? Oferecidos por qual Instituição ou Departamento?
10. Como avalia a qualidade destes cursos?
11. Em que se resume o papel, a atuação da coordenação pedagógica?
12. A Sr^a. se sente capaz para lidar com questões pedagógicas específicas para os alunos com necessidades educacionais especiais?
13. No processo de escolha ou modulação dos professores a Sr^a. participa?
14. O projeto Político Pedagógico desta unidade, contempla a Educação Especial ou a Diversidade como um todo?
15. Existe uma proposta pedagógica? E esta contempla questões como adaptações curriculares e de atividades?
16. A Sr^a. tem informações ou sabe como realizar estas adaptações?
17. Com relação ao planejamento anual, quando este é feito?
18. Da época da realização deste, a sr^a e os professores já têm conhecimento de quantos alunos com necessidades educacionais e quais as deficiências terão em suas salas?
19. Os professores são consultados anteriormente se querem ou não trabalhar com estes alunos com necessidades educacionais especiais?
20. Os professores que terão estes alunos em suas salas, recebem um apoio e acompanhamento diferenciados no momento do planejamento?
21. Quantos professores compõem o quadro desta Unidade na 1^a fase do Ensino Fundamental?
22. Destes, quantos têm alunos com necessidades educacionais especiais?
23. No total, quantos são os alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola?
24. A Sr^a tem conhecimento, de forma geral, das políticas e normatizações para a Educação

Especial no País e no Município?

25. Acredita na Educação especial, ou no sucesso desta, na rede regular de ensino?
26. Pedagogicamente falando, qual a maior dificuldade em atender aos alunos com necessidades educacionais especiais?
27. É feito algum trabalho paralelo de formação ou informação aos professores dos alunos com necessidades educacionais especiais?
28. Quando a Sr^a. encontra alguma dificuldade em determinada questão, a quem recorre?
29. O processo ou proposta de avaliação da escola contempla as especificidades da Educação Especial?
30. Como são avaliados os alunos com necessidades educacionais especiais?
31. Relacionado aos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais... qual a relação da coordenação pedagógica com os mesmos?
32. Os pais apresentam um interesse diferenciado, maior ou menor, na vida escolar de seus filhos?
33. De que etapas da vida escolar de seus filhos estes pais participam?
34. E de quais eles são convidados formalmente a participarem?
35. Os professores passam por algum processo de avaliação de desempenho?
36. Quem participa deste processo?
37. Quando constatada a não habilidade, ou a dificuldade de algum professor em lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, o que é feito?
38. Existem momentos específicos para discussão e avaliação do desempenho escolar tanto de professores quanto dos alunos envolvidos com a Educação Especial?
39. Como é a aceitação e convivência dos alunos que não têm deficiência com os que têm?
40. A Sr^a. percebe algum tipo de preconceito entre professores/alunos; alunos/alunos; pais/pais; pais/alunos e em caso afirmativo, com isto é tratado?
41. De forma geral, como avalia os resultados obtidos com os alunos com necessidades educacionais especiais ?
42. De maneira sucinta, o que acredita ser necessário para melhorar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?
43. Da forma como é desenvolvida a Educação Especial no município, na rede regular de ensino, a sr^a. a considera como?
44. Mais alguma consideração ou observação que queira registrar, sobre a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola ou na rede regular de ensino de forma geral, fique à vontade para fazê-la.
45. Agradecimentos.

**ENTREVISTA COM OS PAIS DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

- 01-Cumprimentos.
- 02- Nome completo;
- 03-Nome do filho e/ou filha que estuda nesta escola;
- 04 - Que idade seu filho tem?
- 05 - Estuda em que série?
- 06 - Qual a deficiência que ele,/ela tem?
- 07-Há quanto tempo estuda nesta escola?
- 08-Quando a Sra. fez a matrícula do seu filho, filha, a pessoa que lhe atendeu perguntou-lhe se ele / ela tinha alguma necessidade educacional especial ou deficiência?
- 09-A sra. Informou ou só respondeu quando perguntaram?
- 10-Antes desta escola, já teve alguma que negou a matrícula porque seu filho tem necessidade educacional especial?
- 11-O que a Sra. fez? Que providência tomou?
- 12-A Sra. Conhece ou sabe que existem leis que normatizam a educação especial e garantem direitos para que seu filho seja matriculado na escola pública?
- 13A Sra. participa da vida escolar de seu filho? De que etapas? Ou seja, quando a sra. vai à escola?
- 14-A Sra. é convidada pela escola a participar de que etapas?
- 15-A escola costuma fazer reuniões só para os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 16-Que contato a sra. tem com a diretora, coordenadora pedagógica, e a professora?
- 17-A sra. participou do planejamento, conselho de classe e avaliação este ano aqui na escola?
- 18-E do projeto político pedagógico?
- 19-A escola (diretor, professor ou coordenadora) procura saber, da senhora, como seu filho está em casa, se ele tem desenvolvido melhor depois de estar na escola?
- 20-Como a Sra. avalia a educação que seu filho tem recebido nesta escola?
- 21-Percebeu se ele tem desenvolvido mais depois de estar na escola?
- 22A Sra. já percebeu algum tipo de preconceito ou discriminação com seu filho?
- 23- Por parte de quem?
- 24-Já procurou saber se o professor (a) de seu filho tem formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

25-E a Sra. acredita que isto influencia na educação do seu filho?

26-Que dificuldades o seu filho/a e a Sra. enfrentam para estarem na escola?

27-A Sra. acredita que tanto seu filho/a quanto os outros alunos com necessidades educacionais especiais podem aprender e se desenvolver bem nas escolas regulares?

28-O que é necessário ou precisa para que a escola possa atender melhor seu filho e os outros alunos com necessidades educacionais especiais?

29-Quando tem alguma apresentação ou projeto na escola seu filho/a participa?

30-A Sra. autoriza a participação?

31-Se fosse para dar uma nota para forma como a escola atende, recebe seu filho/a que nota a Sra. daria?

32-Quando a Sra. precisa fazer alguma reclamação ou dar alguma sugestão, a quem a Sra. procura?

33-Como é recebida?

34- Como a Sra. vê a profissão de professor?

ENTREVISTAS COM OS GESTORES

01. Cumprimentos
02. Nome completo:
03. Formação e titulação;
04. Como se deu a sua chegada à direção desta Unidade?
05. Há quanto tempo está nesta função de diretora?
06. Quantos alunos são atendidos nesta unidade e dentre estes, quantos têm necessidades educacionais?
07. Todos têm alguma deficiência ou incluem os que têm dificuldades de aprendizagem?
08. A Sr^a. já fez algum curso na área de Educação Especial? Qual?
09. Oferecidos por qual órgão e/ou instituição?
10. Como avalia a qualidade destes cursos?
11. A Sr^a. já atuou em sala de aula?
12. E já teve algum aluno com necessidade educacional especial?
13. O que levou esta escola a receber alunos com necessidades educacionais especiais?
14. Desde quando a escola recebe estes alunos?
15. Acredita na Educação Especial, ou seja, que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ter boa aprendizagem, de qualidade, e um bom desenvolvimento sendo atendidos na rede regular de ensino?
16. Como é feita a divisão ou colocação destes alunos nas salas? Por exemplo, quando há mais de uma sala da mesma série.
17. Como é feita então, a modulação, a escolha dos professores para trabalharem com estes alunos?
18. A Sr^a. tem conhecimento, de forma geral, das políticas e normatizações para a Educação Especial no país e no município?
19. Com relação à matrícula, o processo é o mesmo para todos os alunos, ou há alguma modificação para os alunos que apresentam alguma deficiência?
20. Existe ou pode existir alguma possibilidade de ser negada a matrícula a algum desses alunos com necessidades educacionais especiais?
21. E quando acontece, como os pais recebem esta notícia?
22. Agora, relacionado aos pais... ao matricularem seus filhos, eles os declaram como deficientes e/ou com necessidades educacionais especiais?
23. A escola desenvolve um trabalho diferenciado com estes pais?

24. Eles, os pais, apresentam um interesse diferenciado, maior ou menor, na vida escolar de seus filhos?
25. Existe uma proposta ou projeto para efetivar ou maximizar a participação destes pais? Como a escola se organiza para tal?
26. Existe uma proposta ou projeto para efetivar ou maximizar a participação destes pais? Como a escola se organiza para tal?
27. Com relação ao planejamento, proposta pedagógica e avaliação: quando os professores chegam para o planejamento, eles já tem conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e com quais deficiências terão em suas salas?
28. O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a Diversidade ou a Educação Especial?
29. E a proposta pedagógica contempla, questões específicas como por exemplo, adaptações curriculares e de atividades?
30. É feito um planejamento individual para os alunos com necessidades educacionais especiais ?
31. Quem, que pessoas participam do planejamento anual?
32. Como é feito, realizado o processo de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais? E quem participa deste processo?
33. Os professores que têm alunos com necessidades educacionais especiais recebem um apoio diferenciado na hora do planejamento?
34. Com relação aos professores, como é feito o processo de escolha dos mesmos?
35. E eles têm opção por trabalharem ou não com estes alunos?
36. Existe um perfil estabelecido para ser professor de alunos com necessidades educacionais especiais?
37. Os professores têm formação na área de Educação Especial?
38. Que reação costumam demonstrar ao saberem que terão alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas?
39. E estes professores têm auxiliares em suas salas?
40. É feita alguma avaliação relacionada ao desempenho destes professores?
41. E quem é que faz esta avaliação?
42. E os professores costumam apresentar mais sugestões ou reclamações?
43. Eles, têm interesse em conhecer a história de vida e até mesmo o prognóstico desses alunos que estão recebendo?
44. A escola tem um projeto ou processo de avaliação de resultados extra-escolares, por

exemplo, vida familiar, social destes alunos?

45. Que ações vêm sendo desenvolvidas em prol do melhor atendimento e resultado dos alunos com necessidades educacionais especiais?

46. Que apoio vocês recebem extra-escolar, de forma geral, nas esferas administrativa, financeira e pedagógica?

47. De forma sucinta, o que acredita ser necessário para melhorar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais ?

48. De forma geral, como avalia os resultados obtidos com os alunos com necessidades educacionais especiais?

49. Da forma como está sendo desenvolvida a educação especial na rede regular, você a considera como...

51. Agradecimento.

ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROGRAMA MUNICIPAL DE APOIO À INCLUSÃO

01– Cumprimento

02 – nome completo

03 – formação e titulação

04 – Há quanto tempo exerce a função de coordenadora de apoio a educação inclusiva.

05 – Já atuou em sala de aula?

06 – E quando em sala de aula já teve aluno com necessidades educacionais especiais?

07 – Como se deu a sua chegada à função de coordenadora de apoio à educação inclusiva?

08 – Uma eleição interna?

09 – A senhora tem alguma formação na área de educação especial?

10 – Esses cursos foram oferecidos por que órgão e/ ou instituição?

11 – E como avalia a qualidade desses cursos?

12 – Em que se resume o papel de coordenação de apoio à educação inclusiva?

13 – Quantos profissionais ocupam ou fazem parte desse programa, é um programa?

14 – Esses oito profissionais da equipe de apoio são profissionais de que área profissional?

ENTREVISTA COM A SECRETÁRI MUNICIPAL DE EUCAÇÃO

01 – Apresentação e informações sobre a pesquisa.

02 – Qual a sua concepção sobre a educação especial, o que é educação especial?

03 – Com relação ao quadro de pessoal, as pessoas que trabalham em todas as escolas do município, a senhora acredita que tenham o perfil, se é que existe o perfil para trabalhar com essas crianças, ou ainda procura-se mais formação, aperfeiçoamento para esses profissionais?

4 – O processo de inclusão educacional só é possível, ou pelo menos com maior possibilidade de dar certo, quando há uma inclusão social. Em termos sociais e econômicos o município tem contribuído para o desenvolvimento, o sucesso da educação especial nas escolas públicas?

5 – E são geralmente, as maiores reclamações e pedidos dos professores, cursos contextualizados e apoio, profissional em sala?

6 – Que ações práticas ou de projetos, a Secretaria vem desenvolvendo em prol da melhoria dos resultados desta educação do município?

7 – Essas escolas-pólo e/ou de referência, professora, foram selecionados como, quais foram os critérios de seleção destas escolas?

08 – Estas escolas que são referência, não corre o risco de que nestas escolas, os professores sejam mais sobrecarregados do que nas demais escolas?

09 – A implementação destas escolas não seria uma forma de segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais?

10 – Alguma outra ação vem sendo desenvolvida pela secretaria ou está mais centralizada nas ações do programa?

11 – Na escolha dessas escolas de referência, os sujeitos diretamente ligados à escola, ou seja, professores, diretores, pais e comunidade em geral, eles participaram dessa tomada de decisão, foram ouvidos diretamente ou indiretamente?

12 – Agradecimentos