

NILZE HELENA DÉROULÈDE

O SETOR DE APOIO NO PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR

Universidade Católica de Goiás

Goiânia - 2002

NILZE HELENA DÉROULÈDE

O SETOR DE APOIO NO PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Annete Scotti Rabelo.

Universidade Católica de Goiás
Departamento de Pós Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Educação
Goiânia - 2002

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a ANNETE SCOTTI RABELO - Presidente/UCG

Prof.^a Dr.^a MARIA HELENA DE OLIVEIRA BRITO/UCG

Prof. Dr. MARCOS LOUREIRO/UFG

Goiânia, agosto de 2002.

Dedicatória

Aos meus netinhos, Samuel e Letícia, que não puderam contar com a presença e a atenção contínua da vovó durante o curso.

Agradecimentos

A Deus que, pela tua infinita misericórdia, abençoou-me e amparou-me nos momentos difíceis. Glórias a ti, Senhor, pelas graças concedidas!

Às minhas filhas, Ludmila e Vlândia, pelo apoio e estímulo dados à construção deste trabalho.

À professora orientadora, Dr^a Annete, pela compreensão, carinho, amizade e competência em conduzir os caminhos desta dissertação.

À Superintendência de Ensino Especial, pelas informações, pelos documentos e pela disposição, sempre presente, em atender-me.

À Escola Estadual Presidente Dutra, pela imensa contribuição como campo para a pesquisa.

Às minhas amigas Dulce B. de Almeida e Zenith P. Porciúnculo, pelas trocas de idéias e de experiências.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
SIGLAS	x
INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
1.1. Revisão Histórica da Educação Especial	27
1.1.1 O Início de Tudo... no Mundo	27
1.1.2 A Evolução da História da Educação Especial no Brasil: como tudo começou	35
1.1.3. A Educação Especial em Goiás na Rede Estadual de Ensino	40
2. O SETOR DE APOIO NO PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR	45
2.1. Bases Legais	45
2.2. Reflexões sobre o Setor de Apoio: prós e contras.....	47
2.3. Proposta de Educação Inclusiva para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino em Goiás.....	50
2.4. O Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar em Goiás – SAI: o que é, o que propõe, como funciona	53
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	57
3.1. O Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar em Goiás	57
3.2. A Atuação da Equipe I / Setor de Apoio na Escola	64
3.3. A Equipe de Apoio e sua Relação com as Professoras e a Aluna com Síndrome de Down	67
3.4. A Equipe de Apoio e a Família	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXO A - Entrevistas	93
ANEXO B - Reuniões	119
ANEXO C - Relatório de Observações em Sala de Aula	135
ANEXO D - O SAI na Estrutura Organizacional Atual da SEE/SUEE	150
ANEXO E - Sugestão de Organograma do SAI	152
ANEXO F - Cronograma de Trabalho do SAI/2002	154

ANEXO G - Plano Individualizado de Educação (PIE).....	161
ANEXO H - Diretrizes do Trabalho dos Setores de Apoio à Inclusão - SAI/2002.....	166

RESUMO

Neste estudo, é abordada a educação inclusiva, tendo sido escolhido como tema o **Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar**, por fazer parte do *Projeto Unidade de Referência* recentemente desenvolvido pela Superintendência de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e que tem por finalidade dar suporte às ações inclusivistas nas escolas das redes estadual e municipal de ensino. O Setor de Apoio é formado por equipes multiprofissionais e considerado por muitos autores como um recurso facilitador e mediador das práticas pedagógicas e educativas do professor, da escola e da família, por representar a possibilidade de contribuir e de proporcionar condições para atendimentos mais adequados, visando ao desenvolvimento das necessidades educacionais especiais de cada aluno. Para viabilizar a pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa e, como caminho metodológico, a linha microetnográfica, que busca fazer análises por unidade, como uma instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar. Desse modo, analisou-se o trabalho desenvolvido por uma das equipes do *Setor de Apoio da Unidade de Referência Maria Lusía de Oliveira* junto à Escola Estadual Presidente Dutra, em Goiânia, questionando a atuação desta equipe em suas relações com a escola, com duas professoras e com uma aluna com Síndrome de Down e sua família. Buscou-se averiguar as contribuições que têm sido oferecidas pelo Setor de Apoio à prática educativa das professoras e as formas de apoio dadas à comunidade escolar, visando à compreensão e a internalização do valor social da igualdade de oportunidades, do respeito e da aceitação das diferenças. O referencial utilizado é o modelo sociointeracionista, que se pauta pela cooperação, pela mediação e pela interação entre os profissionais da equipe e a comunidade escolar envolvida. Os resultados demandados desta investigação levam a considerar que o trabalho desenvolvido pelo Setor de Apoio, observadas suas limitações e após alguns ajustes estruturais, é importante, tem potencial e é viável como pilar para sustentar a construção da educação inclusiva. O Setor de Apoio pode contribuir, como parceiro do ensino regular, no sentido de mostrar, através de ações de sensibilização, de ações educativas e pedagógicas, o valor social das diferenças dentro de um mesmo espaço educacional, onde todos podem aprender juntos, numa troca recíproca de eficiências, apesar das diferenças.

Palavras-chave: educação inclusiva, Setor de Apoio, políticas educacionais, sociointeracionismo, necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

In this study, the inclusive education is approached, having been chosen, as theme, the **Support Section in the School Inclusive Process** as part of a the *Reference Unit's Project*, recently developed by the Superintendency Special Teaching of the Goiás' Education's State General Office which has for purpose to give support to the inclusive actions in the state and municipal nets of teaching's schools. The Support Section is formed by multiprofessionals teams and it's considered by many authors as a facilitative resource and a mediator of the teacher's pedagogic and educational practices, of the school and family, by representing the possibility of contributing and providing conditions for more appropriated services aiming the development of each student's special education needs. To make possible the research, a qualitative approach was used and, as methodological way, the microethnography line which searches for the unit analysis as a cutting instance that conserves the properties of the whole that it's intended to investigate. This way, was analyzed the work developed by one of the Support Section's teams of the *Maria Lusía de Oliveira Reference's Unit* with the State School President Dutra, in Goiânia, discussing this team's performance and its relationships with the school, with two teachers and with a Syndrome of Down's student and her family. It searched to discover the contributions that have been offered by the Support Section to the teachers' educational practice and the support forms given to the school community, seeking the understanding and the internalization of the social value of the opportunities' equality and of the differences' respect and acceptance. The referencial used is the socialinteractionism model that is ruled by the cooperation, the mediation and by the interaction between the professionals' team and the school community involved. The investigation's demanded results take to consider that the work developed by the Support Section, observed its limitations and after some structural adjustments, is important, has potential and is possible as a base to sustain the inclusive education improvement. The Support Section can contribute, as partner of the regular teaching, in the sense of showing, through sensitization actions and educational and pedagogic actions, the differences' social value, inside the same education space, where all can learn together, in a reciprocal change of efficiencies, despite the differences.

Words-key: inclusive education, Support Section, educational politics, socialinteractionism, special education needs.

SIGLAS

ADFEGO	- Associação dos Deficientes Físicos do Estado de Goiás
ADVGO	- Associação dos Deficientes Visuais de Goiás
AMA	- Associação dos Amigos dos Autistas
APADA	- Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASDOWN	- Associação Down
ASG	- Associação dos Surdos de Goiânia
CAD	- Centro de Apoio aos Deficientes
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CORAE	- Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata
CORDE	- Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRESPA	- Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo
DESE	- Departamento de Ensino Supletivo
IPG	- Instituto Pestalozzi de Goiânia
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NDP	- Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	- Nível de Desenvolvimento Real
PIE	- Plano Individualizado de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	- Síndrome de Down
SAI	- Setor de Apoio à Inclusão
SEE-GO	- Secretaria de Educação e Cultura - Goiás
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SENEB	- Secretaria Nacional de Educação Básica
SUEE/SUPEE	- Superintendência de Ensino Especial
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZPD	- Zona Proximal de Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

“Nenhum exército pode resistir à força de uma idéia cujo tempo chegou.”

(Victor Hugo)

Sociedade Inclusiva... Escola Inclusiva...

Não seria possível iniciar uma dissertação sobre a temática escolhida, o papel do Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar, sem antes se referir a um contexto maior, mais amplo, dinâmico e complexo em que a temática se insere, ou seja, a exclusão social e escolar de muitos preteridos e marginalizados da sociedade brasileira e do atual mundo globalizado.

A exclusão social deriva de preconceitos e de estigmas que discriminam e marginalizam as pessoas no seio da comunidade a qual pertencem, impedindo-as de serem úteis e produtivas. Excluídos são todos aqueles que, segundo Cunha (1994), “não produzem para o sistema e não se enquadram dentro dos seus padrões dominantes.” São aqueles que não participam do convívio da comunidade, sendo considerados “desviantes”, uma vez que não se adequam, segundo regras preestabelecidas, em certas condutas e padrões considerados típicos em uma determinada sociedade.

Assim, visualizam-se vários segmentos sociais incluídos nos grupos de exclusão: os meninos e meninas de rua, as mulheres, as minorias lingüísticas e raciais, as pessoas social, cultural e economicamente desfavorecidas, os doentes crônicos, os portadores de doenças infecto-contagiosas, os encarcerados, as pessoas deficientes, as que apresentam dificuldades de aprendizagem, as de condutas atípicas e outros grupos que permanecem em situações de desvantagem na convivência com os ditos “normais”. Estes segmentos, na sua grande maioria, constituem-se de pessoas que portam necessidades educacionais especiais.¹

Segundo Carvalho (2000), a exclusão produz efeitos irrecuperáveis e de várias ordens: psicológica, pois gera a baixa auto-estima, provocando comportamentos inaceitáveis, tais como de acomodação, de violência, de menos-valia etc.; social, porque são percebidos como desviantes, atípicos, cidadãos considerados perigosos ou que necessitam ser protegidos, reabilitados ou até mesmo enclausurados; econômica, uma vez que dificilmente saem da condição de pobreza e, como conseqüência, são impossibilitados de terem acesso aos bens produzidos pela sociedade; política, pois são vistos como “massa de manobra” com uma

¹ Pessoas com necessidades educacionais especiais apresentam diferenças e não se “enquadram” no meio social dito “normal”, muitas vezes necessitando de atendimento educacional diferenciado para a satisfação de suas necessidades especiais.

enorme distância para o alcance da cidadania e da autonomia; cultural, por serem vítimas da opressão da “norma culta”, da cultura dominante, restando-lhes algum tipo de resistência em espaços como a música e a dança popular.

Ianni, citado por Graciani (1997), põe à mostra um panorama que faz refletir sobre os efeitos citados e que leva a pensar sobre as conseqüências perversas da globalização mundial que, com seus mecanismos reguladores, tem conduzido o ser humano em desvantagem social a condições aviltantes. O processo de globalização

vem se revelando incompetente para resolver a chaga social que criou, aumentando os desastres sociais, ecológicos e, conseqüentemente, a exclusão social, referendando a “apartação social” cada vez maior. O Estado-nação que vem perdendo sentido neste final de século enquanto a sociedade global se expande, privatiza as instituições e os recursos públicos, não promovendo o bem-estar comum, e vai legitimando seu poder, excluindo a maioria de usufruir dos bens produzidos na sociedade, causando um caos social e engendrando a violência urbana, como as gangues juvenis. (*Revista do CREIA*, 1997, p. 18).

Esta violência urbana estende-se ao sistema educacional, que sofre os reflexos dessas condições, contrariando os ideais de equidade, oportunidade de acesso e permanência na escola e de universalização do ensino para todos.

Os desafios são inúmeros, sobretudo quando se percebe a existência de tantas diferenças entre os seres humanos e se constata que as minorias vêm se constituindo num enorme contingente populacional de brasileiros excluídos da escola. Muitas vezes, incluídos fisicamente nas salas de aula, mas excluídos no sentido de que o trabalho do professor não chega até eles de maneira a atender suas necessidades básicas de aprendizagem.

Aceitar as diferenças individuais, valorizar a diversidade, vendo nela formas de crescimento e de desenvolvimento, respeitar ritmos diferenciados de aprender, visar à aprendizagem pela cooperação, praticar a exclusão zero, todas são ações que significam contribuir para a construção de uma educação e de uma sociedade inclusivas. 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 para todos.” (Sasaki, 1997, p.41)

É preciso que a educação democrática atinja a todos com a oferta de educação de qualidade e que todos os envolvidos – sociedade, governo, comunidade escolar (direção, corpo administrativo, professores, pais e alunos) – preparem-se para receber os “diferentes”

ao mesmo tempo em que se reestruturam as condições atuais das escolas para a efetivação da prática inclusiva: remoção das barreiras arquitetônicas, funcionais e atitudinais e formação do professor para a adequação de suas práticas pedagógicas visando ao atendimento à diversidade.

A proposta de escola inclusiva significa, portanto, promover as condições necessárias para que todos os alunos diferentes aprendam a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (Delors, 1997) na convivência com os grupos ditos “normais”, o que significa que a escola deve reconhecer as diferenças, aceitá-las e promover transformações que levem todos os alunos a caminharem rumo à cidadania.

Este modelo educacional tem sido apontado por muitos como uma utopia de difícil concretização, um espaço de sonhos. Constata-se que há razões incontestáveis para este tipo de afirmação, haja vista a qualidade do ensino que é oferecido aos alunos, principalmente aos da rede pública de ensino. Se nem os alunos ditos “normais” recebem educação de qualidade, se a rede não oferece vagas suficientes para todos, se os professores não estão, na sua maioria, qualificados, como dispensar atendimento educacional aos diferentes de forma a garantir-lhes inserção social, qualidade de vida, permanência na escola, aprendizagem, exercício de cidadania, entre outros benefícios?

Manter a situação da educação como está significa manter o caos social. Inúmeros países, de acordo com Mittler (2001), tornaram possível a inclusão escolar após mudanças radicais no sistema de ensino, envolvendo toda a escola, os professores, os pais, os alunos, a comunidade e, principalmente, a presença de serviços de apoio especializados.

Este apoio vem sendo realizado por equipes multiprofissionais das áreas paramédica (psicólogos, fonoaudiólogos), educacional (psicopedagogos, pedagogos, professores licenciados), social (assistente social) e outros profissionais, como professor de métodos e recursos, intérpretes. Estes profissionais têm como ações acompanhar, subsidiar e orientar toda a comunidade escolar, fortalecendo sua caminhada para a inclusão.

Além do apoio referido, outra mudança radical que se faz presente nas salas de aula, segundo Mittler, é a presença permanente de um professor de apoio junto ao professor titular para fazer frente às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências significativas.

Com estas mudanças, o autor comenta que a escola inclusiva ganha, em nível internacional, forma e sustentação dentro das políticas educacionais e reformas educativas,

expandindo-se para um grande número de nações e alcançando níveis de aceitação, principalmente em países desenvolvidos, como é o caso do Canadá, dos Estados Unidos, da Inglaterra, da Dinamarca, da Suécia, da Espanha, de Portugal etc.

Espera-se que no Brasil a proposta da escola inclusiva ultrapasse a fase do discurso para ocupar um espaço verdadeiro, concreto e de compromisso na sala de aula; que a educação inclusiva efetive-se como prática sócio-educativa e cultural, evidenciando a escola como bem público e comum a todos; que todos os alunos consigam resultados positivos quanto ao atendimento de suas necessidades e alcancem progressos significativos para suas vidas.

Sabe-se que este é um longo processo a ser percorrido. A médio e longo prazos, os caminhos que podem viabilizar a aceitação e a construção da escola inclusiva encontram-se vinculados à sensibilização e a maiores esclarecimentos sobre o assunto, à comunidade como um todo e à conscientização de que todos têm direito de acesso/permanência na escola e a uma educação de qualidade.

Considera-se, também, como de fundamental importância, que haja uma vontade política por parte dos nossos governantes e que estes vejam a educação como uma questão de direitos humanos a iniciar-se na infância, para a formação do cidadão: a escola é para todos e as barreiras que comprometem o ensino e a aprendizagem de qualidade podem ser removidas e superadas.

Um dos meios para superar e remover as barreiras para a aprendizagem refere-se às políticas de valorização e de formação inicial e permanente dos professores, de modo a prepará-los para atuarem no processo pedagógico que envolve a educação para a diversidade a partir da perspectiva da escola inclusiva.

Outro ponto a ser considerado encontra-se vinculado à escassez de recursos materiais, humanos e financeiros que caracteriza as escolas públicas e que merece ser avaliada. São enormes os desafios e muitas as dúvidas e incertezas de todos os que estão vivenciando esse processo na educação. Contudo, uma história de transformações não se faz de esperas. A viabilização de alguns meios e recursos já foi apontada por Mittler. Um deles, que respalda o processo inclusivo escolar, encontra-se na atuação do Setor de Apoio ao ensino regular quando ele assume ações responsáveis, pertinentes, contínuas e próximas à sala de aula.

A Escolha do Tema

Neste trabalho, formulou-se como tema de estudo “O Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar”, procurando analisar a atuação de uma equipe do Setor de Apoio da Unidade de Referência Maria Lusia de Oliveira, que acompanha, assessora e subsidia a Escola Estadual Presidente Dutra, em Goiânia, no turno matutino.

O objetivo do estudo é verificar as implicações decorrentes das relações entre esta equipe e a unidade escolar, representada por duas professoras, uma família e uma aluna com Síndrome de Down (SD), fazendo uma análise sobre as implicações do processo inclusivo localizado, o que não deixa, no entanto, de oferecer uma visão ampla de um processo também contextualizado.

É interessante registrar os motivos que levaram à escolha desta temática, dentre várias outras também interessantes, como a família no processo inclusivo escolar, o professor inclusivo, o pensamento e a opinião dos alunos inclusos sobre a escola inclusiva. Um dos motivos refere-se à minha² experiência profissional na área da educação especial, adquirida por minha atuação como orientadora no ensino especial e na educação especial inclusa no ensino regular. Pesou significativamente para a escolha do tema, a minha trajetória profissional no Ensino Especial, desde 1974 até os dias de hoje, período em que exerci ricas e variadas funções, que me trouxeram oportunidades de rever posições, conceitos, que decorreram de trabalhos desenvolvidos junto a escolas, famílias e, principalmente, junto ao professorado, visando ao desenvolvimento inter e intrapessoal do aluno com deficiência mental.

Estas experiências deram-se em contextos de trabalho com atuação em equipes multiprofissionais e interdisciplinares que, sem dúvida, fortaleciam e apoiavam os envolvidos no processo educativo daquele alunado “diferente” (escola, professores, pais), que ocorria tanto em ambientes “segregadores” (escolas especiais) como “integradores” (classes especiais, salas de recursos, serviços de apoio itinerante no ensino regular), considerados, até bem pouco tempo, como os modelos mais adequados para a educação de pessoas com deficiências.

Sem dúvida, estes modelos têm seus valores e ainda não deixaram de existir; eles fazem parte de uma história em constante evolução, a história da educação especial, e servem

² Em alguns momentos utilizamos a primeira pessoa do singular por se tratar de experiência pessoal.

de parâmetro para comparação, compreensão e aceitação das mudanças de paradigmas que vêm ocorrendo na educação.

Outro motivo foi a constatação, na literatura, de opiniões contraditórias sobre a relevância e a eficácia da existência e da forma de atuação dos serviços de apoio, denominados também de Setores de Apoio no ensino regular, que despertavam curiosidade e fizeram nascer o desejo de realização desta pesquisa.

Sobre este aspecto, destacam-se alguns autores que consideram o Setor de Apoio um dos pilares para a sustentação da educação inclusiva, principalmente quando se pensa nos caminhos relativos à formação dos professores. Assim, Gortázar (Espanha, 1995), Correia (Portugal, 1999), Stainback; Stainback (Estados Unidos, 1999), Carvalho (Brasil, 2000) vêem o apoio dado por equipes multiprofissionais como um meio indispensável para se alcançar práticas pedagógicas e educativas diversificadas (cada um enfatizando os aspectos mais relevantes, segundo sua ótica) que possam proporcionar atendimento adequado conforme as necessidades de cada aluno, no âmbito da família, da escola e, sobretudo, da sala de aula. O apoio, segundo estes autores, caracteriza-se como recurso facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem *dentro da escola*.

Contudo, há no meio educacional brasileiro professores e pesquisadores, como Mantoan (mimeo s/d), que não vêem este tipo de serviço dentro da escola como suporte necessário e de importância à inclusão. Para ela, os serviços de apoio podem ser organizados e efetivados *fora da escola*, em “centros de desenvolvimento do professor”, através de troca de experiências, palestras, seminários, etc. Mantoan argumenta que o trabalho *in loco* (na escola) favorece a acomodação dos professores, agindo sobre os sintomas, pois apenas “apaga incêndios”, e não vai a fundo no problema nem em suas causas.

Foram encontrados, ainda, na literatura oficial, documentos que referendam a necessidade do Setor de Apoio no processo inclusivo escolar, documentos que se constituíram em uma motivação a mais para a realização desta pesquisa. Legalmente, o serviço de apoio à inclusão escolar encontra-se referendado no âmbito internacional e está contemplado claramente na *Declaração de Salamanca - Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais*. (UNESCO, 1994)

No Brasil, referências a serviços de apoio estão presentes na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996), capítulo V, art. 58, § 1º; nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos*

com *Necessidades Especiais* (MEC, 1999); no *Plano Nacional de Educação* (MEC, 1997) e, mais recentemente, na *Resolução CNE/CEB nº 2/2001* (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. (MEC, 2001)

Em Goiás, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, no documento *Orientações para a Organização do Ano Letivo de 2001*, declara, em suas normas gerais que “as unidades escolares que atuam com a educação inclusiva devem receber assessoramento técnico do Setor de Apoio à Inclusão.” (Goiás, 2001)

Os motivos acima delineados - minha experiência profissional, as opiniões contraditórias dos autores sobre a relevância do Setor de Apoio no processo inclusivo escolar e os documentos oficiais que dispõem a favor dos setores de apoio como meio para respaldar a inclusão - constituíram-se nas razões que conduziram à escolha do tema e a dois questionamentos básicos:

- 1) A atuação da equipe de apoio em questão trará novas atitudes e práticas pedagógicas aos docentes, levando-os a atenderem às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, neste trabalho representados por uma aluna com Síndrome de Down?
- 2) As contribuições e as formas de apoio que a equipe vem oferecendo àquela comunidade escolar resultarão em abordagens eficazes para a escola e a família da aluna, na compreensão do valor social da igualdade, do respeito e da aceitação pelas diferenças?

Pôde-se presenciar, no final do ano 1999, a Superintendência de Ensino Especial (SUEE) – órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEE) Goiás – dar início à implantação do projeto *Unidade de Referência/Setor de Apoio à Inclusão*, como um dos suportes do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, projeto que nasce como “redentor” do processo de educação inclusiva, fazendo a atenção da pesquisadora voltar-se com redobrado interesse para o tema a ser pesquisado, pois está-se diante de uma realidade prática, que pode ser vivenciada e, quiçá, ter comprovado o seu valor, dentro de um modelo idealizado por um órgão da SEE e considerado pioneiro no país como serviço demandado pelo ensino público oficial.

A escola inclusiva em Goiás e o projeto *Unidade de Referência/Setor de Apoio à Inclusão* vêm apresentar o modelo sociointeracionista como pressuposto teórico para subsidiar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas no sistema de ensino regular.

O Referencial Teórico

A adoção deste modelo foi vista com simpatia, pois já se havia pensado nele em termos de referencial teórico para a pesquisa, dadas as peculiaridades do funcionamento do Setor de Apoio nas instituições escolares. Além disso, é um referencial que tem a possibilidade de ancorar a inclusão escolar, pois parte do princípio de que, segundo o ponto de vista de Laurent (1997), a força do modelo de inclusão repousa em suas bases teóricas e estas bases sugerem que a criança, se mantida em estado de isolamento social, não desenvolverá as funções mentais superiores. Para isso, ela necessita estabelecer interações sociais dos tipos ensino interativo, díade, tutorado, aprendizagem cooperativa, que lhe proporcionarão apoio e facilitarão seu processo de aprendizagem.

Entende-se por ensino interativo uma situação de aprendizagem em que se configura a interação entre duas ou mais pessoas, caracterizando-se por trocas e ações recíprocas. Díade representa a interação entre pares. Já o tutorado é o suporte que um adulto ou um colega em melhores condições de aprendizagem e conhecimento pode oferecer de apoio a outra criança, em relação, sobretudo, a suas necessidades concretas e especiais. Na aprendizagem cooperativa, todos os participantes devem ter oportunidade de ajudar a resolver problemas, contribuir com soluções e com a construção de novos conhecimentos.

Este referencial pauta-se, pois, pela cooperação e é mediado pela interação entre os profissionais do Setor de Apoio, a escola, os alunos e os pais. O conhecimento e as novas atitudes acontecem mediante uma produção coletiva: todos se envolvem, há uma troca de saberes e experiências e o professor é incentivado, questionado e auxiliado quanto ao que está fazendo e quanto à construção das mudanças requeridas para uma prática pedagógica mais eficaz.

A interação, a colaboração e a ajuda mútua são fatores que levam todos os envolvidos no processo inclusivo à construção do conhecimento. Baseando-se nos princípios teóricos do sociointeracionismo, Rabelo (2001, p.24), resenhando Vygotsky, lembra que este autor considera que “a construção do homem dá-se em um processo dialético-contínuo, decorrente das relações que se estabelecem em determinado grupo social e em um dado momento histórico. Por essas relações, o homem se transforma e transforma a realidade que o cerca, reciprocamente.”

Para Vygotsky (1997), todo o processo de conhecimento ocorre primeiro no nível social e, depois, no individual. Segundo Smolka (1993, p.10), “o sujeito se faz como ser

diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro, singular, mas constituído socialmente.”

Oliveira (1993) afirma que Vygotsky considera o grupo cultural em que o indivíduo se desenvolve como capaz de fornecer-lhe os meios para perceber e organizar o real. A cultura não é pensada como um sistema estático, mas como um sistema aberto, em constante movimento de recriação, reinterpretação de informações, de conceitos e de significados.

Neste sentido, Smolka (2000, p.31) diz que, na apropriação das práticas sociais dos significados, as ações humanas “adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.”

Assim, famílias, escolas, professores e alunos diferentes, convivendo com grupos culturais e sociais mais favorecidos, terão maiores chances para construir seus instrumentos psicológicos, recriar, interpretar e atribuir significados às suas próprias ações, numa mediação constante entre eles e o mundo, bem como contribuir com suas eficiências. (Oliveira, 1993)

Para Vygostky, portanto, as interações sociais entre pessoas, sejam adultos, sejam crianças, diferentes ou não, se realizadas com pares mais experientes, promovem o desenvolvimento do pensamento e do comportamento das pessoas, numa evolução gradativa, sobretudo em situações em que se considera a enorme diversidade nas condições histórico-sociais de cada ser. Estas idéias levam ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), criado pelo especialista russo e que tão bem se aplica ao objeto de estudo desta pesquisa.

Segundo Davis; Oliveira (1991), ZPD refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) atual, determinado pela capacidade das pessoas de resolverem situações sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial (NDP). Nesse espaço (ZPD) é que as orientações de adultos e a colaboração das crianças mais experientes levariam aquelas com mais dificuldades, seja por problemas cognitivos, seja por disparidades socioculturais, a promoverem aprendizagens diversas, favorecendo o avanço na construção de seus conhecimentos. É neste espaço que o SAI se insere, uma vez que ele pode negociar com toda a comunidade escolar os conhecimentos, as experiências e as orientações a serem compartilhados.

Outros princípios teóricos utilizados por Vygotsky sobre pessoas com deficiência emergem da área denominada por ele de “defectologia”. O termo diz respeito a questões que

abrangem o desenvolvimento da criança com deficiência, os métodos utilizados na sua educação e a formação dos profissionais que atuam nessa área.

Vygotsky, segundo Valsiner; Veer (1996), afirma que as pessoas com alguma deficiência são capazes de se desenvolverem, mas de forma diferente das consideradas normais. Essa forma diferente para aprender vai traduzir-se em novas e distintas formas de percorrer caminhos para desenvolver as funções psíquicas superiores da pessoa com deficiência. O seu desenvolvimento depende do lugar social que lhe é dado no ambiente que a rodeia.

Os princípios utilizados reportam à fundamentação das bases teóricas da inclusão de deficientes no ensino regular. De acordo com estes autores (1996, p.74), Vygotsky “dá ênfase à educação social de crianças deficientes e no potencial das crianças para o desenvolvimento normal.”

A educação social é entendida como a influência que o meio social exerce, positiva ou negativamente, sobre a pessoa com deficiência e sobre o conceito que dela fazem; pode forjar uma imagem de eficiência e de possibilidades ou uma imagem de deficiência e de limitação. No primeiro caso, gera a eliminação do estigma e, no segundo, gera o seu reforço e, em consequência, o preconceito e a não-aceitação de si mesma e das pessoas que com ela convivem. A pessoa com deficiência abraça o papel social que lhe dão.

As deficiências afetam antes de tudo as relações sociais e não suas interações diretas com o ambiente físico. O ambiente social refrata e transforma as ações recíprocas do homem com o mundo; portanto, o problema social que resulta de uma deficiência é que deveria ser considerado como o problema principal. Em outras palavras, a deficiência e suas consequências têm sido realçadas e construídas muito mais socialmente do que por etiologias orgânicas, sindrômicas, de más-formações, enfim, de causas biológicas.

Vygotsky defende ainda uma escola que não isole crianças deficientes, mas que as integre, tanto quanto possível, à sociedade. Considera que os problemas de aprendizagem de crianças defeituosas resultam da falta de adequação entre sua organização psicofisiológica diferente e os meios culturais disponíveis para a sua educação.

Os autores acima citados reafirmam que o psicólogo russo crê na idéia de que grupos de níveis mistos apresentam condições de promover o desenvolvimento cognitivo e que os “deficientes mentais encontram sua fonte viva de desenvolvimento em ações recíprocas sociais com outras pessoas que estejam em um nível superior a eles próprios” (Valsiner; Veer,

1996, p.88). A diversidade de níveis intelectuais representa uma condição importante no trabalho coletivo. Contudo, é necessário que as relações sociais destes grupos estejam impregnadas de interações cognitivas e afetivas.

Trabalha-se, nesta pesquisa, com este referencial por se acreditar que seja esse o caminho para viabilizar transformações de cunho educativo, pedagógico e psicológico nas práticas educativas propostas pelo serviço de apoio às escolas inclusivas. É um referencial que se pauta em leituras dialéticas e contínuas, centradas nas relações sujeito-sujeito/sujeito-mundo.

Metodologia

A realização desta pesquisa concretizou-se na Escola Estadual Presidente Dutra, localizada no Setor Universitário, em Goiânia, e escolhida por indicação do Departamento Pedagógico da SUEE por ser uma escola de referência em termos de ensino de qualidade, por estar localizada numa região central, ter aderido ao paradigma da escola inclusiva e, sobretudo, por não defender posturas segregacionistas e integracionistas.³

Na investigação do objeto de estudo o Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar, realizou-se uma pesquisa do tipo empírica, que teve seu início em junho de 2001 e seu término em janeiro de 2002.

Constitui objetivo do trabalho descobrir como o Setor de Apoio à Inclusão Escolar, através de uma de suas equipes, está atuando em uma unidade escolar. A pesquisa envolve a escola, duas professoras, uma aluna com Síndrome de Down (SD) e a família desta aluna, buscando verificar como esta atuação está influenciando na promoção de transformações positivas, visando a novas práticas docentes que levem ao atendimento das necessidades educacionais especiais da aluna, objetivando, ainda, uma maior compreensão da comunidade escolar sobre valores sociais como respeito e aceitação das diferenças.

Por várias razões optou-se pela escolha de uma aluna com Síndrome de Down: por ser esta síndrome considerada a mais representativa do universo que abrange a deficiência mental; por ter o estigma do preconceito e da discriminação desde o nascimento; por ser a

³ Na postura segregacionista, a sociedade considera que o *locus* de atendimento à pessoa com deficiência deve ser em instituições segregadoras, à parte das pessoas ditas normais. Na postura integracionista – a sociedade considera que o indivíduo com deficiência pode estar no ensino regular junto aos ditos “normais”, porém com a condição de que esteja “preparado” para a convivência e a aprendizagem.

mais conhecida dentre as síndromes; porque a grande maioria das pessoas não acredita que portadores da Síndrome de Down podem aprender e chegar, inclusive, a cursar ensino médio e até universidade.

Aqui, abre-se um breve espaço para rever algumas concepções sobre a Síndrome de Down. O que é a Síndrome de Down? Quais as principais características e estigmas que a acompanham? A concepção e as práticas pedagógicas em relação à síndrome têm sofrido modificações no decorrer dos tempos?

A SD recebeu este nome em homenagem ao médico inglês John Langdon Down que, em 1866, a descreveu. Schwartzman (1999) escreve que a SD é a síndrome genética, por alterações cromossômicas, de maior incidência, ocorrendo na proporção de um nascimento vivo a cada 600 nascimentos, tendo como principal consequência a deficiência mental. Ela não se correlaciona a raças, regiões, grupos étnicos ou socioeconômicos, não existindo como um tipo apenas. Assim é que, em 95% dos casos de SD, é encontrada a trissomia simples do cromossomo 21, sendo o restante (5%) distribuído às trissomias por translocação e por mosaïcismo.

Werneck (1995) esclarece que a trissomia simples apresenta três cromossomos no par 21, ao invés de dois. Totalizam-se 47 cromossomos. O terceiro, o extra, é o causador da SD.

A trissomia de translocação apresenta-se como forma rara e ocorre quando um cromossomo do par 21 é unido ao outro, sofrendo uma quebra na sua região central. Neste caso, é 45 o número de cromossomos.

Na trissomia por mosaïcismo, também considerada uma forma rara, não são todas as células reprodutivas do corpo que são afetadas no par 21. Trata-se de um erro que acontece nas primeiras divisões celulares, podendo ser encontradas algumas células com 47 e outras com 46 cromossomos.

Esta autora afirma que ainda não se conseguiu provar quais fatores interferem na multiplicação ou nas alterações cromossômicas do par 21 e causam a doença. Sabe-se que é por acidente genético e que, em cada um dos tipos citados, ela acontece de forma diferente.

Nos casos de trissomia simples e por translocação, os efeitos, quanto a aspecto físico, desenvolvimento mental, psicológico, biológico e social são os mesmos. As características físicas lhes dão uma aparência diferente da de sua família, porém semelhante enquanto grupo de SD (aparência equivalente à raça mongólica). Outras características ou sinais comuns

detectados na maioria dos casos são doenças cardíacas, deficiência imunológica, problemas intestinais e respiratórios, de visão, de audição e odontológico; crescimento físico reduzido, hipotonia.

De acordo com Pueschel (1995), a linguagem dessas crianças é limitada e, às vezes, ininteligível; há atraso no seu desenvolvimento mental, sendo que apresentam graus variados de inteligência. Quanto às características psicológicas e sociais, os dados encontrados em literatura corroboram com as percepções constatadas no decorrer dos meus anos de trabalho com este alunado: dificuldades iniciais para se adaptarem socialmente, tornando-se depois sociáveis; gostam de cooperar, de trabalhos de rotina (resistem às mudanças); são alegres, dóceis, “pegajosos”; apresentam momentos de teimosia e de birra; têm boa memória musical, ritmo, gostam de cantar e de dançar.

Sobre o grupo mosaico, Pick; Zuchetto (2000) destacam alguns sinais que lhe são peculiares, diferenciando-o, portanto, dos dois primeiros grupos: verbalizam com mais facilidade, o vocabulário é mais rico, a fala é modulada com entonação normal de voz, possuem compreensão e facilidade para lidar com números, convivem normalmente com as pessoas, interessam-se e participam das atividades de grupo, chegando a ser líderes. Seu amadurecimento intelectual é parecido com o dito “normal”, podendo chegar a cursar uma universidade. As características físicas permanecem as mesmas dos demais grupos de SD.

Moreira *et al.* (2000) alertam, também, para o fato de que, atualmente, acredita-se que o grupo mosaico apresenta desempenho intelectual do tipo limítrofe e até mesmo normal.

Contudo, a falta de informação, o senso comum pedagógico cotidiano e cristalizado e as “certezas” subjetivas e generalizadas de que a criança com SD não aprende porque historicamente a sua capacidade intelectual foi subestimada, associados aos estigmas físicos, psicológicos e sociais visíveis, acabam por mostrar sentimentos e teorias falsas que, na maioria dos casos, impedem a inserção de portadores de SD nas escolas de ensino regular, dificultando sua inclusão escolar.

Felizmente, estudiosos do assunto, pais que vêem o desenvolvimento e a aprendizagem acontecerem na vida das pessoas com SD e a mídia, mostrando em propagandas, novelas e outros programas o desempenho dessas pessoas, vêm provocando mudanças de concepção e de atitudes na/da sociedade em geral, sobre as pessoas com SD.

Atualmente, elas são vistas como pessoas capazes, que apresentam potencial e possibilidades para evoluírem, conviverem, trabalharem e aprenderem. Sua aprendizagem

acontece de forma gradual e contínua, podendo exigir diferentes formas de ensinar, de acordo com as necessidades, possibilidades e habilidades de cada um para aprender. Dessa forma, as pessoas com SD estão hoje sendo rerepresentadas à sociedade.

Então, ao se fazer estudos sobre o apoio que é oferecido às escolas inclusivas, considerou-se pertinente observar uma aluna com SD para que ela pudesse mostrar aspectos relacionados à sua inclusão ou exclusão no ensino regular e no seio de sua comunidade familiar e social. Que trabalho contextualizado pela equipe de apoio foi realizado em relação a esta aluna e aos envolvidos diretamente com ela?

Na pesquisa, usou-se uma abordagem qualitativa, por mostrar o potencial para o estudo das questões da escola e utilizou-se de uma concepção que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade vivida pelo pesquisador. É um tipo de abordagem que busca a descoberta e a interpretação dos fatos, valoriza a indução e leva em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (André, 2000)

Utilizou-se como caminho metodológico, a linha microetnográfica que se volta para as minúcias, com presença significativa no estudo do cotidiano escolar, e deriva da matriz histórico-cultural, implicando “a descrição ou a reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural” (Góes, 2000, p.10). Resenhando Streck, Góes (2000, p.10) a define “a análise de microcomportamentos que compõem processos organizacionais da interação social”, e André (2000) a qualifica como uma abordagem que privilegia não o que acontece (etnografia), mas o “como” acontece, realçando o apoio na documentação, nos conhecimentos técnicos e no suporte teórico.

Encontrou-se respaldo para a opção pela microetnografia em Góes (2000), que concorda com Vygotsky (1987, p.14), ao considerar importante e propor “a busca de uma análise por unidades, definindo a unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar. Alega que essa noção é mais apropriada porque a unidade é o componente vivo do todo.”

Neste caso específico, em que foi tomada uma unidade (uma equipe constituída por quatro profissionais) representando um todo (9 equipes constituídas por 45 profissionais) de um dos Setores de Apoio da Capital – Unidade de Referência Maria Lusia de Oliveira – pôde-se observar, no decorrer da pesquisa, que as ações, bem como as atribuições e a estrutura de funcionamento quanto ao assessoramento, ao acompanhamento e à orientação às escolas, seguem as mesmas diretrizes (ver documentos e informações anexados). Segundo os

profissionais, as variações sobre como conduzir o trabalho estão relacionadas às individualidades, às experiências, aos conhecimentos de cada um e às necessidades e realidades diferentes de cada escola ou de cada aluno. O processo de condução dos serviços de apoio, entretanto, obedece às mesmas regras.

Este estudo exigiu um contato direto com a escola, com a SUEE e com o Setor de Apoio. Foram consideradas as situações concretas de cada elemento envolvido na pesquisa: da aluna com SD (características peculiares, como aspectos cognitivo e socioculturais, linguagem, vida pregressa), das professoras (condições para o trabalho, expectativas, formação, valores, concepções), da direção e da coordenação (para uma caracterização da inter-relação com a sala de aula e a equipe de apoio), dos pais (dimensão fundamental para a compreensão da história de vida da aluna “A. O. de J.”, bem como as expectativas e o grau de aceitação da diferença constatada); do Setor de Apoio, num estudo de suas relações inter e intra escolares com os envolvidos, buscando explicações sobre o modo de agir, de ser, pensar, de relacionar-se, de “ver adiante”, como modo de projeção para o futuro de um trabalho que está se iniciando, mas com passos firmes.

Assim, foi alinhavada a investigação dessa rede de relações e de suas influências para a prática educativa e pedagógica que envolve uma aluna com Síndrome de Down no processo inclusivo. A pesquisa apresenta, portanto, como foco para estudo, o Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar, representado por uma equipe multiprofissional composta pelos seguintes profissionais: uma pedagoga, uma psicóloga, uma assistente social (no início da pesquisa), uma fonoaudióloga, e teve como participantes a Escola Estadual Presidente Dutra, uma classe de pré-escola, duas professoras (titular e de apoio), a diretora da escola, a coordenadora pedagógica, a família da aluna, uma aluna com “Síndrome de Down”, a SUEE e a Equipe I do Setor de Apoio à Inclusão.

Para a coleta de dados, fez-se uso de observações em sala de aula, entrevistas, conversas informais e informações resultantes de reuniões e encontros realizados na escola, no Setor de Apoio e na SUEE, tendo sido entrevistadas sete pessoas.

As reuniões, em número de cinco, ocorridas na Unidade de Referência e na SUEE, tiveram como objetivo verificar a dinâmica, a aceitação, os percursos e percalços pelos quais passam os Setores de Apoio de todo o Estado e as coordenadoras das escolas inclusivas da capital.

Na escola pesquisada, foram realizadas doze observações em sala de aula e assistidas quatro reuniões de orientação e uma de conselho de classe, em que se pôde observar a prática educativa das professoras em relação aos inclusos e, sobretudo, em relação à A.O. de J., bem como o envolvimento da equipe com esta prática, com a família da aluna, com a aluna e com a classe.

A análise dos dados foi interpretada levando-se em conta os resultados colhidos em campo, o referencial teórico e os fundamentos legais e bibliográficos utilizados na pesquisa.

No primeiro capítulo, “Educação Inclusiva”, fez-se uma revisão histórica da Educação Especial, que abrangeu as suas quatro fases conhecidas: a do extermínio, a da segregação, a da integração e, finalmente, a da inclusão, e procurou-se mostrar como a história da educação especial processou-se no mundo, no Brasil e em Goiás, abordando também aspectos relacionados às reformas educativas.

No segundo capítulo, focalizou-se a política educacional inclusiva em Goiás e buscou-se a fundamentação teórica e legal sobre o objeto de estudo desta pesquisa, tendo, como suporte, uma revisão na literatura e nos textos de leis e de documentos internacionais, nacionais e regionais que se referem à necessidade de apoio inter e intra escolar enquanto pilares para construir-se o processo escolar inclusivo. Neste capítulo, construiu-se, ainda, o histórico da implantação do Setor de Apoio nas Unidades de Referência, nas subsecretarias e nas escolas inclusivas em Goiás e sua proposta como ação de suporte à educação inclusiva e seu funcionamento.

O terceiro capítulo destinou-se à apresentação e à análise dos dados coletados. Neste espaço, procurou-se analisar a estrutura do Setor de Apoio como um todo e a atuação da equipe de apoio na escola, com as professoras, com a aluna com Síndrome de Down e com sua família, em consonância com o referencial teórico e com o que se constatou na literatura abordada e nos documentos oficiais sobre o assunto.

Como última parte, foram tecidas considerações finais provenientes dos resultados demandados da análise e das conclusões pessoais sobre a temática.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

(M. Foucault)

1.1. Revisão Histórica da Educação Especial

O momento é ímpar na história da educação, e talvez este seja o momento mais importante na história da educação especial, quando um novo paradigma emerge pela necessidade de se trabalhar no campo educacional, um novo tipo de educação, a educação para todos no ensino regular, ou seja, a educação inclusiva em que se incluem tanto alunos ditos “normais” quanto alunos com necessidades educacionais especiais.

A Educação Inclusiva visa ao acesso universal e à permanência de todos na escola, à equidade em termos de oportunidades e a uma escola de qualidade, na qual todos possam ter suas necessidades básicas atendidas. Para se localizar o aparecimento deste paradigma, torna-se necessário fazer uma retrospectiva na história da educação especial, no atendimento a um dos segmentos que compõem a ampla diversidade de pessoas com necessidades educacionais especiais: a educação de pessoas com deficiências desde seus primórdios, no mundo, no Brasil e em Goiás.

Para isso, é importante oferecer informações básicas sobre as etapas pelas quais a história da educação especial passou – extermínio/segregação/integração/inclusão – numa linha sucessiva dos acontecimentos mais relevantes nos quais antecedentes e conseqüências de cada etapa tornam-se claros e compreensíveis dentro da análise de sua história. Sua relevância em cada época, bem como sua evolução, fizeram-se necessárias para acompanhar os anseios de uma sociedade e de um mundo em constante movimento.

1.1.1. O Início de Tudo... no Mundo

As sociedades antigas tinham como costume, ao observar “anormalidades” nas crianças, promover o infanticídio. Era a **Fase do Extermínio**. Na Grécia, em Esparta e Atenas, e em Roma, isto se fez muito presente, pois visava-se ao culto à perfeição, à beleza e à força física e só tinham direito à vida as pessoas que apresentavam condições para desenvolverem tais atributos.

Durante a Idade Média, segundo Jiménez (1997), a Igreja Católica passou a condenar o infanticídio e a adotar a idéia de que as pessoas com anormalidades eram possuídas pelo demônio. Atribuía-se as causas das anormalidades a fatores sobrenaturais, quando não a um castigo de Deus e praticava-se o exorcismo como forma de “purificar” aqueles espíritos.

Aos poucos, a Igreja abandona esta forma de pensar e de explicar as deficiências e, numa postura menos radical, passa a ver as pessoas deficientes como instrumentos de Deus e que estariam neste mundo ainda como castigo, mas para alertar as pessoas sobre seus comportamentos inadequados ou sobre a forma de fazer-se caridade.

A Igreja Católica cria, nesta época, asilos e Santas Casas de Misericórdia para abrigar as pessoas com deficiências, com o intuito de prestar-lhes assistência em termos de cuidados pessoais, sem caracterizar nenhum tipo de educação. Jiménez (1997) relata que, nos meados do século XVI, surgem outras mudanças na maneira de pensar da Igreja. As primeiras manifestações destas mudanças aparecem com relação à educação de crianças surdas. O frade espanhol Pedro Ponce de León, em 1555, leva a cabo a educação de crianças surdas, filhos de nobres, obtendo êxito e é reconhecido como iniciador do ensino para surdos.

O autor afirma ainda que na França, em 1775, surge a primeira escola para surdos, sendo criada pelo abade Charles Michel de l' Epée e transforma-se em Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Em 1784, Valentin Haüy cria, em Paris, um instituto para cegos. Louís Braille é um de seus alunos que, mais tarde, inventaria o Sistema Braille⁴ para o ensino da leitura e da escrita dessa população. Assim, é a Igreja Católica a precursora da educação de pessoas deficientes e do movimento que mais tarde resultaria em uma nova era na educação especial, a Era da Segregação.

E com as pessoas deficientes mentais? Como elas eram vistas e tratadas? Como comportavam-se as famílias e a sociedade? Elas eram tidas como peso morto (ainda são, na concepção de muitos), perturbadoras da ordem social e, geralmente, internadas em manicômios, orfanatos, prisões, junto de delinqüentes, velhos e loucos e, quando não, presas e amarradas em suas próprias residências. Não se oferecia nenhum tipo de educação, apenas cuidados pessoais.

Segundo Jiménez (1997), ao final do século XVIII e princípio do século XIX, iniciam-se os primórdios da educação especial, caracterizados pela criação de instituições

⁴ Sistema Braille: sistema tátil de escrita e leitura para o ensino das pessoas cegas.

especializadas para pessoas com deficiência, sobretudo com deficiência mental. É a **Era da Segregação** indiscriminada. A sociedade, como um todo, movida por interesses da Igreja, das famílias, das áreas médica e paramédica, percebe a necessidade de se prestar apoio a essas pessoas. Contudo, este apoio reveste-se de um sentido de piedade, cuidados e assistência.

Nesta época, havia duas correntes de idéias opostas, mas que imperavam como um meio para separar, segregar e discriminar a pessoa com deficiência mental. A primeira dizia ser preciso proteger a pessoa “normal” da pessoa deficiente, vez que esta representava perigo para a sociedade. A deficiência mental era confundida com doença mental e as pessoas com deficiências eram tidas como agressivas, perturbadoras da ordem, anti-sociais e portadoras de uma sexualidade incontrolada.

A segunda idéia considerava que era preciso defender e proteger a pessoa com deficiência da sociedade, que poderia trazer àquela prejuízos e sérios danos físicos e morais, vez que ela era considerada indefesa e dependente. Desta maneira de pensar surgem instituições afastadas dos povoados para receber pessoas com deficiências e o argumento utilizado é de que elas teriam uma vida mais saudável e alegre. A consciência coletiva sentia-se tranqüilizada, pois os cuidados e a assistência estavam sendo proporcionados àquelas pessoas e, assim, elas viveriam melhor, sem prejuízos para si ou para os outros.

Subjacente a estas idéias, percebia-se a ideologia do capitalismo liberal, pois considerava-se que elas não produziam, eram incapazes e, portanto, deveriam ter um lugar à parte na sociedade. Para o sistema, o espaço social produtivo somente poderia ser ocupado pelos “mais fortes”, que não portassem “defeitos” e, sobretudo, que não “incomodassem” por seus defeitos. Em todos os casos, as concepções geravam a separação, a segregação, a discriminação.

Jiménez (1997) afirma ainda que, do final do século XIX até meados do século XX, perdura, com toda intensidade, esta situação de marginalização e pontua o aparecimento, a partir dessa época, de uma visão médica-educativa para crianças com deficiências. Médicos e psicólogos buscam descobrir as causas que determinam o aparecimento de deficiências e tentam encontrar métodos de tratamento para o atendimento a deficientes mentais nas instituições especializadas: Pinel, Esquirol, Itard, Voisin, Seguin são figuras que aparecem no período entre 1745 e 1880, sendo este último considerado o primeiro autor de obras que dão à Educação Especial o sentido moderno de educação, ultrapassando o modelo médico e

assistencial⁵, quando faz referências, em seus trabalhos, às possibilidades de se utilizar o método fisiológico para o ensino de “crianças idiotas” no ensino regular.

Galton e Binet criam métodos de avaliação e tratamento que serviriam para rotular e retirar do ensino regular os alunos mais fracos e atrasados. Entretanto, apesar da visão segregacionista e tímida, o despertar dos médicos e psicólogos foi fundamental para o campo educacional. Foram eles os profissionais que levantaram a necessidade de atendimento pedagógico devido aos tantos casos que lhes apareciam em consultórios. Montessori, Decroly, Pestalozzi, entre outros educadores, começam a trabalhar com educação especial e tentam defender a utilização de uma pedagogia nova para o ensino de deficientes mentais. (Jiménez, 1997)

As escolas especiais e as instituições filantrópicas são criadas e sua existência deve-se aos movimentos de educadores, médicos, psicólogos, pais e amigos das pessoas com deficiências, além das necessidades que surgem a partir das conseqüências das duas guerras mundiais, quando mutilados de guerra passam a necessitar de reabilitação física.

Os aspectos relacionados à assistência e aos cuidados pessoais, à reabilitação física e de saúde perduram por muito tempo; contudo, é preciso preocupar-se com a educação geral, com o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo. Esta fase caracteriza-se por um subsistema de Educação Especial dentro do sistema educativo geral e os Centros de Educação Especial e especializados primam por oferecer programas próprios, com técnicas diferenciadas. Há uma proliferação de técnicos e especialistas em educação especial e as instituições especiais constituem o lugar das diferenças.

Continuando a evolução da história, é ainda Jiménez que relata que o século XX caracteriza-se pela obrigatoriedade e pela expansão da educação básica. Surgem, na Europa e na América do Norte, bases motivadoras nas quais incluem-se as associações de pais e educadores e de deficientes que rejeitam as escolas segregadoras, alegando que as crianças não vivem e não viverão em ambientes segregadores e que este ambiente resulta empobrecedor do ponto de vista educativo. Além disso, baseiam-se na Declaração dos Direitos Humanos, segundo a qual as pessoas diferentes devem compartilhar experiências de vida em comum com seus pares normais. Esta mudança de concepção é fundamental para uma nova visão de educação especial.

⁵ Modelo médico e assistencial refere-se ao atendimento da pessoa deficiente como se o tratamento médico pudesse “curar” a deficiência.

No início dos anos 60, a **Filosofia da Integração** nasce com força na educação especial e baseia-se nos princípios da universalização do ensino, da individualização e da normalização⁶. A nova filosofia sugere que as crianças estejam em salas comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivos possível. No entanto, a educação integradora exige que o aluno se adapte à escola, à classe comum. As crianças são selecionadas para conviver com os ditos “normais” somente se estiverem preparadas para esta convivência; caso contrário, são encaminhadas para as classes especiais, que funcionam junto ao ensino regular, criadas nessa época, ou têm seu retorno garantido às escolas especiais, com o fim de “se prepararem” para conviver em sociedade e se adaptar a ela.

Este se constitui num dos grandes problemas detectados na filosofia da integração, legitimando práticas sociais de exclusão pelo preconceito e pelo estigma, já que a maioria dos alunos é oriunda de escolas e classes especiais e nem sempre esses alunos se encontram “preparados” para a convivência e a aprendizagem nos chamados grupos “normais”; o problema residia no aluno e na sua incompetência.

Entretanto, passa-se a considerar “integrado” o aluno com deficiência que estiver matriculado na escola de ensino regular, como se a sua incorporação física sem um trabalho maior de aceitação, de práticas educativas adequadas ao seu desenvolvimento, de possibilitar a eliminação de estereótipos e preconceitos fosse suficiente.

Contudo, não se pode negar que o trabalho social, político e educacional em favor da integração representou um grande avanço para a educação especial, haja vista a intensa mobilização para reduzir a segregação institucionalizada de pessoas com deficiência e a abertura de novos horizontes e novas perspectivas de atendimento educacional a estas pessoas.

Jiménez (1997) refere-se ainda a algumas bases motivadoras que corroboraram para a passagem da concepção segregacionista para a concepção integracionista:

- a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que preconiza a educação não segregadora e o compartilhamento de vida em comum com as pessoas com deficiências;
- a compreensão, por parte de segmentos sociais como educadores, pais, associações de/para deficientes, que percebem a integração como direito constitucional;

⁶ Normalização não significa tornar a pessoa normal, mas reconhecer-lhe os mesmos direitos que têm os outros, proporcionando-lhes o máximo de recursos para promover o seu desenvolvimento e uma vida tão normal quanto lhe seja possível obter.

- a pressão que estes segmentos exercem sobre o poder público, caracterizando-se tomadas de posição pró-integração;
- os estudos realizados por pesquisadores, médicos e educadores, mostrando a importância da educação para deficientes a ser realizada em comum com outras crianças;
- a crítica aos testes psicométricos que resultam, muitas vezes, em diagnósticos inadequados, rotulando as crianças e, com isto, promovendo-se a separação e o encaminhamento a escolas especiais;
- o princípio da normalização, fundamento considerado básico como corolário da integração.

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

Em decorrência das limitações apresentadas pela filosofia da integração, novas políticas educacionais vêm articular novas formas de possibilitar o desenvolvimento pessoal e social das crianças com necessidades educacionais especiais, visando a sua integração à sociedade ao longo de sua vida.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, em que participaram representantes de 155 governos, dentre eles o Brasil, foi assinado o documento intitulado *Declaração Mundial e um Marco de Ação*, em que os participantes assumiam o compromisso de garantir educação básica de qualidade para todos - crianças, jovens e adultos.

O compromisso assumido é ter metas para alcançar uma educação de qualidade, através de alguns pontos básicos, quais sejam: universalização da escolaridade, equidade em termos de oportunidades de acesso e permanência na escola, alfabetização e, sobretudo, preocupação com a educação para a diversidade, deixando claro que as necessidades básicas de aprendizagem do aluno, bem como seu ritmo de aprendizagem, seus interesses e sua individualidade deveriam ser observados, respeitados e atendidos. (Torres, 2001)

Aquele documento abre caminhos para os simpatizantes de um novo modelo sobre a educação de qualidade e vai ao encontro de uma outra política educacional, surgida na Espanha, a *Declaração de Salamanca*, fruto da *Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: acesso e qualidade* (UNESCO, 1994) que toma rumos precisos para objetivar a Educação Inclusiva.

Chega-se, assim, e oficialmente, à quarta e atual fase por que passou a Educação Especial, dentro de seu contexto histórico: a **Educação Inclusiva**. Os argumentos favoráveis à Educação Inclusiva nascem dos ideais de educadores, de pais e de associações de deficientes, que impulsionam os governos de todo o mundo e as organizações nacionais e internacionais a reverem e a reelaborarem suas políticas educacionais, conduzindo-os a algumas tomadas de posições.

Passam a ser inaceitáveis, para muitos, as maquiagens oferecidas, como o atendimento em escolas especiais, classes especiais e outros tipos de atendimentos que restringem as possibilidades de a pessoa se tornar cidadão consciente de sua cidadania, de apropriar-se das riquezas do mundo sociocultural, das experiências e trocas que poderiam vir do outro, da anulação do pensamento que impede a criatividade, o aflorar da resistência, a criticidade.

Um trabalho calcado na repetição, na rotina, automático e fragmentado da realidade da vida atual não poderia gerar possibilidades de crescimento, autonomia e estruturação da identidade do indivíduo. O mundo de hoje requer um sujeito ativo, dinâmico, batalhador, economicamente ativo, que produza para si e para a sociedade. Certamente não será dentro dos muros de uma instituição especializada, segregadora, ou dentro de classes especiais “ditas” integradoras, ou ainda dentro de classes comuns em que a pessoa deficiente seja apenas um número a mais a ocupar um espaço, uma carteira, que se verá este homem crescer e se desenvolver. Estas maquiagens foram experienciadas e os resultados considerados insatisfatórios para a construção deste homem diferente.

A educação de qualidade para TODOS, a equidade de oportunidades, a aprendizagem centrada nas necessidades do aluno e a educação para a diversidade conduzem ao caminho para uma educação inclusiva. É importante ressaltar, então, alguns fundamentos que demarcaram a necessidade de mudanças da fase de integração para a fase de educação inclusiva.

Segundo Santos (1997), foram determinantes, para isso, **o avanço científico**, que veio disseminar novos conhecimentos a respeito das possibilidades das pessoas com deficiências, desmistificando certos preconceitos; o alerta para **a necessidade da união de povos** em função da globalização e da defesa do planeta; **os fatores de cunho sociológico**, denunciando práticas segregativas e discriminatórias, marcando o reconhecimento do valor humano e dos direitos das pessoas com deficiência, e **o avanço tecnológico**, que veio aproximar ainda mais os povos e provocar a necessidade de mais força de trabalho e de mais instrução para atender à competitividade.

Estes argumentos vêm refletindo posições contraditórias nos sistemas educacionais de vários países que ainda acreditam que as práticas segregacionistas e/ou integradoras representam a melhor opção para atender as pessoas com diferenças.

Contudo, os mesmos argumentos mostram a necessidade de mudanças nessas velhas práticas para novas reflexões que resultam na aceitação das diferenças e, em consequência, na crença na igualdade de valores entre os seres humanos e na garantia de igualdade de direitos entre todos.

O direito à educação via sistema regular de ensino; o direito de pertencer à escola e de aprender junto com os demais; o direito de se construir cidadão nas relações sociais e de produção mais amplas, mas que se originam nas microestruturas do cotidiano das salas de aula; o direito de ter professores preparados para atender à diversidade; o direito de ter currículos adaptados a suas condições e quando estritamente necessário; e o direito de ter a participação da família como parceira da escola constituem alguns dos princípios indispensáveis à construção da escola inclusiva.

Não bastam as leis, pareceres, decretos, portarias etc. para que se efetive a educação inclusiva. É importante, sobretudo, que haja mudanças de atitude contra os preconceitos que determinam a exclusão educacional. Por isso, enfrentamentos com atitudes e ações corajosas e positivas vindas do Estado, dos políticos, da comunidade, da escola, da família representam um conjunto de responsabilidades em relação ao aluno, que passa a ser visto em sua totalidade, com suas eficiências, deficiências ou diferenças.

Mudanças na forma de pensar devem ser compreendidas, desejadas e aceitas pela sociedade, pois o sucesso da educação inclusiva depende do entendimento que se tem sobre suas vantagens em relação a ser um benefício para todos. Este novo modelo de educação tem

seus princípios calcados na *Declaração de Salamanca (1994)*, que propõe redimensionar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando a:

- transformar os sistemas paralelos de ensino especial e comum em uma única vertente, a Educação Inclusiva; a escola especial, através de seus profissionais, passa a ser parceira do ensino regular;
- sensibilizar os governantes e a classe política para que se efetive uma educação de qualidade;
- colocar como básico para a concretização da Educação Inclusiva a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e funcionais e a capacitação dos professores;
- estabelecer o princípio da equidade de oportunidades para todos;
- preparar o sistema educacional para receber os diferentes;
- priorizar o aperfeiçoamento das condições gerais de ensino e de aprendizagem, visando à ultrapassagem das dificuldades experimentadas;
- beneficiar a todos em contextos comuns de aprendizagem: todos podem aprender juntos;
- ampliar a participação da família e da comunidade na escola; os pais passam a ser co-responsáveis pelo processo educativo de seus filhos.

A educação inclusiva torna-se uma realidade e é um fato irreversível, em nível mundial. E em nosso país? Como vem acontecendo a Educação Especial? Qual é a sua história?

1.1.2. A Evolução da História da Educação Especial no Brasil: como tudo começou

A evolução da Educação Especial no Brasil não é diferente da já descrita neste trabalho, sendo a filosofia da segregação a que norteia a criação de hospitais e de instituições especializadas com o fim de atender pessoas com deficiências a partir do século XIX.

A Educação Especial no Brasil, pelo que se noticia, inicia-se em 1854, com a criação do Instituto Benjamim Constant - IBC - para a educação de cegos e com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, em 1856, ambos no Rio de Janeiro, criados pelo governo imperial de D. Pedro II e hoje transformados em Centros de Referência Nacional. (Mazzotta, 1996)

Em 1903, segundo Antipoff (1974), é criado, no Rio de Janeiro, junto ao Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha, um anexo para o atendimento a menores doentes mentais (os deficientes mentais eram vistos como doentes mentais), com o intuito de prestar-lhes assistência médica na área de reabilitação. Este pavilhão é transformado, em 1940, no atual Hospital de Neuro-Psiquiatria Infantil e ali tem início o tratamento de deficientes mentais através de uma assistência pedagógica.

Em 1913, inicia-se a pesquisa de nível mental com a famosa Escala Binet - Simon e surge a primeira amostra de crianças anormais. Nesta ocasião, o médico Basílio de Magalhães lança a obra *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* considerada a primeira obra de vulto sobre o excepcional no Brasil.⁷

Outros hospitais são criados nas décadas de 1920 e 1930 para o atendimento do deficiente mental, em São Paulo e Recife. No Rio Grande do Sul, 1927, surge a primeira escola brasileira para deficientes mentais, a Escola Pestalozzi. Com a vinda ao Brasil da famosa educadora Helena Antipoff, os problemas com relação ao deficiente mental começam a ser objeto de atenção pública. Em 1932, Antipoff cria, em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi. Médicos, enfermeiras, educadores e psicólogos passam a atender as crianças “retardadas” dos grupos escolares. Em 1934, a Sociedade Pestalozzi solicita ajuda do Governo de Minas Gerais para a construção de uma escola: o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, primeira escola oficial do Brasil para deficientes mentais (1935).

Em 1940, a Sociedade Pestalozzi abre, na Fazenda do Rosário, Minas Gerais, um grande centro pedagógico, visando à formação de professores e à educação para alunos. O governo estadual e a Sociedade Pestalozzi estabelecem convênios de parceria: o primeiro com recursos financeiros e a segunda com oferecimento de bolsas.

Em 1945, é criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, a partir da iniciativa de mães. Atualmente, há Sociedades Pestalozzi na maior parte dos estados brasileiros. São instituições de cunho filantrópico, com o sentido de educar e reabilitar pessoas com deficiências, contando com parcerias das esferas federal, estadual e municipal. (Antipoff, 1974)

Outra associação que merece destaque pela ousadia e pela coragem em criar serviços de educação especial é a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Em 1954, é

⁷ Excepcional é a designação dada às pessoas com deficiência física (paralisia cerebral), sensorial, mental e aos superdotados. Comumente, a população considera o termo somente para designar as pessoas com déficit intelectual, ou seja, com deficiência mental.

criada, no Rio de Janeiro, a primeira APAE. Em 1961, em São Paulo, a segunda. A partir de 1963, elas estão por quase todo o Brasil. (Antipoff, 1974)

Ambas as associações têm sua relevância, abrindo caminhos para a educação das pessoas com deficiência mental, numa época em que elas eram confinadas em hospitais psiquiátricos, sem educação pedagógica. Contudo, sua orientação filosófica pauta-se pela **segregação**, por pensarem que é a melhor educação a ser oferecida: aprender junto com seus pares iguais deficientes.

O governo federal, por seu lado, permite-se a omissão ao criar poucas escolas especiais, assegurando o apoio a toda iniciativa privada na forma de empréstimos, subvenções, bolsas de estudo, fornecimento de mobiliários, equipamentos, material didático etc., inclusive hoje e, ainda, com força de lei (art. 60, capítulo V - LDBEN 9.394/96): “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.”

No entanto, é preciso acompanhar as mudanças de filosofia que ocorrem nas décadas de 1960 e 1970 na área da Educação Especial em todo o mundo. Para a época, a ordem é **integrar**.

São criadas, na década de 1970, pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), as classes especiais, que devem funcionar dentro de escolas comuns, para determinado tipo de clientela especial: deficientes visuais, auditivos e mentais com leve grau de deficiência. Os demais permanecem nas escolas especiais.

O CENESP, órgão ligado ao MEC, àquela época é o responsável pelo cumprimento do princípio da integração que visa a preparar os alunos especiais para frequentarem e se integrarem ao ensino comum; esta “preparação” deve se dar nas escolas e nas classes especiais.

Como é “normal” acontecer no Brasil, a cada gestão governamental extinguem-se órgãos, programas e mudam-se os dirigentes, sofrendo os programas de falta de continuidade. Assim, de acordo com Almeida (2001), o CENESP passa, em 1986, por reestruturações. Ele é transformado em SEESP, Secretaria de Educação Especial do MEC. Em 1990, a SEESP é extinta e suas atribuições passam a ser da SENEb - Secretaria Nacional de Educação Básica. No mesmo ano é criado na estrutura da SENEb, o DESE (Departamento de Educação Supletiva e Especial). Neste órgão, é instituída a Coordenação de Educação Especial que, em

1991, é desativada, voltando suas atribuições a pertencerem ao DESE. Ações e metas das políticas educacionais especiais ficam sem direcionamento específico e há um descaso com a Educação Especial no Governo Collor.

Somente em 1992, no Governo de Itamar Franco, é recriada a SEESP, que permanece até hoje. Sua função é “coordenar a elaboração das Políticas de Educação Especial, estimular, supervisionar e fomentar sua implantação e assistir, técnica e financeiramente, sua implementação em todo o país.” (Almeida, 2001)

Com tantos “vais e vens”, a política de implantação da concepção de integração não avança como se esperava e os alunos continuam, em massa, nas escolas e classes especiais, apesar do que definem a *Constituição Federal de 1988*, em seu art. 208: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”, a *Lei Federal 7.853/89* (Lei da CORDE⁸), que preceitua que a matrícula de portadores de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino deverá ser compulsória, sob pena de reclusão de um a quatro anos e multa a quem negar sua inclusão em estabelecimentos de ensino por motivos derivados de sua deficiência, e a *LDBEN/96*, art. 58, reportando-se ao art. 208 da *Constituição Federal de 1988*.

Mas, como caminha o processo de inclusão escolar como proposta de educação para todos, estabelecido, a partir de 1990, pela Conferência de Jomtien e pela Conferência de Salamanca?

A proposta foi abraçada e aceita inicialmente por educadores e pesquisadores da área educacional, sendo uma das precursoras a professora Maria Teresa Égler Mantoan, da Unicamp/SP, que implantou, como experiência, a educação inclusiva nas redes de ensino municipal de Valinhos e Sorocaba (SP), Natal (RN) e Três Corações (MG).

Oficialmente, tanto em nível federal como estadual e municipal, as iniciativas governamentais têm sido tímidas e lentas, e o Brasil, através do MEC e da SEESP, ainda não incorporou totalmente a suas políticas educacionais o compromisso assumido em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos.

⁸ A CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – criada em 1987, tem por objetivo elaborar políticas de atenção às pessoas com deficiências no que se refere a programas de prevenção, integração, reabilitação e profissionalização. As ações propostas e sua relevância exigem, para a execução das políticas, a co-participação de órgãos internacionais, de Ministérios e Secretarias de Estado e de Municípios – Saúde, Educação, Trabalho, Comunicação, Planejamento – de Instituições e Entidades Nacionais, de Organizações Não-Governamentais.

Desta forma, a Constituição Federal/1988, a LDBEN/1996 e o Plano Nacional de Educação/1997 (PNE) fazem clara opção política pelo paradigma da integração, conforme referendado acima. A “educação especial como modalidade de educação escolar” (LDBEN 9.394/96, art.58) continua como sistema paralelo de ensino, quando deveria, de acordo com os pressupostos inclusivos, servir de apoio especializado às escolas de ensino regular que “acolhem” pessoas com necessidades educacionais especiais; os alunos são constantemente “avaliados”, visando a uma prática preventiva, quando, na verdade, esta prática pode desencadear o que se quer eliminar no meio educacional e na sociedade: o modelo clínico de deficiência que exclui a criança pelo estigma e pelo rótulo e coloca nela a culpa pelas suas dificuldades; não assegura ao professor um redimensionamento do seu trabalho, provocando-lhe, continuamente, desânimo, descrença e medo.

O Plano Nacional de Educação (PNE/1997, p.58) prevê “redimensionar” em cinco anos as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as necessidades da demanda escolar, de forma a “favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades educativas especiais nas classes comuns, sempre que possível, fornecendo-lhes o apoio adicional necessário”; a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e funcionais estão relegadas ao esquecimento quando as verbas referentes à educação são cortadas.

Contudo, o PNE contempla alguns aspectos relevantes para o processo inclusivo, como a adoção de novas tecnologias nas áreas da comunicação e da informação que tanto auxiliam a aprendizagem dos surdos, cegos e deficientes físicos, e a implantação do projeto pedagógico da escola, quando assegura a inclusão como norte no atendimento às necessidades do aluno especial, na definição de recursos e na formação aos professores em exercício. E aí, no último caso, há que se definir a quem cabe a responsabilidade: ao ensino básico, que se mantém omissos, ou ao ensino especial, modalidade do ensino básico que não deseja perder seus espaços?

Um outro documento que vem fazendo eco como resposta ao compromisso assumido em Jomtien, tornando-se um dos pontos-chave para contextualizar a inclusão refere-se aos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. (MEC, 1999)

Os currículos apresentam-se como ferramentas básicas para a escolarização e as adaptações curriculares, como condição necessária à aprendizagem do alunado especial, observadas as peculiaridades e singularidades desse alunado, no favorecimento tanto das

manifestações de dificuldades para aprender, como das capacidades e dos talentos observados. (PCN, 1999)

Segundo os PCN, as adaptações curriculares apóiam-se em alguns pressupostos: flexibilidade, trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, observação do ritmo, do modo de aprender e respeito ao grau de tolerância e à fatigabilidade do aluno, permitindo que as pessoas participem de uma programação tão normal quanto possível e caminhem conforme suas possibilidades.

Por onde e para onde caminha o paradigma da inclusão em nível federal? É muito pouco o que está sendo feito para incluir todos os alunos, mas também é verdade que atitudes isoladas, vindas de governos estaduais, a fim de promoverem a inclusão, estão ocorrendo em alguns estados brasileiros, apesar das grandes dificuldades na promoção de mudanças de paradigmas, pois os olhares ainda convergem para as concepções antigas de segregação e de integração. E em Goiás, como tem sido a trajetória da Educação Especial desde sua criação?

1.1.3. A Educação Especial em Goiás na Rede Estadual de Ensino

Parte da iniciativa religiosa, no Município de Trindade, com a criação da Vila São Bento Cotolengo, em 1952, que tem como objetivo prestar proteção e assistência aos deficientes que, em geral, eram ali abandonados. Caracteriza a fase da segregação.

De acordo com Almeida (2001), data de 1953 a criação da primeira escola estadual especial, pela Lei nº 926: o Instituto Pestalozzi de Goiânia, IPG, inaugurado em 25/01/1955 com o objetivo de atender os alunos com deficiência mental e auditiva, proporcionando-lhes “assistência” e escolaridade.

Entre 1960 e 1970, são implantadas em todo o Estado instituições especializadas, de cunho filantrópico por iniciativa de pais e amigos de pessoas deficientes: APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e Sociedades Pestalozzi, de caráter puramente assistencial, mais tarde passando a oferecer, também, a escolaridade e a reabilitação da saúde. Outras entidades particulares, como o CORAE (Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata) e o CRESPA (Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo), são criadas nesta época, todas elas subsistindo com apoio financeiro do governo. Mais tarde, surgem, como apoio à educação de surdos, de deficientes visuais, físicos e mentais e de autistas, associações do tipo APADA (Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos), hoje com expansão em nível nacional, ASG (Associação dos Surdos de Goiânia),

ADVGO (Associação de Deficientes Visuais de Goiás), ADFEGO (Associação dos Deficientes Físicos do Estado de Goiás), ASDOWN (Associação da Síndrome de Down), e AMA (Associação dos Amigos dos Autistas).

No início da década de 1970, não há ainda nenhuma estrutura organizacional de ensino especial em nível de sistema estadual de ensino. Somente após a criação do CENESP pelo MEC, em 1973, é criada em Goiás, na estrutura da Secretaria de Educação, no mesmo ano, a Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo. Em 1976, esta Seção é extinta, sendo criada a Divisão de Ensino Especial no organograma da Unidade de Ensino de 1º Grau, época em que o ensino especial tem relação mais íntima com o ensino regular.

Esta estrutura permanece até 1982, quando a Divisão de Ensino Especial passa a ser Unidade de Educação Especial, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais. Em 1987, a Lei nº 10.160 de 09/04/87, art. 13, inciso XIII, alínea “d”, cria a atual Superintendência de Ensino Especial - SUPEE -, que adquire autonomia e independência física, financeira e administrativa, sendo ligada diretamente à Secretaria de Educação. (Almeida, 2001)

A SUPEE tem por finalidade direcionar o ensino especial em todo o Estado de Goiás, com a competência de elaborar e fazer cumprir diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação Especial em todos os níveis, da pré-escola ao 3º grau, em parceria com as outras Superintendências de Ensino, Subsecretarias (antigas Delegacias Regionais de Ensino), Secretarias Municipais de Ensino e Universidades, com o objetivo de integrar as pessoas com necessidades educacionais especiais. (documento Educação Especial em Goiás, 1995)

Em consonância com as diretrizes do CENESP, que determinam a adoção do modelo integracionista, em 1982, a Unidade de Educação Especial cria e expande pelo território goiano as classes especiais e salas de recursos no ensino regular e promove a capacitação de pessoal docente e técnico.

A partir de 1982, apesar da “adoção do paradigma da integração”, a Unidade de Educação Especial continua a investir recursos na expansão das Escolas Especiais Estaduais e no fortalecimento dos convênios com as instituições particulares, sendo conivente com as práticas segregacionistas e excludentes, talvez por não acreditar que os professores da rede regular estivessem capacitados para ensinar pessoas com deficiência. Como poderiam se

capacitar se os cursos e treinamentos eram dirigidos apenas aos profissionais vinculados ao quadro do ensino especial, e o ensino regular continuava omissa nas políticas de integração?

Nesta época, das nove modalidades de atendimento existentes na rede estadual de ensino – Escola Especial, Oficina Pedagógica, Estimulação Essencial, Atendimento Hospitalar e Domiciliar, Classe Comum, Classe Especial, Classe Integradora, Sala de Recursos, Classe Comum com Apoio Especializado – as quatro últimas encontravam-se vinculadas ao ensino regular, porém sob a total responsabilidade do ensino especial quanto ao controle, ao gerenciamento, à capacitação de pessoal, acompanhamento, supervisão e subsídios oferecidos.

Não obstante a definição da clientela para ser atendida em escolas especiais – deficientes mentais (de grau moderado a profundo), deficientes auditivos (de grau severo a profundo), deficientes visuais (cegos), deficientes múltiplos, alunos com condutas atípicas – as pessoas com deficiência leve, de qualquer tipo, continuavam no seio da escola especial.

No início da década de 1990, a SUPEE inicia um trabalho sistemático para encaminhar ao ensino regular, em classes comuns e/ou em classes especiais, as pessoas consideradas deficientes leves, porém, e somente, se estivessem “preparadas” para se adaptarem ao meio social e escolar comum!

Finalmente, a política de educação inclusiva na qual é o sistema educacional que se prepara para receber o aluno começa a ganhar forma e espaço. No início, por volta de 1997, a inclusão ocorre para minorias selecionadas. A partir de 1999, a SUPEE, então com nova sigla - SUEE, reestrutura o ensino especial, abolindo do ensino regular as modalidades de atendimento classe especial, classe integradora e sala de recursos, por considerar que estas modalidades confrontavam a filosofia de educação inclusiva, passando a desenvolver o *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* institucionalizando 10 projetos: “*Depende de Nós*”, “*Escola Inclusiva*”, “*Hoje*”, “*Refazer*”, “*Unidade de Referência/Setor de Apoio à Inclusão Escolar*”, “*Caminhar Juntos*”, “*Comunicação*”, “*Despertar*”, “*Espaço Criativo*” e “*Prevenir*” (Documento Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, 1999).

Cada projeto recebe o acompanhamento e as orientações de equipes multiprofissionais da SUEE, que promovem reuniões, encontros, cursos, visitas etc, conforme as peculiaridades e as necessidades de cada projeto, sendo direcionado ao atendimento das

peças com necessidades educacionais especiais, através dos profissionais que as assistem, das famílias e da sociedade. Estes projetos podem ser, resumidamente, assim definidos:

- 1) *Depende de Nós*: projeto que envolve a participação das famílias, tendo como objetivo sensibilizá-las e fazer com que elas percebam que é fundamental, para o êxito do processo inclusivo escolar de seus filhos, a sua participação.
- 2) *Escola Inclusiva*: projeto que envolve parceria da SUEE com o ensino regular em toda a educação básica e visa a oferecer suporte necessário para que todos os alunos possam aprender juntos e receber uma educação de qualidade.
- 3) *Hoje*: a equipe se desloca para os hospitais onde foram criadas classes hospitalares com a finalidade de complementar e auxiliar no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais internados com prognóstico de média e/ou longa permanência.
- 4) *Refazer*: trabalho de apoio, realizado em escolas especiais e de ensino regular que fazem atendimento a autistas.
- 5) *Caminhar Juntos*: realiza parcerias com (a) municípios - visando a sua adesão para implantar escolas inclusivas; a contrapartida resulta em apoio da SUEE; (b) escolas profissionalizantes - com o intuito de fortalecer a profissionalização de pessoas com necessidades educacionais especiais e encaminhá-las a locais onde possam exercer atividades profissionais; (c) programas de desporto educacional - visando a abrir caminhos e espaços junto à Secretaria de Desporto e Lazer, objetivando levar os alunos a praticarem esportes e a participarem de competições.
- 6) *Comunicação*: projeto que visa a promover a comunicação da pessoa surda com o mundo ouvinte e envolve a família, a comunidade escolar, os professores, objetivando-se, para tanto, a utilização de todas as formas de comunicação: LIBRAS, linguagem gestual, oral e escrita.
- 7) *Despertar*: projeto que se direciona para o trabalho com alunos talentosos e bem dotados no ensino regular. Faz parceria com a Universidade Católica de Goiás (UCG) na ação “Ferramentas para Pensar”.
- 8) *Espaço Criativo*: visa à utilização dos vários tipos de artes para promover a construção da aprendizagem no ensino regular e especial.

- 9) *Prevenir*: projeto realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, com a maçonaria e com o projeto “Amor Exigente” da Igreja Católica, tendo por objetivo esclarecer a população sobre a prevenção de deficiências e sobre o uso de drogas.
- 10) *Unidade de Referência/Setor de Apoio à Inclusão*: projeto que visa a subsidiar, assessorar e acompanhar as escolas inclusivas, as escolas especiais e os demais projetos. É considerado o carro-chefe do “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.”

Inúmeras ações estão sendo desenvolvidas junto à rede regular de ensino com o apoio dos governos federal e estadual. A concretização para e pela escola inclusiva paulatinamente vai crescendo. Hoje, em todo o Estado, promovem-se cursos, dentro de uma política de formação contínua, para professores, coordenadores e diretores, visando à eliminação das barreiras atitudinais; constroem-se e reformam-se prédios, objetivando a eliminação de barreiras arquitetônicas; utilizam-se as Unidades de Referência (escolas especiais) com a formação dos Setores de Apoio à Inclusão para suporte às escolas inclusivas; promovem-se cursos de Braille, Sorobã⁹ e LIBRAS¹⁰, além de outras ações.

Goiás caminha para cumprir as metas principais constantes em documentos como a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, e a *Declaração de Salamanca*. Contudo, ainda não foram alcançadas as condições necessárias e essenciais para se efetivar a proposta de Educação Inclusiva e se obter resultados positivos, mas é um processo que já se iniciou. Serão necessárias mudanças radicais dentro da sala de aula, dentro da escola, na sociedade. Será necessário transpor os muros da acomodação, da não-aceitação, do medo da convivência com o diferente-deficiente, para abraçar um compromisso que deverá ser de todos os brasileiros.

Lutas, embates, enfrentamento das resistências e das contradições farão, com certeza, parte desta história e farão a diferença a favor das diferenças, para se chegar a uma educação de qualidade para todos.

⁹ Sorobã - instrumento pedagógico e didático utilizado para ensinar matemática às pessoas cegas.

¹⁰ LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, aprovada como língua oficial para surdos e reconhecida pela Lei Estadual nº 12.081 de 30/08/1993.

2. O SETOR DE APOIO NO PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR

Lutar por um novo paradigma – a educação inclusiva – e acreditar em uma nova era, na qual ele finalmente seja implantado, significa ter de assumir posturas positivas e ajudar a construir uma sociedade aberta, que reconheça a diversidade e não tenha preconceitos contra as diferenças; significa acreditar num novo tipo de escola, que inclua a todos, atendendo às necessidades de cada um para possibilitar novas formas de aprendizagem e de convivência. O paradigma educação inclusiva leva a este tipo de escola e pressupõe um processo em que ações práticas e viáveis possam se tornar realidade.

A viabilidade e a prática que envolvem as ações inclusivistas não nascem e se fertilizam apenas pelo querer, pelos sonhos e pelos ideais. Antes caminham por um emaranhado de ações, e é neste emaranhado que as ações de ordem política, social, econômica, educacional e ética são organizadas, através de programas e projetos que, enquanto compromissos ético-políticos, caminham pelas diversas esferas de poder e se operacionalizam dentro da realidade escolar e, mais precisamente, dentro da sala de aula.

Assim é que, para dar suporte às práticas educativas inclusivistas e poder oferecer oportunidades objetivas de aprendizagem, considerando-se as reais necessidades do alunado “diferente”, o Setor de Apoio à Inclusão Escolar encontra seu espaço de atuação como um dos meios facilitadores e mediadores daquele processo e que, de acordo com Stainback; Stainback (1999) tem por função trazer benefícios aos alunos, aos pais, aos professores e à escola, propiciando apoio colaborativo e participativo e evitando, ou pelo menos tentando evitar, os efeitos prejudiciais da exclusão.

Neste capítulo, toma-se, pois, como meta, trabalhar a fundamentação legal e teórica sobre o assunto, bem como rever o histórico da criação do Setor de Apoio em Goiás, mostrando o que é, o que propõe e como funciona.

2.1. Bases Legais

Buscando respaldo legal que balize e avalize os serviços do Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar, são encontrados referenciais em vários documentos. Na *Declaração de Salamanca: plano de ação para a educação de necessidades especiais* (p.29), lê-se o seguinte: “aos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser oferecidas diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima, em classes comuns, até programas

adicionais de apoio à aprendizagem na escola, bem como a assistência de professores especialistas e de equipes de apoio externo.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, art. 58, § 1º, traz: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (Brzezinski, 2000, p.259)

Segundo a resolução do MEC, CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 3º, entende-se por Educação Especial

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Ainda, segundo a resolução citada, seu art. 8º preceitua que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- I – os professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos;
- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizados nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores intérpretes da linguagem e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

O seu art. 18, § 1º, 2º e 3º, define professores capacitados e professores especializados em educação especial nas classes comuns. Em síntese, assim dispõe:

§ 1º- professores capacitados que comprovem que, na sua formação acadêmica, foram incluídos conteúdos sobre educação especial;

§ 2º- professores especializados, aqueles com competência para

identificar as necessidades educacionais especiais e definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos - pedagógicos e práticas alternativas[...] bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão.

§ 3º- ainda conforme as diretrizes, o professor especializado deverá ter, em sua formação especial, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas e oportunidades de formação continuada.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais* (MEC, 1999, p.53), são visualizados alguns de seus fundamentos. Entende-se por sistemas de apoio os

recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário.

Os PCN consideram elementos de apoio a família, profissionais de várias áreas, colegas, professor de apoio na sala de aula, recursos físicos, decisões políticas e legais, recursos técnicos e tecnológicos, programas e serviços. Indicam, ainda, que o trabalho desenvolvido pelo Setor de Apoio apresenta características e formas diversas de ação que vão desde um caráter mais leve e transitório até uma ajuda mais permanente, interna à escola, com alta intensidade e longa duração.

Os PCN referem-se também à importância que o apoio desempenha dentro das “funções e tarefas dos diferentes profissionais envolvidos na prestação do apoio, bem como os papéis de cada um nas situações de aprendizagem.” (MEC, 1999, p. 54)

Além do suporte legal que referenda a presença do Setor de Apoio enquanto instrumento a ser utilizado no processo inclusivo, serão agora apresentadas as opiniões diversas de autores que falam a favor ou contra o assunto, já abordados resumidamente na introdução.

2.2. Reflexões sobre o Setor de Apoio: prós e contras

Procurou-se trazer para esta seção contribuições e reflexões de alguns autores que defendem a atuação do Setor de Apoio no processo inclusivo *dentro* da escola e, em contraposição a seus argumentos, a contribuição de uma pesquisadora – professora, que faz uma leitura diferente da apresentada por eles.

Gortázar (1999), Correia (1999), Stainback; Stainback (1999) e Carvalho (2000) apresentam determinados pontos de vista comuns a respeito dos aspectos organizacionais do Setor de Apoio na escola e que têm como eixo:

- a capacitação do pessoal envolvido no processo inclusivo escolar. Esta capacitação decorre das necessidades e dos fatos observados em relação à formação inicial dos professores nos cursos de magistério e superior (pedagogia e licenciaturas) que, infelizmente, ainda não inseriram em seus currículos conteúdos e práticas que contemplem alunos com necessidades especiais;
- o apoio de equipes multiprofissionais, que possibilitam a cooperação entre estas e a escola, e o acesso a informações abrangentes sobre as mudanças que estão ocorrendo;
- a sensibilização que favorece a formação de atitudes positivas para a escola/professores/pais/alunos, por mostrar o valor social da igualdade, do respeito e da aceitação pelas diferenças;
- a concordância de que as pessoas com deficiências necessitam de estratégias e técnicas diferenciadas, equipamentos especializados, adaptações de conteúdos, atividades diversificadas para aprenderem, e que o enfoque educacional deve estar centrado nas necessidades do aluno.

Neste sentido, o Setor de Apoio pode colaborar:

- a) como uma rede de apoio que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apóiam uns aos outros como uma rede organizacional formal;
- b) como consulta cooperativa e de trabalho de equipe, quando se trabalha junto à comunidade escolar no planejamento e na implementação de programas para alunos com necessidades especiais em ambientes inclusivos, funcionando como base de apoio mútuo.

Este último enfoque reporta ao que Correia (1999) defende quando fala sobre a equipe participar da elaboração, da implementação e da aplicação do PIE (Plano Individualizado de Educação – Anexo G), junto aos professores, porque é um plano de intervenção operacionalizado, que pode dar respostas às necessidades básicas dos alunos.

Na visão dos autores citados, o Setor de Apoio, se considerado como programa e serviço adequado, pode potencializar meios para assegurar a reestruturação das escolas e das classes da educação regular, bem como possibilitar ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais dos alunos e na sua preparação para a vida em comunidade. A concepção dos ditos autores é de que a pluralidade de formações da equipe pode ajudar e fortalecer o processo de integração de todos os alunos, as práticas educacionais adequadas a uma melhor

aprendizagem e, além disso, o desenvolvimento da autonomia pessoal, tanto de professores como de alunos.

Outras idéias são colocadas pelos autores, mas não se apresentam como pontos em comum, como as que se seguem. Gortázar (1995, p.324) assegura que, junto ao(a) professor(a) titular, a presença do(a) professor(a) de apoio em sala de aula é indispensável ao processo educacional. Segundo ela, o apoio deste(a) profissional denota a confiança da classe docente “de que existe algo positivo no funcionamento interno das aulas e das escolas, que pode potencializar as habilidades da criança de aprender.”

Correia (1999) considera que a equipe multidisciplinar tem como função, também, avaliar, identificar e eleger as crianças com necessidades educacionais especiais e, em consequência, ter mais rigor quanto às tomadas de decisões.

Stainback; Stainback (1999) caracterizam a aprendizagem cooperativa como componente de ensino para a aprendizagem na sala de aula, onde todos, com diferentes interesses e habilidades, podem desenvolver seu potencial.

Carvalho (2000-a, p.171) comenta que

pensar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares sem lhes oferecer ajuda e apoio, bem como a seus professores e familiares, parece-me o mesmo que inseri-los, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula.

Para ela, o apoio será necessário, sobretudo para os professores, enquanto sua formação for insuficiente para encarar um trabalho independente, portanto, o Setor de Apoio tem seu espaço.

Paralelo a estas posições, encontramos Mantoan (mimeo, p.31), que é contrária à existência de serviços de apoio itinerante dentro da escola porque “não faz evoluir as práticas, o conhecimento pedagógico dos professores.” Ela considera que esse suporte a alunos e professores com dificuldades oferece apenas soluções particularizadas locais e que estes serviços não mobilizam o professor, não o fazem sentir-se responsável pela aprendizagem dos alunos, porque há um especialista para atender os casos mais difíceis.

É, em sua opinião, “mais uma modalidade de educação especial que acomoda o professor do ensino regular, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha regularmente para resolver seus problemas.”

Para a autora e pesquisadora, o ideal é a criação de centros de desenvolvimento do professor, já instituídos em alguns municípios do Estado de São Paulo, que, de acordo com ela, têm dado bons resultados.

O aprimoramento da rede tem sido feito através de *workshops*, seminários, entrevistas com especialistas, fóruns e outras atividades, e os centros atendem, individualmente ou em grupos, professores e pais, além de encaminharem alunos para atendimento clínico.

Mantoan (mimeo, p.30) considera este tipo de serviço como

um local em que o professor e toda comunidade escolar vem para realimentar o conhecimento pedagógico, além de servir igualmente aos alunos e a todos os interessados pela educação” [...] e completa: “é um espaço acolhedor e democrático que trabalha em uma dinâmica de intensa cooperação com as escolas e que chega até ao professor e seus alunos, sem intermediários, aberto a propostas inovadoras.

Após uma visão das contribuições destes autores, trabalha-se agora a proposta de Educação Inclusiva implantada por Goiás, em 1999, e o projeto *Unidade de Referência/Setor de Apoio à Inclusão*, questionando-se como esta proposta e este projeto vêm sendo conduzidos enquanto apoio às práticas educativas para a escola/ professores/alunos/pais?

2.3. Proposta de Educação Inclusiva para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino em Goiás

A Superintendência de Ensino Especial, órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação, lança, em 1999, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva e a semente de uma proposta de educação inclusiva para todo o Estado de Goiás, compreendendo ações e parcerias com as superintendências que respondem pelo ensino regular em todos os níveis e etapas, as subsecretarias, as escolas de ensino regular e o Conselho Estadual de Educação para, em consenso, formularem um projeto que envolvesse ações concretas dentro da filosofia da Escola Inclusiva.

A proposta se calca na *Declaração de Direitos Humanos*, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, na *Declaração de Salamanca*, na *Constituição Federal de 1988*, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)*, nos pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica sociointeracionista, além de embasar-se em Stainback; Stainback.

Esta proposta assume, como princípio básico, o acolhimento à diversidade, independente de quais condições, tendo como objetivo garantir o exercício da cidadania, por uma educação de qualidade, em que a pedagogia seria centrada no aluno, de acordo com suas necessidades básicas educacionais.

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 (pais, corpo docente e discente, corpo administrativo) de que todos podem aprender juntos e que nenhuma criança deve ficar fora da escola por questões derivadas de deficiências, de preconceitos e discriminações são alguns dentre muitos princípios abordados pela nova proposta educacional, visando transformar idéias, conceitos e preconceitos sobre as pessoas com necessidades especiais em atitudes positivas quanto à condução da política educacional de escola inclusiva.

A escola deve estar preparada para receber o diferente, e não o inverso, o acreditado por tanto tempo. O papel da escola é pedagógico e não reabilitador, e a função social da escola é possibilitar a significação e a socialização dos conhecimentos e das mudanças de atitudes que impedem a aprendizagem; é possibilitar o respeito à forma e ao ritmo de aprender de cada um, viabilizando medidas para que a cidadania, direito básico do ser humano, seja alcançada.

Para atingir estes objetivos, a SUEE propõe que os desafios a estas mudanças se façam presentes no projeto político pedagógico da escola. Reitera a importância do pressuposto teórico adotado – o sociointeracionismo – e destaca a figura do professor/educador e a presença necessária de serviços de apoio enquanto mediadores neste processo de construção de novas formas de pensar e de agir em relação às transformações necessárias aos processos de ações inclusivistas coletivas.

Para operacionalizar esta proposta, são estabelecidas algumas ações que, aos poucos, nestes três anos de sua implantação vêm sendo consolidadas:

- eliminação de barreiras físicas, atitudinais e funcionais;
- participação dos técnicos da SUEE responsáveis pela proposta de escola inclusiva na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

- preparação da equipe da escola e dos técnicos da SUEE através de cursos, fóruns, seminários e oficinas, que deverão propiciar discussões e análises sobre as ações pedagógicas;
- verificação da aplicação das práticas educativas nas unidades escolares e nas salas de aula, criando-se espaços para estudos, reflexões e redimensionamento do processo inclusivo;
- avaliação do aluno num processo contínuo tendo como parâmetro o seu desenvolvimento inicial e o desenvolvimento obtido, relacionando-o ao currículo previsto para os outros educandos. O professor registrará as dificuldades e os progressos visando à reformulação das atividades planejadas.

A proposta *Educação Inclusiva* está avançando por todo o Estado. Sua operacionalização vem-se constituindo num processo contínuo e gradativo, sujeito a mudanças e transformações demandadas pelas necessidades detectáveis e se caracteriza por quatro fases previstas no *Plano Plurianual de Trabalho da SUEE/SEE* para o quadriênio 1999-2002, conforme o documento *Diretrizes do Trabalho dos Setores de Apoio/2002* (Anexo H):

- **Fase 1 – Sensibilização** – estudo minucioso e reestruturação da realidade do ensino especial em Goiás e trabalho desenvolvido com todos os participantes do processo: família, educadores e sociedade. Esta fase iniciou-se em 1999, utilizando como estratégias: palestras, reuniões, encontros, laboratórios itinerantes.
- **Fase 2 – Implantação**¹¹ – deu-se no ano 2000, sendo envolvidas 55 escolas estaduais nos 35 municípios-sede das subsecretarias regionais de educação (hoje 37). Nesta fase, foram registrados cursos, encontros, reuniões com diretores, coordenadores e professores das escolas estaduais e Setores de Apoio, em todas as subsecretarias regionais.
- **Fase 3 – Expansão** – em 2001, outras 260 escolas públicas aderiram à filosofia da inclusão, contemplando todos os municípios goianos, em número de 246. Há a adesão oficial de 88 secretários municipais de educação, que adotaram a parceria com a Secretaria Estadual de Educação num encontro realizado pela SUEE, em novembro de 2001.
- **Fase 4 – Consolidação** – para 2002, busca-se consolidar todas as ações básicas da *Proposta Educação Inclusiva*, implantando-as, implementando-as e avaliando-as na busca

¹¹ A implantação da proposta de Educação Inclusiva em Goiás está ocorrendo sob a assessoria do professor Romeu K. Sasaki, sociólogo e consultor para a educação inclusiva

de um novo jeito de fazer educação especial com a participação de todos, visando a promover igualdade de oportunidades para todos.

No triênio 1999-2001 são adaptadas fisicamente 101 escolas inclusivas na rede estadual, estando em andamento as licitações para mais 214 escolas. São promovidos neste período cursos de capacitação envolvendo profissionais dos Setores de Apoio e coordenadores das escolas:

- em 1999, cinco cursos com carga horária de 200 horas. Foram gastos R\$ 100.100,00;
- em 2000, seis cursos com 256 horas, com o investimento de R\$ 417.000,00;
- em 2001, vinte e dois cursos com 1.240 horas, envolvendo o montante de R\$ 2.035.000,00;
- para 2002, estão programados um curso para o Estado e um curso para os municípios com carga horária de 80 horas cada (cursos com conteúdos mais abrangentes), e mais 80 horas de cursos de mediação da prática pedagógica para cada município goiano.

Para a programação de 2002 estarão participando as equipes que compõem os setores de apoio (até o momento 37 setores, envolvendo em torno de 500 pessoas) e os professores das redes estadual e municipal nas quais foram implantadas as escolas inclusivas. Estes cursos serão realizados de abril a setembro e para sua realização está previsto um orçamento na ordem de R\$ 100.000,00 (cem mil reais).

São convidados a ministrar os cursos e a participar de eventos professores de renome nacional na área de educação especial e que adotam a filosofia escola inclusiva, podendo ser citados, dentre outros, Romeu Sasaki, Erenice Carvalho, Rosita Édler Carvalho, Ilda Lopes Witink, Annete Scotti Rabelo, Eliane Boralli, Zenita Guinther, Arthur Moraes da Costa, Jaime Luís Zorzi, Cleomar Rocha.

2.4. O Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar em Goiás – SAI: o que é, o que propõe, como funciona

Pensando em viabilizar e dar sustentação ao *Projeto Escola Inclusiva*, a SUEE, em 1999, propõe uma reestruturação e um redimensionamento das escolas especiais quanto ao seu perfil de atendimento, passando estas escolas a atuar como *Projeto Unidade de Referência*, ampliando suas ações em três setores distintos:

- **Setor I** – atendimento clínico não-hospitalar, em parceria com as secretarias estaduais e/ou municipais de saúde, visando à reabilitação dos alunos;
- **Setor II – Setor de Apoio à Inclusão** – é um tipo de serviço que se estrutura com ações de cunho educativo e tem por objetivo favorecer a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular, na família e na sociedade, fazendo um trabalho de base com toda a comunidade escolar em uma atuação de parceria e de acompanhamento;
- **Setor III – Setor de Ensino Especial** – para atender alunos com deficiências severas e profundas através de currículos específicos nas Unidades de Referência.

Passa-se agora a descrever o Setor II - Setor de Apoio à Inclusão, por se tratar do objeto de estudo da presente pesquisa.

Por questões administrativas, o Setor de Apoio, em Goiânia, está sediado em duas Unidades de Referência (escolas especiais), prestando serviços em 34 escolas da rede. No interior, encontra-se localizado nas subsecretarias regionais e presta serviços a todas as circunscrições (cidades que pertencem às subsecretarias).

De acordo com o documento *Atribuições do SAI – 2000*, o Setor de Apoio tem por finalidade apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as escolas inclusivas e o Setor III da Unidade de Referência, as salas de recursos e outras instituições, caso demandem necessidades.

Em 2002, o SAI sofre alterações e novas atribuições lhe são acrescentadas: ele passa a assessorar e acompanhar todos os projetos que fazem parte do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*. O SAI explora ações que se dirigem basicamente aos professores, coordenadores, ao corpo administrativo, à família, ao aluno e à comunidade e é coordenado pela SUEE, através de seus departamentos pedagógico e institucional.

São promovidos, sistematicamente, pela SUEE, laboratórios itinerantes para grupos das subsecretarias, cursos de formação continuada, encontros para discussões de dificuldades e repasse de orientações, atendimentos personalizados às subsecretarias, visando a favorecer a atuação das equipes de apoio, junto às escolas, de forma cooperativa.

O SAI, segundo as *Diretrizes do Trabalho dos Setores de Apoio à Inclusão-2002*, é formado por equipes multiprofissionais envolvendo coordenadores do setor, profissionais das

áreas de pedagogia, licenciaturas, serviço social, psicologia, fonoaudiologia, professores de apoio em sala de aula, professores de recursos para LIBRAS, Braille e Sorobã, intérpretes e instrutores (surdos adultos), que trabalham a LIBRAS com toda a comunidade escolar.

Em algumas subsecretarias, devido às dificuldades de recursos humanos, as equipes são formadas, em geral, por um coordenador e pedagogos. O trabalho centra-se em atualizações pedagógicas, orientações psicológicas, fonoaudiológicas, de serviço social, com enfoque educacional, visando a atingir a comunidade escolar em que há alunos inclusos.

As atribuições dos profissionais possuem características peculiares a cada área, porém, na prática, o envolvimento se dá em grupo, quando as observações, as queixas ou dificuldades e as orientações são discutidas e, daí, apresentadas as possíveis soluções, visando à operacionalização e à efetivação do processo inclusivo junto à comunidade escolar.

Através do documento *Cronograma de Trabalho do SAI/2002 (Anexo F)*, as suas ações, de uma forma abrangente, estão assim definidas:

1) Acompanhamento institucional:

- cada equipe será responsável por três a cinco escolas;
- o acompanhamento será realizado *in loco*;
- deverá ser observado e orientado:
 - o envolvimento da direção, coordenação, professores, alunos e família quanto às responsabilidades inerentes ao processo inclusivo;
 - a compreensão dos aspectos teórico-práticos da proposta de educação inclusiva;
 - o trabalho dos professores de recursos e de apoio;
 - a participação na elaboração do projeto político-pedagógico e do regimento escolar;
 - as observações quanto à necessidade de adaptações físicas do ambiente escolar;
 - a participação dos profissionais da escola nos eventos promovidos pelo SAI com a finalidade de aprimoramento profissional.

2) Ciclos de estudos com coordenadores e professores de recursos:

- uma vez por mês;
- com temas voltados para as especificidades.

3) Reuniões de equipes:

- semanalmente (no interior) e quinzenalmente (na capital), com o objetivo de planejar, elaborar relatórios, discutir estudos de casos e preparar para os encontros pedagógicos.

4) Encontro Pedagógico:

- em todas as subsecretarias;
- com profissionais do SAI;
- uma vez por semana;
- nos três turnos.

5) Palestras nas escolas:

- conforme solicitação.

6) Planejamento

- das atividades do SAI e elaboração de relatórios mensais que serão encaminhados à SUEE.

A SUEE considera o SAI como um pilar que foi planejado e está sendo conduzido paulatinamente com a visão de que, à medida que ele se aprimora e se fortalece em termos de capacitação profissional, tem ele, também, a possibilidade de melhorar as condições de trabalho nas escolas inclusivas, aprimorando, fortalecendo, conduzindo e consolidando a política de educação inclusiva.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a elaboração deste capítulo, o assunto foi subdividido em quatro seções: na primeira, contextualizou-se a atuação do Setor de Apoio em Goiás, abrangendo aspectos relacionados à formação do setor, ao trabalho por ele desenvolvido e ao papel que desempenha na condução do processo inclusivo. Nas demais seções, os dados e a análise referem-se à atuação da Equipe I do Setor de Apoio da *Unidade de Referência Maria Lúcia de Oliveira*, em suas relações com a escola estadual Presidente Dutra/Turno Matutino, com as professoras da pré-escola, com uma aluna com Síndrome de Down e com a família desta aluna.

Os dados obtidos na pesquisa são oriundos das entrevistas, das observações, das reuniões e das conversas informais com os envolvidos. Para analisá-los, recorreu-se ao que ficou evidenciado na realidade encontrada no campo de pesquisa, no referencial teórico adotado e na literatura abordada.

Os instrumentos utilizados serviram para investigar a atuação do Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar em Goiás, através do trabalho desenvolvido pela Equipe I, que integra este setor e que, numa linha de abordagem microetnográfica, representa uma unidade do todo que se pretende analisar.

3.1. O Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar em Goiás

Os dados obtidos na pesquisa revelam o Setor de Apoio fazendo parte do *Projeto Unidade de Referência*, com o papel de ser “carro-chefe” para a condução do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*.

Os profissionais do SAI estão modulados nas subsecretarias do interior e da capital. O SAI recebe as diretrizes e o apoio técnico da SUEE para a organização e a execução do trabalho e para a capacitação de seu pessoal. O planejamento das atividades mensais do SAI é desenvolvido sob orientação de uma coordenadora geral local, em cada regional.

O Setor de Apoio da *Unidade de Referência Maria Lúcia de Oliveira* absorve nove equipes com cerca de 45 profissionais, para atender a uma demanda de vinte escolas inclusivas e quatro unidades de referência nos períodos matutino, vespertino e noturno. O espaço físico que ocupa é pequeno, desconfortável, com localização geográfica distante da

subsecretaria e da SUEE (dados obtidos em observações *in loco*, das entrevistas nº 3 e nº 6, em documentos e em conversas informais).

Analisando estes dados, evidencia-se o SAI concebido dentro do projeto *Unidade de Referência* ocupando o lugar do Setor II no seu organograma (Anexo D), o que é contraditório com o importante papel que o mesmo desempenha: o de ser o “fio condutor” para o acompanhamento de dez projetos de um programa estadual elaborado por uma Superintendência de Ensino (SUEE).

Administrativamente, os profissionais do SAI fazem parte do quadro de pessoal da subsecretaria. Na estrutura organizacional apresenta-se como um dos setores do projeto *Unidade de Referência*, sendo direcionado em todas as suas ações pela SUEE e ocupando um espaço físico, dentro de uma escola especial, inadequado e precário pelo grande número de profissionais que fazem parte do setor. Observou-se que as equipes não têm uma sala fixa para se reunirem, procurando as salas que estão desocupadas. Pela noite, as lâmpadas queimadas de algumas salas representam mais uma dificuldade para a realização do trabalho interno.

Todas estas questões resultam em desconforto e contrariedade dos profissionais, pois há uma incompatibilidade entre a função determinada para o SAI exercer, o lugar que ele ocupa numa estrutura organizacional e as condições reais oferecidas para a execução do seu trabalho.

Um outro dado apresentado pelo *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* e que se refere ao SAI, é o de estabelecer parcerias com o ensino regular através de um trabalho envolvendo a formação de equipes multiprofissionais, sendo tais profissionais habilitados em várias áreas e preferencialmente oriundos do ensino especial.

Esta parceria, que na prática não vem acontecendo, abrangeria o apoio, os subsídios, o acompanhamento em ações inclusivistas, objetivando a melhoria no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, com foco em uma instância maior na parceria com a educação básica, afunilando para ações dentro da escola, junto à direção, aos professores, aos alunos e a suas famílias. (*Educação Especial em Goiás, 1995*)

Observou-se, no decorrer da pesquisa, que as parcerias entre SUEE e SAI, e SUEE, órgãos da SEE e SAI não estão sendo efetivadas na prática.

Fica evidente que ao SAI não são permitidas as necessárias tomadas de atitudes, de posições e de decisões, faltando-lhe, portanto, autonomia. Os exemplos a seguir podem esclarecer certas situações acerca da falta de parceria, como os relatados na entrevista n° 8:

- não acompanha a elaboração do projeto político pedagógico: “Sempre que chegamos, o projeto já está pronto; apenas tomamos conhecimento dele. Isto precisa ser programado”;
- não participa da escolha do professor de apoio para a sala de aula:

“a escola o modula e não há um processo de seleção [...]. Deveríamos ter momentos anteriores à sua entrada para a sala. Esta professora tem que saber que sua atuação está ligada à da titular, o planejamento de ensino deve envolvê-la, o trabalho diário ser integrado, embora ela deva dar atenção mais constante aos alunos inclusos.”

- não participou junto com a SUEE da elaboração do documento *Diretrizes de Trabalho dos Setores de Apoio à Inclusão, 2002*. “Nós, enquanto profissionais que atuam diretamente nas escolas, não fomos consultados e não participamos. Não sabemos ainda o que consta no documento. A nossa coordenadora participou, mas achamos que não é a mesma coisa.”

A parceria observada entre ensino especial e ensino regular tem sido uma parceria quase unilateral, pois refere-se apenas à atuação dos profissionais do SAI na comunidade escolar do ensino regular, através de ações pedagógicas, porém sem uma contrapartida das Superintendências de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

Em Goiânia, a omissão é ainda maior devido aos aspectos burocrático, administrativo e funcional já comentados, que se apresentam confusos, e ao fato de a subsecretaria não assumir pedagogicamente uma linha de trabalho conjunto com a SUEE e o SAI (informações verbais).

As escolas seguem as orientações das subsecretarias, que adotam a teoria piagetiana, o que pôde ser constatado na Escola Presidente Dutra. A SUEE adota os pressupostos sociointeracionistas. Estes contrapontos levam os professores da escola e os profissionais do SAI à insegurança e ao choque entre idéias:

“Se nós encaminhamos para o sociointeracionismo, que é o pressuposto no qual baseamos a inclusão, isto choca com o que a escola está fazendo [...] questionamos, aí, as contradições dos órgãos responsáveis pelo ensino [...] fica difícil encaminhar um direcionamento” (entrevista n° 8).

Outro dado refere-se às estratégias utilizadas para fortalecer o Setor de Apoio em suas futuras atuações nas escolas: cursos, palestras, assessorias, dinâmicas, laboratórios itinerantes, reuniões.

São propiciadas trocas de experiências, reflexões, vivências, capacitação e formação continuada de pessoal que, através de seu aprimoramento, se enriquece de condições que têm como objetivo levar à comunidade escolar os meios e os conhecimentos necessários ao trabalho inclusivo (entrevistas nº 3 e nº 6).

Foram presenciadas três reuniões com coordenadores dos Setores de Apoio e coordenadores de escolas, e algumas dinâmicas desenvolvidas nestas reuniões tiveram o intuito de promover reflexões a respeito da educação inclusiva.

A dinâmica “lição da borboleta” refere-se à metamorfose do inseto, comparando-a a aspectos relacionados à inclusão:

- construção do trabalho passo a passo;
- mudanças de atitudes;
- detecção de necessidades;
- respeito ao ritmo e tempo próprios de cada um para se desenvolver;
- conhecimento sobre o assunto;
- aceitação;
- paciência;
- compreensão de uma nova concepção;
- sensibilização.

Na dinâmica “Nós e a Escola”, a leitura feita pelos participantes envolve discussões sobre:

- a padronização do currículo que exclui alunos;
- o profissional despreparado para lidar com as diferenças;
- a busca pelas condutas alternativas;
- as atitudes de resistência;
- a alta rotatividade dos profissionais de apoio e da escola;
- a necessidade de professores de apoio em sala de aula;
- a necessidade de professores de recursos;
- as adaptações curriculares.

Na dinâmica do “cordão” os participantes fazem um emaranhado com os cordões para, em seguida, desatá-los e refletirem sobre o que sentiram:

- a colaboração, a união e a interação levam a encontrar soluções;
- a luta em forças opostas não leva a lugar algum;
- a importância das lideranças;
- as diferenças devem ser respeitadas;
- o planejamento em grupo beneficia o trabalho.

O grupo considerou que a metodologia em forma de vivências e reflexões é rica por possibilitar troca de experiências, discussões, internalização de atitudes e mudanças na maneira de cada um perceber o outro, com suas diferenças e modos de pensar.

Estas dinâmicas levam a refletir sobre a escola que se tem e sobre as necessidades de novas buscas, novas alternativas, mudanças de atitudes para enfrentar a quebra de resistências em favor de uma nova concepção de educação.

Algumas idéias detectadas pelos grupos vão ao encontro do referencial teórico adotado: colaboração, interação, respeito pelas diferenças, liderança, força nos relacionamentos interpessoais, planejamento em grupo.

As reflexões anteriores, expressadas pelos autores Gortázar, Correia, Stainback; Stainback e Carvalho sobre educação inclusiva, estão em concordância com as idéias observadas e discutidas através das dinâmicas. Além destas idéias, outras mais representam as posições desses autores: aceitação, mudanças de atitudes promovidas pela sensibilização, detecção de necessidades que levarão à flexibilidade do currículo para eventuais adaptações curriculares, conhecimento sobre o assunto, necessidade de apoio aos professores.

Gortázar, especificamente, defende a presença do(a) professor(a) de apoio em sala de aula. Os PCN elaborados para o ensino especial consideram a importância das adaptações curriculares e da flexibilidade dos currículos, das adaptações de atividades, além de comentarem sobre a necessidade da presença de serviços de apoio às escolas inclusivas, o que confronta com o pensamento de Mantoan, contrário a estas últimas posições.

O Setor de Apoio considera como avanços no seu trabalho, desde a implantação do projeto em 2000:

- o ensino para todos no mesmo ambiente e as respostas positivas à aprendizagem escolar e social;
- a receptividade e o apoio da direção, da coordenação, das professoras para a aceitação da inclusão;
- a abertura das portas da escola ao SAI;
- uma maior segurança das professoras;
- a confiança dos pais, bem como sua participação na vida escolar de seus filhos;
- os melhores resultados, diante das observações realizadas nas salas de aula;
- a inclusão de professores de recursos nos módulos das escolas;
- a modulação do(a) professor(a) de apoio em sala de aula;
- os cursos de mediação da prática pedagógica para professores da rede e profissionais dos SAI;
- o aumento do número de pedagogos nas equipes do SAI;
- o amadurecimento dos profissionais do SAI em relação à sua atuação (entrevistas n° 3, n° 4 e n° 5).

L.A.C. confirma, em sua entrevista (n° 6):

“O SAI é o nosso canal principal; não que ele esteja ainda com o perfil desejado para o processo. Ele está amadurecendo [...] percebemos que já mudou muito o tipo de atuação, hoje uma atuação mais integrada. O aluno, a família, o professor precisam deste trabalho, só que um trabalho voltado para a educação.”

Sobre a receptividade, a abertura das escolas e o apoio delas recebido, o SAI comenta: “isto foi acontecendo com o tempo, porque no início éramos consideradas intrusas, vindo modificar o trabalho da escola.”

A observação em sala realizada pelo SAI, “facilita a relação com todos os envolvidos [...] os professores se sentem mais seguros.” (entrevista n° 8)

A modulação do professor de recursos (Anexo H) é considerada como avanço: “vai facilitar o trabalho, porque ele funciona como elo de ligação e dá assistência contínua à escola.” (entrevista n° 8)

Como dificuldades, o SAI refere aos seguintes dados:

- a rotatividade dos profissionais que compõem as equipes;

- os poucos recursos para as equipes darem assistência às circunscrições;
- a falta de profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia, serviço social e de intérpretes na composição das equipes do interior;
- as visitas às escolas apenas de 15 em 15 dias;
- a falta de estrutura física para acomodar as equipes;
- o atraso na entrega de vales-transporte;
- a falta de um cronograma mais organizado, que atenda às necessidades da escola;
- o número excessivo de escolas para cada equipe;
- a postura dos profissionais das escolas, que desacreditam do processo de educação inclusiva (entrevistas n° 3 e n° 8).

Estas dificuldades, na visão do SAI e de profissionais das escolas, podem ser reduzidas à medida que o trabalho que o SAI propõe possa ser concretizado com mais recursos, mais frequência às escolas, menos número de escolas para cada equipe. Assim, os professores e as famílias teriam mais segurança sobre “como” fazer a prática pedagógica direcionada à diversidade. (entrevistas n° 4, n° 6 e n° 8)

As ações pedagógicas utilizadas pelo SAI em Goiás identificam-se com alguns posicionamentos de Gortázar, de Stainback; Stainback, de Correia e de Carvalho no que se refere à:

- formação de equipes multiprofissionais e presença dessas equipes na escola e na sala de aula;
- presença de professor de apoio por sala de aula;
- avaliação dos alunos para identificação e elegibilidade destes às salas inclusivas;
- elaboração e implementação do PIE, com a participação da equipe de apoio, dos professores, da família;
- apoio aos pais;
- consultas cooperativas;
- sensibilização da comunidade escolar;
- aprimoramento constante da formação dos professores;
- rede de apoio.

3.2. A atuação da Equipe I/Setor de Apoio na Escola

A Equipe I, formada por uma pedagoga, uma psicóloga, duas fonoaudiólogas e uma assistente social, inicia seus trabalhos na Escola Estadual Presidente Dutra em janeiro de 2000. Em junho de 2001, a assistente social deixa a equipe, permanecendo as demais integrantes do grupo. Foi dentro desse último contexto que se iniciou a presente pesquisa, que ocorreu no período de junho de 2001 a janeiro de 2002.

Nas relações entre equipe de apoio e escola, pôde-se coletar e analisar alguns dados. Inicialmente, em janeiro de 2000, foi feito um trabalho de sensibilização e esclarecimento sobre a inclusão escolar, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar: corpo administrativo, funcionários, professores, alunos e pais. (Anexo B, reunião nº 1)

O trabalho de sensibilização é uma das estratégias encontradas pelo SAI para esclarecer a comunidade escolar sobre aspectos relacionados à escola inclusiva, tais como aceitação e respeito pelas diferenças, direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, valorização da diversidade no âmbito familiar, escolar e da sala de aula.

Por exigência da direção, este tipo de trabalho se desenvolve de forma diferente em 2001, contemplando apenas as professoras dos alunos inclusos. A equipe de apoio pondera sobre a necessidade de reuniões mais sistemáticas, abrangendo toda a comunidade escolar, porém, afirma: “encontramos resistência por parte da direção da escola, que alegou transtornos causados pelas reuniões.” A diretora ainda comenta que outras atividades existem no estabelecimento escolar para ser cumpridas. (entrevista nº 8)

Ao ser perguntada sobre a reação da comunidade escolar ao receber a notícia de que a escola seria inclusiva, a diretora respondeu:

“Todos ficaram apreensivos, com medo de estar recebendo alunos com necessidades especiais graves; os pais com receio de atrapalhar o desenvolvimento das aulas e dos conteúdos e a escola com receio de perder alunos em razão do preconceito dos pais dos alunos “ditos normais.” Se perguntassem se queríamos ser uma escola inclusiva, a resposta seria “não”. Graças a Deus que não nos perguntaram.”

Quanto ao fato de a diretora agradecer a Deus por não lhe terem perguntado se a escola gostaria de ser inclusiva, porque na época a resposta seria “não”, em conversas informais ela afirma que o receio de perder alunos em razão do preconceito ficou esquecido, pois tanto a própria diretoria quanto boa parte dos profissionais da escola perceberam que os alunos inclusivos poderiam ser trabalhados com os outros alunos e que este trabalho seria gratificante.

Segunda ela, o convívio mostra benefícios aos alunos com deficiências no desenvolvimento das atividades escolares e de cunho social, aos outros alunos e à comunidade escolar, para uma melhor compreensão, aceitação e valorização das diferenças, e aos professores, que passam a buscar formas de ensinar que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos.

Também, ainda por informação informal da diretora, os pais passam a acreditar que seus filhos não serão prejudicados após verificarem que a aprendizagem de cada um ocorre de forma positiva. Todos aprendem segundo seu ritmo e suas possibilidades.

A diretora comenta na entrevista que havia solicitado à equipe tomadas de posições sobre alguns assuntos:

- volta do professor de métodos e recursos¹²;
- trabalho envolvendo a capacitação dos professores;
- criação de laboratórios de artes e dança;
- atendimento semanal à escola;
- observação do trabalho dos professores e dos progressos dos alunos em sala;
- colaboração na elaboração do PIE, com sugestões de atividades.

Outro ponto considerado pela diretora e que, segundo ela, deve ser revisto, é quanto às reuniões com a coordenação que, no seu ver, devem ser mais resumidas, uma vez a cada bimestre, ou quando houver necessidades urgentes, como, por exemplo, para tratar da resistência do professorado em aceitar a inclusão. Tais solicitações e comentários de que as reuniões causariam transtornos evidenciam as contradições entre as necessidades pleiteadas e a forma como a direção quer conduzir a implantação e a implementação da escola inclusiva na escola que dirige.

Em entrevista concedida pela coordenação, é relatada a forma como a equipe vem conduzindo o trabalho: atendimentos quinzenais, reunião com a coordenação para ouvir relatos e adotar medidas, observação de alunos em sala de aula para detecção de necessidades e identificação de dificuldades, entrevistas com pais, alunos, professoras e funcionários, encaminhamento de alunos, quando necessário, orientação e propostas de trabalho à comunidade escolar. (entrevista n° 4)

¹² Segundo informações, o professor de métodos e recursos foi retirado do quadro da escola após avaliação de que estava havendo duplicidade de ações entre o SAI e o trabalho desenvolvido por aquele profissional.

Nessa mesma entrevista, a coordenadora contribui com seus pontos de vista sobre a atuação da equipe, destacando que:

- a inclusão está sendo construída na prática reflexiva e compartilhada de seus atores, pois trata de incorporar mudanças internas e culturais em toda a comunidade, influenciando no processo de humanização;
- o trabalho deve ser mais efetivo, real e freqüente, no sentido de viabilizar o processo de sensibilização e de troca de experiências;
- os professores devem ser capacitados também em serviço. Isto poderá conduzi-los aos conhecimentos específicos e à utilização de técnicas e recursos diferenciados;

Ainda, comenta que, apesar da pouca assistência, a evolução do trabalho decorrente da presença da equipe de apoio tem propiciado condições para que as professoras “busquem novas práticas pedagógicas para sanar os problemas.” Neste sentido, a equipe dialoga com as professoras visando à construção de novos conhecimentos que resultarão em pontos positivos para a classe docente, as famílias e os alunos.

Segundo a coordenadora, o acompanhamento da equipe na escola deveria ser mais sistemático, com menor intervalo de tempo e realizado na sala de aula. Ressalta, ainda, algumas necessidades como a escola abrir mais espaços para a participação da equipe na construção do projeto político pedagógico, a importância da participação da equipe na construção do PIE junto à família e à professora, palestras sobre inteligências múltiplas e sobre a proposta sociointeracionista, participação em estudos de caso e em conselhos de classe. (Anexo B, reunião nº 2)

A coordenação percebe a importância do trabalho da equipe e os resultados que podem advir desta ação conjunta: somar esforços e compartilhar idéias, visando à incorporação de atitudes positivas para mudanças e transformações do meio escolar inclusivo. (entrevista nº 4)

No desenvolver da pesquisa, foi observado o desempenho da equipe. As visitas quinzenais ficam, certamente, muito distantes para o acompanhamento das atividades solicitadas e das diretrizes propostas pelo Setor de Apoio, conforme análise feita pelo próprio setor e pela escola. Esta situação é ainda agravada quando o dia programado para a visita coincide com feriados e/ou outros imprevistos, voltando a equipe à escola com um intervalo de outros 15 dias.

As observações em sala se atêm mais à identificação e à elegibilidade de alunos para a inclusão, à observação de problemas de comportamento e à realização de encaminhamentos do que propriamente à observação das necessidades e/ou dificuldades que o aluno “dito especial” demonstra para aprender e em quais condições está ocorrendo o processo ensino-aprendizagem, o fazer pedagógico, os relacionamentos.

Esta situação é revertida, em parte, à medida que, aos poucos, a equipe de apoio passa a observar os alunos em situação de sala de aula, para irem mais fundo ao encontro de possíveis alternativas para os problemas encontrados. Quanto à solicitação para a elaboração do PIE, envolvendo a participação da equipe, da família e das professoras, este trabalho não foi presenciado.

Não são atendidos os pedidos para ciclos de estudos e palestras, o que é atribuído à necessidade de organização, entre a coordenadora do SAI e a escola, de um cronograma para efetivação do trabalho. Para 2002, este cronograma está estruturado e encontra-se em andamento (Anexo F).

3.3. A Equipe de Apoio e sua Relação com as Professoras e a Aluna com Síndrome de Down

Esta seção é iniciada vinculando a relação da equipe de apoio com as professoras e a aluna, por se acreditar que ensino e aprendizagem são elos de uma mesma corrente e que a equipe de apoio, ao realizar seu trabalho com as professoras, estaria, conseqüentemente, realizando-o com a aluna.

A classe de pré-escola, que tem como professoras A.P.E e V.P. de S., abrange um número de 27 alunos dos quais três apresentam necessidades educacionais especiais. Destes três, escolheu-se para fazer parte do estudo a aluna A.O. de J., que apresenta Síndrome de Down.

A.O. de J. é a caçula de uma prole de três filhos. Tem 12 anos, é negra, estatura normal para a idade. Reside no município de Trindade. A.O. de J. começou sua vida escolar aos 5 anos, freqüentando a unidade da APAE “Helena Antipoff”, em Goiânia, onde permaneceu até os 11 anos de idade, quando foi encaminhada pela APAE para a Escola Estadual Presidente Dutra, em 2001, e colocada em uma classe de pré-escola com crianças na faixa etária de 5 e 6 anos.

A.O. de J. apresenta as características e os comportamentos próprios da Síndrome, já referidos na introdução. As dificuldades sócio-afetivas quando de sua entrada na escola são marcantes. A pouca fluência verbal e as limitações no seu desenvolvimento cognitivo verificadas pelas professoras e observadas no decorrer desta pesquisa representam barreiras para seu desenvolvimento global.

Em relação às professoras, foram coletados os seguintes dados: A.P.E. (professora titular) tem formação em Pedagogia e V.P. de S. (professora de apoio) faz o curso de magistério. Ambas não tinham experiência em trabalhar com alunos deficientes nem conhecimentos sobre a Síndrome de Down ou sobre qualquer outra área de deficiência (entrevistas nº 1 e nº 2 e informações não-formais).

Ao receberem A.O. de J. como aluna, as professoras sentiram-se preocupadas, ansiosas e inseguras, devido à falta de conhecimento e devido às reações da aluna: às vezes retraída, às vezes agressiva, teimosa, birrenta, com pouca compreensão, sem linguagem verbal, apresentando riso constante, o que comprometia o desenvolvimento das aulas, pois os colegas começavam a rir dela e as professoras ficavam sem saber o que fazer, uma vez que as discussões e encontros com a equipe são quinzenais. (Anexo B, reunião nº 3; Anexo A, entrevista nº 1; informações informais)

No tocante aos colegas, estes inicialmente receberam a aluna com provocações, devido a suas atitudes agressivas, de teimosia e de birra para não entrar em sala. Eram situações novas para todos e nem os colegas, nem as professoras, nem a aluna sabiam lidar com tais situações.

Estes dados se referem a falhas quando da colocação da aluna em sala. Os alunos e as professoras não foram preparados para receber e conviver com uma pessoa de comportamento diferente. Palestras, vídeos, discussões sobre o assunto são essenciais para um bom começo e isto significa ganhar tempo e adquirir condições para realizar um bom trabalho.

Entretanto, é importante que se registre que, no decorrer da pesquisa, os colegas mostraram-se solidários, amáveis, estabelecendo um bom relacionamento com A.O. de J., atitudes que revelam aceitação e respeito.

Questionadas sobre o apoio obtido, as professoras se declararam uma como apoio da outra. A.P.E. afirma que a atuação de V.P. de S. tem sido fundamental devido ao afeto, dedicação, suporte teórico e prático em relação a todos os alunos (entrevista nº 1). Tal

afirmativa é contraditória à asseveração de que não tinham experiência e conhecimento do trabalho com pessoas portadoras de deficiências.

Sobre a atuação da equipe de apoio, as professoras comentam que suas contribuições são relevantes porque as auxiliam com relatos, textos informativos, experiências (entrevistas nº 1 e nº 2), explicam como elaborar atividades diversificadas, indicam metodologias a serem utilizadas e dão sugestões sobre como controlar comportamentos inadequados. (Anexo B, reuniões nº 3 e nº 8)

Como exemplos de sugestões oferecidas pela equipe às professoras, estão:

- a) quanto ao riso, observar em quais situações esse comportamento acontece e procurar fazer um contrato verbal para cessar o riso. A equipe tem presenciado esse comportamento de riso constante nas pessoas com SD em várias situações: quando se sentem felizes, quando dão respostas positivas e são elogiadas, quando ficam sem saber o que fazer com a atividade proposta (sentimento de frustração). A postura do profissional pode ser descobrir em que situações o riso acontece, conversar com a aluna sobre o assunto, pedir aos colegas para ignorarem aqueles momentos, ver com a família se e como estas situações ocorrem em casa.
- b) quanto à dificuldade cognitiva, procurar dar tarefas e fazer perguntas de acordo com o nível de compreensão da aluna;
- c) quanto aos conteúdos de escrita e leitura, elaborar tarefas adaptadas às da sala; conhecer cada aluno em cada situação e levantar as necessidades individuais é fundamental no processo inclusivo. (entrevista nº 3)

Os ganhos obtidos pela aluna são visíveis e marcantes em todos os aspectos. Estes ganhos representam muito, principalmente pelo pouco tempo da aluna na escola: “aquele “bichinho” não é mais o mesmo.” (comentários de corredor ao verem a adolescente no recreio brincando com alunos de outras séries)

Mas, de que evolução as professoras falam?

- no aspecto afetivo: divide suas coisas, não agride e aceita ajuda;
- no aspecto cognitivo: procura resolver o que está sendo proposto;
- no aspecto social: a convivência com as outras crianças é prazerosa;
- no aspecto psicológico: está mais independente e participativa;

- no aspecto lingüístico: já se comunica, procura pronunciar as palavras corretamente, canta. (entrevista nº 1)

Sobre a dificuldade em se comunicar e a quase ausência de linguagem oral, desde o início do ano a aluna foi encaminhada ao CAD (Centro de Apoio ao Deficiente) para atendimento. Entretanto, a família não deu andamento ao solicitado, alegando dificuldades de tempo e de distância. (entrevista nº 4)

Segundo R., coordenadora do Setor de Apoio, em relação à aluna A.O. de J., a equipe realizou com as professoras, no primeiro semestre/2001, um trabalho mais teórico, de esclarecimento. No segundo semestre, o trabalho foi de observação em sala de aula e de orientação à professora de apoio e à titular, com sugestões de atividades e de alterações do PIE. (entrevista nº 3)

A coordenadora da escola, A.M.I.G., confirma a presença da pedagoga da equipe em sala, a insatisfação das professoras com os resultados da leitura e da escrita de A. O. de J. e informa que as professoras desejam discutir e avaliar o PIE. (entrevista nº 4)

Verificou-se um outro ponto falho da equipe na condução da capacitação em serviço das professoras, quando do repasse de material informativo e didático sobre atividades com alfabeto móvel, estilos de aprendizagem, compreensão da deficiência mental, adequação curricular para a educação inclusiva, estímulos a serem trabalhados com a Síndrome de Down, itens que não foram discutidos com as professoras. A coordenadora solicita que a equipe discuta o referido material numa próxima oportunidade, o que não aconteceu.

A coordenadora pergunta ainda sobre a metodologia que deve ser utilizada com alunos deficientes mentais e a orientação dada pela equipe é repetição, reforço positivo, mediação dos colegas, assistência individual, adaptação de atividades, se necessário (reunião nº 8). Entretanto, esta orientação não vem acompanhada de explicações.

Sobre os ganhos escolares e sociais adquiridos por A. O. de J. até 04/12/01, quando da realização do conselho de classe, as professoras afirmam que a aluna venceu 70% da programação proposta no PIE: ela reconhece as letras de seu primeiro nome e tenta escrevê-lo; reconhece várias letras do alfabeto; relaciona quantidades aos numerais de 1 a 5; já desenha dentro do limite; reconhece as partes das plantas e as nomeia; sabe as cores primárias; em atividades de cantar, como não utiliza ainda a linguagem oral, faz gestos de acordo com o que diz a música, evidenciando progressos no seu desenvolvimento cognitivo. (reunião nº 10)

A. O. de J. está bem mais socializada com os colegas e com outras alunas de turmas mais adiantadas e da mesma faixa etária, relaciona-se bem com as professoras e adquiriu mais independência pessoal. A aluna adquiriu, também, comportamentos sociais mais adequados, como pedir licença, pedir para ir ao banheiro, para tomar água, dar licença para os colegas passarem, cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para ser atendida ou para repetir o lanche, colocar a vasilha do lanche no lugar correto. (reuniões nº 10 e nº 12)

Na reunião de conselho de classe, foram discutidos dois caminhos a serem tomados com a aluna para o próximo ano: retê-la, porque a sua aprendizagem não acompanhou a do grupo, ou aprová-la, levando em consideração sua idade e seus interesses sociais? As sugestões foram ponderadas e chegou-se a um consenso: aprová-la para a série seguinte, haja vista sua idade avançada, que destoa dos alunos da pré-escola, em torno de 6 a 7 anos.

Além dessas ponderações, outras foram colocadas: acreditam que pouco será obtido quanto a ganhos acadêmicos, mas os ganhos sociais e pessoais com alunos de sua mesma faixa etária ou próxima à dela devem beneficiá-la. A aluna será encaminhada a participar de atividades de lazer, de educação física e de outras atividades socioculturais e artísticas em turmas da sua idade ou de idades próximas.

A análise deste dado mostrou que houve certo viés de discriminação positiva em relação à aluna e à política educacional da escola, que segue o regime seriado e adota a aprovação ou a reprovação; a aluna foi admitida levando-se em conta o critério idade/desenvolvimento, como os demais alunos. Ela não acompanhou a aprendizagem do grupo e a sua defasagem série/idade está muito distante da considerada normal, geralmente em torno de dois anos.

Em princípio, o Conselho de Classe ponderou que deveria ser adotado o mesmo critério que se adota para os demais alunos, no caso, o da reprovação, para ser coerente com a política educacional adotada. Contudo, o conselho levou em conta que hoje os ganhos sociais e pessoais para a aluna podem resultar em maiores benefícios para sua vida do que os ganhos em termos de escolaridade.

Além disso, estas decisões estão respaldadas na *Declaração Mundial e um Marco de Ação (Conferência Mundial de Educação para Todos)*, de 1990, que deixa claro que as necessidades básicas de aprendizagem do aluno diferente, o seu ritmo de aprendizagem, seus interesses, sua individualidade devem ser respeitados e atendidos. (Cf.: Torres, 2001)

Como a situação é singular e outros casos surgirão, a pesquisadora alertou a equipe de apoio e a equipe da escola para que solicitassem ao Conselho Estadual de Educação um parecer sobre situações que se enquadram em exceções como esta.

Outra sugestão oferecida pelo Conselho de Classe: a professora de apoio V. P. de S. deverá acompanhar a aluna na 1ª série, visando a não romper determinados vínculos afetivos, e a classe, bem como os pais e os professores, deverão se preparar para recebê-la.

A equipe que participou do conselho foi representada pelos seguintes profissionais: coordenadora, professoras de sala de aula, professora de informática, secretária da escola, equipe de apoio e a pesquisadora. A mãe, que também havia sido convidada, não compareceu.

Analisando as observações realizadas, foram levantados alguns dados da prática docente em relação à aprendizagem e ao processo inclusivo de A. O. de J. dentro do contexto da escola e da classe. Observou-se que a aluna participa com todos os alunos das atividades sociais programadas para certos eventos e em situações de brincadeira no pátio. Como exemplo, destaca-se a festa junina, em que ela dançou e demonstrou sentir-se feliz. Em brincadeiras de pular e bater corda, cantar, estátua, trezinho, a aluna participa com alegria. Ao não conseguir pular a corda, os colegas a incentivam como incentivam os demais colegas. Para os alunos, a “diferença” parece não fazer diferença.

Em sala, alguns dados mostraram que há atitudes diferenciadas em relação à A.O. de J. Observou-se a assistência e a atenção dispensadas à aluna por parte da professora de apoio. A professora titular poucas vezes se envolvia com a aluna. Parecia haver uma espécie de delimitação de funções: a professora titular ficava encarregada dos alunos ditos “normais” e a professora de apoio tinha como função atender apenas os alunos especiais.

Essas atitudes foram percebidas nas inúmeras vezes em que se presenciou a professora titular convidando as outras crianças para participarem das atividades, deixando de lado A. O. de J.

Outro ponto diz respeito ao fato de as crianças com deficiências sempre sentarem juntas e no fundo da sala. Este fato foi discutido com a pedagoga da equipe de apoio para que fossem tomadas as devidas providências, pois isso caracteriza atitudes de exclusão.

Em relação ao desenvolvimento dos conteúdos e à adaptação das atividades propostas para A.O. de J. foram percebidos tanto os equívocos como as formas adequadas de condução dos trabalhos. Como equívocos, evidenciaram-se, dentre outros:

- a professora contou uma história, pediu aos alunos que dessem um título e que construíssem frases com algumas palavras e as escrevessem. Para A. O. de J., a atividade foi uma colagem que nada tinha a ver com o momento;
- a professora leu uma história, explorou-a com os alunos e escreveu-a no quadro com a ajuda deles. Para A.O. de J. foi dada outra atividade: enrolar bolinhas e colá-las na figura de um sorvete;
- em atividades escritas de palavras cruzadas associadas a algumas figuras, A. O. de J. recebeu outra atividade: ligar pontinhos em várias posições.

Em outros momentos, percebeu-se certo crescimento das professoras na forma de conduzir a aprendizagem:

- na construção de uma história, A. O. de J. foi convidada a ir ao quadro para fazer o “A” do seu nome. Ela reconheceu a letra nas palavras, mas não a escreveu;
- outra atividade solicitada foi escrever os nomes de alguns brinquedos desenhados numa folha. A. O. de J. escreveu o “A” em todos os desenhos, pintou-os e fez o movimento que o desenho sugeria;
- a atividade foi uma produção de texto, por escrito, baseada na seqüência de uma história. A aluna recebeu a mesma atividade e foi solicitado que ela fizesse a produção também por escrito. A.O. de J. por não saber escrever, ficou o tempo todo deitada na carteira. Nesse dia, não obteve a assistência da professora de apoio;
- foi solicitado ao grupo que lesse os cartazes de historinhas, presos à parede, e que cantasse as músicas “Abecedário da Xuxa” e a “da baratinha”. A. O. de J. leu a sua maneira e cantou. Batia palmas de alegria;
- em outra atividade – fazer os desenhos correspondentes às palavras: pipa, bola, casa, sol, lua e avião – um coleguinha de 6 anos de idade leu para A. O. de J. e mostrou-lhe os desenhos que estavam no quadro. Ela desenhou quase todos e quando não conseguia, fazia os movimentos que o desenho sugeria. O coleguinha comentou: “viu, tia, quando a gente ajuda, ela faz.” Este foi o único momento em que se presenciou a colaboração entre pares como ensino interativo;
- no exercício de colocar em ordem alfabética os nomes de cada aluno, seguindo a seqüência das letras, foi utilizado um material com fichas, contendo as letras dos nomes

de cada aluno. A professora de apoio explicou à A.O. de J.: “quando a tia disser quem tem no nome o “R”, você leva a sua ficha.” A aluna participou corretamente;

- a atividade para o grupo foi cruzadinha de palavras. Para A. O. de J., a tarefa foi escrever seu nome procurando as letras no alfabeto móvel. Ela teve um pouco de dificuldade, mas reconheceu as letras.
- uma outra atividade foi procurar em revistas as letras do seu nome e recortá-las. No momento em que A. O. de J. procurava, a professora estava com o dedo na frente da tesoura e a aluna, preocupada, disse: “corta o dedo, burra!”

3.4. A Equipe de Apoio e a Família

Na entrevista agendada com a família, o pai não compareceu e pôde-se perceber que mãe demonstra sentimentos de rejeição por A. O. de J. desde o seu nascimento expressos por frases como: “no hospital, ao receber a notícia, parecia que o mundo caiu. Assutei-me muito, quis brigar com a médica.” Segundo relato da mãe, no hospital o pai lhe deu forças e ponderou: “nem por isso ela vai deixar de ser filha da gente.”

O SAI poderia trabalhar mais com o pai que, pelo exposto, parece ser mais acessível e aceita a condição da filha. Sobre o desenvolvimento de A. O. de J. na Escola Presidente Dutra, a mãe disse que a menina não aprendeu nada e afirmou: “não espero nada sobre a menina se desenvolver em termos de leitura e escrita. Acho A. O. de J. inteligente na vida prática”; e em outro momento “uma pessoa que é normal, se não aprende a ler, passa a ser anormal. Se ela aprender a ler, ela vai se tornar mais inteligente.”

A mãe não aceita os limites da filha e sua expectativa é vê-la ler e escrever para ser “normal”, tornar-se mais inteligente. Ela dá valor extremo à escolaridade. A genitora relatou que A. O. de J. estudou na APAE por seis anos e foi para a Escola Presidente Dutra aos 11 anos. Disse perceber pouco desenvolvimento na filha, pouca diferença de quando ela estava na APAE. Contudo, comentou que a menina tem bom comportamento social e que se surpreendeu ao levá-la a um aniversário: “foi educada mais do que as outras crianças, não mexia em nada, esperava ser servida.”

Quando ela disse: “minha filha apresenta poucas diferenças de quando estava na APAE”, ela não levou em consideração a aprendizagem social e as atitudes positivas em termos de comportamento que a filha adquiriu. O comportamento social adequado relatado

pela mãe é muito importante e precisa ser reforçado na família, como uma das aquisições prioritárias da vida de qualquer ser humano.

A mãe disse, também, que o que mais a angustia é a fixação da menina por roupas usadas e sujas, que ela não gosta de se trocar e que dá muita birra.

Quanto às ações da equipe de apoio com a família, a equipe informou que houve, durante o ano de 2001, poucos encontros (em torno de dois) com a mãe, com o objetivo de trabalhar a resistência à aceitação e mostrar-lhe que nem sempre a aprendizagem acadêmica é o mais importante na vida de uma pessoa. O outro objetivo foi o de fazer o encaminhamento da aluna para o atendimento fonoaudiológico no CAD. (entrevista nº 8)

A coordenadora R. não pareceu bem informada quanto ao acompanhamento que a equipe faz à família, comentando que a psicóloga “tem estado em contato com a mãe”, trabalhando a ansiedade, a aceitação e a compreensão pelas diferenças. Estes contatos, entretanto, aconteceram apenas duas vezes durante o semestre. (entrevistas nº 3 e nº 8)

A psicóloga, no seu encontro com a mãe, procurou mostrar-lhe que o importante é ter o desenvolvimento da aluna como referencial e não compará-la com os outros. Importa perceber a aprendizagem e o progresso da aluna (entrevista nº 8). Quanto à fixação da adolescente por roupas sujas, falta de higiene, a psicóloga sugeriu à mãe que não cedesse às birras e teimosias.

Na reunião de conselho de classe (nº 10), a coordenadora trouxe ao grupo de participantes uma boa notícia sobre mudanças de atitudes da mãe. Esta se sentia mais confiante quanto ao trabalho desenvolvido pela escola e percebia que a filha havia melhorado bastante. Além disso, concordou com o programa individualizado, aceitando os limites que a filha apresenta e se propôs ajudar a escola, a estar mais presente e a dar mais assistência à filha em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que são tecidas as considerações finais deste trabalho, certas reflexões fazem-se necessárias, sendo mesmo de especial valor. A política de educação inclusiva vem impondo um redimensionamento a toda política educacional e de ensino nas escolas, tendo como ponto de partida princípios como uma escola aberta para a diversidade, uma educação de qualidade para todos, escolas inovadoras, aprendizagem cooperativa.

A função social da escola, numa perspectiva inclusivista, passa a exigir transformações nos modos de pensar, de agir e de sentir, visando à busca da identidade do homem, à preservação da dignidade humana e ao direito ao exercício pleno da cidadania e da autonomia. Em decorrência destas exigências, a SUEE busca um fio condutor que venha a nortear ações de cunho educativo junto à escola, aos professores, aos alunos e a suas famílias, para sustentar o processo inclusivo escolar.

Este fio condutor – o Setor de Apoio à Inclusão Escolar – constitui-se como um recurso facilitador e mediador do processo inclusivo. Hoje, ele se apresenta na estrutura organizacional da SEE sendo administrado pelas subsecretarias e pela SUEE, fazendo parte do *Projeto Unidade de Referência*, como um dos seus setores. Contudo, como é possível que o SAI, fazendo parte de um projeto, subsidie, assessore e oriente ações macros, que abrangem o acompanhamento de dez projetos?

Entende-se que, para estar mais coerente com o papel por ele desempenhado a fim de melhor se adequar à realidade prática do trabalho cotidiano, o SAI deveria estar em uma estrutura organizacional e funcional mais consistente e firme, com mais autonomia, espaço físico adequado e melhores condições de trabalho que fizessem jus às atribuições que lhe são conferidas.

Assim, sugere-se que o SAI esteja vinculado à estrutura organizacional da SUEE, o que poderia evitar conflitos de posições, assegurando-lhe um lugar que realmente corresponda à responsabilidade que lhe é conferida: a de ser suporte para sustentar a inclusão, acompanhando e assessorando os dez projetos que fazem parte do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, conforme modelo de organograma apresentado no Anexo E.

Entretanto, vê-se ainda um outro viés na questão: a inclusão escolar deveria ser conduzida pelo ensino regular, visto que, com exceção dos projetos “*Unidade de Referência*”

e “*Prevenir*”, os demais desenvolvem-se dentro do sistema regular de ensino ou poderiam estar sendo aí desenvolvidos. Afinal, “educação para todos”, “todos podem aprender juntos” e “nenhum aluno fora da escola” são pressupostos inclusivistas, e inclusão se faz no meio comum a todos.

O SAI, frisa-se, poderia perfeitamente estar dentro da estrutura organizacional e funcional do ensino comum, com os profissionais do ensino especial fazendo parcerias, não fosse o ensino regular ser omissos às questões tratadas com as pessoas deficientes, e a SEE conivente com tais omissões por descuidos ou para satisfazer interesses outros.

A recomendação de parcerias encontra-se claramente expressa na *Declaração de Salamanca* conforme abordado anteriormente, e os fundamentos que apóiam as parcerias referem-se ao fim dos sistemas paralelos de ensino. Para que isto aconteça, a sociedade política, a sociedade civil e a comunidade escolar necessitam preparar-se para receber os diferentes, no que diz respeito à aceitação das diferenças, à quebra de resistências, ao rompimento do discurso do pouco conhecimento sobre o assunto, às falhas na formação dos professores, à remoção das barreiras que obstaculizam a aprendizagem.

Não se pode deixar de ver o mérito do ensino especial em tomar atitudes na condução da educação inclusiva, sobretudo quando se tem acompanhado, desde 1974, a ausência do ensino regular, através de sua superintendência, nas decisões e na atuação direta com os programas que envolvem pessoas com necessidades especiais. Os compromissos assumidos a esse respeito têm de ser resgatados e não se pode mais viver de esperas.

A SUEE toma a frente e institui, como forma de estabelecer parcerias, a criação e a implantação dos dez projetos já citados e dirigidos pelo SAI, que passa a ser a pedra angular do processo inclusivo e aos seus profissionais cabe a responsabilidade de capacitar, em serviço, a comunidade escolar na instrumentalização dos professores e dos pais, seja com metodologias alternativas, seja com informações específicas sobre estratégias e relacionamentos interpessoais, seja para oferecer condições que levem os professores e as famílias a assumirem sua independência e autonomia para trabalhar com pessoas especiais e, conseqüentemente, levá-las também a esta independência e autonomia.

Estes são os propósitos do Setor de Apoio. Acredita-se que, por isso, seus profissionais devem ter formação, capacitação e experiências e que sejam verdadeiramente qualificados para atuarem como elementos multiplicadores de conhecimentos, mediadores e facilitadores do processo inclusivo. Acredita-se que o apoio, a colaboração e a interação

sociocultural para conduzir a uma melhor qualidade no ensino para todos vão ao encontro do pressuposto teórico adotado – o sociointeracionismo – eliminando o impasse de uma teoria na prática escolar e outra na proposta do programa.

Entende-se a importância das parcerias do SAI, como uma cadeia de relacionamentos que promove o compartilhamento de benefícios pela união dos esforços, pelos valores transmitidos, pelas trocas de saberes. As parcerias estão se desenvolvendo nas escolas através das ações pedagógicas já referidas no capítulo sobre a análise e apresentação dos dados.

Estas ações induzem a um direcionamento no sentido de atualizar e de reestruturar as escolas para serem inclusivas. Esta reestruturação deve remeter a questões específicas relacionadas ao conhecimento do objeto estudado, do sujeito-aprendiz, da preparação do professor, do papel da escola e da comunidade escolar.

Contudo, algumas ações não vêm satisfazendo as necessidades da escola pesquisada, como as que se referem à capacitação de pessoal, à sensibilização, ao apoio à família, fatos constatados nas observações e nos depoimentos.

A reconstrução e a reestruturação das escolas conduzem a um ponto central na proposta da educação inclusiva, que é visar à quebra de preconceitos e de paradigmas tradicionais e segregacionistas, que alijam do meio educacional todos os segmentos de pessoas consideradas indesejáveis para a convivência na sociedade.

Assim, um dos eixos básicos que conduzem à política de educação inclusiva tem seus fundamentos nas ações de sensibilização que devem estar presentes na comunidade escolar, no início e durante todo o processo de ações inclusivistas.

São ações que se referem à compreensão do valor social da igualdade, do respeito e da aceitação pelas diferenças, que são características básicas no sentido de se promover mudanças de atitude e transformações no modo de conceber a inclusão. Durante o tempo de pesquisa, não se presenciou a realização deste trabalho de forma global e integradora, visando a atingir todos os segmentos da comunidade escolar.

Segundo informações do Setor de Apoio, o trabalho de sensibilização foi realizado uma única vez, no início do ano 2000, apesar de o Setor considerá-lo como imprescindível ao processo. Sua realização vem acontecendo em grupos pequenos e em situações não programadas, à medida que as necessidades surgem. Acredita-se que a sensibilização deve acontecer com frequência e toda a comunidade escolar deve participar, pois dela depende, em muito, o sucesso ou o fracasso da escola inclusiva. Se não houver um investimento maciço e

efetivo em trabalhos voltados para esta ação, não haverá compreensão da necessidade de transformações de atitudes, conceitos e de preconceitos.

Nas relações equipe-escola, o fato que mais chama a atenção é, pois, a precariedade do trabalho do SAI ao desenvolver esta ação já considerada como o eixo do processo de educação inclusiva, pois ele envolve TODA a comunidade escolar.

Contudo, não se pode considerar a precariedade deste serviço como sendo uma falha da equipe. Pela entrevista com a equipe de apoio, constata-se a pouca abertura dada pela diretora da escola, no sentido de conjugar esforços para a promoção de reuniões e a eliminação dos obstáculos que obstruem o acesso de todos à educação. O processo de sensibilização na escola foi dificultado e não assimilado pela própria diretora, inclusive quando ela se refere a reuniões com a coordenação.

Por algum tempo, durante a fase de implantação e implementação do trabalho inclusivo, as relações entre equipe e escola, equipe e coordenadora devem ser mais constantes, considerando-se que o elo de ligação que une toda a escola é a coordenação.

É através da coordenação que a equipe poderá realizar seu trabalho. Embora sejam desejáveis contatos e orientações diretas às professoras, esta ação seria dificultada caso a equipe viesse a interromper as aulas ou a retirar as professoras de sala para reflexões, observações, trocas de experiências.

Esta dificuldade passa pela percepção da diretora, que quer o apoio da equipe na escola com mais frequência, em sala, porém com menos reuniões para não tomar tanto o tempo de todos. Não se entende como uma escola pode se tornar inclusiva sem que haja uma reestruturação de suas ações como, por exemplo, dedicar maior tempo às reuniões. Estas esclarecem e norteiam condutas e modos de agir.

Pensa-se, como já afirmado anteriormente, que os esclarecimentos precisam ser iniciados antes da entrada dos alunos com deficiências em sala e continuados durante todo o processo de inclusão, a fim de tentar evitar sentimentos de ansiedade, frustração, insatisfação e rejeição.

Como alternativa, para viabilizar ações que envolvem a sensibilização, sugere-se que inicialmente seja feito um trabalho com a própria secretaria de educação, no sentido de mostrar que despender tempo com assuntos relacionados à inclusão é ganhar tempo. Não há como fazer um trabalho desta natureza se não houver dispensa das aulas, podendo as reuniões ser computadas como dia letivo, pois, afinal, são de natureza pedagógica e educativa, tendo

como participantes o corpo docente e discente. As reuniões gerais envolvendo toda a comunidade escolar poderiam ser realizadas como eventos periódicos em outros espaços físicos, se necessário.

Enquanto houver resistências, haverá a recusa em entender que todo aluno tem o direito de pertencer a uma escola de qualidade e que todos os alunos podem aprender juntos, uns enriquecendo os saberes dos outros nas trocas de experiências e de ajuda mútua.

Além desses entraves, algumas das condições observadas podem ser consideradas como indicadoras de dificuldades para o trabalho que o SAI propõe: a precária estrutura de funcionamento, o número elevado de escolas para cada equipe prestar assistência, a distância e a localização das escolas, a escassa ajuda financeira para transporte, o grande intervalo entre uma visita e outra à escola, a falta de compreensão da escola para a promoção de reuniões com professores, a resistência de algumas escolas e de alguns professores em aceitar o trabalho do SAI, a inexperiência e a pouca capacitação de alguns profissionais que fazem parte das equipes de apoio, além da pouca compreensão dos pais sobre o que propõe a escola inclusiva, bem como a falta de aceitação.

Estas dificuldades devem ser consideradas alvo de estudos, de reestruturações e de mudanças que se fazem necessários à eficácia do trabalho inclusivo e que levem as pessoas a confiarem nos serviços de apoio.

Sobre as implicações decorrentes do envolvimento da equipe com as professoras e com a aluna A.O. de J., consideram-se, como pontos precários, a pouca capacitação dos professores para o serviço e a falta de acompanhamento do SAI em sala de aula e de suas orientações. Este tipo de capacitação deve visar à aquisição de novas atitudes pedagógicas e educativas, principalmente em relação aos alunos especiais.

Considerou-se que a atuação da equipe foi insuficiente neste sentido, mas tem-se de levar em conta as dificuldades já relatadas e os comentários, em várias oportunidades, quanto às limitações da escola em retirar seus professores de sala para reuniões.

Reuniões rápidas, sem discussões aprofundadas, sem troca de experiências, sem proposição de metodologias interativas, trazem dificuldades quanto ao fazer pedagógico da professora e quanto à aprendizagem dos alunos.

Se há o reconhecimento das diferenças de ritmos de desenvolvimento e de interesse dos alunos e se a educação deve ser centrada na aprendizagem da criança, então a equipe e a escola devem estar unidas na busca de soluções e espaços para se propiciar a construção de

novos conhecimentos para seus professores. Por isso, a formação continuada, através de cursos, seminários, palestras etc, e a capacitação em serviço são importantes para o aprimoramento profissional dos docentes.

A teoria não pode ser desvinculada da prática. Os professores têm grandes chances de melhorar sua atuação se, ao perceberem suas próprias dificuldades, como no caso da adaptação de atividades ou da elaboração do PIE, eles puderem contar com profissionais mediadores que estabeleçam relações interativas entre seus saberes e suas experiências.

Observamos que A.O. de J. raramente participa das mesmas atividades propostas para a classe. Por muitas vezes, foram sugeridas mudanças na conduta das professoras, pois interpretou-se que elas não estão bem informadas quanto à proposta de adaptação de atividades, visto que as tarefas e os conteúdos propostos diferenciam-se, por muitas vezes, do contexto e da programação que a classe está trabalhando.

Entende-se que há formas diferenciadas de ensinar e de como fazer para chegar até um aluno com dificuldade para que ele aprenda o conhecimento desejado, seja acadêmico, seja social, seja de aquisições pessoais. Uma das formas é estimular a criança a realizar as tarefas, seja em nível gráfico como, por exemplo, sob a forma de riscos, rabiscos, garatujas, representações icônicas, seja pela verbalização, seja por gestos etc. Enfim, ela deve participar conforme suas possibilidades e não segundo as expectativas de pessoas “normais.”

As atividades podem ser adaptadas e diferenciadas na forma em que se apresentam, quando estritamente necessário, mas nunca isoladas do conteúdo e do currículo comum dado à classe, pois isto caracterizaria atitudes de discriminação e de exclusão na própria sala de aula e o que não se deseja é que alunos com necessidades especiais sejam considerados apenas como um número a mais nas matrículas.

As recomendações de adaptações encontram-se presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (MEC, 1999)* e conferem com as opiniões de Stainback; Stainback, Correia, Gortázar e Carvalho, quando concordam que as pessoas com deficiências necessitam muitas vezes de estratégias, técnicas diferenciadas, adaptações de conteúdos e atividades diversificadas para aprender. Se as professoras não têm ou parecem não ter conhecimento dessas questões, poder-se-ia atribuir ao SAI a falha na condução do processo ensino-aprendizagem?

Acredita-se que sim, uma vez que o SAI é considerado como o fio condutor para o processo inclusivo e que as professoras começaram um trabalho sem conhecimentos e sem experiências, como afirmaram em suas entrevistas. A posição adotada na presente pesquisa é a de que separado não é igual. Separando, seja pela colocação dos alunos no fundo da sala, seja pela total diferenciação na diversificação de atividades, seja ignorando a aluna quanto a suas reais possibilidades para aprender, não se está oferecendo equidade em termos de oportunidades, nem propiciando condições para que todos aprendam juntos. Cada um apresenta um nível potencial para aprender. Ajudados por outros, colegas ou professores, poderão alcançar seu nível de desenvolvimento real.

Quanto às orientações da equipe sobre os tipos de metodologias a serem aplicados com A.O. de J., entende-se que a “repetição” calcada em rotinas é uma forma arcaica de ensinar. É uma metodologia mecanizada e tida por muito tempo, na educação de pessoas com deficiência mental, como eficaz. Percebe-se que este processo leva a pessoa ao hábito de repetir e logo depois ao esquecimento, não internalizando conceitos, atitudes nem comportamentos. O ideal é levar o aluno a aprender pela reflexão, pela troca, pela observação, pela comparação, mudando-se as estratégias e utilizando-se de repetições diversificadas, sempre que se fizer necessário em cada situação de aprendizagem e desde que esta situação tenha real significado para a vida dos aprendizes.

Quanto às outras metodologias sugeridas, a equipe poderia ter proporcionado maiores explicações, pois são meios eficazes para ensinar, principalmente a metodologia que se refere à mediação de colegas e à aprendizagem interativa, ambas contidas nos pressupostos sociointeracionistas e que a escola não utiliza por motivos já referendados.

Neste sentido, a solicitação da escola para a equipe fazer observações em sala e melhor direcionar a prática educativa é oportuna e necessária, pois as teorias vinculam-se às práticas quando se conhece melhor os alunos.

Observar a aluna A.O. de J. em sala, na sua individualidade e dentro do contexto de uma classe, em que entram variáveis de relacionamentos, de interações, de formas de ensinar e de respostas de aprendizagem são condições indispensáveis para uma eficiente atuação dos serviços de apoio junto às professoras, à aluna e à família. O conhecimento e a compreensão de que as pessoas com SD possuem aptidão para ações que envolvem a parte corporal-cinestésica (movimentos do corpo) e apresentam facilidades para a dança e o ritmo abririam espaço para utilizar-se, também, este canal para a aprendizagem de A. O. de J.

Cada profissional vê a situação sob sua ótica (pedagógica, psicológica, fonoaudiológica) e numa postura de conjunto estes profissionais podem interagir como mediadores do processo, oferecendo as contribuições necessárias para se trabalhar a aluna de forma integral, funcional e produtiva. Estas condições poderão possibilitar a promoção dos interesses, das capacidades, e da autonomia da aluna e das professoras em questão. Neste sentido, constatou-se a pouca participação da equipe em observar o trabalho das professoras e o desempenho da aluna. Por certo que observações mais rotineiras teriam levado o ensino e a aprendizagem a resultados mais satisfatórios.

Sobre a modulação de professores de apoio nas salas inclusivas, concorda-se aqui com Gortázar quando diz que professores de apoio representam um ganho da maior importância, pelas trocas de experiências e pela função que desempenham, mais voltadas aos alunos com dificuldades.

A participação da professora de apoio junto à professora titular no processo de planejamento para a classe e na elaboração das atividades promove o enriquecimento de seus saberes pedagógicos, que resultarão em ganhos para todos os alunos. Este deveria ser o entendimento de suas funções. Entretanto, pela atuação das professoras, concluímos que o SAI deixou a desejar no seu papel de assessorar e acompanhar estas profissionais, se observadas as condutas individualizadas em relação a A. O. de J.

A. O. de J. é aluna da classe e das duas professoras e não apenas de V.P. de S. A atitude de A.P.E. em se envolver poucas vezes com a aluna pode significar falta de esclarecimento quanto às funções das professoras ou resistência ao trabalho inclusivo. Neste caso, questiona-se o fato de nenhuma das duas professoras ter experiência nem conhecimentos sobre educação de alunos com necessidades educacionais especiais, o que gerou um clima de angústia e de ansiedade e, em consequência, dificuldades quanto ao fazer pedagógico, fato observado no decorrer da pesquisa.

Quanto à aprovação/reprovação, a medida num regime seriado de ensino costuma ser única para todos os alunos. No caso de A.O. de J., embora suas condições a tenham levado a uma aprendizagem inferior a 50% do conteúdo desenvolvido com a turma, a aluna foi aprovada por ter assimilado, segundo os relatos das professoras, 70% de uma programação individualizada em que se levou em conta mais o seu desenvolvimento social, psicológico, lingüístico, afetivo, cognitivo e sua faixa etária do que propriamente a aprendizagem de conteúdos escolares.

A avaliação fez-se comparando-se as aquisições da aluna após um ano de sua entrada para a escola com as que ela apresentava antes. Houve progressos? Sim, e relevantes. Contudo, houve discriminação em relação à aprovação/reprovação dos demais alunos, em que o critério adotado foi o tradicional, dado que se confronta com o fato de a escola ser inclusiva, na qual o importante é o respeito ao que cada aluno pode assimilar e aprender dentro de suas possibilidades.

Para haver uma coerência de proposta de avaliação aprovação/reprovação, a rede estadual de ensino necessita rever e modificar suas posições para não estar a todo final de ano conciliando situações singulares, numa visão condicional de inserção. É necessário que ideologias, práticas e o aspecto legal sejam compatibilizados ou então estará caracterizando-se a discriminação e a superproteção de alguns alunos. O ensino regular deve adequar-se às novas propostas pedagógicas e a inclusão escolar é uma proposta que depende das transformações do ensino regular.

Nas relações entre equipe de apoio e família nada se pôde observar e constatou-se apenas as informações pelas entrevistas obtidas: encaminhamento ao CAD e orientações sobre a higienização de A.O. de J.

Não se pode deixar de comentar que a relação entre escola, equipe de apoio e família é um trabalho de ponta. É corriqueiro afirmar que a família é o elo mais importante da corrente, sobretudo quando se trata de alunos especiais. É da família que advêm problemas relacionados a preconceitos e estigmas. É a família que, por desconhecer os princípios da educação inclusiva, exclui seus filhos diferentes da sociedade e da escola para todos. São as famílias que os segregam, levando-os à convivência com seus pares iguais, que os mantêm em instituições especializadas, por acreditarem que é a melhor solução. São as famílias, em princípio, que os rejeitam e que não aceitam suas diferenças.

Sugere-se que o SAI envolva a família de A.O. de J. como primeiro passo para superar os obstáculos e concretizar parcerias. Os contatos do SAI apenas com a mãe da aluna são considerados insuficientes para o respaldo que se pretende ter da mesma em relação aos ganhos e aos insucessos da aluna e para que a mãe possa acreditar que sua filha ainda pode aprender.

Agir com estas crianças envolve conhecer o desenvolvimento de crianças ditas “normais” e conhecer os comportamentos que uma pessoa com SD apresenta. Assim, é importante que a família saiba que teimosia e birra são comportamentos comuns em qualquer

criança, independente de sua faixa etária, devendo os pais posicionar-se e corrigir suas crianças. Elas necessitam ser educadas da mesma forma que uma criança dita “normal” o é.

Outro componente a ser destacado nas pessoas com deficiência mental é sua fixação por coisas, objetos ou pessoas que lhes interessam. Isto faz parte do seu cotidiano e todo um trabalho pedagógico e educativo deve ser propiciado com o objetivo de se desfazer as resistências.

Quanto ao pai que, segundo informações, demonstrou desde o nascimento da filha a sua aceitação, o SAI poderia aproveitá-lo como canal para sensibilizar a mãe e mostrar-lhe que o ensino inclusivo aumenta as oportunidades de sua filha se ajustar na vida, obter maiores habilidades sociais e saber lidar com situações de vida.

O SAI pode, ainda, provocar a escola no sentido de mostrar-lhe que os maiores aliados da inclusão são verdadeiramente os pais e, por isso, as reuniões e os encontros fazem-se necessários. A mensagem seria: a abertura para a inclusão e o estabelecimento de parcerias encontra apoio na garra, na persistência e na credibilidade dos pais.

Os caminhos do Setor de Apoio estão delineados e sua atuação direta na e com a escola mostra que muitos resultados estão sendo considerados positivos pela comunidade escolar. É um trabalho que denota, à medida que o tempo avança, confiança e satisfação da parte da direção, da coordenação e das professoras, porque algo de novo está surgindo para servir de suporte à inclusão. As contribuições da equipe, apesar de esporádicas, sempre ajudam, esclarecem e promovem o crescimento dos envolvidos em suas relações. Não se notou, em momento algum, que o serviço de apoio dentro da escola tem gerado dependência e impedido as professoras de se desenvolverem na sua autonomia, como Mantoan observa em suas publicações.

As interações entre equipe e professoras têm auxiliado e promovido o crescimento profissional das professoras, que se expressam mais seguras à medida que o SAI traz contribuições consideráveis, conforme depoimento de A.P.E., e os diálogos, ainda que esporádicos, trazem reflexões para que as professoras busquem novas práticas pedagógicas, segundo dados extraídos da entrevista com a coordenadora.

O SAI, em Goiás, é um serviço que soma esforços no desenvolvimento do processo inclusivo escolar. Ele não se caracteriza como serviço de diagnóstico, não faz atendimento clínico e pedagógico dos alunos, não oferece receitas prontas para os professores. A sua existência possibilita meios de assegurar as condições necessárias à construção do processo

inclusivo, devendo merecer, por parte da sociedade civil, educacional e política, credibilidade e paciência.

Concorda-se aqui com as posições adotadas por Correia, Gortázar, Stainback; Stainback e Carvalho sobre os ganhos das escolas quando contam com serviços de apoio: o SAI favorece a formação das parcerias com o ensino regular, conta com equipes de multiprofissionais que podem potencializar respostas positivas nas práticas educativas junto aos professores e às famílias, visa a sensibilizar a comunidade escolar no sentido de valorização das diferenças dentro de um espaço educacional comum a todos, possibilita a formação de atitudes positivas no enfrentamento aos estigmas e preconceitos e oferece aos professores meios para se capacitarem através das interações, do apoio, da consulta cooperativa, da construção coletiva do saber, das palestras e dos cursos.

Embora o SAI apresente muitas limitações e tenha dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho, os avanços, se considerados em uma realidade tão nova, são bastante significativos.

O Setor de Apoio possui potencial para dar respostas ao que dele se espera e constitui-se realmente um grande pilar para a construção da escola inclusiva, enquanto persistirem certas condições desfavoráveis na educação, como as que dizem respeito à formação insuficiente dos professores, à sensibilização da comunidade escolar quanto ao respeito e à aceitação pelas diferenças e as expectativas das famílias em relação ao futuro e à inserção de seus filhos no meio escolar.

A forma como algumas das ações já referidas vêm sendo conduzidas não está satisfazendo a escola, o que faz com que estas ações sejam continuamente avaliadas, na busca da adequação do apoio oferecido às reais necessidades da escola, dos professores, dos alunos e da família. A escola, enquanto parceira, deve sentir-se também co-responsável pelo processo inclusivo e pelas mudanças de atitude requeridas pelo novo modelo educativo.

Ajustes, como os já propostos, são necessários para que o especial na educação se manifeste, favorecendo o crescimento intra e interprofissional, a convivência de todos e a valorização da diversidade humana, promovendo meios e recursos para a garantia de uma educação de qualidade num sistema único de educação: o inclusivo.

Não houve a pretensão, neste trabalho, de esgotar o assunto, haja vista que ele decorre de um projeto em andamento, tampouco de considerar que a solução definitiva de

todos os problemas que envolvem a educação inclusiva esteja apenas nos serviços que o Setor de Apoio desenvolve em Goiás.

Não se desmerecem outras alternativas e outros caminhos utilizados para se fazer educação inclusiva. Contudo, credita-se ao Setor de Apoio a incumbência de uma função importante e de reconhecido valor no processo inclusivo escolar, e isto é incontestável.

Intenta-se ainda que esta pesquisa sirva como fonte inicial e adicional de consulta, e que desperte o interesse e a atenção das pessoas envolvidas na educação, tornando-as candidatas a estudos mais aprofundados sobre a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Dulce Barros de. *Do Especial ao Inclusivo: um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Educação de Goiás, no município de Goiânia*. Campinas: UNICAMP, 2002. (Projeto de Doutorado)
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ANTIPOFF, Otilia Braga. *Educação do excepcional*. Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1974. V. 1.
- BASTOS, Lília da Rocha et all. *Manual para Elaboração de Projetos e Relatórios de Pesquisa, Teses, Dissertações e Monografias*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria. (org) *LDBEN Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Lei 7.853/89. *Direito das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: CORDE, 1989.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil/1988. Brasília: Saraiva, 1998.
- CARVALHO, Rosita Édler. *Temas em Educação Especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000 (a).
- _____. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação 2000 (b).
- CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Lisboa: Porto, 1999. V. 1. (col. educação especial)
- CUNHA, José Ricardo Ferreira. *O neoliberalismo e os excluídos*. Mundo Jovem, março, 1994.
- DELORS, Jacques. *Educar para o futuro*. In: *Correio da UNESCO*. Junho, 1996.
- GOIÁS. *Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão*. Goiânia: SUEE/SEE, 2000. (mimeo)

- GOIÁS. *Cronograma de Trabalho do SAI*. Goiânia: SUEE/SEE, 2000. (mimeo)
- GOIÁS. *Diretrizes do Trabalho do SAI*. Goiânia: SUEE/SEE, 2002. (mimeo)
- GOIÁS. *Educação Especial em Goiás*. Goiânia: SUPEE/SEE. (mimeo)
- GOIÁS. *Orientações para a organização do ano letivo de 2001* Goiânia: SEE. (mimeo)
- GOIÁS. *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*. Goiânia: SUEE/SEE, 1999. (mimeo)
- GOIÁS. *Projeto Unidades de Referência*. Goiânia: SUEE/SEE, 1999. (mimeo)
- GOIÁS. *Proposta de escola inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino*. Goiânia: SUEE/SEE, 1999. (mimeo)
- GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Relações de Ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*. Campinas: UNICAMP, 2000.
- GORTÁZAR, Ana. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, César et all (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. 3.
- GRACIANI, M.S.S. Exclusão social e violência urbana. *Recriação. Revista do CREIA*. Corumbá: UFMS, 1997.
- JIMÉNEZ, Rafael Bautista. (org.) *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivros, 1997.
- LAURENT, Lise Saint. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, Maria T. Égler. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Incluindo os excluídos da escola*. Campinas: UNICAMP. Faculdade de Educação. LEPED. (mimeo s/d)
- MAZZOTA, Marcos J. Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MITTLER, Peter. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional. In: *Anais da Sociedade Inclusiva*. Belo Horizonte: PVC, 2001.

- MOREIRA, Lília Maria de Azevedo e col. Exclusão social do portador da Síndrome de Down: estudo em orfanatos e instituições especializadas. In: *Inclusão: como cumprir este dever*. Curitiba: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 2000. (Anais)
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. (org.) *Diretrizes para a redação do texto final da dissertação de mestrado*. Goiânia: UCG, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993.
- PICK, Rosiane Karine e ZUCHETTO, Ângela Teresinha. Comportamentos sociais de um portador da Síndrome de Down evidenciados na prática de atividade física: um estudo de caso. In: *Inclusão: como suprir este dever*. Curitiba: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 2000. (Anais)
- PUESCHEL, M. Siegried. *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Campinas: Papyrus, 1995.
- RABELO, Annete Scotti. *A construção da escrita pelo surdo*. Goiânia: UCG, 2001.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Fórum permanente de educação e saúde. Instituto Phillippe Pinel. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. O portador de deficiência e a terceira idade e sua relação com a sociedade: direitos, necessidades, oportunidades, expectativa. In: *Revista Pestalozzi*. Rio de Janeiro, 1997.
- _____ *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Memnon, 1999.
- SCHWARTZMAN, J.S. et all. *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon, 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais In: *Relações de Ensino. Análises na perspectiva histórico-cultural*. Campinas: UNICAMP, 2000. (Cadernos Cedes, nº 50)
- _____ e GÓES (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.
- STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos. A tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- URPR. *Normas para apresentação de trabalhos*. Referências bibliográficas. Curitiba: 1994.
- UNESCO, *Conferência mundial sobre educação de necessidades especiais. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Espanha, 1994.
- VEER, René V. Der e VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco, 1996.
- VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- WERNECK, Cláudia. *Muito prazer: eu existo*. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

**Entrevista nº 1 - Realizada com a professora A.P.E. (titular), da Pré-Escola
Escola Estadual Presidente Dutra**

Data: 1º/10/2001

01) Qual a sua formação pedagógica?

R: Sou P III – Pedagoga.

02) Quantos alunos você tem na sua classe? E quantos alunos com necessidades educacionais especiais?

R: São 27 alunos na alfabetização, sendo 3 com necessidades especiais (deficientes).

03) Você tinha conhecimento e experiência para trabalhar com alunos com síndrome de Down?

R: Não tinha nem conhecimento, nem experiência.

04) Que tipo de apoio lhe foi oferecido para que você pudesse atender alunos com síndrome de Down?

R: Foi uma professora de apoio e relatos da equipe do Setor de Apoio à Inclusão sobre alunos com a síndrome.

05) Como foi a receptividade e as atitudes dos alunos ditos “normais” diante de uma colega diferente? Hoje, como são as atitudes em termos relacionais?

R: Os alunos gostavam de provocá-la, pois as reações dela eram bem fortes e visíveis. Hoje, eles não mais a provocam e sim a auxiliam nas suas atividades.

06) A aluna A.O. de J. apresentou algum tipo de reação convivendo numa classe inclusiva?

R: Ela mostrou-se muito retraída e às vezes agressiva, pois não sabia lidar com situações novas.

07) Que evolução foi observada na aluna até o momento desta entrevista (1º-10-2001) nos aspectos: afetivo, lingüístico, cognitivo, social e psicológico?

R: Ela teve uma evolução considerável, pois é mais afetiva, divide e não agride mais os colegas aceitando ajuda.

No aspecto lingüístico – hoje procura pronunciar a palavra corretamente e participa mais das atividades, cantando.

No **cognitivo** – tem dificuldades mas procura resolver sempre os objetivos propostos.

No **social** – a sua convivência com outras crianças está sendo prazerosa, transpondo sua amizade a crianças de outras séries.

Psicológico – hoje não tem mais tanta vergonha, está mais independente e participativa.

08) O Setor de Apoio, como referência e suporte à inclusão, tem contribuído para o seu trabalho e para a aprendizagem da aluna?

R: Sim, sempre que solicitado, trazem contribuições consideráveis, auxiliando com relatos e textos informativos para um maior desenvolvimento da aluna.

09) O que você espera da atuação desta equipe em termos de subsídios para o trabalho?

R: Mais do que estão dando, podendo contribuir e até expor na prática, experiências teóricas em que estão embasados.

10) Qual a função da professora de apoio na sala?

R: A função dela tem sido fundamental, pois vem acrescentar afeto, dedicação, suporte teórico e prático para um maior desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e afetivo, tanto dos alunos com necessidades especiais quanto os outros alunos.

**Entrevista nº 2 - Realizada com a professora de apoio da sala de pré-escola inclusiva,
V.P. de S.**

Escola Estadual Presidente Dutra

Data: 1º/10/2001

01) Qual a sua formação pedagógica?

R: Magistério.

02) Você tinha conhecimento e/ou experiência para trabalhar com alunos com síndrome de Down?

R: Não.

03) Que tipo de apoio você obteve para desempenhar a sua função?

R: O maior apoio foi da A.P.E.

04) Qual a sua opinião sobre a atuação do Setor de apoio em relação ao seu trabalho?

R: É fundamental, pois eles auxiliam com relatos e experiências.

05) Quais expectativas você tem quanto à atuação desta equipe para subsidiar o seu trabalho?

R: Que nos ajude cada dia com suas experiências.

Entrevista nº 3 - Realizada com a Coordenadora do Setor de Apoio, R.T.E**Unidade de Referência Maria Lusia de Oliveira****Data: 03/10/2001**

01) Como foi implantado o Setor de Apoio à Inclusão?

R: O Setor de Apoio surgiu juntamente com o Programa de Educação para a Diversidade numa perspectiva inclusiva no sentido de dar assessoria e apoio às escolas inclusivas. Foi lançado em outubro de 1999 e a partir de 2000 estava montado dentro das Unidades de Referência em Goiânia e constituíam 7 setores: um na APAE, um no Instituto Peter Pan, um no Instituto Pestalozzi, um na Escola Maria Lusia, um na Associação de Surdos de Goiânia, um no Centro de Reabilitação São Paulo Apóstolo (CRESPA) e o outro no Centro de Apoio aos Deficientes Visuais. Cada um desses setores possuíam 5 escolas na época, a Unidade de Referência e 4 inclusivas, e faziam o mesmo atendimento que fazemos hoje aqui no Setor de Apoio. A partir de 2001 houve uma reorganização desses setores, foram criados, reunindo os sete, em apenas 2 setores: o Instituto Pestalozzi, que recebeu os setores de apoio que funcionavam os Centros de Referência da APAE, do CAP e do próprio Instituto; e Maria Lusia, que recebeu as equipes do Peter Pan, do CRESPA, da ASG juntamente com a equipe que funcionava no Maria Lusia, que passou a atender estas escolas. O Setor de Apoio Maria Lusia se organizou internamente, de maneira técnica, de forma a não trocar as escolas dessas equipes, não ter as 6 escolas que seriam a Unidade de Referência e mais 5, por causa do vínculo que tinham com estas escolas. A gente se reorganizou, recebendo mais profissionais de maneira que cada equipe continuasse atendendo as mesmas 6 escolas que atendiam. Então 8 equipes, atendendo 6 escolas nos dois turnos, no caso 20 inclusivas e 4 de referência que são as escolas especiais. É assim que hoje funciona; a equipe dá assessoria, a gente faz um trabalho sistematizado de visitas às escolas, reuniões com os coordenadores, ciclos de estudos de acordo com as necessidades de cada escola.

02) Como está constituído o Setor de Apoio em termos de profissionais?

R: Temos modulados no Setor de Apoio Maria Lusia 45 profissionais: são 15 fonoaudiólogas, 9 psicólogos, 6 assistentes sociais e 12 pedagogas. Tem uma equipe que trabalha no noturno e tem 8 equipes divididas nos turnos matutino e vespertino. Temos um professor de recursos que é o Osvaldo que é deficientes visual e trabalha nas escolas onde frequentam deficientes visuais e temos agora uma instrutora de Língua Brasileira de Sinais que é a Ariela que a

partir desta semana passa a atender 2 escolas que tem deficientes auditivos que ainda não sabem a língua de sinais.

03) Quantas escolas o Setor de Apoio Maria Lusia atende?

R: 24 escolas, sendo 4 Unidades de Referência (escolas especiais) algumas escolas que tem salas alternativas e algumas que estão no início do processo, que não receberam alunos deficientes, mas tem alunos com problemas de aprendizagem, alterações de comportamento e estamos fazendo um trabalho coletivo em termos de orientações sobre o programa.

04) Como é o atendimento nestas escolas, a atuação prática?

R: A gente organiza o trabalho do Setor de Apoio nas escolas mensalmente; inclusive o relato das atividades, a partir de agosto, também está sendo feito mensalmente. A gente faz na primeira semana do mês visita nas escolas, de observação, de levantamento das necessidades, conversas com a coordenadora; quando necessário, entrevista com os pais. Esta primeira visita é um retorno do que foi feito no mês anterior. Na segunda semana, a gente faz uma reunião com as coordenadoras aqui no Setor de Apoio. As reuniões são feitas em conjunto, todas as coordenadoras de todas as escolas e as equipes do Setor de Apoio. São tratados assuntos numa abordagem mais abrangente, por exemplo, educação inclusiva, adaptações curriculares e principalmente, como o coordenador pode ajudar o desenvolvimento deste programa na escola dele. Na terceira e quarta semanas nós participamos dos cursos que a SUEE promove. Isto toma uma semana no mês. Além disso, fazemos ciclos de estudos nas escolas, com pais, professores e alunos; dentro da realidade da escola; os estudos são mais diretos com o professor. Fazemos observações em sala, levantamento de dificuldades, elaboração do PIE (Plano Individualizado de Educação), estratégias de trabalho, um trabalho mais objetivo. A teorização já foi feita no primeiro semestre, então a gente parte para uma atividade mais prática e, no final do mês, além das vivências e dos ciclos de estudos, fazemos estudos internos, fazemos o calendário para o mês próximo e trocas de experiências entre as equipes do setor.

05) Quais as possibilidades e os pontos positivos que o Setor de Apoio tem proporcionado às Escolas Inclusivas?

R: A minha impressão, olha a gente tem o hábito, infelizmente, de estar levantando os entraves em primeiro momento para implementação de um programa ou de um projeto. Mas a gente também tem recebido e colhido pontos positivos dentro deste trabalho. A gente vê a resposta do professor diretamente com o aluno, a gente vê o desenvolvimento da

aprendizagem dos alunos porque a possibilidade de estarem todos na mesma sala, todos participando de um mesmo ambiente de aprendizagem é muito importante, não só para os que têm necessidades especiais como para os que não têm. Os pontos positivos que temos encontrado é a aceitação maior do professor, a resposta do trabalho que a gente tem feito, o progresso acadêmico, comportamental na área de socialização desses alunos, que a gente tem percebido de uma forma muito boa e a possibilidade de estarmos ajudando num processo que é novo em todo o país. É uma possibilidade profissional que poucas pessoas estão tendo e que a gente tem aproveitado, e também o fato de estarmos começando a fazer uma história diferente na educação do nosso Estado.

06) R., quais os entraves ou as limitações que vocês estão encontrando pra efetivar a prática inclusiva nas escolas?

R: Infelizmente, as maiores barreiras se encontram na postura dos profissionais que estão dentro das escolas. A gente encontra uma parte boa, interessada, capaz, que busca e acredita neste processo, mas tem muita gente que está na direção, na coordenação, na sala de aula e que tem uma prática desacreditada deste processo e a gente vê isso como uma dificuldade muito grande, o desinteresse, a falta de compromisso, a questão pedagógica está sendo deixada para segundo plano em razão de outras dificuldades que a escola tem, dificuldades econômicas, problemas sociais. A escola não está totalmente voltada para o pedagógico, para as possibilidades que existem; mesmo diante de tantos problemas, a aprendizagem seria melhor se houvesse mais compromisso. Por outro lado, graças a Deus, eles também se contaminam com as pessoas que têm atitudes de busca, mais positivas, de aprender e que querem conhecer este outro lado.

07) E quanto aos entraves administrativos, o Setor encontra algum?

R: O Setor tem muitas escolas para atender com poucos profissionais. Temos praticamente 4 a 5 profissionais para atender 6 escolas e dispõem de pouco tempo. Eu não consigo atender nenhuma escola por dia na semana. Preciso usar mais de uma semana pra estar atendendo cada escola e então o número de escolas, para serem assessoradas é difícil; o ideal seriam 2 ou 1 escola para cada equipe. Temos déficit de profissionais na área de assistência social, de pedagogia e também o problema de transporte porque são muitas escolas, localização divergente uma da outra, o acesso fica complicado. O Setor acaba tendo que se manter de recursos para o transporte e até para o Setor se manter. Isto desanima o profissional que está trabalhando.

08) Como o Setor tem se preparado para exercer as suas funções?

R: Além dos cursos de capacitação que a SUEE oferece, abordando temas específicos, a gente faz estudos internos, leituras, estudos por área de formação voltados para o atendimento escolar. A gente sempre busca uma teorização maior para estar falando com o professor.

09) Vocês têm consultores que colaboram com o Setor de Apoio em termos de preparação para os seus trabalhos?

R: Os consultores que a SUEE traz até nós, eles abordam temas específicos, em cursos de 40 horas. O professor Romeu, na área de inclusão social, a professora Anette Scotti e o professor Arthur, na área de deficiência auditiva; na área de psicologia vamos ter a professora Mercêdes da UCG, alguns profissionais de fora, a professora Mércia do Rio de Janeiro, na área de pedagogia, a professora Rose e o professor Cleomar de Salvador; tivemos professores de Braille e Sorobã para os pedagogos e para os professores de apoio à inclusão, professora Márcia Ferreira, da SME, professora Eliana Borai na área de autismo; a gente teve muito apoio na área de capacitação e estamos tendo. Estão programados cursos para os fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos. Os intérpretes e instrutores de Braille e Sorobã que estão modulados nas escolas também receberão cursos na sua área.

10) Vocês têm um consultor geral, em termos de apoiar, colaborar, contribuir com o Setor?

R: Não tem um consultor. Houve a possibilidade do professor Romeu estar vindo para orientar o trabalho do Setor de Apoio, mas isto ainda não aconteceu.

11) No caso específico da aluna A.O. de J da Escola Presidente Dutra como tem sido realizado o trabalho do setor?

R: No caso da escola, o Setor realizou no primeiro semestre um trabalho mais teórico de esclarecimento, numa abordagem mais ampla. A partir do segundo semestre, o trabalho tem sido mais efetivo dentro da sala, de orientação ao professor de apoio que tem na sala da referida aluna, orientação à professora titular e de sugestões específicas de trabalho com a aluna, sugestões de atividades, alterações do PEI, mais direcionado com as dificuldades dessa aluna.

12) E com a família da A.O. de J., como tem sido este trabalho?

R: Com esta família, o pessoal do setor de apoio tem feito algumas entrevistas, se não me engano, ela recebe atendimento fora da escola; o Setor tem acompanhado junto com a família este atendimento. Sempre que surge alguma dificuldade, o Setor solicita o

comparecimento da família, faz esclarecimentos e orientações para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da aluna.

13) Vocês observam as expectativas que a família tem em relação à aprendizagem da aluna? Qual a atuação de vocês em relação a isto?

R: A psicóloga da equipe tem estado em contato com a família. É geral a ansiedade das famílias. A gente percebe que o mais necessário no momento é uma orientação de como vai se dar a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, para que a família entenda que o importante é ter como referencial o próprio aluno e não a comparação com outros alunos, perceber a aprendizagem e o progresso dessa aluna.

14) Então vocês fazem um trabalho de sensibilização com a família?

R: Também. Procura esclarecer à família porque seu filho tem o direito de pertencer àquela escola e como vai se dar o desenvolvimento do aluno dentro da escola inclusiva.

15) E tem estabelecido horários específicos para atender à família?

R: Não, é conforme a necessidade. O professor está sempre em contato com coordenadora e esta é o elo da escola com o Setor . Conforme a necessidade, o Setor se dispõe a estar recebendo a família.

16) R., qual é realmente a função da professora de apoio na sala de aula?

R: A professora de apoio foi designada para dar uma orientação mais direta para os alunos que possuem necessidades especiais, porque a reclamação mais geral da professora titular é que ela não conseguiria dar uma atenção direcionada para o aluno especial devido o número elevado de alunos dentro da sala. Então, a função da professora de apoio é voltar sua atenção para a aprendizagem dos alunos especiais, mas que participe do planejamento junto com a professora titular, que esteja integrada com as atividades que a professora vai desenvolvendo na sala, mas com um olhar mais cuidadoso pra estes alunos portadores de necessidades especiais.

Entrevista nº 4 - Realizada com a Coordenadora Pedagógica, professora A. M. I. G.**Escola Estadual Presidente Dutra – turno matutino****Data: 07/10/2001**

01) Qual a sua formação?

R: Pedagoga e especialista em alfabetização.

02) Você já tinha alguma experiência e/ou cursos para atuar como coordenadora pedagógica em uma escola inclusiva?

R: Sim. Iniciei meu trabalho com alunos deficientes auditivos como coordenadora pedagógica e professora de apoio. Na ocasião, participei de encontros mensais de estudo na SUEE. Considero que por já termos sala especial (D.A.) na escola, senti maior segurança em apoiar a adesão do grupo ao programa de Educação Inclusiva, no qual tive por função ser professora de Métodos e Recursos.

03) Quais as atribuições da professora de apoio em sala de aula?

R: Planejar, avaliar com a professora titular tendo como foco os inclusos. Contudo, participa do planejamento geral em relação aos outros alunos.

04) Como o Setor de Apoio à Inclusão tem atuado na escola junto à coordenação, às professoras, à família e aos alunos com necessidades educacionais especiais?

R: O Setor de Apoio à Inclusão faz atendimento quinzenal à escola e desenvolve as seguintes ações:

- Ouve os relatos da coordenação pedagógica para a adoção de medidas que se fizerem necessárias;*
- observa alunos em sala de aula, principalmente para identificar alunos especiais;*
- entrevista as pessoas envolvida: pais, professora e funcionários;*
- faz os encaminhamentos necessários;*
- orienta e propõe metas de trabalho para as pessoas, em cada caso.*

05) Em relação à aluna A.O. de J. Síndrome de Down, 12 anos, cursando a pré-escola:

a) quando a aluna foi admitida?

R: Em 18.12.2000

b) como se deu o encaminhamento e o processo de admissão?

R: Foi encaminhada pela APAE (escola especial) e obedeceu aos critérios normais da escola quanto à admissão.

06) Que critérios são esses?

R: Documentação da escola de origem. Idade/desenvolvimento. Critério disciplinar para colocação em sala. Número de alunos por série. Nível de aprendizagem x idade.

07) De que forma está sendo a atuação do Setor de Apoio, especificamente com as professoras de A.O. de J. e com a família da mesma?

R: A pedagoga da equipe observou a aluna durante algumas aulas e orientou as professoras sugerindo atividades. Houve um encontro de todos os profissionais da equipe com as professoras, coordenação pedagógica e a responsável pela informática, para caracterizar e estudar sobre a Síndrome de Down. Com o tempo, a mãe está diminuindo a sua ansiedade e insegurança quanto ao tratamento que os colegas dão à A.O. de J., pois no início do ano as atitudes da aluna eram agressivas e sem limites no grupo.

Houve o encaminhamento para o atendimento fonoaudiológico, o qual não teve andamento ainda. A mãe alega dificuldades, pois mora perto de Trindade.

No momento estamos agendando encontro da mãe com a psicóloga e uma avaliação pela equipe sobre o processo ensino-aprendizagem da aluna.

08) A forma de apoio que está sendo oferecida tem promovido mudanças de atitudes e de práticas pedagógicas das professoras?

R: À medida que vão surgindo as necessidades, a equipe de apoio tem contribuído nas reflexões para que as professoras busquem novas práticas pedagógicas para sanar os problemas.

A equipe tem dialogado com as professoras no sentido de construir novas competências necessárias para atender as habilidades demonstradas pelos alunos e, assim, promovem a construção de novos conhecimentos que resultarão em pontos positivos para os professores, as famílias e os alunos.

09) A atuação do Setor de Apoio atende às necessidades e às expectativas dos professores e da família de A.O. de J.?

R: Aos poucos, percebo a evolução com a presença do Setor de Apoio. É necessário sistematizar e agilizar avanços no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. As professoras demonstram insatisfação com os resultados sobre a leitura e escrita de A.O. de J. e desejam discutir e avaliar o Plano Individual e os resultados com a equipe de apoio. A família ainda demonstra preocupações com a aprendizagem e com as relações sociais da aluna com os colegas.

10) Você poderia delinear (se houve) que modificações pedagógicas o Setor de Apoio introduziu na classe da referida aluna, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento social, psicológico e lingüístico da aluna?

R: O Setor de Apoio tem direcionado o trabalho para que haja mudanças que garantam as adaptações do conteúdo e das atividades, participando das capacidades e necessidades da aluna.

As considerações sobre suas possibilidades foram ampliadas, na medida que se definiu valorizar e articular vários conhecimentos que abrangem o social, o psicológico e não só o processo de leitura e escrita.

11) O que você proporia à equipe de apoio como forma de qualificar mais o professor?

R:

- acompanhamento mais sistemático com o menor intervalo de tempo e realizado na sala de aula;*
- garantia de espaço, pela escola, para a participação da equipe de apoio na construção do projeto político pedagógico;*
- participação na construção do PIE e não só do seu replanejamento, com a família, a professora, a coordenadora;*
- organização de um registro de informações passadas pela escola, pelas professoras e pelas famílias, como forma de melhor acompanhar e dar continuidade ao trabalho e acompanhar o desenvolvimento do aluno incluso, para terem seqüência do trabalho a ser realizado.*

Às vezes percebo que se esqueceram de algo que foi proposto para eles fazerem.

12) Na sua opinião, o que falta para a equipe de apoio dar maior sustentação ao processo inclusivo?

R: Um trabalho mais efetivo, real e freqüência mais assídua, visando sensibilizar, trocar experiências, organizar e capacitar em serviço os professores para adquirirem conhecimentos específicos sobre os vários tipos de deficiências, os recursos diversificados, metodologias, etc. Além disso, seria bom que a escola tivesse um profissional com conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais especiais, sobre o "como" fazer a prática pedagógica. A coordenação sozinha não consegue desenvolver a contento um trabalho tão complexo.

Considerações Gerais da Coordenadora

Entendo que o processo de educação inclusiva é um projeto pioneiro que está sendo construído na prática reflexiva e compartilhada de seus atores. A concepção de lidar com a diversidade é complexa, pois se trata de incorporar mudanças internas e culturais em toda a comunidade.

Com certeza há uma unidade no grupo, pois sucessos e fracassos têm sido experiências compartilhadas no coletivo de nossa escola. São várias as contribuições que o programa já promoveu, inclusive grandes influências ocorreram no processo de humanização da comunidade; no entanto, queremos contar com o Setor de Apoio para avançarmos mais ainda na qualificação do professor, que é o elemento que mais precisa de apoio, pois lida diretamente com estes alunos.

Estamos aguardando o ciclo de estudos (mediação da prática pedagógica) programado para novembro/2001.

Entrevista nº 5 - Realizada com a Sr.^a C. O. da P., mãe de A.O. de J.**Escola Estadual Presidente Dutra****Data: 23/10/2001**

01) Relate, por favor, como vocês, pais, receberam a notícia de que a filha tinha a Síndrome de Down.

R: No hospital, ao receber a notícia, parecia que o “mundo caiu”. “Assustei-me muito, quis brigar com a médica”. O pai aceitou e deu forças à mãe: “nem por isso ela vai deixar de ser filha da gente”.

02) Que escola vocês procuraram para sua filha e que idade ela tinha?

R: Procurei vaga na APAE, quando a criança tinha 3 anos. Aos 5 anos, a menina foi chamada. Ela ficava em salas de crianças autistas, com microcefalia, outras síndromes, etc. Andou com quase 2 anos e falou enrolado mais ou menos aos 3 anos. Permaneceu na APAE até o ano de 2000, saiu de lá com 11 anos.

03) Como vocês vêem o desenvolvimento da filha na Escola Inclusiva Presidente Dutra?

R: Percebemos pouco desenvolvimento e pouca diferença de quando ela freqüentava a APAE. “Eu não espero nada sobre a menina se desenvolver em termos de leitura e escrita. Acho A.O. de J. inteligente na vida prática. Ela não gosta de ser mandada. Ela faz as coisas por iniciativa própria.”

A menina tem bom comportamento social. A mãe relata que surpreendeu-se quando levou-a a um aniversário: “foi educada, mais do que as outras crianças, não mexia em nada, esperava ser servida”. Informou que o que mais a angustia é a fixação de A.O. de J. por roupas usadas e sujas. Não gosta de se trocar, dá muita birra; chega a tirar a roupa suja do cesto para se vestir; além disso, a tristeza em pensar que ela não vai aprender a ler e escrever: “uma pessoa que é normal, se não aprende a ler, passa a ser anormal. Se ela aprender a ler, ela vai se tornar mais inteligente”.

04) O que o Setor de Apoio à Inclusão tem feito por vocês da família?

R: A mãe manifestou não saber o que era o Setor de Apoio. Quando lhe perguntei sobre o encaminhamento para a filha ao atendimento fonoaudiológico ela lembrou que havia sido procurada na escola pela fono que lhe deu o encaminhamento ao CAD (Centro de apoio ao Deficiente). Ainda não tomaram providências sobre isto, mas vão marcar.

Entrevista nº 6 - Realizada com a Coordenadora Geral do Programa de Projetos, professora L. A. C.

Superintendência de Ensino Especial - SUEE

Data: 10/10/2001

01) Nome completo, formação acadêmica e função que ocupa na SUEE.

R: L. A. C., pedagoga, especialização em magistério de 1º Grau e especialização em orientação educacional. Coordenadora Geral do Programa de Projetos e assessora técnica.

02) Quando e como se deu a implantação do Projeto Unidade de Referência – Setor de Apoio à Inclusão?

R: A idéia nasceu junto com a proposta de educação para a diversidade, tendo como foco principal a educação inclusiva. Precisava ter um grupo de profissionais em áreas diferenciadas para dar o apoio para a discriminação da política da educação para a diversidade.

Percebemos que, dadas as circunstâncias que a escola e que o sistema de educação em Goiás estava funcionando, principalmente o ensino especial, percebemos que se fôssemos esperar que os professores estivessem preparados, a escola, a comunidade, esse momento não ia chegar nunca; então, eu acredito que a maior motivação do profissional, da comunidade interessar em compreender este relacionamento interpessoal, esta formação da escolaridade, do atendimento educacional, acho que a maior motivação é a presença da pessoa com necessidades especiais. Então, confiáveis nesta idéia, tivemos a idéia de organizar este grupo, primeiro porque a educação inclusiva precisava desse suporte; segundo, porque não podemos tirar o professor da sala para fazer capacitação por 40 horas ou mais. O Setor de Apoio tem carga horária de 40 horas; não tem sala de aula, portanto, pode estar fazendo cursos e promovendo a capacitação através de repasses na escola e de acordo com um cronograma. Achamos que este grupo deveria ser multiprofissional, uma vez que as crianças e as famílias estavam acostumadas com o atendimento na escola especial com atendimento clínico e educacional e a nossa proposta seria agora, única e exclusivamente na área da educação, sendo que o atendimento clínico e terapêutico seriam em parceria com a saúde para que a educação pudesse ficar mais livre para fazer o papel dela, enquanto responsável pela formação acadêmica; enquanto, se a gente fizesse uma análise, poderíamos observar: na escola especial, os meninos ficariam divididos nas 4 horas de aulas, 3 horas para terapias, e uma hora para a educação, no máximo. Ora, se a criança já apresenta dificuldades de

aprendizagem, como oferecer-lhe o menor tempo para a aprendizagem acadêmica? A construção do conhecimento ficaria prejudicada.

O que queremos resgatar para ela? Deixar-lhes o mesmo tempo que se dedica a todo aluno – 4 horas por turno com atendimento educacional. Daí, surgiu a idéia da criação do Setor de Apoio à Inclusão.

03) Quais objetivos foram traçados para este projeto?

R: O principal é dar apoio à escola inclusiva, à família, à comunidade na qual a escola está inserida para a disseminação da política da educação inclusiva.

04) Houve alguma modificação nos objetivos ou na forma de conduzir o projeto desde a implantação?

R: Não no objetivo principal que acabei de falar, mas nos objetivos secundários, pois como acabei de falar, não foi uma idéia copiada, nem há uma receita pronta, é uma proposta que se está construindo; é claro que a própria execução desta idéia, desta prática, vai fazer com que estas idéias tomem corpo e forma, às vezes, diferentes da original, de como ela nasceu. A realidade vai mostrando os contornos que se tem que eliminar. Alguns objetivos secundários já não fazem parte hoje. O que temos hoje é mais concreto que o mundo das idéias do primeiro momento.

05) O que seria concreto?

R: Dentro do Setor de Apoio nós tínhamos o professor de métodos e recursos que ficava dentro das escolas e que hoje faz parte do Setor de Apoio, e que toda equipe é uma equipe de reforço, porque às vezes não basta uma orientação, uma fala, mas a elaboração de recursos didáticos, pedagógicos para contribuir com a escola, com a família. Então, eu acho que este foi um dos objetivos que mudou.

06) Qual referencial, teórico ou prático, subsidia a existência do projeto enquanto suporte básico para se efetivar a inclusão escolar?

R: O embasamento teórico são todas as referências históricas, as conferências mundiais, por exemplo, a Conferência de Salamanca; a LDB, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica; achamos que quase tudo que traçamos como metas a alcançar, é garantido hoje pelas diretrizes nacionais.

Estudos temos como referencial a Susan Stainback e Wiliam Stainback, o professor Romeu Sasaki, que tem sido nosso consultor em inclusão social, temos lido e trazido a professora Mantoan. Lemos alguma coisa da Égler, Rosita Égler, mas o principal tem sido o guia para

educadores de Stainback e as orientações do professor Romeu; pesquisa na Internet: em termos de prática, temos iniciativas isoladas em vários municípios brasileiros. Em termos de propostas estadual de educação para a diversidade, a nossa tem sido a primeira, desde 1998. Tem havido trocas com os pesquisadores, mas iniciativas estaduais não têm tido.

Não queríamos implantar uma proposta do jeito que Mantoan propõe, porque não corresponde com a nossa realidade de Estado, passar por cima de tudo; achamos que não seria bom. Preferimos agir do nosso modo contrariando alguns pensadores que acham que o que fazemos não é inclusão. Nós vamos a pingos de conta gotas, vamos devagar.

Primeiro pensamos nos meninos que estão excluídos dentro da rede. Tentar incluir estes. No segundo momento, passar à rede os alunos que tem comprometimento mais grave e, num terceiro momento, vamos levar todos. Historicamente, é pouco o que conseguimos, mas na sala é muita coisa, muito já mudou, muitas cabeças já pensam diferente. Acreditamos que em 2002 teremos inclusos os demais alunos.

Não foi uma seleção o que a gente fez, porque não perguntamos sobre as condições dos alunos. Vão para a rede todos os alunos. Consideramos a realidade das escolas, o nível de competência dos professores. Tínhamos uma defasagem de vários setores da educação, a atualização dos professores, inclusive com a abertura de várias faculdades no interior, tudo contribui.

Há uma pretensão que não sabemos se vamos efetivar para o ano 2002, transformar as escolas especiais em escolas inclusivas. Fazer inclusão ao inverso.

A teia que envolve este trabalho é muito grande: temos a família, a comunidade, os profissionais, o sistema. Então, você vai aos poucos, agregando tudo isto. Hoje, temos mais confiança de que se a gente transforma estas escolas especiais em inclusivas, os meninos terão mais condição, devido à capacitação dos professores.

No interior, onde não havia escola especial, não se criou mais. Os meninos muito comprometidos estão sendo atendidos na rede. Não se criou nenhum tipo de escola segregada. As que tinham, transformamos em unidades de referência. Este tipo de atendimento, segundo alguns pensadores inclusivistas mais radicais, não é inclusão. Para nós, é. A própria estrutura física, financeira, os equipamentos, as adaptações não poderiam acontecer de uma só vez, mas não nos arrependemos de ter ido devagar. Até onde erramos, tentamos corrigir, refazer as nossas propostas, porque sabemos hoje onde queremos chegar.

O Setor de Apoio, as unidades de referência sofreram alterações. Por quê? Porque percebemos que por aquele caminho não chegaríamos.

07) Eu estou fazendo a pesquisa na Escola Estadual Presidente Dutra. Quais critérios foram utilizados para a escolha da escola ser inclusiva?

R: Primeiro momento (1999) - por região - para facilitar o atendimento. No início eram 15 escolas. Pontuando as de mais fácil acesso ou que tinham já um número considerável de alunos especiais. Fizemos uma reunião com as diretoras e não perguntamos se aceitavam ou não a escola ser inclusiva. Explicamos o que era a inclusão, a nossa proposta, o motivo da escola ser escolhida. No segundo momento (2000), pontuamos os bairros mais distantes das que haviam começado no ano passado, passando de 15 para 30 escolas, no projeto.

08) Você pode destacar contribuições ou limitações, entraves quanto à atuação do Setor de Apoio nas escolas inclusivas?

R: Alguns entraves mais permanentes, o financeiro, locomoção que dificulta o acesso. No interior, o acesso é mais dificultado pela distâncias das escolas com a subsecretaria onde o setor se situa.

Segundo, a confiabilidade, porque você sabe, a escola fechou as portas para a comunidade durante muito tempo. Os pais não tinham acesso à escola, não havia troca, partilha. Agora o processo inclusivo tenta fazer a parceria com os pais.

Com toda a evolução histórica, os educadores, os gestores, descobrem que de portas fechadas não vão conseguir e o Setor de Apoio teve dificuldades para adentrar as escolas porque era um estranho no ninho. Sempre a pergunta, o que vocês vieram fazer aqui? A pedagoga já recebiam melhor, mas sempre com um pé atrás. Isto foi entrave e a sensibilização sobre o papel do Setor de Apoio foi necessária. Hoje, isto já está superado.

Outro entrave, a insegurança dos profissionais do Setor de Apoio que eram retirados das salas de aula, da escola, com o risco de perder vantagens conquistadas. Hoje, estão mais confiantes, o que o processo já lhe ofereceu em termos de capacitação, visão diferente de atuação. O psicólogo não tinha a visão educacional; era só clínica. Hoje ele sabe que houve contribuição para uma maior abertura da sua atuação. Isto está acontecendo com o fonoaudiólogo, com as assistentes sociais. Nós percebemos este amadurecimento também pelos relatórios.

Até o professor, aquele fazer pedagógico dele, de visão reduzida, ele hoje tem pensado de outra forma. Quando ele diz "agora virou uma bagunça, eu vejo nesta fala um jeito novo de ver a educação, porque antes ele achava que era tudo certinho, que não tinha nada para mudar. Eu acho que ele está descobrindo um jeito novo, uma ação pedagógica diferente: ele tem que desenhar, que escrever, que falar, que cantar, que dançar, está tudo diferente.

09) O MEC tem financiado os cursos de capacitação? Porque eu sei que vocês estão investindo bastante no Setor de Apoio.

R: Não, é o Governo do Estado. O MEC tem trocado conosco em idéias. Já convidou-nos a ir até lá para discutirmos com eles as nossas propostas. A partir de então, temos participado de reuniões, discussões, inclusive sobre as diretrizes nacionais, para opinarmos. Eles tem apontado como exemplo para outros Estados, o Estado de Goiás, convidado o professor Dalson para falar da escola inclusiva, até em outros Estados como o Paraná, São Paulo. O apoio tem sido mais em consultorias.

10) Dentre os vários pilares que apoiam a inclusão, vocês consideram o Setor de Apoio como básico, por isso vocês estão investindo nele?

R: Nós consideramos o Setor de Apoio como básico porque acreditamos que trabalhar com a diversidades é não ignorar as diferenças. É neste ponto que acho importante a atuação do Setor de Apoio. Às vezes ele pode não ter ainda o perfil do que vai ser daqui a 10 anos. Percebemos que já mudaram muito o tipo de atuação, uma atuação integrada. O aluno, a família, o professor precisam desse trabalho, só que o trabalho voltado para a educação, com os paraprofissionais, que tem como objetivo mostrar para o professor o que ele pode fazer pelo aluno especial, seja qual for a dificuldade; vai contribuir com todos os alunos da sala. Esta é a idéia.

O Setor de Apoio é o nosso canal principal; não que ele esteja ainda com o perfil desejado para o processo. Ele ainda está amadurecendo. Já tivemos, só no ano 2001, mais de 40 cursos para o Setor de Apoio, por áreas diversificadas e por núcleos comuns. O pano de fundo que mantém todo o trabalho diversificado é a inclusão.

Quando os setores de apoio retornam às subsecretarias, o repasse dos cursos é feito aos professores como treinamento em serviço. O trabalho tem que chegar na sala de aula. Se eles não se esforçarem e se nós não subsidiarmos esta condição para que o Setor de Apoio seja o mediador na sala de aula, aí, Nilze, então não adianta nada.

11) O número de equipes no Estado e em Goiânia satisfaz o número de escolas para que elas possam estar mais próximo ao professor?

R: Não. Minha opinião é pessoal, não é da SUEE. Eu acho que nós não vamos ampliar não. Ao meu ver, Nilze, quanto mais "penduração" entre o professor e a proposta, mais tempo o professor vai levar para descobrir que a prática pedagógica dele não vai mudar. Mudam as estratégias, vai contribuir com todos os alunos. O Setor de Apoio é um mediador, não a solução dos problemas. O professor não pode perceber o Setor de Apoio para resolver tudo,

mas que ele busque as soluções para trabalhar a diversidade. O professor deve assumir sua prática estando com o aluno à sua frente. A gente quer aumentar o número de pedagogos na equipe para enfatizar a parte pedagógica. Em 2002, deve ficar assim; é a nossa intenção.

Entrevista nº 7 - Realizada com a Diretora da escola, professora A. S. J. da .F.

Escola Estadual Presidente Dutra

Data: 06/12/2001

01) Quais os procedimentos adotados pela SUEE para implantar na escola a educação inclusiva?

R: Foi anunciado pela SUEE a implantação e houve várias reuniões com os diretores para as explicações de funcionamento e atendimento, e outras palestras dadas pelo professor Romeu Kazumi Sasaki.

Reunimos com os professores que aceitaram com muita insegurança a inclusão e com reivindicação de algumas propostas:

- preparação dos professores durante o ano;*
- reformulação da proposta pedagógica do projeto de inclusão em relação a Projetos de Ensino-Aprendizagem;*
- garantir a assessoria de profissionais para apoio contínuo;*
- um número menor de alunos, como reza a LDB, quando houver incluso;*
- acervo de material concreto;*
- laboratório para oficinas de artes, música e dança;*
- acontecer gradativamente, de acordo com a visão e segurança do professor da sala.*

Fomos chamados à inclusão, por já estarmos trabalhando com deficientes auditivos e sermos a única escola do bairro com esta experiência.

02) Como o corpo docente e o corpo administrativo da escola e as famílias receberam a idéia sobre a escola ser inclusiva?

R: No início do ano (2001), após a confirmação para os professores, já com alunos inclusos matriculados, fizemos o repasse aos pais em um reunião, esclarecendo que não traria prejuízo aos alunos "ditos normais".

Todos ficaram apreensivos, com medo de estar recebendo alunos com necessidades especiais graves; os pais com receio de atrapalhar o desenvolvimento das aulas e do conteúdo e a escola com receio de perder alunos em razão do preconceito dos pais dos alunos "ditos normais".

Se perguntassem se queríamos ser uma escola inclusiva, a resposta seria "não". Graças a Deus que não nos perguntaram.

03) O que a direção da escola espera do Serviço de Apoio à Inclusão?

R: Observação na sala de aula, auxiliar o professor na condução de suas aulas para melhor aproveitamento por parte dos alunos nos diferentes aspectos, psicológico, afetivo, cognitivo, etc.

04) Na sua opinião, o Apoio tem contribuído ou não para o processo inclusivo?

R: A equipe de apoio tem procurado, junto com a escola, melhorar, cada vez mais, seu atendimento, para que haja maior aproveitamento e maiores resultados.

05) Quais aspectos você poderia apontar como necessários para o Setor de Apoio ser, de fato, um suporte para a escola inclusiva?

R: A volta do professor de Métodos e Recursos, trabalhar na capacitação do professor, propiciar a criação do laboratório para oficinas de artes, danças, etc.

Para um apoio mais significativo, seria necessário um atendimento semanal, observando o trabalho do professor, sugerindo atividades dentro do Plano Individualizado de Educação(PIE) e fazendo um acompanhamento sistemático deste trabalho, observando os avanços dos alunos.

As reuniões com a coordenação pedagógica da escola deveriam ser mais resumidas, uma vez a cada bimestre, ou quando houvesse uma necessidade urgente ou quando se tratasse de alguma resistência por parte do professor.

Entrevista nº 8 - Realizada com a Equipe I - Setor de Apoio, responsável pelo acompanhamento do processo inclusivo na Escola Estadual Presidente Dutra

Unidade de Referência Maria Lusia de Oliveira

Componentes da equipe: 1 psicóloga, 2 fonoaudiólogas, 1 pedagoga

Data: 30/01/2002

01) Como tem sido a atuação da equipe com a família de A.O. de J.

R: Houve poucos encontros com a mãe, em torno de 2. Ela demonstrava resistência dizendo que a menina não estava melhorando, apresentando comportamentos inadequados; birra, falta de asseio.

Pela observação realizada com a aluna, percebemos a dificuldade na área da linguagem e a encaminhamos ao CAD, mas a mãe não levou a aluna, alegando problemas de distância; ela mora em Trindade. A mãe não nos deu retorno, ficamos sabendo através da coordenadora da escola. Já no final de 2001, a mãe revelou à coordenadora estar mais segura e confiante que sua filha está melhor, aprendendo e não deixou de ter alguns comportamentos inadequados. O trabalho deixa a desejar por conta do não comparecimento da mãe à escola, quando convocada.

02) Como tem sido a atuação de vocês junto à comunidade escolar em termos de sensibilização?

R: Fizemos, no início do ano de 2000, uma reunião dividida por grupos: a assistente social com as famílias, a psicóloga e pedagoga com os professores, direção, corpo administrativo. Esclarecemos sobre a inclusão, o que era, o papel da comunidade no processo, a aceitação das diferenças. Em 2001 fizemos com grupos pequenos, não com todo o grupo; fizemos, por exemplo, com os professores só dos alunos inclusos. A escola pára com aquelas turmas naquele dia para conversarmos. Mas isto levava a um certo transtorno porque a direção não concordava, porque a escola tinha também outras atividades. É um trabalho difícil porque deve ser realizado mais sistematicamente, tanto da nossa parte como da parte da escola e entram, aí, muitos problemas. Por exemplo, agora em 2002, ainda não fomos para as escolas porque estamos aguardando definições da SUEE.

03) Como vocês percebem a receptividade e a aceitação dos professores, da direção e do corpo administrativo da escola quanto ao processo inclusivo?

R: A direção e a coordenação aceitam bem a idéia. Quanto aos professores, há casos isolados de rejeição e resistência, geralmente as professoras que ainda não têm alunos

inclusos. À medida que passam a ter, elas mudam de atitudes, como foi o caso da professora de A.O. de J. que, no final do ano, disse estar apaixonada pelo trabalho. Por outro lado, a presença de uma professora de apoio sempre facilita o trabalho.

04) Que pressupostos teóricos e/ou práticos têm norteado o trabalho de vocês frente à escola como todo? E frente às professoras de A. O. de J.?

R: Na verdade, a escola, no início, se apresenta como seguindo uma teoria mais moderna de ensino-aprendizagem, mas a gente sempre constata que a linha tradicional é a que predomina. Às vezes, choca com a concepção que a escola segue. No Presidente Dutra, eles estão tendo cursos de professores que seguem e passam a teoria construtivista de Piaget. Se nós encaminhamos para o sóciointeracionismo que é pressuposto no qual baseamos a inclusão, isto choca com o que a escola está fazendo. Então, a mudança é muito lenta, sem agredir. Mas sentimos que tem que haver definições quanto a isto.

Questionamos aí, as contradições dos órgãos responsáveis pelo ensino. A SUEE adota o pressuposto sóciointeracionista para a inclusão e a subsecretaria – Goiânia, pelo menos, adota o construtivismo de Piaget. Fica difícil encaminhar um direcionamento.

05) Houve solicitações da parte da direção, coordenação ou das professoras para reformulação do trabalho de vocês para 2002?

R: A solicitação mais freqüente é sobre dar assistência mais sistemática à escola, comparecendo com mais freqüência e observando o trabalho de sala de aula para oferecer contribuições mais reais à professora. Isto fica difícil porque vamos só duas vezes no mês e temos que pensar na ajuda à escola como todo: avaliações dos alunos, encaminhamentos, contatos com as famílias, orientações às professoras, palestras, ciclos de estudos, etc. Uma coisa que achamos necessário é o feed-back do nosso trabalho: o que está dando certo, o que precisa mudar, principalmente em relação à família. É muito demorado este retorno, pelo pouco comparecimento dos pais, mesmo quando convocados, porque inclusão não é colocar o aluno na escola e pronto. Cada um é único, pensa de forma diferente, tem necessidades diferentes e nós temos que lidar com todas as situações.

06) Vocês poderiam levantar pontos positivos e/ou impedimentos encontrados pela equipe na realização do seus trabalhos?

R: Como pontos positivos, podemos levantar a receptividade e o apoio da direção, da coordenação, das professoras. Isto foi acontecendo com o tempo, porque no início éramos consideradas intrusas, vindo modificar o trabalho da escola. Outro destaque foi a observação

em sala, que facilita a relação com todos os envolvidos, e a nossa prática educativa proporciona atuação mais direta. Os professores se sentem mais seguros.

Pontos negativos – as poucas visitas e distantes umas das outras, dobra do número de escolas (6), que dificulta o acompanhamento, a resistência dos professores, dificuldade para receber o vale transporte, distância das escolas, são os principais. A coordenação de algumas escolas que exigem funções que não são nossa, falta de programação por parte das escolas quanto a um trabalho planejado da equipe com pais, alunos. A gente programa o que vai ser feito; quando chega na escola, a coordenadora não tomou providência; aí falha a nossa atuação. A volta do professor de métodos e recursos vai facilitar o trabalho, porque ele funciona como elo de ligação e dá assistência contínua à escola. Ele é modulado na escola.

07) Vocês têm acompanhado e contribuído para a elaboração do projeto político- pedagógico?

R: Não. Ainda não tivemos a oportunidade. Sempre que chegamos, o projeto já está pronto; apenas tomamos conhecimento dele. Isto precisa ser programado.

08) Quando o professor de apoio é colocado na sala, vocês participam do processo da escolha e dão informações sobre as atribuições dele?

R: Não. A escola o modula e não há um processo de seleção, como, saber se ele tem conhecimentos específicos, experiências. Às vezes são colocados até faxineiros. No Presidente Dutra são professoras com o mesmo nível de escolaridade das titulares, mas sem experiência e conhecimentos teóricos sobre inclusão e outros assuntos. Deveríamos ter momentos anteriores à sua entrada para a sala. Esta professora tem que saber que sua atuação está ligada à da titular, o planejamento de ensino deve envolvê-la, o trabalho diário ser integrado, embora ela deva dar atenção mais constante aos alunos inclusos.

09) O documento “Diretrizes do Trabalho dos Setores de Apoio à Inclusão – Ano 2002” foi elaborado com a participação do Setor de Apoio à Inclusão?

R: Não. Nós, enquanto profissionais que atuam diretamente nas escolas, não fomos consultados e não participamos. Não sabemos ainda o que consta no documento. A nossa coordenadora participou, mas achamos que não é a mesma coisa.

10) Dentro da prática educativa de vocês, como avaliam o Setor de Apoio à Inclusão enquanto pilar para sustentar a inclusão?

R: Consideramos imprescindível se houver mudanças na estrutura e organização do trabalho: menos escolas, mais participação nas decisões, porque estamos mais envolvidos, visitas com mais frequência.

Se olharmos para a qualificação do professor, que é uma das nossas atribuições, não conseguimos melhorar a sua formação dentro de parâmetros considerados básicos.

Ainda estão falando em dividir as equipes. Nós achamos que o número de profissionais é insuficiente; deveria ter mais uma pedagoga na equipe. Então, deve haver mudanças neste sentido. Outra decisão que estão pensando em tomar: a equipe ser dividida em dias diferentes para as visitas. Isto vai dificultar o trabalho em relação à família e, no final, não será um trabalho multiprofissional e interdisciplinar.

Voltando atrás, sobre a qualificação e competência dos professores para atuarem com a inclusão, pensamos que mesmo com todas as dificuldades apontadas, observamos o crescimento dos profissionais e uma maior facilidade para lidar com os diferentes. Isto acontece dentro de um processo.

Reunião nº 1 - Realizada na Escola Estadual Presidente Dutra

Participantes: pesquisadora e coordenadoras da escola, dos dois turnos.

Data: 18/06/2001

Objetivo: verificar como está a atuação da equipe de apoio na escola.

Segundo relato da coordenadora do período matutino, a equipe atua dentro da escola desde 2000; faz bom trabalho nas entrevistas com os pais, nos estudos de casos e encaminhamentos. Por enquanto, não tem boa atuação com as professoras. A equipe é composta por 2 fonoaudiólogas, uma psicóloga, uma psicopedagoga e uma assistente social.

Para a implantação da escola inclusiva e do serviço de apoio na escola, foi feita, inicialmente, pela SUEE, a sensibilização com diretora, coordenadoras, professoras da escola e pais.

A implantação da escola inclusiva está acontecendo gradativamente. Começou com as salas de pré-escola e primeiras séries.

Reunião nº 2 - Realizada na Escola Estadual Presidente Dutra**Participantes: equipe de apoio, coordenadoras e pesquisadora.****Data: 20/06/2001****Objetivo:** levantar as necessidades da escola.**Foram solicitados pelas coordenadoras:**

- a) uma proposta de trabalho da equipe de apoio para ser desenvolvida na escola, incluindo a função do setor de apoio;
- b) palestras sobre inteligências múltiplas;
- c) subsídios às professoras para a elaboração do PIE (Plano Individualizado de Educação);
- d) explicações sobre avaliação;
- e) formação de grupos de estudos sobre a proposta sociointeracionista;
- f) participação da equipe nos estudos de casos e conselhos de classe.

A equipe se comprometeu a fazer visitas à escola, pelo menos de 15 em 15 dias, e programar, junto à coordenação do setor de apoio, o atendimento das solicitações.

Reinício do trabalho para agosto/2001.

Reunião nº 3 - Realizada na Escola Estadual Presidente Dutra

Participantes: equipe de apoio, professoras A. P. E. e V. P. de S., coordenadora do turno matutino e pesquisadora.

Data: 04/09/2001

Objetivos: esclarecer as dúvidas das professoras e da coordenadora sobre:

- a) os comportamentos apresentados pela aluna A.O. de J. e como trabalhar os conteúdos com a referida aluna;
- b) expectativas da família.

Relato das Professoras:

- a aluna apresenta um riso constante e sem propósito e este comportamento envolve toda a sala, que passa a rir dela;
- a aluna apresenta dificuldade de compreensão;
- a família (mãe) tem expectativas quanto à aprendizagem da escrita e da leitura.

Sugestões oferecidas:

Leitura de textos sobre a Síndrome de Down.

Comentários sobre os textos no próximo encontro.

Quanto ao riso constante, pode ser explicado como característica de pessoas com a síndrome, pela falta de compreensão do assunto no momento, porque a aluna obteve sucesso, ou quando se sente feliz.

As professoras devem observar em quais situações esse comportamento ocorre e procurar fazer um contrato verbal para cessar o riso.

O profissional deve descobrir em que situações o riso acontece, conversar com a aluna e verificar se estas situações ocorrem em casa.

Quanto à compreensão, procurar fazer perguntas e dar tarefas dentro do nível de possibilidades da aluna.

Trabalhar os conteúdos, a escrita e a leitura oferecendo tarefas adaptadas às da sala.

Trabalhar as expectativas da mãe. Ela quer que a filha “vá junto com os outros”. Mostrar que grandes ganhos sociais e pessoais foram conseguidos desde a sua admissão na escola. Utiliza bem mais a linguagem oral.

Programação para a próxima reunião:

- observação da aluna na sala;
- orientação às professoras.

Reunião nº 4 - Realizada na SUEE

Participantes: SUEE (departamentos pedagógico e de institucionalização), 37 subsecretarias da capital e do interior, representadas pelas coordenadoras dos setores de apoio, e pesquisadora.

Data: 22/09/2001

Objetivos: refletir sobre o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa perspectiva inclusiva; dar o retorno às subsecretarias sobre os relatórios das atividades desenvolvidas no primeiro semestre.

Primeiro momento:

Para reflexão sobre educação inclusiva, foi realizada a dinâmica “a lição da borboleta”. Contou-se uma história, na qual aparecia um casulo em uma árvore. A larva no casulo começava a querer sair e um homem tentava ajudá-la, forçando uma abertura. O homem acreditava que a sua atitude beneficiaria mais rapidamente a saída da larva e a sua transformação em borboleta, além de evitar o sofrimento para o inseto na sua luta pela saída e pela vida. O resultado foi a morte da larva.

Após a história, foi dado um tempo para os participantes refletirem e colocarem suas opiniões sobre a dinâmica e sobre o que encontraram de pontos em comum com o modelo *Educação Inclusiva*.

Os comentários foram:

- comparação entre as fases pelas quais passa uma borboleta (metamorfose) e o trabalho de educação inclusiva;
- construção do trabalho passo a passo e pelo esforço;
- mudanças de atitudes, como o respeito pela diversidade;
- detecção das necessidades;
- aprendizagem: cada um tem sua maneira própria e seu tempo;
- conhecimento dos professores;
- aceitação das diferenças e das dificuldades;
- paciência – trabalhar a ansiedade;
- compreensão de uma nova concepção de sociedade;
- sensibilização e implementação.

Quanto ao *feed-back* às necessidades e dificuldades levantadas nos relatórios que as subsecretarias elaboraram no final do 1º semestre, comentaram sobre:

- orientação para se remover barreiras atitudinais;
- reconhecimento sobre dificuldades causadas pela ausência de profissionais nas equipes (interior); o trabalho deve ser realizado atendendo a cada realidade;
- trabalho dos setores de apoio- cunho pedagógico;
- número de diárias para cada circunscrição (cidade) que pertencer à subsecretaria;
- rotatividade dos profissionais que formam as equipes;
- resistência de alguns professores e diretores;
- inclusão de professores de recurso em cada equipe;
- admissão, em cada sala inclusiva, do professor de apoio;
- depoimentos positivos sobre os resultados que já estão colhendo com a escola inclusiva.

Segundo momento:

Apresentação para o grupo, dos 10 (dez) projetos implantados pela SUEE:

Escola Inclusiva – Dependente de Nós – Despertar – Caminhar Juntos – Refazer – Hoje – Espaço Criativo – Prevenir – Unidade de Referência/Setor de Apoio à Inclusão – Comunicação.

Reunião nº 5 - Realizada na Unidade de Referência Maria Lusia de Oliveira.

Participantes: Setor de Apoio I com 4 equipes, coordenadoras de 15 escolas inclusivas da capital e pesquisadora.

Data: 17/10/2001

Pauta:

1. Apresentação do grupo.
2. Análise e leitura de uma figura: nós e a escola.
3. Reflexão em grupos de 3 coordenadoras sobre o planejamento e a execução do mesmo na escola.
4. Desafios e sugestões.

A figura apresentada aos participantes para reflexão representa um grupo de alunos em que alguns passam por um funil e outros ficam de fora, surgindo, como resultado final, na boca estreita do funil, uma porção de carneirinhos, todos iguais, escolhidos.

O grupo analisou e interpretou a figura e cada participante fez a leitura de como percebia a escola no atendimento aos alunos.

Na análise e leitura da figura ocorreram os seguintes comentários, seguidos de reflexões:

- o sistema exige e oferece currículo padronizado. Só são eleitos os alunos que se enquadram. A escola deve rever esta postura porque ao mesmo tempo que inclui fisicamente o aluno, o exclui pelo que é ensinado e não aprendido. Observar e respeitar as diferenças individuais;
- o profissional professor está preparado para lidar com as diferenças? Despertar e buscar as mudanças com condutas alternativas;
- o planejamento acontece de 15 em 15 dias. São observadas:
 - atitudes de resistência de professores que não aceitam a inclusão. Eles não se envolvem como equipe;
 - alta rotatividade de professores. Alguns estão de ‘bico’, sem estímulo e motivação;
 - dificuldade para fazer-se adaptações curriculares pelo pouco conhecimento e envolvimento com o aluno diferente; dificuldades no processo de avaliação.
- o professor de apoio em sala é fundamental;
- o professor de recursos facilita o trabalho (intérprete de LIBRAS e Braille).

Desafios:

- maior engajamento dos professores;
- repasse de informações aos professores é falho quando intermediado pelos coordenadores das escolas;
- maior compromisso e assistência do Setor de Apoio: ele é necessário para dar mais segurança aos professores/escola/alunos/família;
- aumentar tempo e número de visitas do Setor de Apoio às escolas; reivindicação que farão ao Superintendente de Ensino Especial.

Reunião nº 6 - Realizada na Escola Estadual Presidente Dutra.

Participantes: equipe de apoio e professoras A.P.E. e V.P de S.

Data: 18/10/2001

Objetivos: a) observar a aluna A.O. de J.;

b) orientar as professoras.

A aluna não compareceu. A equipe deixou orientações às professoras sobre: como aproveitar melhor o espaço da sala e como e em quais circunstâncias devem elaborar atividades diversificadas para os inclusos.

Ficou reservada para a próxima reunião a mesma programação definida nos objetivos de hoje.

Reunião nº 7 - Realizada na SUEE em período integral

Participantes: professor Romeu Sasaki (consultor da SUEE), coordenadores dos setores de apoio da capital e do interior, o superintendente, os departamentos da SUEE e a pesquisadora.

Data: 22/10/2001

Objetivos: a) caracterizar as limitações do SAI;

b) trazer reportagens locais sobre o assunto e depoimentos sobre o sucesso da inclusão em algumas regiões e esclarecer dúvidas.

Informações do Superintendente:

- a inclusão depende do Ensino Especial;
- o processo de construção do paradigma inclusivo está ainda na base. A ponte que o sustenta é o Setor de Apoio;
- cada equipe contará com 2 pedagogos;
- dias 21 e 22/11, 246 secretários municipais estarão participando com a SUEE de uma reunião política para assinarem o termo de adesão à inclusão;
- Goiás, único Estado brasileiro que tem na estrutura da Secretaria de Educação, através da SUEE, o Setor de Apoio. São quase 500 pessoas para darem suporte às escolas inclusivas, com 37 Setores de Apoio.

Limitações:

- falta estrutura física para acomodar as equipes e estrutura material (já está sendo providenciado) dentro das subsecretarias;
- curso de mediação pedagógica para os professores, com urgência. Ainda há pouca sensibilização; as intervenções são feitas no “varejo” (atende a poucos);
- melhorar a organização do calendário, pois as subsecretarias trabalham com vários projetos;
- todo o sistema deve estar coordenado;
- escolas especiais não falam a mesma linguagem. Enquanto não atingir todos os professores, a inclusão fica na “corda bamba”.

O professor Romeu fez uma palestra sobre inclusão escolar trabalhando os principais pressupostos: parcerias, senso de pertencer, exclusão zero, mobilização e sensibilização da comunidade etc.

Reunião nº 8 - Realizada na Escola Estadual Presidente Dutra

Participantes: equipe de apoio, coordenadora A.M.G, professoras A. P. E. e V. P. de S. e pesquisadora.

Data: 06/11/2001

A aluna novamente não compareceu. A equipe questionou sobre o desenvolvimento e o aproveitamento da aluna sobre as expectativas das professoras e da mãe.

Foram apresentados os trabalhos desenvolvidos com a aluna. As tarefas têm sido, na medida do possível, diversificadas. Os ganhos sociais e pessoais foram reforçados. Segundo as informações, a diferença desde o início do ano até agora são marcantes. As professoras reconhecem que suas preocupações e ansiedades quanto aos resultados que esperam alcançar com a aluna estão sob controle. A aluna tem sido trabalhada sempre com a assistência da professora auxiliar e o PIE (Plano Individualizado de Educação) deve ser revisto devido aos objetivos já alcançados.

A aluna já reconhece o seu nome, encontra as letras no alfabeto móvel, reconhece os numerais até o 4, mas não os relaciona ao número. Escreve as letras (mal desenhadas) do seu primeiro nome.

Nos intervalos (recreio) tem bom relacionamento com alunas de outras classes - salas de 2ª e 3ª séries). É bem aceita.

A mãe se diz preocupada com a socialização da aluna na escola e diz não esperar nada da filha quanto à aprendizagem de leitura e escrita.

Sugerimos contato urgente com a mãe, pois considero que o grau de rejeição é tão grande que a genitora não consegue perceber o crescimento da filha perante à escola. Ela diz sempre “minha filha não aprendeu nada”. A mãe deverá participar do Conselho de classe previsto para dezembro, além de uma reunião marcada para o dia 30/11/2001.

A equipe passou às professoras material impresso sobre: atividades com alfabeto móvel, estilos de aprendizagem, compreensão da deficiência mental, adequação curricular para a educação inclusiva e estímulos a serem trabalhados com a Síndrome de Down.

A coordenadora fez uma solicitação: que a equipe discuta com as professoras o material repassado e perguntou sobre a metodologia que se deve utilizar com alunos deficientes mentais. A resposta dada: repetição, reforço positivo, mediação dos colegas, assistência individual, adaptação de atividades, quando necessário.

Reunião nº 9 - Realizada na Unidade de Referência Maria Lusia de Oliveira

Participantes: Setor de Apoio à Inclusão - turno matutino; coordenadoras de 15 escolas inclusivas da capital e pesquisadora.

Data: 20/11/2001

Objetivos: a) apresentar a nova coordenadora desta Unidade de Referência;
b) apresentar o parecer sobre “avaliação na escola inclusiva”, sugerido pela SUEE e que se encontra no Conselho Estadual de Educação, e obter sugestões para enriquecê-lo.

Primeiro momento: dinâmica do cordão

Participaram 10 coordenadoras, sendo distribuídos cinco cordões, medindo aproximadamente dois metros cada. Foram formados, espontaneamente, cinco pares. Cada par de participante mudava de lugar por várias vezes com os braços estendidos por cima das cabeças, fazendo um emaranhado com os cordões. Após esta atividade foi dada outra tarefa: os pares deveriam voltar aos seus lugares iniciais desatando os cordões. Ao final, cada participante pode dizer o que havia percebido e sentido no decorrer da dinâmica.

Percepções e comentários:

- cooperação, união, achar as soluções juntos – ter calma;
- ter os mesmos objetivos, não lutar em forças opostas;
- liderança;
- respeito aos limites de cada um, observando-se as diferenças;
- planejamento em conjunto, espírito de grupo;
- quando o grupo não interage, a situação não se resolve.

Segundo momento:

Análise e comentários sobre o parecer.

Houve algumas críticas negativas mas construtivas ao documento por parte de duas escolas e da nossa parte, por exemplo:

- falta de clareza de alguns incisos;
- sentido dúbio de conceitos;

- documento incompleto, sem a descrição do(s) artigo(s), portanto sem condição para análise (observação minha).

As equipes de apoio reagiram na defensiva não concordando com as sugestões propostas; algumas coordenadoras consideraram irrelevantes as observações.

O documento foi lido às pressas e nenhum comentário a mais se fez.

Outras informações foram repassadas ao grupo: enviar para a SUEE os nomes das escolas que necessitam de adaptações físicas; está disponibilizando para o próximo ano a modulação do(a) professor(a) de recurso. Critérios: professor com CH 40 horas e ter curso específico nas áreas de deficiência visual (BRAILLE) e deficiência auditiva (LIBRAS).

Objetivo: atender os alunos que têm limitações de visão e de audição.

As professoras das classes inclusivas também devem se capacitar nestas áreas bem como devem ter domínio de outros recursos.

O primeiro curso de mediação pedagógica para os professores das escolas inclusivas deve acontecer em março de 2002.

Reunião nº 10 - Realizada na Escola Estadual Presidente Dutra

Participantes: equipe de apoio - fonoaudiólogas, psicóloga e pedagoga; equipe da escola - diretora, coordenadora pedagógica, professoras e redatora para registro da ata; e pesquisadora.

Data: 04/12/2001 – turno matutino

Objetivos: a) fazer o Conselho de Classe;

b) avaliar o desempenho de A.O. de J. durante o ano de 2001 na sala de pré-escola do ensino regular;

c) discutir sobre a retenção/aprovação da aluna.

Comentários das professoras:

O plano individualizado de educação (PIE) foi modificado no decorrer do ano visando uma melhor adequação às necessidades da aluna e às possibilidades (houve redução quanto ao conteúdo de alfabetização. PIE - Anexo G).

A aluna alcançou em torno de 70% da programação estabelecida: reconhece seu nome na escrita e as letras que o formam; reconhece outras letras do alfabeto, relaciona quantidades e numeral até 5; boa socialização na sala com os colegas e, no recreio, com colegas de outras salas (meninas de sua faixa etária); melhora acentuada na oralização; gosta de dançar e cantar; está mais confiante quanto ao relacionamento com os colegas e professoras, e adquiriu mais independência pessoal. A professora de apoio tem contribuído para isso, pois a atende individualmente; precisa melhorar na higienização, principalmente no período menstrual.

A coordenadora informou que se reuniu com a mãe da aluna e que esta demonstrou estar mais confiante quanto ao trabalho desenvolvido pela escola. Concorda com o programa individualizado; considera que a filha melhorou bastante e está aceitando os limites que, hoje, sabe a filha ter. Propôs uma parceria com a escola, auxiliando e dando mais assistência à aluna em casa.

A coordenadora quis saber que caminhos tomar para o próximo ano: reter a aluna ou aprová-la? Basear no desempenho alcançado ou conduzi-la a classes mais adiantadas devido à sua faixa etária (hoje com 12 anos) e aos seus interesses sociais?

Sugestões e consenso do grupo: aprová-la, haja vista que ela terá mais ganhos sociais e pessoais em classe de 1ª série, com colegas mais velhos. O conteúdo acadêmico continua o mesmo, acrescentando-se, gradativamente, outros conteúdos; a professora de apoio deve

acompanhá-la, promovendo a sua participação social com grupos de sua idade em atividades de lazer, de educação física e outras atividades sócio-culturais-artísticas e preparando a classe da 1ª série para recebê-la.

Relatório de Observações - Sala de Aula**Escola Estadual Presidente Dutra****Classe: Pré-escola**

Professoras: A. P. E. (professora titular)

V. P. de S. (professora de apoio)

Turno: Matutino

Horário: 7:15h - 11:15h

Contexto situacional da classe em junho de 2001

Número de alunos matriculados: 28. Destes, 3 são inclusos, sendo caracterizados um menino com paralisia cerebral (8 anos) e duas meninas com deficiência mental (uma com Síndrome de Down (11 anos), e a outra sem diagnóstico da causa da deficiência (6 anos).

A aluna observada é A.O. de J., com Síndrome de Down (SD); ela é alta, cor negra, linguagem oral pobre; apresenta déficit no desenvolvimento.

A faixa etária dos alunos varia entre 6 e 7 anos.

Apenas A.O. de J. tem idade mais avançada. Segundo informações da coordenadora, o critério para colocá-la em sala de pré-escola prendeu-se ao seu desenvolvimento mental, que ainda está aquém dos demais alunos. A aluna é bem aceita pelo grupo.

Observação nº 1**Data: 13/06/2001****Descrição da sala e atividades desenvolvidas**

Sala de bom tamanho, aproximadamente 30 m². Disposição das carteiras - estilo tradicional, carteiras individuais. Os alunos inclusos sentam-se próximos uns dos outros, na parte final da sala.

Neste dia, os alunos vão para o pátio para o ensaio de quadrilha (festa junina). TODOS participam do acontecimento; as limitações dos alunos com deficiência não impedem nem dificultam o relacionamento entre os alunos.

De volta à sala, passam pelo banheiro e tomam água. Na sala, as professoras fazem a hora da rodinha de conversa. Motivo: a festa junina, tipo de roupas que usarão, as brincadeiras e a comida típica. Todos os alunos querem fazer comentários.

A professora titular lê uma historinha sobre festa junina e, em seguida, faz perguntas às crianças. Depois, é desenvolvida uma atividade de desenho. A professora de apoio dá maior assistência aos alunos com deficiências.

Os alunos que terminavam a atividade, podiam pegar outros livros de histórias.

Após o intervalo do recreio, os alunos são levados a ouvir música e fazer um relaxamento. Como última atividade do dia, colagem sobre festa junina.

Observação nº 2**Data: 18/06/2001****Atividades:**

Oração - Hora das novidades - Texto para ser explorado - Atividades físicas.

A professora titular contou uma história. Pediu, depois, que os alunos dessem um título à história, construíssem frases com algumas palavras, escrevessem palavras solicitadas e procurassem no texto outras palavras e letras. Título dado: "a bola de pano."

Os alunos inclusos não participaram da atividade. Foi dada a eles uma colagem: enrolar papezinhos pequenos e colá-los num desenho representado pelo bichinho "Joaninha." A professora de apoio conduzia a tarefa.

Após o intervalo: tarefa para casa. Para A.O. de J. - ligar números aos numerais.

Saíram novamente para o pátio. Objetivo: bater e pular corda e cantar músicas sobre as letras do alfabeto (música da Xuxa).

Depois, brincaram de estátua, trenzinho. Objetivo: controlar os movimentos e o corpo.

A.O. de J. participou de todas as brincadeiras, respeitando-se suas limitações. Ela não conseguiu pular na corda, mas tentou. Conseguiu bater a corda. Os colegas incentivavam-na. As professoras informaram que o comportamento social de A.O. de J. havia sofrido mudanças positivas, desde o início do ano até aquele momento.

A aluna era agressiva, teimosa, birrenta. A professora atribuiu as mudanças à convivência com os colegas. Informaram, também, que a referida aluna mantém bom relacionamento com colegas mais velhas, da 3ª série, nos horários de recreio. Ela é bem aceita nas brincadeiras.

No final do horário, sugeri para as professoras que mobilizem TODOS os alunos para todas as tarefas e atividades visando desenvolver o pensamento e a construção do conhecimento também dos inclusos. As atividades para eles podem ser diferenciadas na forma, se estritamente necessário, mas compatíveis com os conteúdos que estiverem desenvolvendo com o grupo. Assim, evitarão a exclusão na própria sala de aula.

Observação nº 3**Data: 04/09/2001****Atividades:**

- 1) Historinha lida - O Saci
- 2) Exploração da história pelos alunos
- 3) Escrita da história no quadro com a ajuda dos alunos:

O SACI*Numa perna só***Fazendo armadilha***De dar dó**Lá vai o saci**Moleque danado**Fumando cachimbo**Carapuça de lado*

- 4) Atividade de desenho na folha sobre a história.

A.O. de J. recebeu atividade bem diferente: fazer bolinhas e colá-las num desenho de sorvete.

Perguntei o porquê da atividade não ser a mesma e a professora disse "é, podia ser igual, eu não pensei." Dei sugestões, como, por exemplo: no momento em que a turma perguntava e respondia sobre a história, A.O. de J. deveria ser solicitada a participar da mesma forma. A atividade de desenho deveria ser a mesma.

Neste dia, estava presente na sala a pedagoga da equipe de apoio e comentei com ela sobre a necessidade de oferecer às professoras mais esclarecimentos e subsídios quanto à prática docente com alunos especiais, sobretudo os esclarecimentos que se referem a adaptações de atividades.

- 5) Alfabeto móvel para a turma formar palavras.

Para A.O. de J. foi solicitado que ela procurasse as letras que formam o seu nome.

Observação nº 4**Data: 05/09/2001****Atividades:**

1) História lida - "A formiga e a cigarra."

Não houve exploração nem comentários sobre a história.

2) Atividade escrita para a turma - palavras cruzadas associadas a algumas figuras.

A. O. de J. recebeu outra tarefa: ligar pontinhos em várias posições.

Sugeri que fosse dada a ela desenhos com as mesmas figuras que os colegas receberam e que ela ligasse as iguais, fazendo pareamento. Também poderia fazer contagem.

Sobre a reclamação da professora titular quanto ao riso constante da aluna sem motivo justificado (consta esta observação num relatório de reunião da equipe com a professoras, no dia 04/09/2001), pareceu-me que ela ri quando fica satisfeita com seus acertos ou quando a atividade lhe interessa. Não percebi nada de anormal neste comportamento.

3) Escrita do nome. A. O. de J. reconhece e escreve o A e o I. Não escreve na linha.

Sugestão: fazer pontinhos com as letras do nome dela para ela ligar.

A professora procura fazer contratos com os alunos quando estes se comportam inadequadamente. Ex.: contar até 3 para fazerem silêncio; "vou fechar a porta. O barulho vai ficar lá fora."

4) Desenho livre

Para A. O. de J., a professora de apoio sugeriu o desenho do corpo humano e ia ajudando a aluna a completar o que faltava.

Observação nº 5**Data: 12/09/2001****Atividades:**

1) Fazer o cabeçalho no quadro. A professora pergunta aos alunos como se escreve cada palavra.

2) Exploração de uma história em quadrinhos obedecendo à seqüência lógica: menina tirando leite da vaca, indo à escola e depois nadando no lago. A professora de apoio pediu à A. O. de J. para escrever os nomes: menina - vaca (que ela não sabia) e colorir as figuras e pediu à turma para escolher o nome da historinha e retirar as palavras mais importantes (palavras-chave).

Era uma atividade que A. O. de J. poderia também ter participado.

Neste dia a aula terminou antes das 9 horas em virtude da visita da Secretária de Educação que vinha avaliar a campanha "O Brasil é um país de leitores."

A escola foi escolhida porque é referência em Goiânia pela qualidade de ensino ministrada.

Observação nº 6**Data: 13/09/2001****Atividades:**

1) Construção de uma história com palavras dadas pela professora. Elaboração do título.

Os alunos, quando não sabiam escrever as palavras, procuravam nos cartazes da sala as letras ou sílabas para ajudar na formação da história.

Para A. O. de J. foi pedido para ir ao quadro e fazer o "A" do seu nome. Ela reconheceu a letra nas várias palavras mas não escreveu (os alunos riram da sua dificuldade e a professora não interveio).

2) Desenhos de brinquedos

Os alunos deveriam escrever os nomes dos brinquedos; A. O. de J. escreveu o A em todos os desenhos. Ao perguntar-lhe o que era o brinquedo, ela fazia o movimento. Depois, pintou os desenhos (rabiscos).

3) Hoje é dia de laboratório (informática).

A turma é dividida. A. O. de J. clica, "digita" e participa do momento, não da atividade.

A atividade realizada com os demais alunos consiste em construir a mesma história trabalhada em sala.

Observação nº 7**Data: 18/09/2001**

A. O. de J. não compareceu.

A equipe de apoio estava na escola para fazer orientação às professoras: como aproveitar o espaço da sala, elaborar atividades diversificadas, adaptar conteúdos.

Observação nº 8**Data: 20/09/2001****Atividades:**

Oração - Música - Leitura - Produção de textos - Atividades para casa.

Produção de textos: foi dada a mesma atividade para A. O. de J. Eram 3 quadrinhos para compor a seqüência de uma história, por escrito.

A. O. de J. não conseguiu; ficou todo o tempo deitada na carteira e não teve, durante a atividade, a assistência da professora de apoio.

Penso que foi uma atividade difícil para ela e sugeri que se oferecesse à aluna a oportunidade de elaborar a história oralmente e depois que ela colorisse os três quadrinhos dos desenhos ou fizesse outra atividade de caráter artístico, como pintar, recortar e colar.

Sugeri, também, que ela se sentasse mais à frente, de preferência, perto de alunos que pudessem ajudá-la.

Observação nº 9**Data: 27/09/2001****Atividades:**

Música - Abecedário da Xuxa - Música da barata.

Leitura dos cartazes de historinhas, presos às paredes.

Ao ser solicitada, A. O. de J. cantou e "leu" a sua maneira. Batia palmas de alegria.

Desenho - desenhar uma barata e copiar a música.

A. O. de J. recebeu a mesma tarefa; contudo, escreveu só o A e os numerais 1 e 2.

Foi dada outra atividade com palavras para os alunos fazerem os desenhos correspondentes.

As palavras eram: pipa - bola - casa - sol - lua - avião.

Veio um coleguinha que lia para ela e mostrava os desenhos que estavam no quadro. Ela desenhou quase todos, fazendo os movimentos que os desenhos sugeriam. O coleguinha comentou comigo: "viu, tia, quando a gente ajuda, ela faz."

A. O. de J. fica sempre muito quieta, comportamento passivo, mas se relaciona com os colegas e obedece ordens.

Observação nº 10**Data: 09/10/2001****Atividades:**

1) Colocar na ordem alfabética os nomes de cada aluno, seguindo a seqüência até a última letra. Material utilizado: fichas com os nomes, cada aluno com a sua ficha.

O grupo todo participou com muito interesse. A professora de apoio explicou à A. O. de J.: "Quando a tia A.P. disser; quem tem no nome o R, você leva a sua ficha para ela."

A. O. de J. participou corretamente. Ela reconhece o seu nome e faz pareamento com as letras.

2) Observar a história e completar as palavras que estão faltando.

Para A. O. de J. foi pedido para contar o que está vendo e pintar as figuras.

A professora de apoio ajudou-a na interpretação. A. O. de J. não pinta no limite.

Observação nº 11**Data: 23/10/2001**

Atividades: neste dia, havia atividades diversificadas para todo o grupo (no mínimo 3 tipos).

Para A. O. de J. fazer sequência numérica de 1 a 5 anos e representar os numerais.

A aluna reconhece numerais de 1 a 3 mas sem significado. Contagem mecânica.

Apresenta dificuldades para reter na memória a sequência.

Cobriu o numeral 1 que estava pontilhado.

Sugeri que se fizesse atividade mais simples e com objetos concretos. Ligar número ao numeral, representá-lo com figuras.

Observação nº 12**Data: 14/11/2001****Atividades:**

Oração - Música - Leitura (história) - Calendário - Cruzadinha - Tarefa para casa.

A. O. de J. chegou atrasada. Deu-me um "oi." A professora estava trabalhando a história "Quando o mundo pega fogo." A turma participou com perguntas e respostas. Depois, cantaram o "abecedário da Xuxa."

A. O. de J. pede para ir ao banheiro. Dois colegas estavam também saindo e ela lhes deu passagem (comportamento social adequado).

Atividade para o grupo: "cruzadinha de palavras." Para A. O. de J.: a) escrever seu nome, reconhecer cada letra - ela reconhece; b) procurar as letras no alfabeto móvel - teve um pouco de dificuldade por serem muitas letras.

Sugeri à professora que colocasse menos material de letras devido à dificuldade própria da S.D. em percepção visual e figura-fundo.

Sugeri, ainda, que se desse a ela a mesma atividade "cruzadinha", porém adaptada à sua necessidade/realidade. Ex: utilizar letras para a escrita de seu nome, números.

Outras atividades dadas: cobrir as letras do seu nome, escrevê-lo à vista de um modelo, procurar as letras que o compõem em revistas e recortá-las. Neste momento, A.O. de J. avisou à professora de apoio para tirar o dedo da frente: "corta o dedo, burra."

Perguntei à professora de apoio sobre a contribuição da equipe de apoio quanto à prática educativa ensino-aprendizagem e ela respondeu-me "aprendi mais com você."

Observo que utilizam muito pouco, quase nada, o ensino colaborativo, em díade.

Foi oferecida mais esta sugestão: modificar a organização das carteiras, colocar grupos de 2 ou 3 alunos, os inclusos participando de grupos melhores para estimular seu desenvolvimento.

A. O. de J. acompanhou, com interesse, a história que a colega da frente lia e zangou com outra colega que mexeu no seu trabalho: "não mexe." Suas atitudes, reações e comportamento social são normais.

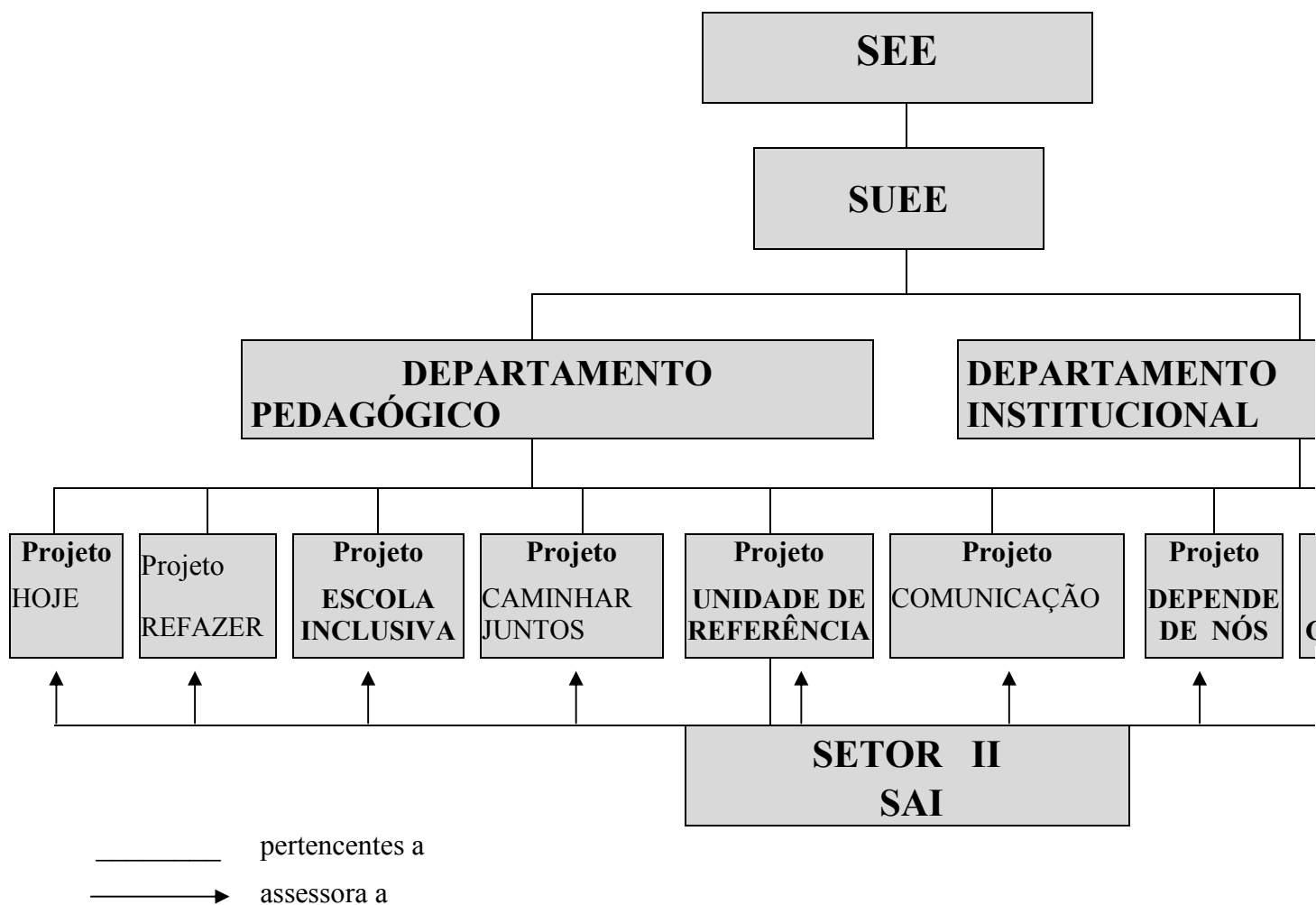
No momento da música, após o intervalo, ela acompanhava com gestos e palmas o que a música dizia, como as outras crianças. Depois, comentava comigo e fazia para mim os gestos: chuva, janela que abre e fecha, sol, vozes de animais (imitava).

Tem boa memória para música, dança fazendo gestos e pede a música que lhe interessa.

Outra atividade: nomear e escrever os nomes das figuras que compõem o desenho. Ela nomeou e desenhou. Já desenha dentro do limite. Reconhece as partes da planta, nomeando-as: folhas, miolo, pétalas, tronco. Sabe as cores primárias.

A. O. de J. é bem aceita pelo grupo e por outras crianças de outras salas, se diverte muito nos recreios, e demonstra ser feliz.

O SAI na Estrutura Organizacional Atual da SEE/SUEE*



* Este organograma não é proposto como documento oficial da SUEE. Contudo, está em conformidade com a realidade do trabalho desenvolvido pelo SAI.

Sugestão de Organograma

