



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MESTRADO

EM EDUCAÇÃO



ANA LÚCIA MARTINS KAMIMURA

**O PROGRAMA ESTADUAL PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE QUIRINÓPOLIS-GO:
Princípios, Ações e Percepções.**

**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Uberlândia/2006**

ANA LÚCIA MARTINS KAMIMURA

**O PROGRAMA ESTADUAL PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE QUIRINÓPOLIS-GO:
Princípios, Ações e Percepções.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, sob orientação da Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques.

**UBERLÂNDIA - MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

K15p Kamimura, Ana Lúcia Martins, 1965-
O programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva no município de Quirinópolis-GO : princípios, ações e percepções / Ana Lúcia Martins Kamimura. - Uberlândia, 2006. 138 f.
Orientador: Mara Rubia Alves Marques.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Goiás - Teses. 2. Educação inclusiva - Goiás - Teses. 3. Políticas públicas - Goiás - Teses. I. Marques, Mara Rubia Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

37 (817.3)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques – Orientadora

Prof. Dr. Robson Luiz de França

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiro a Deus, que me deu forças pra vencer todas as adversidades e chegar de pé e com a cabeça erguida até o presente momento, vencendo mais uma etapa na minha história pessoal e profissional. Conforme a letra da música: “O meu Deus é o Deus do impossível...”

A meus pais, que mesmo distantes sempre me deram muita força através das suas orações e de seu apoio incondicional, e a meu esposo Renato e meus filhos Henrique, Karoline e Artur que estiveram presentes me acompanhando e suportando todas as dificuldades enfrentadas nesta caminhada. A todos o meu sincero amor do mais fundo da minha alma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de uma forma ou de outra me apoiaram e ajudaram na realização deste trabalho. A todos o meu muito obrigada!

De modo especial agradeço:

À minha orientadora Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques, que com muita inteligência, competência, paciência, dedicação e amizade me orientou na realização desta pesquisa, mostrando-me que uma pesquisa não fica pronta pura e simplesmente, ela na verdade tem que ser, pela força da determinação do tempo, interrompida. E que devemos estar abertos para aceitar que o pesquisador tem uma caminhada profissional de muito estudo e ele só se faz por meio deste estudo continuado.

Aos professores Dra. Myrtes Dias da Cunha e Dr. Robson Luiz de França, pela grande contribuição dada aos estudos por ocasião do exame de qualificação.

Aos meus colegas do curso de mestrado, pelo apoio, amizade e pela oportunidade de convivência e troca de idéias e discussões valorosas durante os estudos. Em especial à Marina, Leandro, Rosânia e Úrsula.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação.

Aos funcionários da Subsecretaria Regional de Educação de Quirinópolis-Go pela disponibilidade em colaborar com o que fosse possível, e pela total abertura para acesso aos documentos tão importantes e necessários à realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
Os Princípios da Inclusão/Exclusão: uma relação sutil	26
1.1. A Inclusão e a Exclusão sob o Olhar de Alguns Pensadores.....	26
1.2. A Inclusão e a Exclusão na Educação.....	
1.3. A Inclusão e a Exclusão como elementos da Racionalidade/Subjetividade....	32
CAPÍTULO II	
As Ações das Políticas educacionais de Inclusão	45
2.1. A Educação na ótica das Políticas Internacionais.....	46
2.2. A Educação Inclusiva nas Políticas Nacional e estadual.....	51
2.2.1. A Educação Especial no período de 1854 a 1956.....	52
2.2.2. A Educação Especial no período de 1957 a 1993.....	54
2.2.3. A Educação Inclusiva de 1994 a 2005.....	58
2.3. A Política de Educação Inclusiva em Quirinópolis.....	74
CAPÍTULO III	
As Percepções dos Gestores, Professores e Membros da Equipe de Apoio	79
3.1. As Racionalidades/subjetividades dos gestores, professores e membros da equipe de apoio.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender os princípios, as ações e as percepções presentes no Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis-GO. Para tanto nos inteiramos das políticas de educação inclusiva vigentes e recorremos a alguns autores na tentativa de compreender os aspectos concernentes à inclusão e à exclusão, voltando nosso olhar para a educação, bem como para a racionalidade das políticas educacionais de inclusão e a racionalidade/subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Diante disso, observamos, descrevemos e analisamos as percepções dos sujeitos diante da implementação e aplicabilidade efetiva do Programa acima citado. Participaram deste estudo nove entrevistados, sendo três gestores, três professores e três membros da equipe de apoio à inclusão. Estes sujeitos estão diretamente vinculados à Subsecretaria de Educação, órgão que responde pelo Estado no município de Quirinópolis-GO. O objetivo foi identificar as racionalidades da política estadual de inclusão em Goiás por meio da análise das racionalidades/subjetividades dos sujeitos envolvidos no Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva desenvolvido no contexto escolar do município de Quirinópolis, pautada nos supostos de uma educação que tem como princípio o respeito às diferenças. Para isso, utilizamos como delineamento metodológico a modalidade de pesquisa qualitativa, que obedeceu aos seguintes passos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Identificamos na análise dos dados obtidos nas entrevistas algumas categorias: a questão da inclusão/exclusão, as inovações, mudanças e modernização; a questão da sensibilização, o envolvimento e a responsabilidade pessoal e profissional; a questão das expectativas. Frente a estas questões consideramos que a *percepção* de grande parte dos sujeitos obedece a lógica traçada pelos *princípios* e as *ações* determinados pelo Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis-GO, apesar de em alguns momentos apresentarem certo desconforto diante da realidade vivenciada no cotidiano escolar. Porém, isso não torna e não tornou o ambiente menos excludente do que já era, ou seja, o oferecimento dos serviços educacionais ainda acontece em ambiente onde existem ações restritivas às diferenças.

ABSTRACT

This research seeks to understand the principles, actions and perceptions present in the State Program for Diversity in an Inclusive Perspective in the municipal district of Quirinópolis - GO. For such we inquired about the politics of inclusive education in force and we went through the works of some authors in the attempt to understand the aspects concerning inclusion and exclusion, with our mind fixed on education, as well as the rationality of the educational politics of inclusion and the rationality/subjectivity of the individuals involved in the educational process. In the light of this we observed, described and analyzed the perceptions of the individuals with regard to the effective implementation and applicability of the above mentioned program. Nine interviewees participated in this study, three being managers, three teachers and three members of the inclusion support team. These individuals are directly linked to the Sub-secretariat of Education, the organ which is responsible for the State in the municipal district of Quirinópolis - GO. The objective was to identify the rationalities of the state politics of inclusion in Goiás through the analysis of the rationalities/subjectivities of the individuals involved in the State Program for Diversity in an Inclusive Perspective developed in the school context of the municipal district of Quirinópolis, based on the suppositions of an education that has as its principle *respect for differences*. For this purpose, we used as a methodological outline the qualitative research modality, which obeyed the following methodological steps: bibliographical research, documental research and semi-structured interviews. We identified in the analysis of the data obtained from the interviews some categories: the question of inclusion/exclusion, innovations, changes and modernization; the question of sensibility, involvement and personal and professional responsibility; the question of expectations. In the light of these inquiries we considered that the *perception* of the great majority of the individuals obeys the logic traced by the *principles* and the *actions* determined by the State Program for Diversity in an Inclusive Perspective in the municipal district of Quirinópolis - GO, in spite of in some moments presenting certain discomfort due to the reality lived in the daily life of the school. However, this does not render and did not render the environment less excluding than it was already, in other words, the offer of educational services still takes place in an environment where there are restrictive actions with regard to differences.

INTRODUÇÃO

Quando nasceu a geração a que pertença, encontrou o mundo desprovido de apoios para quem tivesse cérebro, e ao mesmo tempo coração.... Nascemos já em plena angústia metafísica, em plena angústia moral, em pleno desassossego político.... Ébrias de uma coisa incerta, a que chamaram “positividade”, essas gerações criticaram toda a moral, esquadriharam todas as regras de viver e, de tal choque de doutrinas, só ficou a certeza de nenhuma, e a dor de não haver essa certeza. (Fernando Pessoa)

Esta pesquisa vincula-se ao Núcleo de Políticas Públicas e Gestão em Educação, da Linha de Pesquisa homônima do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o qual tem como eixo temático central Estado, Trabalho e Educação, que se desdobra em quatro sub-eixos, a saber: Novas Configurações do Mundo do Trabalho, Novas Configurações do Estado e Formação/Qualificação Profissional, Reformas Educacionais, e Impactos nas Instituições Educativas, sendo que, particularmente, a pesquisa está ligada ao sub-eixo Reforma Educacional, uma vez que a questão da inclusão/exclusão é analisada no quadro amplo de mudanças sociais e educacionais ocorridas nos anos de 1990.

Este estudo está diretamente vinculado às reformas educacionais, uma vez que se trata da análise de um Programa de Educação Inclusiva, denominado ***Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva¹***, implementado em todo Estado de Goiás a partir do ano de 1999. Uma reforma diretamente ligada à Educação Especial que merece minha atenção, porque trabalhei no período de 2000 a 2002 neste Programa de Educação Inclusiva e, exatamente por isso, senti a necessidade de estudar, de forma científica, a aplicabilidade do mesmo na realidade educacional do município de Quirinópolis-GO².

Por um lado, segundo Sacristán:

¹ O referido Programa constitui-se numa proposta de reformulação e implementação da Educação Especial em Goiás, apresentando diretrizes e ações mediadoras e orientadoras, destinadas a implantar políticas de Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs) na escola, na família e na sociedade.

² Este empreendimento se justifica, portanto, a partir de duas motivações básicas: os pressupostos teóricos sobre o sentido da própria reforma educacional e as minhas experiências pessoais-profissionais com a temática da inclusão/exclusão.

As reformas se são analisadas e avaliadas rigorosamente, são um meio valioso de reconhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que nelas fica manifesto o comportamento da totalidade daquele sistema e de seus componentes diante dos programas que se tenta implantar. Esses projetos são uma espécie de provocação ao funcionamento “normal” do sistema, os quais fornecem oportunidade de tornar evidente sua realidade e sua dinâmica. (1996, p.51):

Sabemos que o sistema educacional passa por reformas que tendem a serem reconhecidas como mudanças que trarão inovações e melhorias. Para Popkewitz:

A análise contemporânea, em sua maioria, ignora a história da reforma e toma como sua retórica a definição de mudança. O “senso comum” da reforma é considerar intervenção como progresso. Um mundo melhor surgirá como resultado de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentem a eficiência, a economia e a efetividade. A mudança é vista como introdução de algum programa ou tecnologia dentro de uma escola ou sala de aula, evidenciada pelo uso e/ou pelo sentimento de satisfação das pessoas. Reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. (1997, p.11)

Por outro lado, seguindo este pensamento, existe um vínculo direto desta pesquisa sobre a reforma referente à educação inclusiva com a respectiva trajetória ou experiência pessoal-profissional. Neste aspecto é pertinente a afirmativa de Silva:

Essa experiência e as relações construídas a partir dela são importantes elementos a confirmarem que a escola (Unidade) educa muito mais pelas relações que os indivíduos vivenciam em seu interior do que somente pelos conteúdos que transmite formalmente, pelo conhecimento que socializa. (1999, p. 20)

Toda ação profissional, por sua vez, deve considerar a crítica do trabalho cotidiano, pois quando nos formamos numa atividade que discute as relações sociais precisamos estar atentos a este cotidiano. Assim, concordo com Vasconcelos, segundo o qual:

A ação profissional tem que estar centrada na análise e compreensão crítica da realidade social e da dinâmica do próprio grupo. A ênfase do processo recairá na realimentação de um processo de reflexão

crítica a partir de experiências do cotidiano... Neste sentido, o profissional participa de um processo de reflexão-ação, não como uma pessoa mágica, que tem resposta para todas as questões e problemas levantados pelos grupos, mas participa tendo em vista colocar a serviço dos mesmos seu instrumental. (1985, p.26)

Sou filha de pais de classe média baixa, funcionários públicos e nasci em uma cidade do interior de Goiás. Desde muito cedo sempre acompanhei minha mãe em trabalhos das pastorais da igreja católica, quando fazia visitas aos menos favorecidos da cidade de Quirinópolis-GO – doentes, presidiários, famílias necessitadas de todo tipo de apoio (financeiro, moral, espiritual). O que indica certa sensibilidade pela questão da exclusão social.

Minha relação com a educação também aconteceu precocemente, pois minha mãe trabalhava com reforço escolar para crianças com dificuldades de aprendizagem (nesta época, 1969/1970, excluídos da escola regular) e, não tendo com quem me deixar, levava-me sempre consigo. Assim, apenas observando, aprendi a ler e a escrever com apenas 05 anos de idade e fui para a escola regular com 06 anos de idade. Quando fui para o ginásio tinha apenas 09 anos e consegui acompanhar os demais colegas até com certa facilidade. No 2º grau cursei o curso técnico em magistério, neste período trabalhei por um semestre como professora substituta de uma 2ª série em uma escola municipal e, já nesta experiência, minha preocupação se dava com a exclusão das crianças que não aprendiam.

Acredito que este mal-estar me acompanhou, levando-me a escolher como formação acadêmica e atividade de trabalho e profissão o Serviço Social. Esta formação aconteceu no período de 1981 a 1985, exatamente num cenário onde houve profundas modificações na sociedade brasileira em geral, e no sistema educacional em particular, sobretudo em termos dos reflexos na formação profissional e no mercado de trabalho do assistente social. As leituras específicas do campo teórico do serviço social se relacionavam a assuntos que discutiam os problemas sociais recorrentes ao período.

A partir de então, no ano de 1986, iniciei a carreira profissional como assistente social na Prefeitura Municipal de Quirinópolis-GO. Num primeiro momento, trabalhei na área da saúde no hospital municipal, mais especificamente desenvolvendo um trabalho no campo do planejamento familiar com famílias do município. Ainda em 1986, durante duas semanas, fiz um curso sobre planejamento familiar no Rio de Janeiro, pela BEMFAM (Instituição Internacional de Planejamento Familiar), quando

estiveram presentes representantes de países da América Latina, especialmente de Porto Rico, e de todos os estados brasileiros, com uma representação maior do nordeste. Porém, logo em seguida retornei à Secretaria Municipal de Saúde e Promoção Social para atuar diretamente na elaboração do projeto de implantação do processo de municipalização de saúde – Sistema Único de Saúde (SUS).

Em 1988, após uma breve seleção, vim a trabalhar na prefeitura municipal de Uberlândia-MG. No primeiro mês de trabalho desempenhei as funções do setor de programas e projetos da Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social. Porém, logo em seguida assumi a atividade de coordenação da Unidade de Orientação do Menor UOMEN II³, no bairro Jardim Brasília. Tratava-se de um trabalho na área da educação informal, que tinha como referência metodológica o livro *Educação pelo Trabalho*, de Antônio Carlos Gomes da Costa (1983), que se norteava em uma pedagogia baseada em três fundamentos e/ou diretrizes: a participação do educando na gestão do trabalho; a participação do educando no conhecimento relativo ao trabalho; participação do educando no produto do seu trabalho. As ações se efetivavam por intermédio de uma equipe multidisciplinar - assistente social, professor de educação física, pedagogo, psicólogo, monitores, auxiliar de cozinha e de limpeza - e o meu trabalho se estendeu até março de 1990.

Nesta atividade, percebi a importância de se ensinar às crianças e aos adolescentes da instituição, o desenvolvimento contínuo da sua capacidade de questionar a realidade vivenciada. O trabalho da equipe se dava no sentido de fazer valer os direitos e deveres das crianças e adolescentes, de modo que os problemas a serem resolvidos e as decisões a serem tomadas se davam em assembleias, quando discutiam os assuntos e procuravam atingir o consenso. Entretanto, a escola do bairro nos alertava constantemente para melhor entender o processo do nosso trabalho, pois alegavam que as “crianças” da Unidade perguntavam demais e discordavam sempre, gerando, assim, “indisciplina” e muito transtorno na escola. Nós, porém, ficávamos felizes por sabermos que estávamos trabalhando a formação de cidadãos atuantes e questionadores da e na sua realidade social.

Em abril de 1990 mudei-me para a cidade de Itajá – Go, onde, a princípio, fui convidada pela primeira dama do município para compor sua equipe de trabalho de ação

³ Esta instituição era denominada de UOMEN II porque existia no município outras duas Unidades, a UOMEN I, que se localizava no bairro Brasil e a UOME III localizada no bairro Tibery.

social do município, como Superintendente de Ação Social, por um período de aproximadamente um ano. Neste período, desenvolvi também, juntamente com uma equipe por mim dirigida, a organização, criação e implantação do trabalho de atendimento às crianças e adolescentes por meio do PROMACA – *Programa Municipal de Apoio à Criança e Adolescente*. Trabalho que seguia os moldes do que era desenvolvido nas Unidades de Orientação do Menor do município de Uberlândia-MG, porém respeitando a realidade daquele contexto social. Residi e trabalhei nesta cidade até o ano de 1993, quando retornei para Quirinópolis-Go.

No período de 1993 até 1999, trabalhei na elaboração de projetos sociais para prefeituras do sudoeste goiano, fiz vários cursos no Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa – SEBRAE, e participei de um curso de formação em terapia de família e casal. Em julho de 1999, ingressei no curso de especialização Formação Didático-Pedagógica para o Ensino Superior, oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, no campus da Universidade Estadual de Goiás - UEG, em Quirinópolis, cujo tema da monografia final foi: *A Indisciplina no Sistema de Aprendizagem Escolar e Familiar*. Foi no desenvolvimento da pesquisa de campo em uma escola particular e uma escola estadual que percebi alguns aspectos da relação entre exclusão/inclusão na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Simultaneamente, participei de um curso no SENAC voltado para formação de instrutores⁴ desta instituição, o *Programa Educacional para Docentes – PED*, com uma carga horária de 180 horas, quando tive a oportunidade de conviver com a diretora e com a secretária da Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa, que me convidaram a trabalhar ali como Assistente Social, o que me permitiu conhecer e estudar um pouco melhor o universo das pessoas com necessidades educacionais especiais, e desempenhar novamente atividades profissionais em uma equipe multidisciplinar.

Ainda em 2000, trabalhei como professora por seis meses em uma escola particular, nas disciplinas de Ensino Religioso, para o ensino fundamental e Sociologia e Filosofia para o ensino médio, pois precisava conhecer mais sobre educação. Em julho deste mesmo ano ingressei em outro curso de especialização na UFU, “Pedagogia Empresarial: Gestão de Talentos Humanos”, o que me permitiu desempenhar com

⁴ Instrutores são os profissionais que prestam serviços dando aulas nos cursos oferecidos pelo SENAC.

maior competência e conhecimento as funções como facilitadora de treinamentos, tanto em municípios vizinhos a Quirinópolis - GO, como dentro da educação especial.

De 2001 a dezembro de 2002, minhas atividades profissionais deram-se diretamente no *Programa Estadual para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva* (PEDPI), com a Equipe de Apoio à Inclusão, cujas funções eram desempenhadas de acordo com determinações da Superintendência de Ensino Especial do Estado de Goiás (SUEE-GO). O documento *Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão – SAI*, esclarece caber a este Setor:

[...] apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as Escolas em processo de inclusão, o Setor III (Setor do Ensino Especial) da Unidade de Referência, Salas Alternativas de Jovens e Adultos e outras instituições quando necessário. O trabalho do referido Setor deverá ser direcionado aos professores, coordenadores, professores de métodos e recursos, direção, corpo administrativo, família, alunos e comunidade. ***A base do trabalho deverá centrar em atualização pedagógica, orientações psicológicas, fonoaudiológicas e serviço social com enfoque educacional.*** A atuação da equipe é uma função da resolução dos problemas de forma cooperativa. As atribuições/atividades possuem características peculiares a cada área, entretanto, a atuação é multiprofissional com ações interdisciplinares (grifos meus). (2000, p.4)

Após a constituição da Equipe de Apoio à Inclusão, a referência para o atendimento desta equipe passou a ser a Subsecretaria de Educação de Quirinópolis - GO, órgão diretamente vinculado à Secretaria de Estado da Educação e suas ações estavam direcionadas prioritariamente para a Escola Inclusiva de Referência (EIR) Frederico Gonzaga Jaime, que foi a primeira escola no município a implantar o modelo de educação Inclusiva⁵.

De maneira secundária, enquanto Equipe de Apoio à Inclusão, atendíamos as demais escolas estaduais do município de Quirinópolis - GO e de outros municípios vinculados à Subsecretaria de Educação de Quirinópolis: São Simão, Itaguaçu,

⁵ Segundo Mantoan (2003, p.23), a integração escolar é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos.

Paranaiguara, Cachoeira Alta e Gouvelândia, de modo a acolher os “diferentes” da melhor forma possível, sendo que minha atividade de assistente social se dava diretamente com alunos e suas famílias.

Na ocasião, eu era responsável por dois projetos: o *Projeto Depende de Nós*, consistia num trabalho socioeducativo para as famílias, visando contribuir na orientação e no aumento da consciência a respeito de seus direitos e deveres na educação dos filhos. Este trabalho visava fortalecer valores socioafetivos, mostrando a importância das famílias no processo ensino-aprendizagem e a influência delas na vida dos alunos. O projeto também ajudava a estender a educação àqueles segmentos sociais ainda marginalizados e servia como importante espaço para os pais apresentarem suas reclamações e sugestões. O *Projeto Espaço Criativo*, por sua vez, trabalhava com a inclusão pela arte, buscando a sensibilização e mobilização das escolas e da comunidade a respeito da importância da arte no processo de construção da aprendizagem, possibilitando o acesso à arte e a produções próprias a partir do atendimento às suas diferenças individuais e condições de estudos e realização de experiências com arte nos diversos contextos. Dentro desse projeto, trabalhei um sub-projeto que se intitulava *Despertando o Eu para o Ser*, com os adolescentes de 5ª a 8ª séries, onde aplicava dinâmicas e vivências grupais discutindo temas pertinentes conforme sugestões dos mesmos.

No período de 2000 a 2002 participei de vários cursos de capacitação voltados para a formação dos profissionais que faziam parte da Equipe de Apoio à Inclusão, tanto na área do Serviço social quanto na área pedagógica. O sentido era que, no retorno dos cursos, trabalhasse como “multiplicadora” mas, na realidade, eu estava apenas sendo capacitada e não capacitando os demais profissionais que trabalhavam diretamente na implementação do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

Justamente neste contexto empírico do Programa Estadual para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva, que questionamentos vieram a se constituir em um *problema de pesquisa* a ser investigado sistematicamente: empiricamente percebi que a política pública propunha um tipo de ação e a realidade da implementação se dava de forma diferente, ou seja, o planejamento, as propostas de ação, a organização, a normatização e/ou a regulamentação vinham muito bem estruturados, de cima para baixo, sem considerar os sujeitos do processo (professores, pais, dentre outros); a prática ocorria sem recursos humanos devidamente treinados e qualificados, bem como,

sem recursos materiais e financeiros, sendo marcada, também, por uma enorme resistência dos profissionais da escola à proposta oficial de escola inclusiva; Além disso, o fato de que, embora aceitas as matrículas de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs) na rede regular de ensino, estes acabam por evadir ou têm rendimento escolar insuficiente.

Consideramos, assim, que este problema poderia ser preliminarmente formulado da seguinte forma: porque ou por quais mecanismos ou estratégias o Programa Estadual para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva, entendido como ação de reforma educacional com base no modelo de educação inclusiva, esperava obter legitimidade institucional (entre os gestores da escola) e profissional (entre os profissionais da equipe de apoio e os professores), a despeito das limitações acima apontadas?

Esta foi uma questão que me atingiu particularmente, já que por entender que as ações desenvolvidas pela equipe técnica não se encontravam vinculadas as reais necessidades dos sujeitos diretamente envolvidos no Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, pois conforme Savater (1996) “não há pior castigo do que perceber que por nossos atos estamos boicotando o que na verdade queremos ser...”, afastei-me das atividades de assistente social, desenvolvidas no Setor de Apoio à Inclusão, em dezembro de 2002.

Instalou-se, digamos, um dilema ético-profissional de ordem pessoal, o qual pode ser inicialmente explicado por Medina ao sintetizar que:

Ora, a ação técnica, presente nas atividades, por reger-se segundo razões que lhe são específicas, será um dos elementos mais fortes de escamoteação, exatamente por assegurar a posição dos que “sabem das regras”, impondo-as àqueles que não as conhecem. (1981, p.30)

Supondo que atuar com algo que não se acredita é violência pessoal, percebi que as atividades desenvolvidas no Setor de Apoio à Inclusão - SAI, como assistente social não condizia com minhas crenças pessoais, uma vez, que conforme Savater:

Ao contrário de outros seres, animados e inanimados, nós homens podemos *inventar* e *escolher*, em parte, nossa forma de vida. Podemos optar pelo que nos parece bom, ou seja, conveniente para nós, em oposição ao que nos parece mau e inconveniente. Como podemos inventar e escolher, podemos nos *enganar*. De modo que parece prudente atentarmos bem para o que fazemos, procurando

adquirir um certo saber-viver que nos permite acertar. Esse saber-viver, ou *arte de viver*, se você preferir, é o que se chama *ética*. (1996, p.31)

Após esse dilema ético-profissional, fui aprovada em uma seleção e assumi, em agosto de 2002, a função de Consultora do Projeto Empreender, vinculado ao Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa- SEBRAE/Associação Comercial e Industrial de Quirinópolis – ACIQ, cujo objetivo primeiro consistia na formação de núcleos setoriais, ou seja, a agregação de micro e pequenas empresas com atividades comuns, na busca do conhecimento de suas reais necessidades/potencialidades, trabalhando a resolução de problemas e ativação destas potencialidades de comum acordo. Em fevereiro de 2003, passei a lecionar na Universidade Estadual de Goiás – UEG, Unidade de Quirinópolis – GO, no curso sequenciais de Gestão Pública com as disciplinas: Políticas Públicas, Comunicação e Marketing e no curso de Gestão do Agronegócio, ministrando a disciplina: Marketing.

Para aprimorar o trabalho simultâneo como consultora do Projeto Empreender e como Professora universitária, participei de um programa do SEBRAE, denominado EMPRETEC (Técnicas de Empreendedorismo), sendo que ao final do mesmo, como atividade de encerramento do curso, eu tinha que traçar uma meta de curto prazo. Foi neste momento que aquela inquietação ético-profissional mencionada anteriormente assumiu uma grande importância pessoal que resultou na vontade de desenvolver-me enquanto profissional da educação, por meio da discussão do Programa de Educação Inclusiva de Goiás. Assim, tracei como meta o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, para me enveredar no campo de conhecimento científico e, mais especificamente, me fazer pesquisadora. Neste sentido, em 2003 apresentei um projeto inicial de pesquisa que foi aprovado no Núcleo de Políticas Públicas e Gestão em Educação, cujo título expressava meus anseios e inquietações: *O processo de educação inclusiva na rede pública de Quirinópolis-Go: valorizando as diferenças?*

Como ponto de partida, no que se refere à diferença e, portanto, à inclusão/exclusão entendíamos que a sociedade moderna funciona a partir de um padrão de beleza, de produtividade e de semelhanças de comportamentos que são dominantes e legitimados por meio de regras sociais sob as quais agimos por influência de fatores históricos, político-culturais e sociais.

Nesse sentido, Pizzi afirma que:

E preciso reexaminar o discurso e a prática moderna. O discurso da modernidade, além de incapaz de reorganizar o caos que atinge a todos, coisificou não apenas o mundo, mas, inclusive, o ser humano. A multiplicidade de versões sobre o mundo não pode ficar reduzida a um discurso único e monopolista; é preciso resgatar também a coerência dos muitos discursos para que eles se tornem um ato polissêmico que possa reunir, numa unidade harmoniosa, a polifonia das vozes de todos os atores, grupos e culturas. Pode-se, assim, estruturar uma racionalidade que não é uma projeção *in abstractum*, mas uma contextualização do cotidiano em que o sujeito é alguém situado lingüística e intersubjetivamente num *topos* em que há harmonia entre moralidade pessoal e ética pública, entre interesses particulares e princípios universais. (1994, p.14)

Mattos expressa, assim, um desafio para a atualidade:

Caracterizamos o momento em que estamos vivendo, no qual conceitos e práticas cultivados pelo período histórico da Modernidade estão sendo refutados, para então abrir espaço ao novo, ao desconhecido, ao não determinado. Este atual período histórico denominado Atualidade, objetiva romper com a dicotomia normalidade *versus* anormalidade, a fim de contemplar todas as formas possíveis de existência humana, sem *a priori* estabelecer uma padronização dos indivíduos. (2004, p.103)

Ao trazer esta crítica mais ampla à modernidade ao nosso objeto de investigação – a reforma educacional pautada no modelo ou paradigma da educação inclusiva e o respectivo Programa Estadual para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva -, percebo o espaço de uma crítica que inclui: por um lado, as *racionalidades* (supostamente moderna) das práticas e/ou programas de reforma (inclusive do Programa Estadual para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva) por sua estrutura e suas estratégias padronizadas, e pautada num discurso (supostamente da “atualidade”) pautado na perspectiva da diferença e da inclusão dos diferentes – no caso s PNEEs. Por outro lado, as *racionalidades/subjetividades* dos sujeitos envolvidos na reforma e no respectivo Programa, imersos, ao mesmo tempo, em processos de padronização e diferenciação ou diversidade, ou seja, oscilando entre a “ação técnica” (Medina, 1981) e a força dos discursos que apelam às emoções e aos sentimentos, que são contrários à “padronização dos indivíduos” (Matos, 2004).

Dito isto, diante da questão da inclusão social das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), na Rede Regular Pública Estadual de Ensino em Quirinópolis-GO a partir de 1999, conforme o Programa Estadual para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, suscitou os seguintes questionamentos:

a) Seria a aplicabilidade do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*, do Estado de Goiás, o caminho para atendimento das necessidades dos sujeitos envolvidos na rede regular de ensino público em Quirinópolis?

b) Uma vez que o símbolo do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* é a mão esquerda que indica a mão do coração e os mentores do mesmo dizem que a inclusão só acontece através do coração, como e a que nível se dá a racionalidades/subjetividades na política deste Programa?

As questões acima nos remetem aos pressupostos básicos preliminares:

1º Apesar do discurso da proposta de *Educação para todos em Goiás*, especificamente em Quirinópolis, que vem sendo proferido desde 1999, a inclusão das diversidades vem ocorrendo com uma prática e um contexto excludentes. Entendo que apesar do respaldo legal, o sistema educacional no município não se estruturou para o oferecimento dos serviços educacionais sob uma perspectiva menos restritiva às “diferenças”.

2º Apesar dessa possível desarticulação entre o discurso legal e o ideal almejado, os discursos e as práticas da política expressa na proposta de *Educação para todos em Goiás*, indicam que o *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* tem uma racionalidade pautada, sobretudo, na sensibilização das subjetividades e/ou dos sujeitos envolvidos, como uma estratégia de motivação ou mobilização do público, de construção de consensos para a reforma representada pelo próprio Programa.

Em vista de tais pressupostos, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as racionalidades da política estadual de inclusão em Goiás por meio da análise das racionalidades/subjetividades dos sujeitos envolvidos no Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva desenvolvido no contexto escolar do município de Quirinópolis, pautada nos supostos de uma educação que tem como princípio o respeito às diferenças. O sentido é compreender as interseções, aproximações e

distinções entre ambas as racionalidades ou discursos – das políticas do programa e dos sujeitos envolvidos.

No sentido de validar este objetivo geral traçamos como objetivos específicos: 1 – Identificar, à luz de alguns teóricos, os princípios da inclusão/exclusão observando as sutilezas existentes nesta relação; 2 – analisar as ações das políticas de educação inclusiva com ênfase para o processo de implementação e a aplicabilidade do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis-GO; Conhecer, através da análise dos dados obtidos nas entrevistas, as percepções dos sujeitos envolvidos no Programa Estadual para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis-GO.

É Foucault que nos dá um caminho teórico-metodológico que aponta a ênfase nas questões discursivas::

... parece, à primeira vista, que ao encontrar em toda parte o movimento de um logos que eleva as singularidades até o conceito que permite a consciência imediata desenvolver finalmente toda a racionalidade do mundo, é discurso ele próprio que se situa no centro da especulação. Mas este logos, na verdade, não é senão um discurso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas e os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (1971, p.48)

Em vista de tais pressupostos e objetivos a pesquisa empírica se dá em torno do processo de educação inclusiva em Quirinópolis - GO, por meio do estudo da educação inclusiva com sujeitos que desenvolvem suas atividades profissionais na Subsecretaria de educação em Quirinópolis, na Escola Especial “Dr. Alfredo Mariz da Costa”, que é uma Fundação criada pelo LIONS clube e que mantém convênio com Estado e Município para a sua manutenção, e na Escola Inclusiva “Frederico Gonzaga Jaime”⁶. A

⁶ As instituições serão codificadas, respectivamente como Subsecretaria de Educação de Quirinópolis/**SEQ**, Escola Especial “Dr. Alfredo Mariz da Costa”/ **EE** e Escola Inclusiva “Frederico Gonzaga Jaime”/ **EI**. A escolha destas escolas se dá, também por caracterizarem a *Educação Especial* no período da Segregação/integração (1950-1994), evidenciado na trajetória da Escola Especial “Dr. Alfredo Mariz da Costa”, bem como a *Educação Inclusiva* no período da implementação da proposta política do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (1999-2005), evidenciado na trajetória da Escola Inclusiva Frederico Gonzaga Jaime.

escolha dos sujeitos que estão vinculados a estas instituições se deu por serem as primeiras diretamente vinculadas ao processo de implementação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva em Quirinópolis – GO; a primeira por representar o órgão gestor do respectivo Programa, a segunda por ser a única referência de educação especial em Quirinópolis e a terceira por ter sido designada como escola inclusiva de referência para o município.

O caminho metodológico se insere na modalidade de pesquisa qualitativa, caracterizada como tentativa de compreensão dos significados ou sentidos e das características situacionais dos entrevistados em lugar da produção de medidas meramente quantitativas de características e comportamentos. A elaboração desta pesquisa, assim, obedece aos seguintes passos metodológicos:

Num primeiro momento, fizemos pesquisa bibliográfica, por meio de um levantamento de teóricos que desenvolvem conceitos sobre o binômio inclusão/exclusão. Segundo Demo (2000) este tipo de pesquisa orienta-se no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes. Não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção. “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”;

Num segundo momento, fizemos pesquisa documental, analisando as leis e diretrizes em vigor, bem como os demais documentos que consideram todos os âmbitos, ou seja, documentos internacionais, nacionais, estaduais e locais.

Num terceiro momento, fizemos entrevistas semi-estruturadas⁷ com 09 profissionais - 03 gestores, 03 membros da equipe de apoio e 03 professores⁸ - que trabalharam na implementação e ainda trabalham no desenvolvimento do Programa em Quirinópolis-GO. A escolha dos sujeitos aconteceu obedecendo a critérios de tempo de trabalho na educação especial, cargos e/ou função ocupados no Programa e atuação na escola especial e na escola inclusiva de referência.

⁷ O roteiro de entrevista encontra-se em anexo. Foi utilizado o mesmo roteiro para todos os sujeitos.

⁸ A codificação dos entrevistados levará em conta o cargo e/ou função que ocupa, a instituição a que estão vinculados, e a ordem em que foi apresentado, ou seja, gestores, professores e membros da equipe de apoio. A codificação para estes profissionais foi assim estabelecida: **G1/EI**, **G2/SEQ** e **G3/SEQ**; **P1/EI**, **P2/EE/EI** e **P3/EI**; **EA1/EE/EI/SEQ**, **EA2/EE/EI/SEQ** e **EA3/EE/SEQ/EE**.

Quanto aos gestores: um dos gestores ocupa cargo de diretora em unidade escolar estadual no município de Quirinópolis-GO. Até 2002 ocupava a função de professora na escola inclusiva Frederico Gonzaga Jaime, porém, em anos anteriores, ocupou a função de diretora em outras escolas. Já os outros dois estão lotados na subsecretaria e ocupam os cargos de coordenador pedagógico (responsável direto por toda gestão pedagógica da circunscrição) e de subsecretário (cargo mais significativo de gestão no município).

Quanto aos professores: atualmente estão lotados em escolas estaduais do município de Quirinópolis-GO, porém um deles ocupou, por um longo período a função de diretora na escola Frederico Gonzaga Jaime, antes desta se tornar inclusiva. Assumiu, logo em seguida a função de professora e, quando a escola tornou-se inclusiva, assumiu uma sala que atendia, também, alunos com necessidades educacionais especiais; outro professor trabalhou durante um longo período na escola especial Dr. Alfredo Mariz da Costa e, após a criação da escola inclusiva, foi transferida para a mesma, para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula noturna voltada para o atendimento de adultos, denominada de sala alternativa. O outro professor é novo na profissão e já trabalhava na escola Frederico Gonzaga Jaime; quando esta se transformou em escola inclusiva, assumiu uma sala que atendia, também, alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto aos membros da equipe de apoio: Todos estes entrevistados desde o início de suas carreiras no magistério, desenvolveram suas atividades profissionais na educação especial. Atuaram como professores na escola especial, trabalhando com alunos que apresentavam todos tipos de deficiência. Neste período, 02 se especializaram em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e, 01 se especializou em Braille e sorobã. Estiveram ativamente presentes em todo processo de implementação do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. O primeiro trabalhou como coordenador da equipe de apoio à inclusão e participou de todos os cursos oferecidos pela SUEE em Goiânia-GO e em Caldas Novas-GO. Conhece como ninguém todo o Programa e acredita muito neste trabalho. Desenvolve sua atividade com muito amor e dedicação; atualmente é membro de dupla pedagógica. O segundo, a princípio, trabalhou na escola inclusiva Frederico Gonzaga Jaime como professor em sala de aula e como professor de recursos, quando atendia, em contra turno, alunos com dificuldade de aprendizagem e, atualmente é membro de dupla pedagógica. O terceiro trabalhou na escola especial, com deficientes mentais e visuais em turnos diferentes. Foi transferido

para a equipe de apoio à inclusão como professor de métodos e recursos, atendendo a professores que desejassem aprender Braille, sorobã e LIBRAS, bem como desenvolver Planos Individuais (PI) para alunos com dificuldades de aprendizagem. Retornou à escola especial Dr. Alfredo Mariz da Costa, para trabalhar como professora do Projeto Refazer, que atende a alunos com autismo e com condutas típicas.

Serão considerados os discursos dos profissionais diretamente envolvidos no Programa em Quirinópolis-Go, observando o levantamento de dados referentes às racionalidades das instituições/Programas e dos próprios profissionais, uma vez que somos seres engajados e constituídos por nossa compreensão interpretativa das situações significativas. Para tanto, utilizamos nossas tradições lingüísticas e culturais, de modo a perceber os fatos do mundo mediante uma dada interpretação. Assim, segundo Foucault:

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (1971, p. 43)

Na área de educação, a análise do discurso dos sujeitos pesquisados pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade uma vez que o objetivo final é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, Oliveira (2003, p. 16) afirma que: ***“O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou”***.(grifos meus)

Com essa finalidade, a opção pelas entrevistas semi-estruturadas foi valorizar as falas dos entrevistados, mediante a liberdade para responder de modo espontâneo. Com base em Gil:

Pode-se considerar a entrevista semi-estruturada como uma "entrevista por pautas" por ser flexível e apresentar certo grau de estruturação, guiada por relação de pontos de interesse que o

entrevistador explora ao longo de seu curso. Além disso, essa técnica apresenta grande poder de retro-alimentação, o que possibilita seja estimulado o seu desenvolvimento e a abordagem de assuntos e nuances não previstos inicialmente, permitindo, também, participação efetiva do entrevistado na definição do conteúdo da pesquisa. (1987, p. 117)

Cabe destacar que o presente trabalho considerou o corte cronológico de 1999 a 2005, porque foi a partir de 1999 que, inicialmente, se deu a implementação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva em Quirinópolis – GO, e 2005 foi o ano em que aconteceram as entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos no processo e seus discursos estão revestidos de um olhar muito atual sobre o respectivo Programa.

Esclarecemos que a nossa opção por desenvolver esta pesquisa em Quirinópolis-GO se deu por ter sido ali o lugar em que trabalhamos ativamente na implementação e também no processo de sensibilização deste programa e, foi exatamente neste processo que surgiu a inquietação e a necessidade de desenvolvimento desta pesquisa.

A estrutura deste trabalho está assim composta:

No Capítulo I, intitulado **Os princípios da Inclusão e Exclusão: uma relação sutil**, são apresentadas idéias de vários autores que desenvolvem pensamento crítico frente as atuais configurações político-culturais das relações entre sociedade e educação, observando as racionalidades bem como as racionalidades/subjetividades presentes neste contexto.

O Capítulo II, que apresenta o título **As ações das Políticas Educacionais de Inclusão**, trás uma análise das políticas públicas de Inclusão a nível internacional, nacional, associando-as, conforme levantamento feito por Mazzota (1996), aos seguintes períodos de 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares) e de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais e de âmbito nacional) vinculados ao processo de desenvolvimento da Educação Especial no Brasil e concomitantemente no Estado de Goiás. Na perspectiva de melhor contextualizar este trabalho, acrescentamos o período de 1994 a 2005 que corresponde ao início das iniciativas de implementação da Educação Inclusiva no Brasil, bem como no Estado de Goiás e, especificamente, no município de Quirinópolis-Go.

Já o Capítulo III cujo título é **As percepções dos Gestores, dos Professores e dos Membros da Equipe de Apoio**, compreende o eixo central de toda discussão, pois apresenta o resultado de todo o trabalho, quando é observado como a política atinge os sujeitos, no sentido de identificar aproximações e distanciamentos ou rupturas e continuidades com as tendências políticas de inclusão nos discursos elaborados pelos sujeitos, quando foram analisadas no contexto as racionalidades que envolvem as políticas públicas como mecanismos de mobilização para o sucesso do Programa.

Nas **Considerações Finais**, percorremos, de maneira breve o caminho feito em todo o trabalho, buscando elucidar à luz da compreensão dos sujeitos os princípios, ações e percepções desenvolvidos em todo projeto de pesquisa, apresentando aí, a compreensão do pesquisar frente ao objeto de pesquisa aqui apresentado.

Esperamos que o presente trabalho contribua de forma efetiva para uma melhor compreensão dos mecanismos de ação apresentados e aplicados pelas políticas públicas de inclusão na atualidade.

O desafio, portanto, consiste em perceber a educação inclusiva como uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade de ensino das escolas, focando a atenção de forma mais objetiva e direta em todos os alunos que fracassam nestas mesmas escolas. Este mesmo desafio diz respeito, também, ao desenvolvimento de uma pedagogia capaz de educar “todos os alunos” - incluindo aqueles que possuem desvantagens, quer sejam físicas, motoras, intelectuais ou sócio-culturais, uma vez que “A meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos” (Mantoan, 1997, p. 9).

CAPÍTULO I

OS PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO: UMA RELAÇÃO SUTIL

De resto, o saber só se faz notar pelas diferenças e, como nas equações de álgebra, as quantidades comuns não contam. Jean-Jacques Rousseau

O presente capítulo visa desenvolver uma análise sobre inclusão/exclusão, para compreender os princípios teóricos ou conceituais da Educação Inclusiva nas políticas públicas na contemporaneidade. Observamos que por se tratar de um binômio inclusão/exclusão não podem ser pensados de forma antagônica, pela sua oposição, em que ser excluído é o antônimo de ser incluído, já que incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder.

Para a discussão do tema da inclusão/exclusão não existe uma padronização de idéias, pois o mesmo pode acontecer sob diferentes aspectos: o econômico-social, o ético-racial, o de gênero, bem como das pessoas com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, apresentaremos a abordagem de alguns pensadores e estudiosos; porém, nosso alvo de interesse encontra-se, sobretudo no pensamento foucaultiano, que se refere à discussão do poder observando a relação das instituições sociais com os corpos dos sujeitos – sujeito sujeitados -. Este pensamento nos permitirá compreender as racionalidades/subjetividades dos sujeitos presentes no Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, desenvolvido no município de Quirinópolis-GO.

Os subtítulos que compõem este capítulo estão assim apresentados: 2.1 – A Inclusão e a exclusão sob o olhar de alguns pensadores; 2.2 – A Inclusão e a exclusão na educação; 2.3- A Inclusão e a Exclusão como elementos da racionalidade/subjetividade.

2.1 – A Inclusão e a exclusão sob o olhar de alguns pensadores

Martins, pesquisador que trabalha numa perspectiva econômico-social, afirma que:

O tema da *exclusão* é um desses temas que fazem parte de um conjunto (quase que se pode dizer 'sistêmico') de categorizações imprecisas hoje em dia utilizadas para definir os aspectos mais problemáticos da sociedade contemporânea no Terceiro Mundo. Do tema da exclusão passou-se ao substantivo *excluído*, pressupondo, portanto que se trata de uma categoria social e de uma *qualidade* sociologicamente identificável nas pessoas e nas relações. Na verdade, a categoria *exclusão* é resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuram explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Mais do que uma definição precisa de problemas, ela expressa uma incerteza e uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea. (grifos do autor). (2002, p. 25)

Há no conceito de exclusão uma forte carga política de denúncia de conflitos e desigualdades, que nos permite perceber as diversas formas de se excluir na sociedade capitalista. A exclusão é decorrente de uma lógica perversa que envolve as relações sociais de modo que os excluídos são, em geral, os que não têm acesso ao mercado, emprego, previdência social, educação, saúde, terra, moradia, etc, enquanto direitos fundamentais são aqueles aos quais se lhes nega sistematicamente a cidadania em seu sentido liberal, ou seja, em termos de direitos civis, políticos ou sociais.

Conforme Pinsky:

A cidadania instaura-se a partir de processos de lutas que culminaram na Declaração dos Direitos Humanos, nos Estados Unidos da América do Norte, e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estrutura-lo a partir dos direitos dos cidadãos. Desse momento em diante, todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para as mulheres, crianças, minorias étnicas, sexuais, etárias. Nesse sentido pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia. (2005, p.1)

Numa visão mais ampla, contamos com a seguinte percepção no conceito de cidadania estabelecido por Soares:

Cidadania: expressão em moda, e usada por todas as correntes de pensamento, deve ser conceituada levando-se em consideração o **contexto social** do qual se está falando, e com isto, a mesma adquire características próprias, que diferenciam-se conforme o tempo, o lugar, e sobretudo as condições sócio-econômicas existentes.

Enquanto num **contexto desenvolvido**, a **cidadania** é vista com ênfase nos **direitos políticos**, num **contexto terceiro-mundista** jamais pode ser pensada fora de uma **totalidade** que envolve as questões da **autonomia, da democracia e do desenvolvimento**, as quais, relacionando-se dialeticamente entre si, definem a cidadania. Assim, **superar** a clássica posição de "periferia", é imprescindível para a conquista da autonomia; do contrário sempre estaremos alinhados estruturalmente ao "centro hegemônico", o qual através da indústria cultural impõe padrões de consumo, de valores e de ideologia. Aqui, temos a **primeira relação**: cidadania diz respeito a autonomia **de uma sociedade**, no sentido de a mesma ter condições de traçar suas políticas. (grifos do autor). (2003, p.01)

Sabemos que a palavra autonomia vincula-se a participação, a escolhas. Porém, ao nos defrontarmos com a realidade social que está posta e que faz parte das nossas atividades cotidianas, percebemos que esta autonomia muitas vezes se depara com mecanismos e estratégias de poder nos quais está presente o binômio da inclusão/exclusão.

Ao estudar Foucault (1999), é possível compreender as formas estruturadas da experiência da segregação, seus modos de transformação em diferentes níveis no mundo da cultura, e assim levantarmos algumas questões: O que é que se rechaça na sociedade? O que se exclui? Qual é o sistema de proibições? Qual é o jogo de impossibilidades?

O pensamento foucaultiano se recorta na existência de *quatro* grandes sistemas de exclusão: sistema de exclusão em relação ao trabalho, com a produção econômica; sistema de marginalização em relação à família e à reprodução da sociedade; sistema de exclusão do discurso em relação ao sistema de produção de símbolos: a palavra de uns não é recebida da mesma maneira que a de outros; exclusão em relação ao jogo - há sempre indivíduos que não ocupam, na relação com o jogo, a mesma posição que os demais: estão excluídos ou incapazes de jogar.

Foucault (1985), fala ainda, muito bem sobre normalização, e é disso que a inclusão trata, mas através de seu reverso; ou seja, é descrevendo, incessantemente, o anormal que o discurso chega à noção de normalidade.

Para Foucault:

O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado - e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão - por essa espécie de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E, por último, está marcado por este segredo

comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades. (2000, p.65)

Com Foucault (2000), é possível problematizar a naturalização da anormalidade no interior das pedagogias especiais e das políticas de inclusão. Podemos questionar a representação de todas as deficiências que são constituídas pelo olhar clínico da educação especial e das políticas de inclusão, isto é, pelos discursos produzidos pelos sujeitos considerados “normais”. Aqui se inscreve o caráter binário com que são pensadas e articuladas as propostas educativas e curriculares das escolas inclusivas. Neste sentido, Skliar afirma que:

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos inclusão/exclusão a partir das noções de poder/saber de Michel Foucault centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens. (1999, p. 19)

Podemos afirmar, assim, que, historicamente, as políticas educativas nos espaços institucionais abordam a questão da diferença a partir do olhar da normalidade. Assim, Segundo Silva:

A noção de norma e normalidade é uma invenção relativamente recente. Embora, a tendência a fazer comparações seja muito antiga, a gênese da idéia de norma e normalidade localiza-se nos séculos XVIII e XIX, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista. Desenvolveu-se aí, em conexão com noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade e orientação sexual, um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade. O conceito de norma nasce ligado ao conceito de "média". Este, por sua vez, está conectado ao nascimento da Estatística como uma ciência das coisas do "Estado", como uma espécie de aritmética política. O objetivo dessa estatística é descrever as populações através do cálculo da média de algumas características vitais. A partir desse cálculo podia-se chegar ao "homem médio", que se torna então uma espécie de ideal. (1997, p. 8)

Percebemos que o interesse em uma população saudável, perfeita, normal, incide em uma questão mercantilista de produção, ou seja, sujeitos governados e adestrados para a produção e o consumo. Portanto, segundo Foucault:

Para gerir essa população, é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, prevenir as epidemias e fazer baixar as taxas de endemia, intervir nas condições de vida para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação, do habitat ou da organização das cidades) e assegurar os equipamentos médicos suficientes. (1997, p. 86)

Entendemos que a normalidade é o princípio do qual a possibilidade de governar os corpos se materializa, pois considera os sujeitos a partir da normalização, possibilitando o controle, e exercendo o bio-poder, o poder sobre a vida. Nessa perspectiva, "a normalidade não é o grau zero da existência, mas um local de bio-poder" (Silva, 1997). Ao tratar do poder, Foucault (1999), o descreve como uma ação produtiva sobre outras ações - não como uma propriedade, uma sanção negativa, mas como uma estratégia das redes de relações sempre tensas, sempre em atividade. Assim, Foucault afirma que:

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição aos que "não têm"; ele os investe, passa por eles através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que eles o alcançam. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir, ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo. (1999, p. 26)

Nesta afirmativa, Foucault trás à tona uma nova forma de enxergar o poder, quando este pode ser visto no desenvolvimento das instituições e nas relações sociais, ou melhor, o poder circula através da macroestrutura do Estado e da microestrutura do indivíduo.

Associada à questão da normalidade/anormalidade, importa-nos pensar a questão da marginalidade. Conforme Paulo Freire:

Se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência... O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, “um ser no interior de”, em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos. (1980, p. 74)

Observamos que dicotomias e separações, produzem fixações de indivíduos a seus papéis, com lugares e posições dentro da sociedade, de suas instituições e da própria vida. Atados a esses poderosos mecanismos de poder vão se demarcando os sistemas de exclusão. Neste sentido, Martins afirma que:

Não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos. (2002, p. 11)

Segundo Lunardi (2004), nesse contexto, uma outra leitura pode ser feita em relação aos processos de inclusão/exclusão, ou seja, considerando que a crise do Estado-providência⁹, as transformações do mundo do trabalho - crise salarial, desemprego, precarização das condições mínimas de sobrevivência - juntamente com a tendência da política neoliberal fragilizam as fronteiras da exclusão. Para Skliar (1999, p.16), essas fronteiras "aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem".

Para Demo (2002), quanto ao Welfare State ou Estado-Providência em que pese sua extraordinária significação histórica e seu valor utópico, este originou uma falsa expectativa sobre o capitalismo, imaginando que se tratasse de um sistema produtivo domesticável e até mesmo compatível com a justiça social. Aí aparece um limite fatal às

⁹ Segundo Souza (1999, p.6) A partir das primeiras décadas do século XX, o Estado-Providência ou *welfare state* torna-se um elemento importante na organização da economia e da política da maior parte das sociedades ocidentais industrializadas. O que diferencia um *welfare state* de um simples conjunto de *políticas sociais* é a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista para executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população.

pretensões assistenciais, porque estas somente se viabilizam dentro de uma visão tendencialmente funcional, ou seja, ajusta o pobre ao sistema, dificilmente o contrário.

Na busca de distinguir entre precariedade e exclusão, colocando a primeira como estágio anterior e, aparecendo aí a novidade do fenômeno e mesmo a emergência de “novo paradigma” de pobreza, Demo, relata que:

Hoje, o debate não repousa mais principalmente sobre a sociedade desigual, não porque as desigualdades tenham desaparecido, mas porque elas não são mais suficientes, por elas mesmas, para explicar os fenômenos de ruptura e de crise identitária que caracterizam o processo de exclusão. A vulnerabilidade dos salários, por exemplo, não saberia resultar hoje exclusivamente de uma relação de dominação do trabalho, mas de um conjunto variado de situações incertas que se traduzem por uma angústia individual perante o risco de desocupação, uma implicação frouxa na vida coletiva da empresa e por vezes uma perda progressiva da identidade profissional, tanto mais que os sindicatos perderam uma parte de sua influência. (2002, p. 17)

Compreendemos que respeitando a temática das desigualdades, a noção da exclusão a ultrapassa dando-lhe um sentido novo fundado principalmente sobre a oposição de interesses entre grupos sociais e a luta pelo reconhecimento social. O sucesso da noção de exclusão é que ela põe o acento, ao menos implicitamente, sobre uma crise do *liame social*.

DEMO (2002) relata que a pobreza material é sempre marcante, mas esta condição nova passaria pela perda do senso de pertença, dando a entender que tais populações experimentariam o sentimento de abandono por parte de todos, acompanhado da incapacidade de reagir. Uma das raízes históricas deste fenômeno é sempre o declínio do Estado Providência, expressando certo saudosismo de tempos que foram melhores.

E nesse sentido compreendemos que a inclusão social se apresenta como um processo de atitudes afirmativas, públicas e/ou privadas, no sentido de inserir, no contexto social mais amplo, todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente ou em consequência das radicais mudanças políticas, econômicas ou tecnológicas da atualidade.

Martins sobre a questão do excluído, faz a seguinte observação:

“Excluído” é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum *sujeito de destino*: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos e essa rotulação, “Excluído” e “exclusão” são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. (2002, p. 30)

Segundo Pinto (1999), não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído, o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns são enquadrados outros não.

Para Popkewitz:

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão, que por meio de estratégias de poder definem quais são os grupos que participam dessa relação. Isso envolve um imperativo nas campanhas, políticas públicas, documentos oficiais, entre outros artefatos, acabem por identificar quais são os grupos não representados, não beneficiados pelo bem público, para em seguida encontrar maneira de incluí-los. Essa inclusão é atravessada pelas idéias de participação, ou seja, uma noção que emergiu nos últimos tempos, construída a partir de conceitos burgueses europeus de democracia e capitalismo e, mais recentemente, nos EUA, a partir da administração pelo Estado das questões sociais, tais como as da ‘pobreza’. (1998, p. 164)

O Estado, na condição de gestor maior, cria as políticas públicas que se desenvolvem por meio de mecanismos de controle, com vistas a “amenizar” as desigualdades sociais e, por conseqüência, minimizar a problemática da exclusão. Assim, Santos quando nos remete à questão da desigualdade e exclusão, nos apresenta a seguinte análise:

Se a desigualdade é um fenômeno socio-econômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria a interdição e a rechaça. O sistema da desigualdade se assenta, paradoxalmente, no caráter essencial da igualdade; o sistema da exclusão se assenta no caráter essencial da diferença... O grau extremo da exclusão é o extermínio; o grau extremo da desigualdade é a escravidão. (2003, p. 01)

Nesta perspectiva, Demo (2002) se posiciona dizendo que comparecem aporias modernas, marcadas pela marginalização crescente, não mais de pequenas parcelas da população, mas de maiorias cada vez mais significativas, o que ocasionou, entre outras coisas, o surgimento da tese da exclusão social. Mas há, igualmente, segundo Procacci, grande vazio teórico:

De um lado pareceria que, ao final das contas, a ineficácia de nossas políticas sociais conduz a procurar soluções por parte do mercado da caridade, uma alternativa que não poderia ser considerada muito nova. De outro, a luta contra a exclusão social parece destinada a passar para medidas localizadas, que não têm mais nenhuma referência à cidadania, mas transformam o social em urbano e acabam de reforçar a marginalização. Isto corre o risco de instalar um círculo vicioso: excluída, a pobreza não tem grande coisa a dizer, por sua vez, sobre os processos de desigualdade que perpassam o corpo social. É bem o problema da desigualdade, que forma o coração da racionalidade política moderna da pobreza, que é escamoteada pelas análises em termos de exclusão social. (2003, p. 01)

Nesta linha de análise, podemos afirmar que é muito difícil pretender incluir os menos favorecidos social e financeiramente, quando não se sabe, ou não se quer saber, a maneira pela qual foram excluídos. Procacci (1996) “reconhece como contraditória secundarização do problema da desigualdade, porque a exclusão é profundamente um processo pelo qual maiorias são afastadas dos acessos integradores principais na sociedade”.

Schnapper, considera:

A hipótese de que existe uma dialética da inclusão/exclusão, em que não existiria na sociedade democrática moderna uma forma definitiva de exclusão, mas processos excludentes em que os sujeitos são integrados a algumas formas de participação social e alijados de outras. Assim, as sociedades modernas, que rejeitam todas as formas de exclusão jurídica, comportam, ao mesmo tempo, a exclusão de fato. (1996, p.27)

Schnapper (1996) leva-nos a pensar que a luta dos excluídos pela cidadania é também uma luta contra todo e qualquer discurso, política ou estratégia de inclusão. A luta pela cidadania é uma luta pela erradicação de toda e qualquer forma de exclusão. Ela é uma luta radical, contrária à lógica e às políticas compensatórias, onde os que

praticam a exclusão, a fim de aliviar as conseqüências de mesma, são capazes de criar cotas, para incluir um ao outro, mas não são capazes de pensar sem lutar pela erradicação da exclusão. Incluir significa admitir que há exclusão. O problema é quem diz: ‘vamos incluir’ a quem decide sobre que critérios, princípios, abrangência e valores se inclui a quem dentro do quê? De tal maneira que, a luta por uma nova sociedade pressupõem de fato erradicação de toda e qualquer forma de exclusão.

Nesta perspectiva, acreditamos que as relações sociais estão permeadas pelo poder tão bem definido por Foucault. De resto, devemos pensar e repensar o binômio exclusão/inclusão numa visão político-cultural, onde a compreensão do mundo e das coisas se dá na abrangência da totalidade social. Esta visão deve levar em consideração o *Ser eu e o Outro* no mundo, pois assim, me percebendo no outro, será possível visualizar de forma efetiva quando e como acontece a inclusão e a exclusão dos sujeitos envolvidos nas relações sociais do cotidiano, bem como, “materializar” uma maior humanização da e nas relações sociais. Façamos, então, esta discussão agora nos espaços da educação escolar.

1.2 – A Inclusão e a exclusão na educação

Ao observarmos as atuais políticas de educação inclusiva, percebe-se que os processos de inclusão referem-se em grande parte, à experiência de alunos *especiais* dividindo a mesma sala de aula com aqueles chamados *normais*. Nesse sentido, as discussões em torno da educação das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs) travam-se em um incansável questionamento: incluir os PNEEs na escola regular ou deixá-los na escola especial? Lunardi (2001) afirma que a resposta a essa questão vem de uma concepção que remete à compreensão que se tem dos processos de inclusão no discurso das políticas oficiais: a inclusão é caracterizada por uma fronteira institucional.

Nesta linha Skiliar afirma que:

A crítica ao discurso dominante de inclusão nada tem que ver com uma cega afinidade ou com uma defesa desnecessária das escolas e das pedagogias especiais. Não é essa a interpretação que se deve fazer. A aparente oposição entre escola especial e escola comum somente remete a um aspecto que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização -melhor ou pior- dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não oficiais. (1999, p. 26)

Assim, Lunardi (2001) diz que tanto as escolas especiais quanto nas escolas regulares não se questiona a representação da escola para se trabalhar de forma efetiva com toda a diversidade humana. Todas as representações que são efetivamente percebidas no cotidiano educacional se dão a partir de diferentes eufemismos: deficiente, incapacitado, portador de necessidades educacionais especiais, anormal, doente. A educação desses sujeitos é analisada como uma prática de normalização e de controle social, em que as diferenças são obscurecidas por um conjunto de acepções que entendem as políticas de diferenças culturais como pluralidades e diversidades. Aqueles eufemismos acabam encobrindo e legitimando estratégias conservadoras em que a referência torna-se sempre a norma, o ideal.

Os processos de exclusão/inclusão são pensados e executados a partir da idéia da falta, da carência de algum atributo que impossibilitaria ou, no caso da inclusão - através de uma pedagogia terapêutica -, possibilitaria ao indivíduo participar do processo de escolarização.

Via de regra, corremos risco em afirmar que todos os "especiais" sofrem vários tipos de exclusão. Os processos de exclusão são culturais e se desenvolvem e se reproduzem através do tempo, por meio de um sem número de formas que se entrelaçam no tecido social e se movimentam através das instituições, dos regulamentos, dos saberes, das técnicas e dos dispositivos que se instalam na cultura em geral e na educação escolar em particular.

Excluir faz parte dos nossos códigos de existência. O princípio e as práticas de inclusão, como contra-face da exclusão, invade todas as áreas, entram pelos mecanismos legais e forçam a entrada – nas empresas, nas escolas, nos lugares públicos, nas diferentes formas de cultura, lazer e diversão, na sexualidade. Incentivada pelo movimento que atravessa a própria sociedade que, sacudida do torpor e da acomodação frente aos lugares separados, às possibilidades limitadas, aos impedimentos, exige uma educação inclusiva, a educação escolar para todos.

Faz-se necessário introduzir o conceito de "exclusão branda" de Bourdieu e Champagne para que se tenha uma visão deste conjunto e se possa desvelar as intenções que o discurso da racionalidade encobre:

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos, o "funcionalismo do pior") como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, *mediante uma translação global de distâncias*. Todavia, com uma diferença fundamental: *o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo*, e por conseguinte, como que diluído na duração, *a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais* que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma **escolaridade** cujo único objetivo é ela mesma... A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, *tende a instaurar práticas de exclusão brandas*, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. A eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e contradons é para o "dá-se a quem dá": desdobrando o processo no tempo, ela oferece àqueles que têm tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz. Em certo sentido, as "escolhas" mais decisivas são cada vez mais precoces (...) e o destino escolar é selado cada vez mais cedo (...) mas, em outro sentido, as conseqüências advindas dessas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para encorajar e sustentar os alunos ou estudantes, *em sursis*, no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido. (...) Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as *aparências da "democratização"* (...).(2001, p. 221 e 223)

Não podemos mais pensar e agir como antes e não sabemos como fazer agora, e de aqui em diante. As antigas explicações e pressupostos que sustentaram muitas de nossas ações não servem para enfrentar esse desafio.

Uma das dimensões do processo de inclusão social é a inclusão escolar, que compreende um conjunto de políticas públicas e particulares que levam a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade.

Conforme Mantoan:

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar. (2003, p.44)

Podemos observar que diferentes autores como Skliar (1999), Sasaki (1997), Mantoan (2003), entre outros, a partir de diversas perspectivas – da integração e da inclusão – e, adotando referenciais que nem sempre comungam na totalidade, têm defendido um mesmo princípio, qual seja: a educação escolar para todos. Para Mazzotta:

... a efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão. (2002, p. 36)

Contudo, diversas organizações sociais instituídas, com todo progresso alcançado, não ampliaram a oportunidade de uma vida melhor para todos, de participação social, mas criaram nesse sentido, dificuldades em nível mundial para as nações em desenvolvimento e para o modo de subsistir de muitas pessoas, com a diminuição dos postos de trabalho. Daí o acesso ao uso dessas conquistas ficar restrito a poucos.

Devemos estar atentos à dimensão social da educação, pois acreditamos que a mesma tem uma responsabilidade impar em relação à transmissão do saber. Saber este, necessário aos sujeitos que se dispõem a subsistir nesta “selva” em que vivemos, neste difícil contexto geral. Esta realidade é difícil aos ditos normais, imagine então, às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Conforme Mazzota:

Enquanto cidadãos de uma sociedade que se pretende democrática, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos. E essa busca não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto. No entanto, é preciso também que, para além dos ideais proclamados e das garantias legais, procuremos conhecer o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar, especialmente a pública e obrigatória. A partir daí poderemos identificar e dimensionar os principais pontos da mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar. (1993, p.3)

Nesta linha de pensamento vale lembrar que, no âmbito da sociedade, é preciso redimensionar as diretrizes norteadoras da ação dos órgãos públicos, da ação governamental global, dos investimentos financeiros, etc., a partir da visão dinâmica das condições das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sabemos que verdades podem ser, em muitos casos, apresentadas como tal em resultado da estratégia de manipulação da informação e do conhecimento, acabando por se transformar em mentiras. Via de regra isso ocorre quando se tem em vista a conquista ou manutenção do poder no espaço público, entendido aqui como espaço comum a todos.

Compreendemos que a postura de um certo pensamento dominante¹⁰ admite que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, "internalizada" nas posturas e práticas dos profissionais da educação. Este processo tem ocorrido no cotidiano escolar inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos.

Aranha (2001) nos faz pensar que esta realidade consente dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. Dessa forma, são criadas "trilhas diferenciadas de progressão continuada"¹¹

¹⁰ Este pensamento dominante, é apresentado por diversos autores como Paro (2001), Antunes (2002), entre outros, como o que é determinado pela sociedade capitalista, onde o que predomina é a lógica do mercado.

¹¹ Estas "trilhas diferenciadas de progressão continuada" dizem respeito ao aproveitamento das oportunidades surgidas no cotidiano, bem como, à necessidade (muitas vezes imposta) de estar fazendo

na dependência do capital cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos, num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe ou, a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos de escola e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas.

Observamos que os atos de exclusão do sistema têm custos, e para Aranha (2001) apresenta uma permanência por mais tempo no sistema, defasagem idade/série, evasão, repetência etc. e estes são de várias ordens, todas interligadas entre si. Classificam-nos em sociais, políticos e econômicos.

Aranha (2001) delinea estes atos de exclusão da seguinte maneira: os *sociais* podem ser caracterizados pelas dificuldades para consumir por falta de "cultura" mínima, aumento da disponibilidade (ao ficar fora da escola) para a violência, tráfico de droga, desnutrição, desordens sociais que perturbam o processo de acumulação e que impedem a "higienização" da força de trabalho; *políticas* definidas pela não-incorporação de hábitos e práticas esperadas pelo sistema do ponto de vista ideológico, de aceitação de padrões de vida etc; e *econômicos* que se apresentam por meio do custo do sistema e pressão sobre os investimentos em educação, tornando o Estado mais caro e, portanto, mais voraz em relação à arrecadação de tributos que competem com a apuração dos lucros das corporações, sem falar da pressão dos problemas sociais sobre os investimentos para conter a violência, epidemias, por exemplo etc.

Estes atos estão inseridos em uma rede de poder incorporados "sutilmente" nos discursos e, conforme Mazzota:

Os discursos se deslocam, se fragmentam, se constituindo em outras formas de poder e representação. Portanto, aquilo que deve ser posto em discussão não é o caráter binário das políticas de inclusão/exclusão, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam essas políticas, como também quais os significados e representações que se produzem e reproduzem nestas propostas. (1993, p.5)

cursos, se aprimorando, para acrescentar gratificações ao salário, bem como fazer a diferença (se destacar, como melhor) no grupo de trabalho.

Diante de todas as mazelas percebidas e incorporadas no sistema educacional, compreendemos que a inclusão/exclusão na educação comporta todas as diretrizes estabelecidas pelos que fazem as políticas.

Segundo Popkewitz:

A crítica pode abrir novos sistemas de possibilidades para as nossas vidas coletivas e individuais. Tornar visíveis os sistemas vigentes de ordem, apropriação e exclusão faz com os sistemas sejam potencialmente residentes. A construção de novas possibilidades é deixada para a dinâmica mais ampla dos debates públicos nos quais participam os intelectuais, mas não necessariamente com uma voz de autoridade. (1997, p. 24)

Arroyo (2000, p.33) afirma que “aprendemos que a educação brasileira obedece a seguinte hierarquia: os que decidem, os que pensam e os que fazem educação”. Assim, compreendemos que as políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de fragmentação/exclusão do sistema, os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos dos próprios sujeitos diretamente envolvidos no processo, em um processo de auto-exclusão, ou seja, há uma incorporação da ordem social, tornando-a ordem natural das coisas no processo. Observamos que tem sido este o caminho percorrido pelos que fazem acontecer a racionalidade/subjetividade neste sistema. A discussão seguinte trilha este caminho.

1.3- A Inclusão e a Exclusão como elementos da racionalidade/subjetividade.

As políticas públicas abarcam mecanismos ou estratégias de controle que funcionam como dispositivos de poder. Esse processo envolve a subjetividade dos sujeitos, partes constituintes do contexto na qual elas se desenvolvem, produzindo as diferentes racionalidades, ou seja, o ponto de vista dos sujeitos em relações de poder.

O caráter político é inerente ao processo de constituição das subjetividades/racionalidades dos sujeitos, pela sua inexorável vinculação aos jogos de poder.

Entretanto, não se trata de um processo linear, o que indica algumas sutilezas próprias ao contexto político que se pretende inclusivo, participativo e democrático. E, segundo Demo:

Na prática, o poder tende a ser trama diluída ambígua e ambivalente, que, mesmo conservando sempre a clivagem entre um lado que mais obedece e outro que mais manda, embaralha os dois, revelando tecido não-linear feito de contrários. Nunca existe um lado apenas, mas a dinâmica que abarca todos os lados, exclui incluindo, inclui excluindo, perdendo-se em efeitos dos quais já não temos noção no contexto... Quem manda "precisa" de quem obedece; este não é descartável, ainda que se aloque no lado mais dependente da relação... O poder é fenômeno manhoso, não pode ser ostensivo e por isso aprende a vender a dominação como ajuda. Este jogo ideológico está também em todas as formas de conhecimento, porque não pode ser abstraído das condições históricas e sociais de sua construção, ainda que a isto não se reduza. Busca gerar no "ajudado" frequentemente a acomodação, para que a dominação não seja percebida como tal. Por vezes, pode até ser desejada, em contexto de pobreza política extrema. Quando entendemos poder como dicotomias de soberania, a salvação do outro implica passar de um lado para outro, como se pudesse estar apenas num lado, sobretudo como se fosse efeito do soberano. (2001, p.3)

As formas modernas de racionalidade, porém, obrigam todos os aspectos da existência individual e do contexto social a um modelo de racionalidade econômica, administrativa e político-cultural que é baseado no consenso entre as partes envolvidas, no caso, relativamente aos princípios e às práticas de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Podemos relacionar esta perspectiva à noção de governabilidade de Foucault quando diz respeito especialmente às instituições e o modo como estas conduzem indivíduos e grupos, ligados por diferentes relações de poder, que “estruturam o campo possível de ação dos outros”. Segundo Valle:

Governar as pessoas não deve ser visto como um modo de forçá-las a fazer o que o governante quer por meio de técnicas de dominação, este é somente um dos aspectos da “arte de governar”. Governar consiste em um conjunto tênue de técnicas racionais e a eficiência de tal arte deve-se à sutil integração de tecnologias de coerção e tecnologias do eu ... As racionalidades políticas são práticas para formular e justificar esquemas idealizados para representar a realidade, analisando-a e retificando-a, de tal forma que ela se torne pensável e ajustada a um programa político. Essas racionalidades possuem uma forma moral por afetarem questões, tais como: distribuição de tarefas entre autoridades distintas e ideais a que o governo deve dedicar-se. Estado de bem estar e neoliberalismo — montagens de doutrinas filosóficas, noções de realidades sociais e humanas, teorias de poder, concepções políticas e versões de justiça — são elaboradas e buscam especificar bases apropriadas para a organização e mobilização da vida. Ainda mais, as racionalidades políticas têm um caráter epistemológico, por incorporarem noções

específicas dos objetos e dos sujeitos a serem governados. (1996, p.187)

Na totalidade social, a racionalidade/subjetividade se constitui em todos os campos, e de todos os mecanismos através dos quais se dá a exclusão/inclusão, em redes e atravessamentos que, por serem complexos, são tanto mais difíceis de perceber e explicitar, porque se encontram ao mesmo tempo nos discursos e nas práticas, nos costumes e nas leis, nas coisas ditas e não ditas, nos processos visíveis e nos nem sempre tão transparentes.

Conforme Popkewitz:

Foucault afirma que o poder está inserido nos sistemas governantes de ordem, apropriação e exclusão, pelos quais as subjetividades são construídas e a vida social é formada. Isto ocorre em múltiplos níveis da vida diária, desde a organização das instituições até a autodisciplina e regulamentação das percepções e experiências que regem os atos individuais. Isto requer uma análise das formas como promove certas verdades, à medida que elas estão inseridas nos problemas, questões e respostas que asseguram e reforçam a vida social e o seu bem-estar. (1997, p. 38)

Teixeira, afirma nesse sentido que:

A exclusão requer o posicionamento de diferentes atores da sociedade, inaugura novas formas de sociabilidade, define o campo estratégico de lutas, constrói novos sujeitos e novas subjetividades, demanda o desenvolvimento de novos saberes e tecnologias disciplinares, produz novas estratégias de reconstrução da ordem política e de enquadramento das demandas sociais e aponta no sentido de processos de transformação das estruturas institucionais estatais. (2002, P.12)

Devemos, neste contexto, pensar na inserção e/ou no posicionamento dos “diferentes”. Eirizik (1997) relata que sabemos que não é fácil “ser diferente” no interior das instituições que desejam o amoldamento a uma massa relativamente uniforme, idêntica e identificada, unificada, monocórdica, quase anônima, o que, antes de tudo, é completamente paradoxal com a força do movimento, da contradição, da oposição, da rebeldia, da ânsia pelo novo que constitui a própria vida. Esse conflito entre a tendência homogeneizadora institucional e a rebeldia dos sujeitos traduz um dos mais inquietantes problemas que a escola, como segmento da sociedade, precisa

enfrentar em sua base, em sua raiz, pois constitui um caldo fervente de relações que, inevitavelmente, provocam as dissociações entre discursos e práticas.

A inclusão para Teixeira, deve ser assim observada:

A inclusão ativa em uma esfera pública plural e diversificada requer uma nova institucionalidade que possibilite a transformação da igualdade simples em complexa, da universalidade em diversidade e da democracia tradicional em formas inovadoras de participação e co-gestão em estruturas governamentais descentralizadas. (2002, P.13)

A questão que fica é até que ponto este tem sido o sentido das políticas de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, ou, ainda como isto tem se expressado nas racionalidades/subjetividades dos sujeitos envolvidos nos programas políticos de inclusão.

Zanella (2003) afirma que a possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracteriza como ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença.

O sujeito contemporâneo é marcado por aspectos sociais e culturais, e cultiva emoções que abarcam as relações de sua realidade. Uma visão de sujeito histórico-social traz consigo a compreensão de fatores que estão incluídos em diversos momentos do indivíduo, pois este, ao pertencer a um determinado espaço social, está também construindo condições de sua própria condição de sujeito.

Diante dos princípios apresentados nos conceitos, percebemos que as práticas discursivas caracterizam-se pela imensa dispersão e grande volatilidade, por isso atravessam os grupos humanos levando-os a definições e a transformações, que são fruto desses mesmos sentidos e práticas sociais. No contexto destas práticas as pessoas com necessidades educacionais especiais, os ditos “diferentes”, muitas vezes encontram-se em um “não lugar”, em deslocamento com a realidade dos ditos “normais”.

Trabalhar com o “diferente” é estar ocupando este “não lugar” em um espaço movediço, incerto, refazendo-se e reconstruindo-se a todo o momento, utilizando o desafio da dificuldade como motor para a construção de novos sentidos e realidades desse ensino que é tão “especial”. Essa pode ser a aventura da diferença.

E, conforme Pinto:

Enfim, fazemos, como sujeitos, parte do ballet das inclusões e exclusões, que percorrem a história do país, dos grupos a que pertencemos, das classes em que nascemos ou em que somos jogados ao longo da vida. Inclusões e exclusões que estão inscritas na vida e na morte de cada sujeito. (1999, p.55)

Acreditamos que incluir este ou aquele indivíduo é tarefa muito difícil, porque a exclusão é um processo pelo qual as maiorias são afastadas dos acessos inclusivistas da sociedade. Portanto é impraticável falar do binômio exclusão/inclusão sem a conotação política que a envolve intrinsecamente, pois a exclusão/inclusão está imersa na teia racional das ações que estão diretamente caracterizadas nas políticas e programas onde se processam e se definem os jogos de poder, poder este que envolve, que abarca, que se apossa das racionalidades/subjetividades dos sujeitos.

Na tentativa de melhor compreender este jogo, faremos no próximo tema, uma abordagem da política do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, no município de Quirinópolis, no contexto das tendências internacionais, nacionais e estaduais para a educação inclusiva.

CAPÍTULO II

AS AÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

A democracia é, antes de tudo, uma criação humana, talvez a melhor forma de organização política da sociedade até hoje inventada pela humanidade, pois promove o pleno desenvolvimento dos sujeitos como indivíduos singulares e como membros de comunidades sociais e plurais e, conseqüentemente, favorecendo a equilibração apropriada entre os processos de diferenciação e inclusão.
(Johnson)¹²

Falar em políticas públicas é falar em mecanismos, em estratégias de ação do Estado a uma determinada área (saúde, educação, habitação, etc), tendo como eixo de análise a própria questão do Estado moderno racional – berço histórico da reforma planejada ou do planejamento político social. Daí a necessidade de, em qualquer estudo que façamos analisar o contexto mais amplo de modo a observar quais são os determinantes históricos e político-culturais que dão “liga” à relação entre o macro e o micro do processo político-educacional.

Por isso, neste capítulo desenvolveremos uma análise sobre as tendências das políticas Internacionais, Nacionais e Estaduais da Educação Inclusiva. Após o que, trataremos da política de educação inclusiva desenvolvida no Estado de Goiás, tendo em vista especificamente o que se refere ao município de Quirinópolis-GO.

Os subtítulos estão compostos dos seguintes temas: 2.1 – A educação Inclusiva sob a ótica das Políticas Internacionais, 2.2 – A Educação Inclusiva sob a ótica das Políticas Nacionais, Estaduais e Locais.

¹² Apud SAVATER, Fernando. **Ética Para Meu Filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

2.1 – A Educação Inclusiva sob a ótica das Políticas Internacionais:

Em termos políticos, a globalização neoliberal tende a gerar a fragilização da identidade nacional. No processo de redefinição da ordem social um elemento forte é a lentidão do Estado, que tem na mesma, um de seus grandes eixos. Entretanto, o que temos presente é uma nova configuração do Estado, que continua cumprindo sua função de normatizar e objetivar os interesses do capital, inclusive por meio de significativas alterações no campo das políticas culturais, destacadamente no âmbito educacional.

Neste contexto, ocorre uma crise de legitimidade, que se encontra diretamente vinculada à incapacidade do Estado de responder às demandas sociais, pois todas as mudanças vão interferir de forma direta nas políticas sociais vigentes, inclusive no plano de educação, sob a orientação dos organismos internacionais e supranacionais.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) produziu, no decorrer de sua existência, vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros¹³.

No aspecto normativo, vários documentos internacionais defendem o princípio da inclusão social/escolar: a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989; a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, para responder às necessidades educativas fundamentais; o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes, datado de 1993 e a Declaração de Salamanca, de 1994.

Entretanto, o marco da Educação Inclusiva ocorreu, mais especificamente, em Jomtien, Tailândia, quando aconteceu a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, na qual foi proclamada a *Declaração De Jomtien*. Conforme já havia sido reconhecido na Declaração Universal dos direitos Humanos em seu artigo 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, em Jomtien, os países relembram este artigo dando enfoque especial à educação. Neste sentido, afirmam que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das

¹³ O Brasil, enquanto país membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos.

sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

A esse respeito, Mittler esclarece que:

Sob a influência desses e de outros instrumentos, os líderes mundiais têm-se sensibilizado para a implementação de objetivos nacionais que aumentem a proporção de crianças freqüentando e permanecendo na escola. (2001, p. 36)

Na Declaração de Salamanca está assim expresso:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (1994, p. 3)

Em relação à inclusão escolar, A Declaração de Salamanca) afirma que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível,

independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (...) *Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva.* (1994, p.24)

Segundo este documento, observamos que independente das diferenças individuais, todos têm direitos fundamentais à educação:

Escolas regulares que possuem orientação inclusivista constituem os meios eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência, o auto da eficácia de todo sistema educacional. (1994, p. 25)

A Declaração prevê, ainda, que as estruturas pedagógicas das escolas devam acomodar todos os indivíduos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, lingüística, superdotadas, étnicas, religiosas, bem como os indivíduos de outros grupos desvantajosos ou marginalizados.

Seguindo os moldes da Declaração de Salamanca, destacamos, também outros documentos internacionais, que se dedicaram exclusivamente a tratar da educação inclusiva, com um olhar mais direcionado às pessoas com deficiências.

A *Declaração De Washington*, realizada em 21 a 25 de setembro de 1999, em Washington, DC, EUA, e contou com a participação dos líderes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente dos 50 países participantes da Conferência de Cúpula "Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio".

Esta "Vida Independente" pregada nesta declaração é encarada aqui como uma filosofia, independente dos padrões previamente estabelecidos pela sociedade capitalista. Trás, ainda, como destaque a importância de aceitarmos a responsabilidade

por nossa vida e por nossas ações, independentemente da deficiência, sexo, religião, raça, idioma, etnia, filiação política, idade ou orientação sexual.

Em 1999, aconteceu a *Convenção Da Guatemala*. A partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência os Estados Partes reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. Entendemos que esta convenção merece um destaque primeiro por ter sido realizada na América Latina, segundo e, exatamente para ponto que voltamos nosso olhar, trás como enfoque central da discussão a condição de igualdade de direitos que é inerente a todo ser humano independente da sua condição.

O ano de 2002 pode ser considerado um marco na realização de congressos que trouxeram a tona novos documentos com destaque para a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. Na *Declaração De Madri*¹⁴ trabalharam com o lema: A não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social. Este documento privilegiou temas como: a deficiência como uma questão de direitos humanos; pessoas com deficiência querem oportunidades iguais e não caridade; as barreiras na sociedade conduzem a discriminação e à exclusão social. Propuseram, assim uma sociedade inclusiva para todos: O que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã.

Já na *Declaração de Caracas*, os participantes da Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, reunida em Caracas, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002, resolveram de comum acordo, após análise da realidade latino americana, constituir a *Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias* como uma instância que promove, organiza e coordena ações para a defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias; promovendo a organização e o fortalecimento dos movimentos associativos de âmbito nacional e sua composição mais ampla e

¹⁴ Foi aprovada em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

participativa possível, constituindo-se em um interlocutor válido perante organismos governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais.

Na *Declaração de Sapporo*¹⁵, foi trabalhado a discussão de vários aspectos considerados importantes para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, porém consideramos que para este estudo aqui apresentado os temas que merecem destaque dizem respeito à **Educação Inclusiva**, quando afirmam que participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva.

Outro tem que merece especial destaque diz respeito ao **Desenvolvimento Internacional**, pois observam que as organizações de desenvolvimento internacional devem avaliar suas políticas e seus programas e serviços a fim de assegurar a inclusão de pessoas com deficiência. Afirmam que devemos encorajar nossos governos, que financeiramente sustentam essas agências, a acolherem políticas específicas que, em provendo a oferta de serviços acessíveis e adequados, assegurem a participação plena das pessoas com deficiência.

O terceiro tema que destacamos diz respeito à **Conscientização do Público**, quando afirmam que nossas questões são muitas – geração de renda, educação, impacto da pobreza etc. Devemos educar a sociedade civil e nossos representantes políticos a respeito de nossas preocupações. Devemos aproveitar cada oportunidade para buscar a publicidade e a conscientização. Devemos procurar mudar as imagens negativas sobre pessoas com deficiência a fim de que as gerações futuras venham a aceitar as pessoas com deficiência como participantes iguais em nossa sociedade.

Observamos que todos estes documentos dão especial destaque à inclusão, entretanto, foram elaborados tendo como pano de fundo a inclusão apenas para as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e, a inclusão deve privilegiar a todos

¹⁵ Foi uma convocação da Disabled Peoples' International - DPI para pessoas com deficiência de todo o mundo. Aprovada no dia 18 de outubro de 2002 por 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, realizada em Sapporo, Japão. Onde foi discutido os seguintes aspectos básicos: promoção da Paz; desejo de crescer e expressar uma *Forte Voz Nossa*; proteção e respeito aos *Direitos Humanos*; assegurar o acolhimento da *Diversidade Interna*; promover estudos sobre deficiência assegurando a *Bioética*; empreender o conceito de *Vida Independente*.

os excluídos, independente da sua condição. Percebemos, também, que todos desenvolvem um raciocínio bastante comum, destacando a importância de se privilegiar os valores da igualdade de direitos para os seres humanos, porém, sabemos que na prática a aplicabilidade destes documentos enfrenta desafios de grandes proporções, uma vez que legislar, elaborar diretrizes de ação, trabalhar no campo das idéias é desafiador, mas bem menos dolorido que a prática cotidiana dos excluídos do mundo inteiro.

Mesmo contando com todos esses documentos, ainda estamos longe de atingir a quantidade total e a qualidade social no atendimento escolar dispensado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao invés de servir apenas para elucidar e nortear a política educacional no que se refere às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, as modificações e melhorias apresentadas nestes documentos precisam ser retomadas e rediscutidas para que possamos, inclusive, ter parâmetros que orientem o levantamento de indicadores de atendimento¹⁶ e a formulação de planos e programas que atendam as necessidades específicas dessas pessoas.

Por termos ciência que boa parte destes documentos, especificamente a Declaração de Salamanca, foram utilizados com referência para a elaboração dos documentos nacionais que normatizaram as Políticas de Educação Inclusiva a nível Nacional e Estadual, desenvolveremos a nossa análise a partir do tema seguinte nesta vertente.

2.2 – A Educação Inclusiva nas Políticas Nacionais e Estaduais:

Mazzotta¹⁷ (1996, p. 27), ao discorrer sobre a história da Educação Especial, afirma que: “A evolução da Educação Especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos distintos: de 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares) e de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais e de âmbito nacional)”¹⁸.

¹⁶ Consideramos a este respeito artigo de Dr. Júlio Ferreira Romero intitulado *Políticas Educacionais e Educação Especial*, publicado no site WWW.educacaoonline.pro.br, na seção de Educação Especial em 05/10/2002.

¹⁷ O histórico a seguir baseia-se no referido texto do autor.

¹⁸ “Antes disso, na época do Brasil-Colônia, o atendimento escolar começou a ser feito com um aluno portador de deficiência física em uma instituição especializada e particular, em São Paulo. Houve um hiato de mais de dois séculos até que o deputado Cornélio França, em 1835 apresentasse um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias”. Mazzota (1996, p.27)

Desenvolvemos nossa análise privilegiando, a princípio estes dois períodos. observamos as ações das políticas de educação ocorridas nestes mesmos períodos dando especial atenção aos momentos em que se deram de forma paralela, pois em pesquisas de documentos percebemos que a política de educação especial expressa pelos órgãos oficiais ocorreram no mesmo período tanto a nível nacional quanto a nível estadual, a saber no Estado de Goiás.

Para tanto trabalharemos com os seguintes subtítulos: 2.2.1- A educação Especial no período de 1854 a 1956; 2.2.2 - A Educação Especial no período de 1957 a 1993; 2.2.3 – A Educação Inclusiva de 1994 a 2005¹⁹.

2.2.1- A educação Especial no período de 1854 a 1956:

O primeiro dos dois períodos ao qual Mazzotta faz referência tem início em 12 de setembro de 1854, tendo como marco as iniciativas oficiais e particulares. Foi exatamente neste período que o então Imperador D. Pedro II baixou o Decreto Imperial de nº 428, que tem como providência primeira a fundação, na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nome que posteriormente foi mudado para Instituto Nacional dos Cegos. Porém, referida iniciativa se deu como resultado do empenho do cego Álvares de Azevedo, que havia cursado o Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Ficou muito impressionado com a realidade de abandono dos cegos no Brasil, traduzindo e publicando o livro de J. Dondet: *História dos Meninos Cegos de Paris*.

D. Pedro II fundou, ainda, no Rio de Janeiro, através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, influenciado pelo diretor do Instituto Bourges, de Paris, Ernesto Hüe. Este Instituto, cem anos depois passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação dos surdos (INES), pela Lei nº 3.298, de 06 de julho.

O atendimento oferecido por estes dois Institutos era precário. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, conseguiram realizar em 1883, o 1º Congresso de Instrução Pública, permitindo que se abrisse uma primeira janela para discussão da educação dos portadores de deficiência, bem como o currículo e a formação de professores para cegos e surdos no nosso país.

¹⁹ Consideramos a necessidade de acrescentarmos este período neste trabalho, por compreender o período em que ocorreram as mudanças legais de integração para educação inclusiva, bem como, por corresponder ao período de implementação do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

As primeiras medidas voltadas para os portadores de deficiência física e mental datam da década de 20, como, por exemplo, a Reforma Francisco Campos/Mário Casassanta, instituída pelo Decreto-lei nº 7.870 A, de 15 de outubro de 1927 (ensino primário), que prescreve a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 07 a 14 anos, podendo ser ampliada até 16 anos para os que não concluíssem o primário até aos 14 anos. O decreto, porém, isentava as crianças que comprovadamente não tinham condições de estudar.

Na década de 30, este quadro sofre ligeira alteração com a atuação da psicologia, especificamente com a atuação de *Helena Antipoff*, pedagoga russa residente na França, vinda ao Brasil a convite do governo de Minas Gerais. Esta profissional teve uma influência ímpar no processo como um todo, fundando instituição de ensino especializado, arregimentando profissionais em torno do problema dos deficientes por meio da *Sociedade Pestalozzi*; organizou oficinas pedagógicas de trabalho, enfatizou a importância do uso de métodos e técnicas de ensino, preocupou-se, principalmente com os considerados deficientes mentais, mas também desenvolveu atividades voltadas para os alunos mais talentosos.

Na verdade, não existia qualquer preocupação com os portadores de deficiência no panorama nacional. Prova disso nos apresenta Januzzi (2004), quando relata que na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação houve a padronização de uma terminologia para os diversos ramos de ensino. Oficializou-se, em 1932, o termo “ensino emendativo”, ramo do “ensino supletivo”, que integraria o “ensino especial”, contraposto ao “ensino comum”. O ensino emendativo destinava-se a “anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos)”; “anormais de conduta”, isto é, menores “delinquentes, perversos, viciados” e “anormais de inteligência”, que não são conceituados. Apenas aconselhavam escolas separadas para “débeis mentais ligeiros” e outras para “débeis mentais profundos”.

Paralelo a todo este movimento, O marco institucional da **Educação Especial em Goiás** se deu na década de 1950. No nível estadual, a Lei nº 926/53 criou o Instituto Pestalozzi de Goiânia, uma instituição pública que, a partir de 1955, passou a dar atendimento educacional a crianças e jovens com deficiência. Já a Vila São Cotelengo²⁰,

²⁰ A cidade de Trindade localiza-se próxima à Goiânia, capital do Estado de Goiás, e recebe muitosromeiros uma vez ao ano para a festa da Santíssima Trindade. Sempre neste período de festas várias pessoas com deficiência, dentre estes um maior número de crianças, eram abandonadas à própria sorte por

localizada no município de Trindade, fruto de iniciativa privada, desde a sua criação em 1952, já dispensava total atenção, proteção e assistência às pessoas com deficiência que eram entregues para ali viverem. Portanto, foram estas duas instituições que deram início ao trabalho desenvolvido com as pessoas que apresentavam no período qualquer tipo de deficiência.

Continuaremos utilizando esta linha de análise no próximo tema, onde estamos observando a educação especial a nível nacional e estadual, quando desenvolvermos nosso olhar a pós este período, que aqui é denominado por Mazzota de segundo período.

2.2.2 - A Educação Especial no período de 1957 a 1993:

No segundo período compreendido entre 1957 e 1993, caracterizado especialmente por iniciativas oficiais de âmbito nacional, o destaque inicial se dá às campanhas destinadas aos portadores de deficiência, sob o patrocínio do governo federal. Dentre as diversas campanhas que foram instituídas neste período, a primeira foi a Campanha para a Educação do surdo Brasileiro (CESB), por meio do Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957, cuja finalidade se encontra expressa em seu art. 2º: “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo Território Nacional”. Logo em seguida à campanha anterior, em conformidade com os Decretos nº 48.252, de 31 de maio de 1960 e nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 respectivamente, aconteceram: Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), ambas subordinadas ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura.

Fontes (2003), afirma que “Sem dúvida, essas iniciativas, somadas às pressões de entidades públicas e filantrópicas, como APAE e Pestalozzi, foram essenciais para a inclusão de um capítulo sobre a educação de excepcionais na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No texto dessa lei assim se apresentam os dois artigos que tratam da educação de excepcionais no Brasil”.

Este mesmo autor esclarece ainda que esta Lei prevê o seguinte:

seus familiares na cidade. Para solucionar este problema as freiras da igreja católica do lugar resolveram criar esta Vila para acolher e abrigar estas pessoas, onde sempre foram devidamente atendidas frente aos diversos problemas de saúde e/ou deficiência apresentados pelas mesmas.

Título X – Da Educação de Excepcionais:

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

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

Reafirmando o direito dos excepcionais, a Lei nº 4.024/61, em seu art. 88, indica que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino. Pode inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve utilizar-se dos mesmos serviços educacionais organizados para o alunado em geral. Nessa linha de interpretação, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. Fontes (2003, p. 08).

Sendo assim, podemos afirmar que a educação especial, na década de 1970, teve suas normas fixadas pelos Conselhos de Educação, que se guiavam pela Constituição vigente, no art. 9º da Lei 5.692/71 e nos pareceres do Conselho Federal de Educação. Na LDB 4.024/61 há um posicionamento que atribui um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo/corretivo. Conforme a Portaria Interministerial nº 186/78, não há uma exigência de professor especializado para classes especiais, mas uma recomendação para que, “sempre que possível”, se empregassem esses profissionais.

Após a instauração da Lei 5.692/71 várias ações começaram a ser desenvolvidas, com o objetivo de se implantar as novas diretrizes com vistas a atender o que estava previsto na lei. Nesta perspectiva, o Conselho Federal de Educação, divulga em Parecer de 10/08/1972, que considera a educação de excepcionais como uma linha de escolarização. Porém, conforme Mantoan (2001), logo em seguida, Portarias Ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, ao definirem a clientela de educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente da do Parecer supracitado, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência. As Portarias acima citadas elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de promover a educação escolar.

Paralelo a este processo, a pedido do MEC, foi elaborado por diversos educadores que se encontravam diretamente envolvidos com a educação especial, o Projeto

Prioritário nº 35 – específico da educação de alunos com deficiência -, que foi inserido no Plano Setorial de Educação e Cultura do Governo Federal – 1972 - 1974. Referido Projeto 35 do Plano, ao versar sobre educação especial, procurou garantir a tão desejada igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os excepcionais e oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, as condições ideais para o seu atendimento.

Baseado na elaboração deste Projeto, que apresentava necessidade urgente de gerenciamento a nível nacional, o MEC criou, por meio do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que teve sua finalidade detalhada no Regimento Interno, Portaria nº 550/1975, art. 2º, nos seguintes termos:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

Este órgão passa a ser referência nacional e, diversos Estados do Brasil criaram, nas suas Secretarias de Educação, órgãos específicos para trabalhar, especificamente, a gestão da educação de pessoas com deficiência.

Goiás foi um dos Estados que desenvolveu ações neste sentido. Na década de 70, iniciou-se o *processo de integração* das pessoas com deficiência no ensino regular. Segundo Sasaki:

A integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas: física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. A integração trabalha com o pressuposto de que o aluno precisa ser capaz de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino. No caso de alunos com deficiência mental, auditiva, visual, física ou múltipla, a escola comum condiciona a sua aceitação a uma certa prontidão que somente as escolas especiais e em alguns casos as classes especiais poderiam conseguir. E mesmo aceitos sob esta condição estes alunos ficam sujeitos a serem devolvidos às classes ou escolas especiais se mais tarde vierem a apresentar dificuldades de aprendizagem e/ou de relacionamento. (2003, p. 34)

Na época a ordem era *integrar*, por isso foram inúmeras as escolas regulares de todo o Estado que aderiram a esta modalidade de ensino.

Já em 1973, na cidade de Goiânia, foi criada a Seção de Ensino Especial com vínculo direto ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, que em 1976 passa a Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau.

Nos anos seguintes surgem outros dispositivos legais, tais como: a Lei nº 8.780/80, que dispunha sobre o sistema Estadual de Ensino de Goiás; e no tocante ao Ensino Especial elaborou-se a Portaria nº 1.674/82, que cria a Unidade de Ensino Especial – UEE, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. A criação da UEE aconteceu devido a diversas reivindicações das próprias pessoas com deficiência.

Surge, também, a Lei nº 10.160/87, que cria Superintendência do Ensino Especial, que, conforme o documento *Educação Especial em Goiás*, tinha como finalidade:

[...] direcionar o ensino especial em todo o Estado, com competência para elaborar e fazer cumprir diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação Especial em nível de pré-escola, 1º, 2º e 3º graus num trabalho integrado com as outras Superintendências de Ensino, com as Delegacias Regionais, Prefeituras Municipais e Universidades, voltadas para a Integração de pessoas portadoras de necessidades especiais, na família, na escola e na comunidade, levando-se em conta os princípios básicos da Educação especial que são: integração, normalização, individualização e interiorização. (1995, p.12)

A nível nacional, a *Constituição de 1988* garantiu em seu Artigo 206 a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; o Artigo 205 diz que: ... e deve estender-se também ao atendimento educacional especializado, quer dizer, aos deficientes; no Artigo 208 inciso III: ... preferencialmente na rede regular de ensino.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*- nº 8.069/90 que contempla os PNEEs, dispõe em seu Art. 3º e Art. 4º respectivamente que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e

facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar.

O Art. 53 e o Art. 54 do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, se referem à educação, e estabelecem respectivamente:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; III - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; IV - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Se a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente foram o ponto de partida na legislação brasileira para a normatização da educação inclusiva no Brasil, a partir da década de 1990, a palavra de ordem no campo da educação especial dizia respeito ao processo de inclusão, por isso, visando uma maior compreensão deste processo, incluímos mais um período dentre os anteriormente estabelecidos por Mazzota. O tema seguinte privilegia este processo.

2.2.3 - A Educação Inclusiva de 1994 a 2005:

Entendemos ser este o terceiro período, pois o início dos anos 1990 foi um terreno fértil do ideário neoliberal para penetrar no Brasil, onde o discurso da inclusão escolar assume *status* privilegiado. Contudo, há diversas controvérsias no plano dos discursos e das práticas.

Estas discussões sobre inclusão/exclusão, no Brasil, se deram de forma mais consistente após a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada pela UNESCO; que contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, em Salamanca (Espanha), entre 7 e 10 de junho de 1994, quando os governantes presentes (inclusive representantes do Governo Brasileiro), proclamaram a *Declaração de Salamanca*, reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossaram a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e Organizações sejam guiados.

Vários Governos, dentre eles o brasileiro, começou, ainda de forma tímida, a implantar em algumas partes do país, programas de educação inclusiva. Porém, para a efetivação destes programas de educação inclusiva, Mantoan propõe:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares. (1998a, p. 3)

No Brasil, a Constituição de 1988, assim como a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destacam a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento formador da nacionalidade.

A partir da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96*, os municípios brasileiros receberam a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos com a idade de 0 a 14 anos, ou seja, da oferta de Educação Infantil e Fundamental para todas as crianças e jovens que nela residem. Assim, passou a ser responsabilidade do município formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade sócio-geográfica, a Educação Inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Fundamental.

A inclusão e/ou a proposta de educação para todos está assegurada na LDB 9394/96 e esta é defendida desde antes por vários estudiosos e/ou pesquisadores, como é o caso de Fonseca (1991, p. 32), que diz: “a inclusão como filosofia educacional não se

defende ideologicamente. Trata-se de um realismo social e de uma justiça social a que o sistema de ensino não pode continuar alheio”.

Além da LDB, todo processo é assegurado por leis federais que dispõem sobre o apoio ao PNEE e sua integração social. Nenhuma escola ou creche pode recusar, sem justa causa, o acesso dos mesmos em nenhuma instituição, conforme a Lei nº 853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Conforme a LDB nº 9.394/96, Capítulo V, artigos 58-60, estamos passando por uma reestruturação dentro do Ensino Especial Brasileiro. Essa reorganização visa incluir o PNEE com nível de escolaridade numa Escola Inclusiva de Referência na rede regular de ensino, onde serão atendidos dentro de uma estrutura física adaptada, com rampas e sanitários, adequação curricular, preparação de profissionais para desempenhar o trabalho, levando a clientela a uma vida produtiva na sociedade.

Já os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) – Adaptações Curriculares/estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais prevê que:

A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização... A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, com decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;

Crianças com deficiência e bem dotadas;

Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;

Crianças de populações distantes ou nômades;

Crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;

Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (1999, p. 23)

Goiás, acompanhando este processo, lança mão de vários dispositivos legais para caminhar na efetivação do mesmo: Resolução nº 121/91, Resolução nº 727/93, Lei Complementar nº 26/98, Constituição de Goiás/89; foram dando estrutura a um órgão que coordenasse as ações de educação especial e que passou, a partir de 1999, a chamar-se Superintendência de ensino Especial (SUEE).

Em 1998, aconteceu em Goiânia - Go, um dos mais importantes eventos ocorridos até então no campo educacional do Estado, voltado a alunos com deficiência, tratava-se do *Fórum Estadual de Educação de Goiás*. A iniciativa para a realização deste evento se deu por meio da extinta Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (FUNCAD) em parceria com a Universidade Católica de Goiás, a Secretaria de Educação de Goiânia e outras organizações não-governamentais. No Fórum, foi exaustivamente discutido pelo público o documento preliminar “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”.

Este documento, considerado o marco para a implantação do Programa de Educação Inclusiva no Estado de Goiás, gerou enorme interesse e compromisso por parte da Superintendência de Ensino Especial, que criou, treinou e manteve, uma equipe técnica especializada em inclusão escolar.

Em 1999, foi implantado o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, legitimado pelo Programa Estadual de Educação de 1999 e pelo Plano Plurianual – 2000/2003, respeitando o que diz o artigo 58 da lei 9394/96: “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Para a formulação do Programa, a Superintendência de Ensino Especial considerou os seguintes dispositivos legais: Constituição Federal de 1988, Constituição Estadual, Resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Lei Complementar Estadual nº 26/98, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educacional do Estado de Goiás, Política Nacional de Educação Especial do MEC, Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90, além da Declaração Mundial dos Direitos Humanos – 1948; declaração Mundial Sobre Educação Para Todos – Tailândia, 1990; Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial – Espanha, 1994, que aponta na direção de um sistema de educação centrado na diversidade humana.

Embasando-se nestes dispositivos legais, o Programa propõe a reformulação da Política Estadual de Ensino, na perspectiva de, efetivamente, torná-la mais eficaz e moderna. Para tanto, *adota a filosofia da Educação Inclusiva para Todos*, sem qualquer distinção, com o intuito de contribuir de maneira significativa para o crescimento qualitativo do Estado de Goiás e, por conseguinte, do Brasil.

Esta pretensão de garantir a Inclusão Escolar em todo o Estado evidencia-se nos documentos da Superintendência de Ensino Especial:

Ao considerarmos a filosofia inclusiva como um processo, propomos disseminar de forma gradativa a semente para que o Sistema Educacional de Goiás seja construído de tal sorte que todos os educandos, independentemente de suas capacidades, habilidades, etnias, nível sócio-cultural e limitações, sejam contemplados. Sem mega-estruturas segregadoras de atendimento, o ser humano deve ser visto como um todo e suas necessidades específicas devem ser valorizadas e respeitadas.

Por força dessa tendência [inclusiva] foram reformuladas propostas, mudados paradigmas e revisto princípios, no momento histórico em que nosso governo e a sociedade assumem juntos o compromisso nacional de 'assegurar a todos, sem discriminação, com ética e equidade, uma educação básica de qualidade'. Isto também significa colocarmos em prática uma política de respeito às diferenças individuais, garantindo a todos as mesmas condições de participação e contribuição de suas eficiências na construção social do saber, independentemente de suas diferenças. (1999, p.7-8)

No início do Programa Estadual, o contexto educacional, especificamente em relação à Educação Especial em Goiás era a seguinte: dos 246 municípios goianos, apenas 77 ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Havia em todo o Estado 52 escolas especiais sendo 40 no interior e 12 na capital, que juntas atendiam 5.767 alunos. Havia 138 classes especiais, sendo 107 no interior e 30 na capital, que juntas atendiam a 1.283 alunos. Havia 159 salas de recursos pedagógicos, sendo 125 no interior e 84 na capital, que juntas atendiam 2.469 alunos. Portanto, estavam envolvidos no conjunto desses atendimentos cerca de 9.000 educandos. Era um número extremamente pequeno em relação à demanda estimada (100.000).

Dada esta realidade, foi considerado pelos técnicos que elaboraram as diretrizes de ação do Programa de Educação Inclusiva, que o mesmo representava um imenso desafio de se proporcionar, em Goiás, uma educação de alta qualidade sem excluir um único aluno.



A representação acima é a logomarca do Programa Estadual que, conforme documento sobre este Programa produzido por Sasaki:

Consiste do desenho estilizado da mão humana, um símbolo milenar das diferenças individuais, pois na afirmativa popular “os dedos da mão não são iguais”. Nesta logomarca, a mão focaliza nossa atenção na diversidade humana e nas diferenças individuais dentro do universo escolar. Nós trabalhamos baseados no princípio de que cada aluno é diferente, como também são diferentes os professores, as famílias, as unidades escolares. A mão na logomarca é a esquerda, indicando a nossa crença de que a verdadeira inclusão acontece pelas vias do coração e de que o portal de entrada é a eliminação da barreira mais difícil, a barreira atitudinal. Acreditamos que a inclusão acontece pela compreensão dos direitos iguais, pela aceitação da diversidade humana e pelo respeito às diferenças individuais. Aberta e espalmada, a mão sinaliza alguém que dá boas-vindas a todos os alunos, partilha com eles, ensina-os e aprende deles a conviver e a conhecê-los, e a transformar cada complexa tessitura que envolve o ser humano em valiosas oportunidades de experiência de aprendizagem pessoal e coletiva. (2004, p. 12)

Diante destes parâmetros de ação para a realidade situacional apresentada no Estado de Goiás, segundo Romeu Kazumi Sasaki a equipe técnica do Programa Estadual juntamente com seu consultor (o próprio Romeu), procederam ao planejamento das ações entendendo que a magnitude do desafio não comportaria transformações abruptas, radicais e impositivas. Portanto, para montar o Programa Estadual, levaram em consideração as seguintes diretrizes:

Desenvolver escolas abertas à diversidade humana e não para receber apenas as pessoas com deficiência nas salas de aula comuns.

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

Capacitar os agentes multiplicadores (mediadores) que, por sua vez, capacitariam as demais pessoas.

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

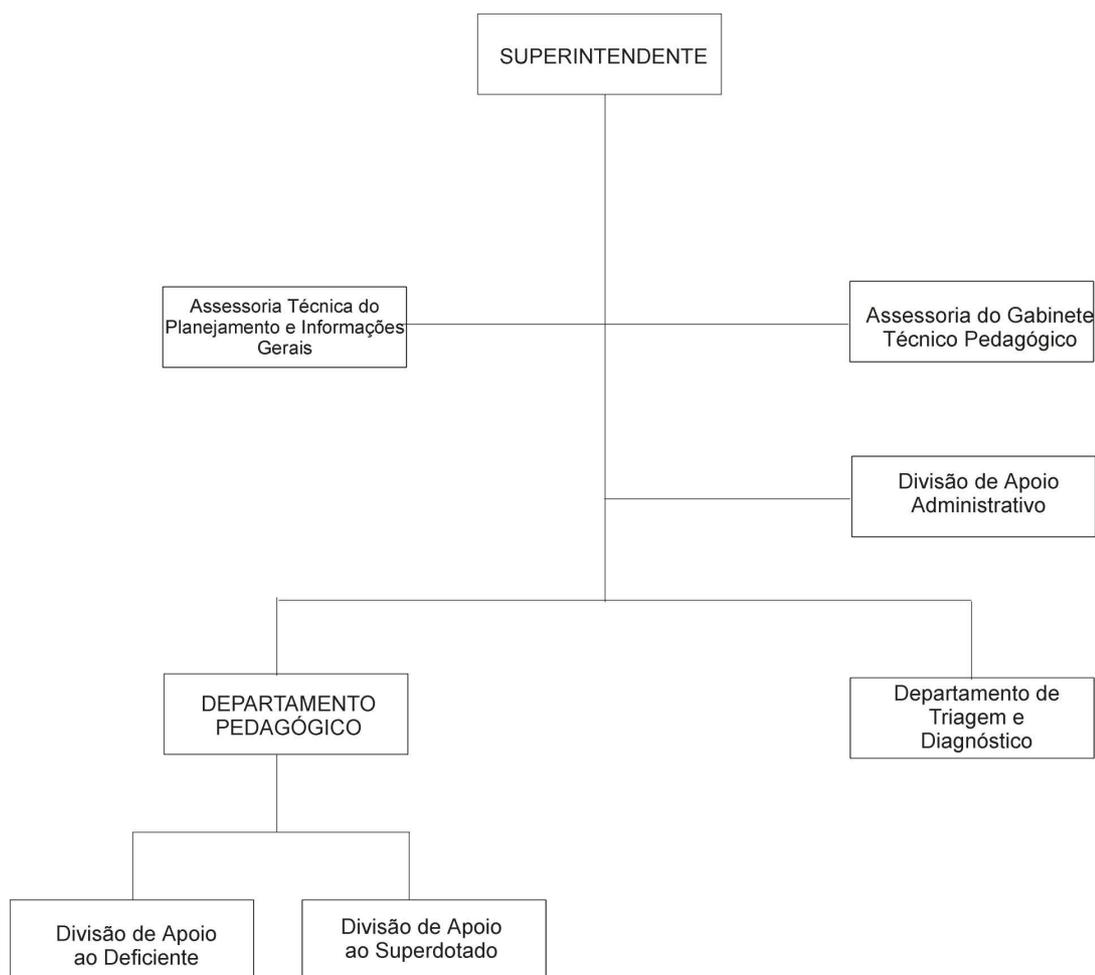
Implantar nas escolas os seis tipos de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional e programática).

Dotar os multiplicadores com instrumentos e materiais de capacitação.

Dotar os professores e pais com recursos que facilitem sua atuação junto a alunos e filhos.

Montar uma rede de apoio em todo o Estado para assessorar, acompanhar, ajudar, ensinar e incentivar as escolas inclusivas. (2003, p. 35)

Ainda em 1999, na perspectiva de melhor implementar a proposta do Programa Estadual, houve a extinção da Divisão de Triagem e Diagnóstico, setor responsável pelo diagnóstico tradicional e prévio dos alunos antes de encaminhá-los às escolas, criado e mantido historicamente pela Superintendência desde 1982, como parte de sua estrutura organizacional, conforme o organograma abaixo:



Fonte: Superintendência de Ensino Especial (1998)

Almeida (2003) afirma que a extinção deste setor da SUEE foi significativa para a evolução da Educação Especial no Estado, pois, como afirma Tomazini (1998), o ato de diagnosticar pode funcionar como um limite nas expectativas do próprio indivíduo quanto às suas verdadeiras potencialidades. Além disso, segundo essa autora, os diagnósticos se materializam e se corporificam nas pessoas ao registrarem seus resultados nos “prontuários” ou nas “nossas cabeças”, fixando-as e enquadrando-as em categorias. Entendemos que “o diagnóstico não tem valor classificatório tão somente, mas poder de decisão e decreto” (Tomazini, 1998, p. 125).

Uma das propostas da SUEE dizia respeito ao estabelecimento de parceiras, dessa feita, ainda em 1999, esta Superintendência estabeleceu a articulação e a parceria com: Superintendência de Ensino Profissional/SEE/GO e com a Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado, para encaminhamentos e resoluções referentes ao ensino

profissionalizante de pessoas com deficiência que, até 1998, era tido unicamente como política da Educação Especial.

Secretaria Estadual de Saúde e com as Secretarias Municipais de Saúde, para encaminhamentos das pessoas com deficiência. As questões clínicas/de saúde, até 1998, integravam a política de Educação Especial, que arcava com celebração de contratos e pagamentos de profissionais da área de saúde, tais como médicos, dentistas e fisioterapeutas.

As escolas especiais estaduais e conveniadas, da capital e do interior, foram também reestruturadas a partir de 1999, quando passaram a integrar o “Projeto Unidades de Referência”²¹.

Sobre este projeto “Unidades de Referência”, Almeida faz a seguinte observação:

É importante ressaltar que nos últimos 30 anos a principal alegação das escolas regulares para não receberem alunos com deficiência é o fato de esses alunos serem pessoas com deficiência profunda e/ou severa. Assim, entendemos que o Setor de Ensino Especial vem ao encontro das expectativas das escolas regulares, legitimando mais uma vez a discriminação e a marginalização de muitos alunos que não se “encaixam” no perfil dos seus alunos ideais. (2003, p. 37)

As escolas especiais, em sua maioria, contavam com uma equipe multidisciplinar, constituídas basicamente por psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Estes profissionais foram transferidos para as Subsecretarias, formando assim o que a SUEE concebe como “**Setor de apoio à inclusão**”. Estas equipes foram, também, redimensionadas para atender às escolas que haviam optado por serem unidades inclusivas e de referência. O “*apoio*” incluía também o atendimento a alunos da rede regular que necessitassem do aprendizado ou do aperfeiçoamento no Braille, no uso de sorobã, na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e no português sinalizado.

²¹Segundo Almeida (2003), o referido Projeto propôs um redimensionamento do perfil de atendimento da escola especial, para trabalhar com atendimento em três setores:

Setor I – Atendimento Clínico Não-Hospitalar, em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Saúde;

Setor II – Apoio à Inclusão, visando as ações de cunho educacional para dar suporte à cultura compartilhada de inclusão;

Setor III – Ensino Especial, para atender a alunos com deficiências severas e profundas, mediante currículo adaptado.

Iniciou-se o processo de extinção de todas as classes especiais do Estado, o que foi concretizado em 2001. Essas classes constituíram o foco prioritário dos serviços de ensino especial da SEE/GO, desde o início dos anos 70.

Trabalharam, de forma significativa para este processo de extinção, a redução das salas de recursos com apoio pedagógico em todo o Estado, sobretudo para os alunos que se encontravam matriculados nas escolas inclusivas de referência.

As crianças com deficiência - principalmente os surdos e cegos – foram encaminhadas/transferidas das escolas especiais para o ensino regular. Providenciaram, ainda, o retorno das crianças das classes especiais para as classes comuns, o que acarretou diminuição significativa do número de alunos atendidos no ensino especial.

Diante desta realidade apresentada, compartilhamos do pensamento de Rossi que se pronuncia de forma bem elucidativa a respeito das políticas de inclusão atualmente implementadas:

A sujeição aos princípios, considerados comuns à sociedade, não se processa de maneira neutra e mágica. A suposta ordem espontânea anunciada pelas idéias inclusivistas se realiza de maneira deliberada através da supressão das vontades das maiorias. Os acordos aos quais as pessoas com necessidades especiais são chamadas a estabelecer com os gestores das políticas públicas, já trazem no seu bojo os seus limites bem definidos, buscando, portanto, um falso consenso, uma pseudo-legitimidade. Não lhes é dado o direito de sequer questionar os conteúdos das políticas. Se o fizerem, passam a ser rotuladas de sectárias, antidemocráticas e revoltadas. O exercício da condição de sujeitos históricos, o direito de fazer escolhas, tomar decisões é convertido em não direito, em rebeldia. Há que se aceitar ou isolar-se. (2003, p.02)

A respeito dos jovens e adultos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, ocorreu a indicação para as salas alternativas da rede regular de ensino, visando estabelecer parceria com a Superintendência de Ensino a Distância e Continuada da SEE/GO.

Para que esta implementação se desse de forma efetiva, a proposta se daria em quatro fases, conforme o documento Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão, de setembro de 2000 e, assim descrito por Almeida (2003):

Fase I – Sensibilização²² – Após estudo da realidade do ensino especial em Goiás e tendo como referência os novos paradigmas da educação para todos, iniciou-se em 1999 a reestruturação da educação especial e a elaboração do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, bem como a sensibilização de todos os envolvidos, como a família, os educadores e a sociedade.

Fase II – Implementação – Em 2000 houve a implantação da política de educação inclusiva e efetivação das ações do Programa de forma gradativa, envolvendo 55 escolas nos 35 municípios sede da Subsecretarias Regionais de Educação. Diante da realidade apresentada, podemos afirmar que os serviços de Educação Especial em Goiás, na rede estadual de educação, apresentaram, a partir de 1999, sinais concretos de mudanças no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência.

Fase III – Expansão – Em 2001 foram acrescentadas ao processo de inclusão outras 260 escolas públicas, contemplando todos os municípios goianos. Foram executadas adaptações físicas e promovida a capacitação de profissionais e a implementação de toda uma rede de apoio à educação inclusiva.

Fase IV – Consolidação – Em 2002 buscou-se a consolidação das ações básicas do Programa, implementando, avaliando e/ou concluindo algumas atividades, tais como reformas arquitetônicas e cursos de capacitação, dentre outros.

Fazendo uma leitura analítica, percebemos um engessamento destas fases, que foram propostas, fixadas e determinada antecipadamente pela equipe da SUEE. Porém, as escolas, as salas de aula, os professores, os alunos, os diretores, os pais, enfim a comunidade escolar é parte integrante de um contexto tão dinâmico e diversificado – porque não o afirmar dialético – que se torna impossível garantir a inclusão escolar a partir de fases seqüenciadas.

Pela primeira vez, a SEE institucionalizou em seus programas a política inclusiva da pessoa com necessidades educacionais, na escola regular e nos sistemas educacionais. Enfim, para a SUEE:

Por força dessa tendência [inclusiva] foram reformuladas propostas, mudados paradigmas e revistos princípios, no momento histórico em que nosso governo e a sociedade assumem juntos o compromisso nacional de ‘assegurar a todos, sem discriminação, com ética e

²² Esta fase consiste alvo direto de interesse desta investigação, uma vez que o próprio símbolo do Programa encontra-se diretamente vinculado à mesma, bem como trabalha as racionalidades da política e as racionalidades/subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo.

equidade, uma educação básica de qualidade'. Isto também significa colocarmos em prática uma política de respeito às diferenças individuais, garantindo a todos as mesmas condições de participação e contribuição de suas eficiências na construção social do saber, independentemente de suas diferenças. (1999, p. 7-8)

Almeida (2003), afirma que conforme a compreensão dos dirigentes estaduais, apesar da institucionalização da política inclusiva na SEE/GO, a estrutura organizacional da Secretaria prevê a continuidade da SUEE voltada para o ensino especial sempre desvinculada das Superintendências de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, de Ensino Profissional e de Educação a Distância e Continuada.

Paralelo a este processo em Goiás, neste mesmo período cria-se a nível nacional a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, onde está manifestado o compromisso do país com “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade dos alunos”. Estas Diretrizes estabelecem que:

A democracia, nos termos em que é definida pelo Artigo I da Constituição Federal, estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações. (2001, p. 25)

Já o *Plano Nacional de Educação* que deveria ter sido elaborado e implementado logo após a LDB, foi apresentado e normatizado somente em 2001. Contudo, observamos que este Plano concebe a questão da estigmatização dos alunos do ensino regular de uma maneira bastante redutora, simplista e ingênua.

Há que se reconhecer também que, por diferentes razões, alunos que não são portadores de deficiências têm sido encaminhados indevidamente para as classes especiais (como aqueles com dificuldades comuns de aprendizagem, com problemas de dispersão de atenção ou de disciplina), quando necessitam apenas de maior apoio pedagógico regular. Um esforço determinado das autoridades

educativas pode eliminar esta prática, valorizando a permanência dos alunos, sempre que possível, nas classes regulares. (2001, p.56)

A estigmatização dos alunos no ensino regular, principalmente daqueles que apresentam distúrbios de aprendizagem, não remete apenas a um problema político decisório. Não basta a autoridade "mandar" para o professor obedecer. O Plano Nacional de Educação se esquece de que o professor é um sujeito, que ele apresenta autonomia e poder decisório.

Um dos únicos momentos em que se fala em inclusão no Plano Nacional de Educação, é aquele referente à implantação do projeto pedagógico na escola:

Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educativas especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (2001, p. 58)

Todavia, o Plano Plurianual (PPA) 2000/2003 da Secretaria de Estado da Educação em Goiás, elaborado pela Superintendência de Planejamento e Programação com a participação das Superintendências de Ensino, conforme as diretrizes do governo estadual e as orientações metodológicas do Ministério do Orçamento e Gestão, estabeleceu os seguintes objetivos educacionais: 1- Garantir a Educação Básica pública de qualidade para todos; 2 - Instituir o regime de cooperação educacional entre o Estado e os Municípios; 3 - Fortalecer a autonomia escolar e a gestão democrática da escola; 4 - Promover a educação como formação para o exercício da cidadania; 5 - Contribuir para o desenvolvimento sustentável do Estado de Goiás²³.

O PPA previa as seguintes ações para a formação dos professores e gestores escolares do ensino especial:

[...] 36 ciclos de estudos, informações e orientações acerca das potencialidades e dificuldades das pessoas, envolvendo 18.000 pessoas-família e comunidade; Cursos de Formação de Multiplicadores para 800 participantes; Realização de 36 encontros regionais para a construção de uma Educação para a Diversidade; Realização de 4 Congressos-Educação para a Diversidade, numa

²³ Para garantir o alcance desses objetivos, constam, ainda, no PPA (2000/2003) os seguintes programas: Desenvolvimento de Profissionais da Educação; Garantia de Padrões Básicos de Funcionamento Escolar; Avaliação e Monitoramento; Igualdade de Acesso e Permanência; Gestão dos Sistemas Educacionais; Modernização e Informações Gerenciais; Administração do Sistema de Ensino e Apoio Administrativo

perspectiva inclusiva com 8000 participantes; Curso de metodologia e recursos especiais - Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Braille, Sorobã, Orientação e Mobilidade, Atividades de Vida Diária, Ferramentas para Pensar e Condutas Típicas (síndromes e autismo). Participantes: 30.000 e número de cursos 600. (SEE, 1999, p. 7)

Segundo Almeida:

A evolução dos serviços de Educação Especial, em todo o País e especificamente em Goiás, caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência, para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, desenvolve uma proposta de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular, em Escolas Inclusivas de Referência. (2003, p. 34)

As Escolas Inclusivas de Referência são parte de um todo relativo ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

Neste sentido, segundo documentação Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Educação Especial/GO, a Superintendência de Educação Especial está comprometida:

[...] com uma educação de qualidade, empenhada em redimensionar a Educação Especial neste Estado, viabilizando medidas empreendedoras para que a escola seja um espaço de exercício de cidadania e meio eficaz de combate à EXCLUSÃO de alunos com necessidades especiais no sistema educacional. (1999, p.28)

Esta realidade nos remete a seguinte análise: a criação de um sistema educacional unificado, contudo é condição necessária para que se efetive a inclusão escolar e, para que essa unificação se concretize, é essencial alterar o paradigma positivista vigente no ensino fundamental.

Segundo Relato preparado para o Banco Mundial, baseado no trabalho do consultor em Educação Inclusiva do Estado de Goiás, Romeu Kazumi Sasaki, e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás:

Ressalte-se que em 1999 foi dado o início do processo de inclusão escolar em Goiás, tendo o mesmo sido implementado, com todos os seus ingredientes, até 2002 (último ano do governo estadual). Isto significa dizer que, do ponto de vista qualitativo, o processo inclusivo foi implementado completamente nas escolas tornadas inclusivas. Nesses 4 anos, como optamos desde 1999 pela abordagem gradual à transformação das escolas estaduais em escolas inclusivas, o processo inclusivo, do ponto de vista quantitativo, atingiu apenas as escolas estaduais que decidiram tornar-se inclusivas. No segundo mandato do governador do estado de Goiás (2003- 2006), o processo inclusivo prosseguiu mantendo essa qualidade nas escolas já inclusivas e a estendendo às demais escolas estaduais que passaram, aos poucos, a ser inclusivas. (2004, p. 05)

Observamos que somente em 2004 o Governo Federal lançou a nível nacional o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. A Proposta deste Programa está delineado nos moldes da Proposta do Programa do Estado de Goiás. O *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* está descrito em quatro cadernos elaborados pelos técnicos do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, onde cada caderno contempla um assunto pertinente ao processo de educação inclusiva, a saber, *A Fundamentação Filosófica; O município; A Escola e, A Família*.

Já na apresentação destes cadernos²⁴ encontramos algumas afirmações que vão ao encontro da proposta de educação inclusiva no Estado de Goiás:

O Brasil começa a construir um novo tempo para transformar a realidade. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os Estados e Municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade... Queremos fazer com que todas as pessoas que integram as comunidades escolares brasileiras estejam mobilizadas para a mudança. Queremos fazer com que todos os municípios de nosso País tenham um Plano de Educação Inclusivo, construído democraticamente. Vamos juntos, fazer com que a escola brasileira se torne um marco desse Novo Tempo, e ajude a fazer do Brasil um País de Todos! (2004, p.3)

²⁴ Os quatro cadernos deste Programa trazem uma apresentação comum, ou seja, possuem a mesma apresentação.

Referente ao aspecto que foi trabalhado de forma intensiva como um dos objetivos do Programa de Goiás que é a Sensibilização, encontramos a seguinte citação no Caderno intitulado *A Escola*:

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos. (2004, p. 10)

A implementação deste Programa está se dando por meio da criação de municípios pólo, onde uma equipe é treinada para repassar o mesmo para os gestores dos municípios de abrangência e, conseqüentemente, estes gestores se tornarão multiplicadores deste Programa.

Entendemos, entretanto, que o Governo Federal continua desenvolvendo suas ações para serem efetivadas totalmente pelos municípios, pois segundo o caderno: *A Fundamentação Filosófica*:

A partir da promulgação desta Constituição, os municípios foram contemplados com autonomia política para tomar decisões e implantar os recursos e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem. Cabe ao município, mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e implementar os recursos e serviços que se revelam necessários para atender ao conjunto de suas necessidades, em todas as áreas da atenção pública. (2004, p. 18)

No Estado de Goiás, a Educação Especial tem, desde 1987, a Superintendência de ensino especial, seu órgão maior, como responsável por emanar as diretrizes políticas, direcionar e orientar a operacionalização de ações voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O município de Quirinópolis-GO participou de todo este processo no qual se deu e está de dando o Programa Estadual. O próximo tema retrata a aplicabilidade do Programa neste município.

2.3– A Política de Educação Inclusiva em Quirinópolis:

Os anos 80 foram marco na história da educação especial em Quirinópolis, pois foi somente neste período que surgiu a primeira e única escola especial no município. O Lions Clube de Quirinópolis, ao adquirir um prédio que antes tinha sido um hospital, após diversas discussões entre seus associados, resolveu que ali seria uma escola especial para atender às diversas crianças e adolescentes residentes no município que apresentavam alguma deficiência e não tinham qualquer tipo de atendimento.

Foi assim que, em 11 de fevereiro de 1982, depois de ter firmado uma parceria com a prefeitura municipal para a concessão de funcionários, deu-se início aos trabalhos da Escola Especial “Dr Alfredo Mariz da Costa”, nome dado em homenagem ao médico e primeiro presidente do Lions Clube em Quirinópolis. Num primeiro momento o trabalho se dava com três professoras, uma merendeira e um auxiliar de serviços gerais, atendendo a cinquenta alunos com orientação pedagógica voltada para a alfabetização.

Nos anos seguintes, estabeleceu convênio com a Secretaria de Estado da Educação para concessão de outros funcionários, bem como, para orientações quanto às formas de estar lidando no dia-a-dia com estes alunos.

Já nos anos 90, foram criadas as salas alternativas, quando as escolas regulares recebiam os alunos “considerados capazes” de acompanhamento das atividades da escola. Porém, estes alunos ficavam segregados em uma sala, que geralmente ficava nos fundos da escola e, recebiam reforço escolar em horário contrário na própria escola. Nesta fase, o aluno especial era o único responsável pelo seu sucesso e permanência na escola regular, uma vez que a escola permaneceu como sempre e quase nada fazia para facilitar a vida dos alunos com necessidades especiais. Por essa razão a esperada integração não surtiu efeito e alguns alunos abandonaram a escola e outros não acompanharam o processo ensino-aprendizagem.

Em meados de 1999, surge a proposta de educação inclusiva em Goiás. Em Quirinópolis, como nos demais municípios do Estado a proposta foi apresentada, a princípio, aos Subsecretários de Educação, que logo em seguida indicaram profissionais que iriam coordenar o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva na circunscrição da sua Subsecretaria. Coube, também, aos subsecretários indicar a escola que seria Inclusiva de Referência. Este processo em Quirinópolis deu-se da seguinte forma: a subsecretária convocou os diretores das escolas, apresentou o

Programa aos mesmos e perguntou qual deles se habilitariam a assumir a sua escola como inclusiva. Somente a diretora do Colégio Frederico Gonzaga Jaime se candidatou. E, assim O Colégio Frederico Gonzaga Jaime passou a ser a escola inclusiva de referência no município. A partir de então, após avaliação da Equipe de Apoio, os alunos da Escola Especial “Dr. Alfredo Mariz da Costa”, eram encaminhados às classes regulares da escola inclusiva. Estes alunos geralmente eram: surdo, cego, deficiente mental leve e moderado, síndrome de Down, cadeirante, dentre outros.

Segundo orientação da SUEE, a escola Inclusiva de Referência deve adotar a filosofia de respeito à diversidade humana, propondo um ensino de qualidade para todos. Nesta proposta a escola é que deve adaptar-se ao aluno, recebendo e garantindo a inclusão de fato e a permanência dos “diferentes”.

A coordenação do Programa no município passou, no início, pelas mãos de vários profissionais que apresentaram uma grande dificuldade de entendimento e adaptação ao programa. Assim, a SUEE criou o Setor de Apoio à inclusão. Este setor contava com coordenador, pedagogo, assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo e professor de métodos e recursos.

Para normatizar as ações desenvolvidas pelos profissionais do setor, a SUEE em 2000 lançou um documento intitulado *Atribuições do Setor de Apoio à Inclusão*. Segundo este documento:

Este setor tem a finalidade de apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar as Escolas Inclusivas, o setor III (Setor de Ensino Especial) da Unidade de Referência, Salas de Recursos e outras instituições quando necessário.

O trabalho deverá ser direcionado aos professores, coordenadores, direção, corpo administrativo, família, alunos e comunidade.

A base do trabalho deverá centrar em atualização pedagógica, orientações psicológicas, fonoaudiológicas, serviço social com enfoque educacional.

A atuação da equipe é em função da resolução dos problemas de forma cooperativa.

As atribuições/atividades possuem características peculiares a cada área, entretanto a atuação é multiprofissional. (2000, p. 4)

Este documento norteou as ações dos profissionais, pois estabeleceu as atribuições específicas a cada área de atuação. Porém, a este setor coube toda implementação das ações. A primeira delas dizia respeito à Sensibilização de toda a comunidade. Para a

efetiva realização deste trabalho junto aos professores a equipe de apoio realizou diversos ciclos de estudos (programação e relatórios em anexo) nas escolas, quando discutiam assuntos relativos à inclusão e *tentava* amenizar parte da ansiedade e da angústia vivida pelos professores em relação ao Programa, pois muitos deles afirmavam que *não foram preparados para receber na sua sala de aula alunos com necessidades especiais*. Afirmavam, ainda, que *com os alunos ‘ditos normais’ já tinham uma grande dificuldade, imagina então com os ‘diferentes’*²⁵. Grande parte dos professores da rede regular encontrava-se muito resistentes à implantação do Programa nas escolas em que trabalhavam.

Já com as famílias a sensibilização acontecia por meio de encontros mensais. Nos primeiros encontros o número de participantes era muito pequeno (média de 13 pais), desta feita a equipe de apoio criou uma estratégia de mandar bilhetes que aguçassem a imaginação dos familiares, tais como: não percam o grande encontro com as famílias, falta apenas 04 dias; para o encontro que será maravilhoso falta apenas 02 dias; hoje é o grande dia, participem do seu e do nosso sucesso. Com bilhetes assim a participação dos familiares nos encontros aumentou significativamente (média de 65 pais). Os temas dos encontros eram levantados pelos pais e se davam de acordo com os interesse e necessidades dos mesmos. Apesar de todo esse trabalho, alguns pais ainda se apresentavam resistentes quanto à proximidade de seus filhos com alunos “deficientes”, argumentavam que esta proximidade traria atraso no rendimento escolar dos mesmos. Alguns pais até transferiram seus filhos de escola, reforçando ainda mais esta argumentação, porém estas transferências foram muito poucas e, de certa forma, insignificantes - num universo de 320 alunos, tivemos apenas 02 transferências.

Quanto à comunidade, a sensibilização aconteceu por meio de programas nas rádios locais e, também, através de apresentações dos alunos da escola inclusiva em eventos que aconteciam na cidade. Estas apresentações geralmente se davam com o coral “*mãos que falam*”, composto de surdos e ouvintes, todos alunos da escola inclusiva de referência.

Este trabalho demandou muito tempo e, as atividades acabaram por se perder no meio do caminho uma vez que, em muitas ocasiões não se conseguia fazer nem uma coisa nem outra. O Setor de Apoio tornou-se o ícone da resolução de todos os

²⁵ Conforme relato de **P2** na análise de dados das entrevistas contidas no capítulo III.

problemas das escolas, uma espécie de “salvador da pátria”. Assim, problemas como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, questões familiares, salas de aula consideradas difíceis e até problemas do cotidiano escolar eram encaminhados ao setor de apoio para tomasse as devidas providências e apresentassem soluções efetivas.

Este Setor, tinha a obrigação de apresentar à SUEE relatório mensal de todas as atividades desenvolvidas em toda a circunscrição da subsecretaria. Tais relatórios tinham como objetivo primeiro conhecer o desenvolvimento do Programa no município de Quirinópolis. Por meio destes relatórios é que a SUEE traçava as suas diretrizes de ação para o Programa.

No período de 2000 a 2002, os membros da equipe de apoio participaram de várias ações de capacitação destinadas às áreas específicas de formação voltadas para a Educação Inclusiva. A proposta destas capacitações se dava na perspectiva de torná-los multiplicadores, ou seja, se deslocavam de seus municípios de origem, geralmente até a cidade de Caldas Novas e, durante uma semana (40 horas), recebiam formação referentes à educação inclusão nas áreas de atuação – serviço social, psicologia, fonoaudiologia, pedagogia, para os instrutores de área: língua brasileira de sinais, Braille, sorobã²⁶, entre outros – com o objetivo de, ao retornarem para suas cidades de origem, fazer repasse dessa formação aos diretores, coordenadores, professores e demais profissionais envolvidos diretamente no Programa.

Estes repasses sempre foram difíceis de acontecer, uma vez que nunca conseguiam o tempo necessário para fazê-los. E os profissionais continuavam afirmando estarem despreparados para exercer a sua função de profissional da educação inclusiva em seu ambiente de trabalho. Sendo assim, a SUEE resolveu levar a qualificação até os professores de cada subsecretaria. Criou cursos específicos das grandes áreas: deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, síndromes, superdotadação e condutas típicas. Estes cursos foram repassados por profissionais das equipes de apoio

²⁶ Sorobã é um aparelho de cálculo que teve sua origem no ábaco, utilizado pelos povos orientais. Por ser um aparelho portátil, leve, de fácil manejo e custo reduzido, o sorobã representa para os deficientes visuais um importante material de apoio ao ensino matemático. Com esse aparelho, o deficiente visual tem plenas condições de acompanhar o ritmo de atividades da matemática desenvolvidas em classes comuns ou em situações da vida diária. Com treinamento adequado o deficiente visual é capaz de escrever números e realizar operações com o sorobã tão ou mais rápido que um vidente escreve à lápis em um caderno. O sorobã, pela possibilidade de também ser utilizado por alunos videntes, favorece a integração entre os alunos cegos e os demais colegas de turma.

de todo o Estado que, após avaliação do MEC, eram considerados habilitados para ministrar estes cursos. Porém, no município de Quirinópolis, aconteceram apenas dois encontros: deficiência auditiva e deficiência mental.

Em 2003 e 2004, ocorreram algumas mudanças, uma vez que alguns profissionais da equipe de apoio trabalhavam em regime de contrato especial e os mesmos venceram e não puderam ser renovados. Com isso, o trabalho sofreu algumas alterações devido à falta de alguns profissionais no Setor de Apoio. Este setor, que antes era vinculado diretamente à SUEE, passa a responder junto ao Departamento Pedagógico da Subsecretaria. A equipe começou a trabalhar em duplas pedagógicas que, de posse do total de escolas do município, fez a divisão deste total pelo número de duplas, quando cada uma delas respondia por um número X de escolas²⁷. Ainda no ano de 2005, foi implantado em todo o Estado o projeto *Sociedade Goiana de Inclusão*. No jornal Goiás Agora (2006, p.01):

De acordo com Sônia Cristina Pereira, da Gerência de Ação Multisetorial da Superintendência de Ensino Especial, o Projeto *Sociedade Goiana de Inclusão* tem como objetivo tornar o espaço educacional aberto para acolher toda a diversidade, por meio de eventos que envolvam os demais segmentos sociais. O projeto, segundo Sônia Cristina, é desenvolvido nas escolas com a interação com docentes, com o corpo discente e também com a sociedade. O primeiro passo do projeto é desenvolvimento com os docentes, depois com os alunos e, por último com os diversos segmentos da sociedade para que haja uma ação transformadora de todos os indivíduos envolvidos neste agrupamento.

Em Quirinópolis, este projeto está sendo desenvolvido em todas as escolas estaduais e, de acordo com relatos da coordenação pedagógica²⁸ da Subsecretaria *tem superado as expectativas e até rompido paradigmas de muitos profissionais que apresentavam-se resistentes em relação ao Programa de educação inclusiva*.

Para uma melhor compreensão deste programa no município de Quirinópolis, analisaremos no próximo capítulo os dados levantados nas entrevistas com os gestores, com os membros da equipe de apoio e com os professores.

²⁷ O trabalho, ainda hoje, acontece nesses moldes, ou seja, a subsecretaria conta com 04 duplas pedagógicas que prestam seus serviços técnicos a um número específico de escolas – média de 06 escolas por duplas – que abrangem toda a circunscrição de atendimento da subsecretaria.

²⁸ Conforme entrevista do G2 a ser analisada posteriormente.

CAPÍTULO III

AS PERCEPÇÕES DOS GESTORES, PROFESSORES E MEMBROS DA EQUIPE DE APOIO

A democracia é, antes de tudo, uma criação humana, talvez a melhor forma de organização política da sociedade até hoje inventada pela humanidade, pois promove o pleno desenvolvimento dos sujeitos como indivíduos singulares e como membros de comunidades sociais e plurais e, conseqüentemente, favorecendo a equilibração apropriada entre os processos de diferenciação e inclusão. (Johnson)

Este capítulo analisa os dados obtidos nas entrevistas feitas com os sujeitos, a saber, gestores, coordenador, professores, totalizando 09 (nove) entrevistados. O pressuposto básico é a relação entre as Racionalidades da proposta política e as racionalidades/subjetividades dos sujeitos diretamente vinculados ao Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. O sentido é, em última instância verificar as racionalidades/subjetividades no contexto escolar do município de Quirinópolis, buscando compreender o que mudou nas escolas em termos de inovações pautadas nos pressupostos teóricos de uma educação que tem como princípio o respeito às diferenças.

Obedecemos aos critérios de análise levando em conta o discurso dos entrevistados sobre o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, com o olhar sobre o município Quirinópolis – Go.

O subtítulo abordará algumas categorias de análise contidas em um único tema:
3.1 – As racionalidades/subjetividade dos gestores, dos membros da Equipe de Apoio à Inclusão e dos professores.

3.1 - As racionalidades/subjetividades dos gestores, professores e membros da equipe de apoio:

Assim, elencamos algumas categorias de análise: inclusão/exclusão, sensibilização para o Programa, inovações/mudanças/modernização, envolvimento pessoal e profissional e, expectativas frente ao respectivo Programa. Assim, nossa preocupação e o enfoque da análise estará voltado para a percepção dos sujeitos diante destas categorias, pois acreditamos que esta acontece dentro de uma visão muito particular sobre cada uma das categorias.

Quanto à questão da inclusão/exclusão, percebemos que o discurso dos entrevistados sobre esta questão acontece no âmbito educacional, pois o vínculo direto dos mesmos é nesse campo e, por isso, não conseguem enxergar um alcance maior desta categoria. Assim, observamos que os gestores e os membros da equipe de apoio desenvolvem um discurso que aponta para o lema do Programa que é **Educação Inclusiva: Garantia de Respeito à Diferença**. Conforme os relatos seguintes:

G1: *No meu modo de pensar, inclusão é a aceitação das diferenças múltiplas que existem. Em relação à exclusão, é preciso que nós nos incluamos pra que não haja exclusão da nossa própria pessoa primeiro.*

G2: *Pra mim, inclusão é o direito verdadeiro e real de formação de cidadãos. A exclusão é não permitir que o indivíduo seja feliz, não permitir que ele tenha crescimento, que ele seja valorizado nas suas dificuldades qualquer que seja ela.*

G3: *Pra mim na inclusão nós temos que olhar no olho do aluno e fazer ele entender que é importante, que é uma pessoa amada por Deus, pela família, que ele é importante pra sociedade. E pra mim exclusão é aquele aluno, aquele indivíduo que é deixado de lado, que é considerado um “João ninguém”, que é considerado um ser não produtivo.*

EA1: *Inclusão pra mim é um tipo de educação que é capaz de acolher a todos. Que celebra a diferença. Já a Exclusão seria o que acontece nas nossas escolas todos os dias. É trabalhar uma educação que não tem nada a ver com o sujeito e ainda pedir o sujeito que se adeque a ele.*

EA2: *Pra mim inclusão são as pessoas viverem juntas com as suas diferenças, com as suas diversidades, com as opiniões diferentes. E eu vejo que a exclusão é quando não há esse respeito, aceitação das diferenças. Quando as pessoas ficam à margem desse processo, à margem da sociedade, discriminadas.*

EA 3: *Pra mim a inclusão é a aceitação das diferenças uns dos outros, não só da deficiência, mas das diferenças. A exclusão é a não aceitação do que é diferente de você. É deixar de lado aquilo que faz diferença do seu gosto, em todos os aspectos.*

Estes discursos dos gestores e dos membros da equipe de apoio nos remetem a uma analogia com a realidade vivenciada na educação da modernidade, onde existe a

noção de um sujeito de consciência unitária, homogênea, centrada; e como consequência percebemos a existência de sujeitos alienados, inconsciente das determinações sociais de sua alienação, preso às ilusões da ideologia dominante. Pensamento ingênuo, no qual todas as diferenças estivessem num mesmo nível também em termos de poder. Essa forma de pensar, trás à tona este binômio em discussão, uma vez que apresenta uma realidade onde as pessoas são envolvidas por uma idéia produzida pela racionalidade da política do Programa, a abraçam e acabam fazendo desta um ideal.

Assim, passam abordar a questão da inclusão/exclusão de uma forma *politicamente correta*, dentro dos parâmetros exigidos pelo Programa de Educação Inclusiva do Estado. Percebemos que o discurso político transforma-se em suas verdades pessoais, e passam a fazer parte das coisas em que realmente acreditam e procuram viver enquanto profissionais da educação inclusiva. O pensamento destes membros da equipe técnica leva-nos a refletir sobre o que Silva (1996, p.144) nos apresenta:

Juntamente com a idéia de que o discurso, qualquer discurso, constitui a realidade, as noções de diferença e de narrativas parciais proclamam a necessária parcialidade de todas as narrativas sobre a realidade. Todos os discursos são dependentes da posição de seus emissores e, portanto, inevitavelmente parciais. Não existe assim uma posição privilegiada, fora da determinação, que autorize um metadiscurso global, acima dos interesses parciais dos diferentes grupos. (...) não existe um estado privilegiado de consciência totalmente lúcida, não existiria uma posição privilegiada a partir do qual fosse possível se chegar a um tal estado, nem a ciência, nem qualquer grupo específico, o que também exclui a possibilidade de um núcleo racional para a consciência.

EA1, entretanto, no discurso sobre exclusão afirma que esta acontece ainda nas escolas, pois os alunos se vêm obrigados a se adaptarem aos conteúdos repassados aos mesmos. Assim, acabam ficando de lado, à margem conforme discurso do **EA2** e **EA3**.

Em relação a esta *exclusão escolar* Mantoan (2003, p. 17-18) afirma que:

A exclusão escolar acontece das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que

ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Os caminhos percorridos até então pelo modelo de formação escolar a nós imposto, faz-nos repensar esta trajetória, uma vez que o ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações e isto está diretamente refletido no processo de formação dos alunos.

Em relação à inclusão, o discurso dos professores se aproxima do apresentado pelos gestores e membros da equipe de apoio, contudo, a exclusão é apresentada em um outro plano. Vejamos:

P1: *Eu entendo que inclusão acontece quando as crianças portadoras de uma certa deficiência são tratadas de maneira com que atenda as necessidades delas, ao lado dos outros alunos normais. A exclusão é o que vejo que a gente está vivendo ela. Tentando levar essas crianças para a escola inclusiva sem ter uma assistência completa igual elas necessitam. Eu acho que o que está acontecendo no nosso meio é a exclusão, não é a inclusão.*

P2: *Inclusão pra mim é no geral, porque todo sujeito tem um lado, pode ser no emocional, pode ser no psíquico, não basta você só incluir uma área tem que incluir todas. Já a exclusão seria o que foi feito nessa inclusão que teve na escola especial que passou pra ser uma escola inclusiva. Porque tem alguns professores que não conseguiu incluir no programa e acabou excluindo o aluno, porque ele ficou jogado num canto.*

P3: *Eu acho que a palavra chave aí é Amor, se você não tiver, você não consegue trabalhar a inclusão. A exclusão é quando você exclui, que você rotula, que você deixa uma criança de lado.*

O **P3** conseguiu apreender, acreditar e fazer do discurso da política até uma filosofia de vida pessoal e profissional. Observamos de forma visível o seu olhar de piedade e compaixão com um misto de amor, ao falar de crianças especiais. E, conhecendo um pouco melhor o seu trabalho, percebemos que tem conseguido aplicar na prática de sua sala de aula alguns dos princípios da inclusão, a saber: sentido de pertença, alunos que acolhem e somam com as diferenças, plano individual de ensino, entre outros.

Conforme definição de Mantoan (2003, p.24-25):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele... Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais. Na perspectiva de o “especial da educação”, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade de ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

Já na visão do **P1** e do **P2** observamos que seus conceitos percorrem vieses diferentes e caem na mesma vertente. Suas falas são desenvolvidas com um olhar de professor que forma indivíduos para atender as necessidades ditadas pela sociedade, porém, de certa forma, sentem-se incomodados com esta realidade.

Esta realidade é encontrada no pensamento de Laplane (2004, p.18), que assim se posiciona:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira. As condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que simplesmente insira alunos nos contextos escolares existentes. Além disso, ao circunscrever a inclusão ao âmbito da educação formal e ignorar as relações desta com as outras instituições sociais, esse discurso apaga o quadro de tensões e contradições na qual a política inclusiva se insere.

É exatamente neste quadro que observamos estarem pairados os discursos do **P1** e do **P2**, uma vez que se posicionam frente à exclusão afirmando que o programa de educação inclusiva vivenciado está vinculado a um processo de exclusão e não o que diz a proposta.

A questão da inclusão/exclusão está contida no discurso que abarca o conceito de educação especial. Para tanto, observamos que todos os discursos revelam um olhar muito particular sobre a realidade da escola especial em Quirinópolis-GO:

G1 se expressa assim: *olha, o sentido generalizado é um sistema de educação em que vai tratar de forma especial, o que eu acho que não*

fica bem, eu acho que é a educação, porque toda educação é especial no meu ponto de vista.

G2 apresenta o seguinte argumento: *a educação especial em Goiás hoje é uma forma diferenciada, nós temos centro de ensino especial, que atende crianças com deficiência mental grave, que requer um atendimento bastante especializado, é assessoria, é apoio à criança, à família.*

O pensamento do **G3** é assim delineado: *eu vejo que a educação especial hoje é destinada àqueles alunos altamente comprometidos. Ela é dada nos centros educacionais onde o aluno recebe assistência médica, estimulação, comida na boca, é aquele aluno muito bem comprometido.*

EA 1: *A educação especial hoje tem um papel muito importante. Porque não existe mais escola especial em Quirinópolis, existe centro de ensino. Então, não existe mais aquele negócio de que a escola especial é que segrega, porque não existe mais esse tipo de escola especial. Existem as APAES, mas essas não fazem parte de um programa de Governo do Estado. A escola especial hoje visa atendimento que trabalha as especificidades do indivíduo. Lá tem o projeto refazer²⁹, onde os alunos dão respostas fantásticas.*

EA2: *E uma área que vai trabalhar mais especificamente com determinadas deficiências, ela soa um pouco com a exclusão, se a gente pensar na segregação ali. Mas, de repente ela é necessária em determinado processo. A escola especial funciona como ponte e vai fazer com que haja uma inclusão de fato. Vai preparar os pais, vai preparar o professor, ela vai ser um apoio.*

EA3: *É aquela que vai trabalhar o indivíduo dentro das necessidades, dentro das especificidades de cada um, que vai olhar pra ele como um indivíduo pensante, um indivíduo que tem necessidades como outro qualquer e que tem dificuldades como outro qualquer. Mas, olhar pra ele como um ser humano, como um ser que pensa e que ama; atende-o dentro das suas necessidades.*

Podemos afirmar que os gestores e os membros da equipe de apoio do município fizeram, de forma muito aplicada, a *lição de casa*, pois percebemos que suas falas encontram-se permeadas do que é proposto pelo Programa, uma vez que deixa bem clara a *transformação* das escolas especiais em Centros de Ensino, a princípio denominados Centros de Referência, conforme documento anexo a ofício circular (008/99, p.02) emitido pela Superintendência do Ensino Especial, que esclarece o seguinte:

Na nova proposta de Educação Especial para Goiás, conforme os paradigmas da Educação Inclusiva, foi necessário redefinir papéis,

²⁹ O projeto refazer é desenvolvido com autistas, com aquele aluno que apresenta condutas típicas e também necessita de atividade em que se desenvolva a previsibilidade, por exemplo: uma pessoa que teve um trauma, um pânico, um medo de tudo, necessita de um ambiente que lhe permita ter certa previsibilidade, permitindo-lhe segurança para aprender.

reformular estruturas e funcionamentos, repensar formas de atendimento, de avaliação, de construção e mediação do saber... No contexto das mudanças a Escola Especial assumiu um novo perfil, sendo hoje, Centros de Referência, estruturados em setores com atribuições específicas, quadro de pessoal e formas de atendimento que convergem para a viabilização da educação inclusiva. Quando citamos a palavra mudança, nos reportamos às falas de Paulo Freire “não deixar o velho por ser velho e assumir o novo por ser novo”, mas quisemos dar uma ressignificação ao que já existia, buscando considerar a experiência profissional de tantos e dedicados trabalhadores da Educação Especial que podem colaborar com seu saber, para efetivar o processo da inclusão, sendo verdadeiras fontes, unindo dois sistemas que ao longo da história caminharam paralelamente, cada um com sua realidade: o ensino especial e o ensino comum. Partindo do princípio de que “a escola inclusiva é boa para todos”, concluímos que por um lado, desmistificar a escola especial e por outro lado investir na capacitação de profissionais da escola regular de modo que todos sejamos profissionais competentes no atendimento à diversidade.

Este documento culminou com o princípio da *extinção/transformação* das escolas especiais baseada nos moldes da então educação especial, uma vez que delineava como função destas escolas o atendimento especificamente a alunos que apresentassem comprometimentos graves, profundos e múltiplos. Este trabalho se daria por meio do estabelecimento de parcerias e/ou convênios com outros segmentos – especialmente secretaria de saúde para atendimento clínico e terapêutico – e passaria a ter como características de atuação a escolarização específica, currículo adaptado – Atividades de Vida Diária (AVD), métodos de comunicação alternativa, sistema TEACCH para o autismo -, estimulação precoce, oficinas pedagógicas, sendo esta atuação alicerçada nos princípios da educação inclusiva.

O referido documento (008/99, p.04), trouxe ainda como conclusão o seguinte:

O motivo que sustenta a existência dos Centros de Referência, com as características aqui mencionadas é, sem dúvida, formar uma rede de apoio cujos esforços convergem para a concretização do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, ora em processo de implantação em todo Estado de Goiás. Os Centros de Referência e cada um de seus setores são, portanto, facilitadores da inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com necessidades especiais. Pois, em seu contexto um elemento importante para a realização do processo: o valor da diversidade. O respeito às diferenças fortalece a sala de aula, a escola e a comunidade, oferecendo a todos os seus membros maiores oportunidades de participação como fontes geradoras de uma sociedade inclusiva, justa e solidária.

Nesse processo, compreendemos que a racionalidade da política aciona mecanismos de controle, porém com uma sutileza ímpar permitindo-nos concluir que esta entra no mundo da subjetividade dos sujeitos, *fazendo-se imprescindível* para o sucesso e o desenvolvimento efetivo das Pessoas com Necessidades Especiais.

Tanto os gestores quanto os membros da equipe de apoio posicionam-se frente a educação especial como um trabalho que hoje é desenvolvido de maneira diferenciada, nos centros de ensino que se empenham em auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais apenas no atendimento das suas especificidades – ensino de Braille, de Língua de sinais, atendimento de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia entre outros - negam a visão segregacionista a ela investida quando relatam ser este trabalho atualmente desenvolvido apenas como suporte, como apoio à educação inclusiva.

Este novo olhar sobre a educação especial, apreendido para e pelo modelo de educação inclusiva implementado no Estado de Goiás vem propor que se suprima a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. Contudo, não podemos negar que as mudanças se dão de forma muito lenta, uma vez que, segundo Skliar (1999, p.16):

Os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural. Esse discurso não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder.

As ações desenvolvidas na modalidade de educação especial estão longe de serem extintas, uma vez que a referência para a sociedade, em se tratando de pessoas com deficiência, ainda são as escolas especiais e, em Quirinópolis esta realidade não é diferente.

Compreendemos que o discurso dos membros da equipe caminha numa prerrogativa técnico-teórica e, sendo assim, têm desenvolvido suas atividades profissionais dentro desta perspectiva.

Observamos, de acordo com os relatos abaixo elencados, que os discursos dos professores apresentam uma visão diferenciada deste processo, uma vez considerarem que o ensino ministrado na escola especial ainda é o melhor para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais:

P1: *Aqui pra nós o especial, apesar de que ainda temos alguma coisa a melhorar, o especial é mais bem assistido do que a inclusão.*

P2: *Eu trabalhei muito tempo na educação especial e eu acho que é um jeito de você tentar incluir o aluno pra chegar no seu objetivo, porque trabalhar com a criança especial não é a mesma forma que você trabalha com o **dito normal**. Porque a criança especial requer outros cuidados que você não teria com o aluno dito normal.*

P3: *Eu acho que é essa que eu estou trabalhando hoje, onde a gente vai conseguir todos os objetivos, trabalhando todas as diferenças. Percebendo assim que cada um aprende, que cada um é capaz dentro de cada limite.*

P2, em seu discurso sobre educação especial relata de maneira bem clara o sentimento que carrega em relação ao processo de implementação do Programa de Educação Inclusiva no município, isso porque foi “arrancado” de seu local de trabalho (escola especial) e encaminhado para outra escola (escola inclusiva) sem qualquer consulta prévia.

Observamos que tanto no discurso do **P1** quanto no discurso do **P2** há uma visão da educação especial associada a um modelo clínico que reforça a existência de duas educações, a regular e a especial. Assim, conforme aprendera durante a sua prática na escola especial, a educação destas pessoas é adjetivada de especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento” especial. Já o **P3** que, de certa forma, demonstra não conhecer muito bem atividade desenvolvidas na escola especial, tampouco com alunos com necessidades educacionais especiais que apresentem um comprometimento maior, considera o trabalho desenvolvido em sua sala de aula hoje como especial, reforçando a importância de trabalhar com as diferenças, pensamento trabalhado pela proposta do programa.

Estas idéias levam-nos a refletir um pouco sobre o que diz Carvalho (2000, p. 16-17):

Conceber a educação especial como modalidade de educação porque perpassa todos os níveis de ensino seria até vantajoso, mas, em nossa cultura, traduz-se como outra modalidade o que nos leva,

equivocadamente, a pensar que convivemos com uma duplicidade de educações (*latu sensu*), cujas finalidades e objetivos não são os mesmos para todos, variando em função das características da “clientela”. Com esse olhar, a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social. Especiais devem ser considerados as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir esta característica ao alunado.

Percebemos claramente que apesar de terem vivenciado todo processo de implantação do Programa, nos discursos do **P1** e do **P2** existe, ainda, um mal estar em relação às mudanças propostas pelo mesmo. Acreditamos que isso se dá em decorrência dele ter sido criado por uma equipe técnica e imposto, sem qualquer consulta prévia aos profissionais que iriam desenvolvê-lo no cotidiano escolar.

Na tentativa de clarear este pensamento, buscamos nos discursos dos entrevistados qual seria a sua concepção de sujeito.

Para o G1 é a percepção de sujeito da situação, eu acho que o sujeito principal sou eu. Eu tenho que ser o sujeito principal desta situação pra que possa viver pra depois repassar.

O G2 Sujeito é aquela pessoa com problemas, com diferenças, com especificidades, são seres que se formam, e que todos nós na verdade nos construímos mediante a um ambiente que a gente vive.

Já para o G3 sujeito é todo indivíduo que compõe a sociedade, seja ele incluso ou excluído, ele é um sujeito pensante. Sujeito pra mim são todas as pessoas, um sujeito desde que ele seja batizado ele é um filho de Deus, então pra mim sujeito é isso.

Compreendemos que o pensamento destes gestores se dá na perspectiva dos sujeitos diretamente envolvidos e/ou “alvos” diretos do Programa, a saber, as pessoas com necessidades especiais. Contudo, este sujeito singular que se faz no, com e pelo meio, sujeito pensante e espiritual, sujeito que se apropria da situação pra poder agir está vinculado ao pensamento das sociedades modernas, onde a racionalidade assumiu um valor supremo. Assim, devemos repensar e tentar compreender as formas como estão se dando os processos de subjetivação dos sujeitos que terminam por serem

esmagados nas suas singularidades, resultando isso nos vários tipos de manifestações e sintomas sociais presentes na atualidade.

O discurso feito pelos professores sobre sujeito acontece com um olhar sobre seus alunos e caminha numa ótica humanista, altruísta frente ao como deveria ser a realidade.

P1: *Eu vejo o ser humano como uma criatura de Deus e muito especial, eu acho que não teria de ter diferença nenhuma. Nós temos que ser todos iguais. **Precisamos viver isso.***

P2: *A concepção que eu tenho de sujeito eu acho que você tem que levar em consideração como ele está hoje, **não adianta você querer levar uma coisa pronta e acabada se a criança não está afim daquilo que você quer.***

P3: *Eu acho que o sujeito ele é único assim, eu acho que a gente tem que valorizar a individualidade, sabe, **aceitar primeiramente.***

A referência que os professores elaboram sobre o sujeito passa por três palavras-chave: vivenciar, respeitar e aceitar. **P1** fala da necessidade de enxergar o outro como igual e viver isso; **P2** fala da necessidade de enxergar e respeitar o outro sem querer impor nenhuma condição. **P3** já fala do ser como unidade e da necessidade de aceitação deste mesmo ser. Contudo, devemos lembrar que os sujeitos inseridos no cotidiano escolar são seres humanos que estão construindo a sua história pessoal. Souza, (2003, p.2), discorre sobre este sujeito fazendo a seguinte análise:

Penso o sujeito como constituído pela sua história e pelas suas experiências, o que significa considerar o coletivo e o singular nessa constituição. Assim, o entorno espaço-temporal, representado pelos valores, conhecimentos e ideais sociais predominantes em determinado período histórico, articula-se à elaboração de pressupostos coletivos no sentido da sua predominância em relação às pessoas que vivem nesse período e se singulariza nas idiossincrasias presentes nas experiências constitutivas das subjetividades dessas mesmas pessoas. Trabalhar com o singular e com o coletivo, reconhecendo que eles não se separam e que a organização da constituição psíquica se articula à dimensão histórica e social, explicita a necessidade de conhecimento sobre a tradição cultural por onde o sujeito transita e sobre a apropriação que ele realiza dessa tradição, necessária a constituição da sua subjetividade

A nossa percepção caminha na perspectiva desse sujeito histórico racional/subjetivo. Sujeito que se constitui no singular, no particular frente ao coletivo, onde ele transita fazendo a sua história em um espaço que outrora já era instituído por

uma tradição cultural que está presente em todo o processo histórico de construção destes mesmos sujeitos.

Os discursos dos membros da equipe de apoio retratam um olhar muito particular quando elaboram um conceito de sujeito.

EA1: *É um indivíduo, uma pessoa, com emoções, com sentimentos, com diferenças. Eu percebo o sujeito como esse corpo que se relaciona entre os demais da sociedade, da comunidade, do mundo, entre a escola.*

EA2: *O sujeito é um indivíduo único, um ser único que não tem ninguém igual, que essa individualidade está em tudo na natureza em geral, não só no ser humano, pra mim isso é o sujeito, um ser único.*

EA3: *É aquele que participa politicamente, mesmo que ele não tenha um conhecimento acadêmico, é aquele que tem os mesmos direitos, que tem deveres e que é acolhido como um ser igual ao outro mas ele é um indivíduo que sabe fazer escolhas, que tem as suas preferências.*

Chama-nos a atenção o conceito elaborado por **EA1**, quando fala de *um sujeito constituído de emoções e sentimentos; como esse corpo que se relaciona...*, pois esta afirmação vai ao encontro do pensamento de Foucault (1999, p. 26) quando relata “O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade... e que não se contentam em reproduzir, ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo”. Ao abordar a questão do poder voltado para a relação dos indivíduos entre si, suas emoções, seus sentimentos, suas diferenças, a relação das instituições com os corpos apresentando aí um sujeito sujeitado, compreendemos que esse pensamento está presente nos princípios da inclusão/exclusão, onde as relações ocorrem de forma sutil e estas sutilezas estão caracterizadas no poder que permeia as ações políticas e, sem que se perceba de forma visível, estão presentes nas percepções dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. Neste sentido, percebemos a racionalidade/subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de educação inclusiva e, assim, entendemos que este olhar vem ao encontro da condição de sujeito na qual os membros da equipe de apoio se encontram e se manifestam nas suas atividades cotidianas.

Observamos que as percepções dos entrevistados se aproximam e se complementam. **EA1** descreve um sujeito que se faz do singular para o coletivo, percebe o *sujeito como um corpo que se relaciona com*; **EA2** trabalha com a visão de

unidade, diz que *o sujeito é um ser único*; **EA3** trabalha com a noção de sujeito político, *sujeito ativo que participa, que faz escolhas, com direitos e deveres*.

A educação tem como legado a formação de cidadãos críticos, pensantes e que tenham consciência de si e dos seus pares. Fazer valer este legado é um dos grandes desafios que hoje estamos vivendo, uma vez que somos filhos da ditadura, de uma sociedade repressora, onde fomos ensinados a não pensar, somente a obedecer e fazer cumprir as leis. Desta feita, a seguinte citação de Grispun (2004, p.8), faz-nos pensar a este respeito:

A noção de sujeito, evidentemente, passa pela noção do ser biológico, mas o que queremos entender é a formação desse sujeito nos diferentes segmentos da sociedade. O que faz o sujeito ser ele e não o outro? Como se manifestam as relações do sujeito na sociedade? O que distingue os fatores externos e internos do sujeito na contemporaneidade? Como construir a subjetividade se ela tem que garantir as partículas da singularidade no universo da diversidade? Por certo essas e outras questões perambula o real e o imaginário dos educadores comprometidos com os valores dos jovens ou comprometidos com a formação de seus professores.

As respostas a estas perguntas devem ser elaboradas coletivamente no cotidiano escolar, e isso só será possível quando os sujeitos que compõem este universo forem ouvidos, tiverem voz e vez, para que de fato consigam fazer leituras mais reais, portanto, menos alienadas, da realidade cotidiana e, assim, apreendam a necessidade de estarem incluídos para que se construa um novo sentido de participação. Porém, percebemos claramente que as políticas públicas não trabalham nesse compasso. Estas políticas ainda são desenvolvidas por uma elite intelectual que cria conceitos, teorias, projetos e programas para serem executados pelos profissionais que estão na linha de frente dos grandes embates que ocorrem no universo onde acontece toda formação educacional dos sujeitos. Esta elite intelectual necessita entender que o tecido da compreensão do mundo não se trama apenas com os fios do conhecimento científico.

Quanto às inovações/mudanças/modernização, buscamos a concepção dos entrevistados sobre o antes e o depois da implantação do Programa no município de Quirinópolis, para conhecer o que de fato mudou com a chegada do Programa.

O discurso dos gestores caminha explicitamente em apoio incondicional e irrestrito ao Programa:

G1: *Antes de começar este esclarecimento do que é educação inclusiva, todo mundo era separado na escola especial, com um amontoado de gente com necessidades bem comprometidas ali. A partir do momento que nós começamos a nos preparar com essa educação inclusiva, essa visão ficou mais ampla.*

G2: *Na verdade antes agente imaginava que ia formar um ser ideal, um molde muito bonito e que na verdade não é aquilo. Hoje, depois que eu trabalhei a nova LBD 9394/96, você vê a riqueza dos fundamentos legais que a gente tem.*

G3: *Eu acho que a educação inclusiva não existia, ela existia sim só para aqueles alunos que freqüentavam a escola especial Dr. Alfredo Mariz, lá eles muito bem tratados, muito bem zelados, mas era só no mundinho deles. Só depois do Programa começou a consciência de que é preciso incluir e não excluir.*

Observamos que alguns gestores em determinado momento desmerecem o trabalho desenvolvido com as pessoas com necessidades especiais antes do Programa, devemos voltar nossa atenção de forma especial ao risco que corremos diante da dissimulação das verdades defendidas.

Segundo Mazzota (2002, p.41):

Sabemos que verdades podem ser, em muitos casos, apresentadas como tal em resultado da estratégia de manipulação da informação e do conhecimento, acabando por se transformar em mentiras. Geralmente isso ocorre quando se tem em vista a conquista ou manutenção do poder no espaço público, entendido aqui como espaço comum a todos.

Devemos estar atentos às *verdades* que nos são ditas, pois no contexto vivido, a saber, educação escolar regular/especial/inclusiva percebemos que a racionalidade política utiliza de estratégias de manipulação da informação e do conhecimento e, isso acaba por se tornar a regra nas relações sociais. Manipulação, intencionalidade, estratégia são termos muito comuns e recorrentes na e para a manutenção do sistema por nós vivido.

É oportuno lembrar que, em conformidade com Ricouer (1968, p.192): “Essa mentira que supõe o conhecimento da verdade, tem por contrário a veracidade, ao passo que a verdade tem por conteúdo o erro. Os dois conjuntos de contrários – mentira/veracidade, erro/verdade – parecem então não terem relação”.

A nossa compreensão caminha no sentido de nos defrontar com uma nova forma de enxergar o mundo contemporâneo, confrontando-nos com uma grande diversidade de meios e recursos para a manipulação da opinião individual ou de grupos, seja pelas novas técnicas de comunicação somadas à incorporação das massas nos sistemas políticos, seja pelo registro da história com deliberada exclusão dos fatos, ou, ainda, por tantas razões de outras ordens. Haja vista a perversa padronização, de crenças e comportamentos, acelerados e exacerbados pela globalização.

Em relação às mudanças objetivas nas escolas de Quirinópolis depois da implementação do Programa, observamos nos discursos dos gestores o seguinte:

G1: *No princípio o professor tinha uma rejeição, não por maldade e discriminação, mas por medo de não atender, de não alcançar aquilo que precisa ser alcançado pra atender as necessidades do aluno, E com essa preparação, a gente viu que isso foi amenizando e hoje acho que todos enfrentam a realidade com naturalidade e tem dado resultados.*

G2: *as mudanças foram muitas, as escolas, os professores estão vendo que o processo de mudança veio pra ficar. Não existe mais aquilo assim: a escola não vai receber esse aluno porque não damos conta dele, seja com necessidade especial ou não.*

G3: *Eu acho que nenhum educador da rede pode falar que não sabe o que é inclusão. Muitos ainda não aceitam trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais, acham que não estão preparados ainda. E necessário agora uma conscientização maior que precisa tomar conta de toda a sociedade, que não é só o governo o responsável, mas é responsabilidade de todos nós esta inclusão.*

Como princípio de análise Foucault (1985, p.5) nos apresenta a seguinte afirmativa: “O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que ligam e que fazem o que se engendram, uns a partir dos outros”.

Em se tratando de mudanças, as respostas apresentam-se *politicamente corretas*, pois percebemos que estas se dão apenas no campo das idéias. Se encontram em suspensão em estado de *epoqué*. Esta afirmação decorre do fato de as respostas apresentarem palavras como: *tem dado resultados, o processo de mudança veio pra ficar, não é só o governo o responsável, mas é responsabilidade de todos nós esta inclusão.*

Destas palavras, surgem novas perguntas como: quais resultados foram apresentados de maneira concreta? Que modelo de inclusão é esse?

Cunha (1993, p.25) se posiciona da seguinte maneira sobre a mudança em educação:

Grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações, vivem intensos espaços de transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança.

Neste momento histórico em que estamos vivendo é necessário o alcance de uma clareza de idéias para compreendermos o processo como um todo, pois as questões políticas nos são apresentadas de uma forma simplificada e as ações para a efetivação destas políticas, geralmente, são complexas, porém na implementação das mesmas faz-se uso de pensamento simplista, sem qualquer questionamento das estratégias e mecanismos utilizados na formatação destas políticas.

Para melhor elucidar esta constatação Vizim (2003, p.61) nos apresenta a seguinte afirmativa:

O fato de diferentes documentos nacionais e internacionais imporem mudanças na política educacional no Brasil, bem como nos países latino-americanos, asiáticos e africanos, ainda que atreladas a um acordo monetário, não representa, na prática, uma alteração de mentalidades e de valores que resulte num processo menos excludente. O que se verifica, somente, é uma roupagem modificada.

Sabendo que este sujeito percorre um caminho que se constitui na sua própria história e que nessa história está contida a sua experiência pessoal e profissional, os professores assim se pronunciaram:

P1: *Eu vejo a inclusão como um Programa deste Governo, que quis manipular o povo, falando em inclusão como um Programa político, não querendo incluir realmente o ser humano. Eu vejo mais é politicamente, porque se badalou demais em torno da política, mas na verdade a inclusão não aconteceu.*

P2: *Antes não tinha uma escola inclusiva, em toda escola que chegava que fosse uma criança com qualquer tipo de deficiência a escola rejeitava. E mesmo depois que passou a ser uma escola inclusiva nós tivemos problemas quanto aos pais das outras crianças, porque as crianças aceitavam bem as deficiências. A questão que nós tivemos mais dificuldades foi a adaptação dos pais com as outras crianças.*

P3: *Primeiramente eu acho que quando as crianças tinham dificuldade antes desse programa tinham muitas que ficavam segregadas em uma sede, no caso seria a escola especial. Então na medida que veio esse programa as crianças foram jogadas na rede regular onde elas trabalhavam com crianças que até mesmo auxiliavam elas nos momentos mais difíceis. Então na medida que nós fomos recebendo cursos, a gente foi melhorando e aceitando também as diferenças.*

P1 se posiciona diante desta resposta com um certo pragmatismo, colocando sua opinião de forma direta, ou seja, demonstra de forma clara e objetiva que a inclusão aconteceu somente no aspecto político e não de maneira efetiva para que se incluíssem os alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino de fato, mas, somente de direito. **P2** mostra os problemas que surgiram com a proposta da escola inclusiva, quando os pais apresentaram uma grande resistência em relação à convivência de seus filhos com os alunos com necessidades educacionais especiais. Este discurso carrega a idéia de que a escola inclusiva continuou com o estigma de abrigar os “doidinhos” da cidade, ou seja, passou a ser uma extensão da escola especial. **P3** apresenta uma visão de aprovação à iniciativa do Programa de educação inclusiva proposto pelo Estado de Goiás, neste sentido, louva a iniciativa de criação da escola inclusiva, reforçando o aspecto segregacionista da escola especial, onde os profissionais não eram preparados como foram os da escola inclusiva para a aceitação das diferenças.

Chama-nos a atenção estas três posições, pois estes professores participaram e compartilharam de uma experiência comum, porém com olhar diferente sobre o que resultou da mesma. **P2** teve que mudar da escola especial para a escola inclusiva acompanhando seus alunos, Já **P1** e **P3**, como pertenciam ao quadro de professores da Escola Frederico Gonzaga Jaime, tiveram que receber em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais. Estes posicionamentos diante de uma mesma experiência na verdade reforçam a idéia de que propostas a serem implementadas necessitam antes serem discutidas pelos atores que irão fazer parte do processo como um todo. Diante destes discursos Paro (2001, p.46) apresenta a seguinte afirmação:

As propostas precisam levar em conta não apenas a relevância das medidas a serem implementadas, mas também sua viabilidade prática tendo em vista a maneira com se desenvolve o trabalho e a vida cotidiana no interior da escola, em especial os interesses e as vontades dos atores envolvidos na prática escolar. Aspecto da mais alta importância para o êxito de medidas inovadoras no interior da

escola é a disposição dos educadores escolares em se envolverem num projeto desse tipo.

Em se tratando de mudanças ocorridas na realidade escolar após a implementação do Programa, observamos que o discurso dos professores caminha em vertentes diferentes:

P1: *Pra nós profissionais, que realmente entende essas deficiências, que realmente trata essas crianças não com a razão, mas com o coração, eu acho que é muito bom. Só que a sociedade não está preparada pra isso, e as crianças que entraram na rede regular, em se tratando de incluir essas crianças eu acho que elas se sentiram mais excluídas, principalmente pelos pais das crianças ditas normais.*

P2: *Na escola que eu trabalho atualmente não tem nenhuma criança com deficiência comprovada, mas eu acho que mudou alguma coisa sim. Mais em termos de estrutura houve algumas mudanças, mas não foi muito grande. Na questão de professores, os professores não estão preparados pra receber não, porque foram feitos cursos e mais cursos, só que os professores não interessaram por cursos e, **se de repente aparecer uma criança com problemas o problemático via ser o professor que não está preparado.***

P3: *Eu acho que mudou muita coisa. Mudou por exemplo o tipo de trabalho, a nossa rotina de sala de aula, eu acho que a gente começou a perceber que a criança também aprende, porque antes a gente pensava que ela não aprendia. Eu mesmo já tive a oportunidade de ver esses dois lados, quando eu fui pra escola inclusiva trabalhar com as crianças, eu quase morri do coração, eu não aceitava, eu pensava que eu não ia dar conta, e no caminhar da carruagem eu vi que meu trabalho foi sendo atingido assim, eu vi que foi havendo aprendizagem, que foi havendo interação. Então eu acho assim que é gratificante.*

P1 se posiciona recorrendo ao discurso do amor, quando diz que devemos tratar a criança com o coração, afirmando a posição do Programa que a inclusão só acontece pela via do coração, neste sentido, acaba introjetando a na sua fala o que foi utilizado pelo Programa na sensibilização com toda a comunidade escolar, inclusive com os professores. Afirma que a população (leia-se pais) ainda não está preparada para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. **P2** reforça o “despreparo” dos professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula em uma frase nodal: **se de repente aparecer uma criança com problemas o problemático via ser o professor que não está preparado.** Esse despreparo em sua fala vem subentendido como falta de interesse dos professores em participar de cursos que os habilite a trabalhar com estes alunos. Este

interesse nasce somente diante da necessidade real, ou seja, quando de fato aparecem estes alunos em suas salas de aula. **P3** trás um discurso carregado de otimismo frente ao Programa, apresentando todas as mudanças ocorridas em seu ambiente de trabalho depois da implementação deste Programa.

Esta realidade é retratada em Carvalho (2000, p.28) através da seguinte afirmação:

Há muitos educadores que têm questionado o “desmonte” da educação especial... Esta mudança de paradigma – de um sistema em “cascata de serviços” educacionais para uma escola inclusiva – (para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras) tem ocasionado inúmeros debates e muita polêmica. Eles se intensificam, particularmente, quando se argumenta que a presença de crianças com deficiência nas turmas regulares vai beneficiar a todos os demais, pois tais crianças incluídas poderão provocar, em seus professores, mudanças metodológicas e organizativas da sala de aula, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais rico para todos.

Percebemos que a realidade posta nos apresenta vivências e experiências diferentes frente a questão da mudança Porém, faz-se necessário ressaltar que cada profissional da educação deve estar atento a este quadro histórico-social aqui apresentado, e de seu papel no interior dele.

Em seus discursos sobre o antes e o depois da educação inclusiva no município, os membros da equipe de apoio assim se pronunciam:

EA 1: *Era totalmente assim: eu vejo Quirinópolis, como uma cidade que segregava demais da conta, respeitava muito o trabalho da escola especial, mas tudo que eles achavam que tava um pouquinho fora tinha que mandar pra escolinha, até aluno que nem precisava. Então antes do Programa isso era assim, e hoje nós temos um autista na faculdade aqui em Quirinópolis.*

EA 2: *Antes não havia uma inclusão, as pessoas diferentes estavam vivendo juntas mas não estava inclusas, porque uma coisa é você estar dentro mas você não faz parte então antes do programa mesmo que vem fazendo esse trabalho de conscientização eu não vejo isso como uma inclusão **antes havia uma integração** vamos dizer assim.*

EA 3: *Eu sempre falo assim que o professor ele já nasce com essa intenção de inclusão dentro de si. Eu sei que esses Programas ajudam muito, vem capacitar o professor a ter novas sugestões pra trabalhar esse indivíduo, mas essa **aceitação tem que vir de dentro da pessoa mesmo**. Então antes os profissionais achavam que lugar do indivíduo que tinha algum tipo de deficiência era na escola especial. Hoje eu acho que muitos professores entendem o que é esse programa e buscam.*

O item 4 da Declaração de Salamanca, dispõem que: “*Por um tempo demasiadamente longo, os problemas das pessoas portadoras de deficiência têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas*”. Para os membros da equipe de apoio, a educação inclusiva antes da implementação do Programa no município de Quirinópolis acontecia nestes moldes. Seus discursos encontram-se em conformidade com o prescrito pelo mesmo Programa de educação inclusiva. **EA1** afirma que antes da implementação do Programa a inclusão não existia em Quirinópolis, todo o atendimento aos alunos com necessidades especiais acontecia na escola especial, de maneira segregada. Somente alguns *professores de boa índole, de coração bondoso* que aceitava o aluno “diferente” na sua sala de aula da rede regular, e o seu fazer ocorria empiricamente, intuitivamente, sem qualquer formação e/ou informação que lhe desse suporte para a sua prática pedagógica. **EA2** afirma que na verdade o que acontecia era integração. **EA3** afirma que antes a referência de escola para o aluno que apresentasse qualquer tipo de necessidade educacional especial era somente a *escolinha*. Porém, mesmo com o programa **EA3** acredita que o professor já nasce com a intenção da inclusão dentro de si, a aceitação nasce de dentro da pessoa. **EA1 E EA3** dão exemplos pontuais sobre a inserção de alunos no ensino médio e na faculdade, como reforço à importância e como exemplo de sucesso do Programa.

Compreendemos que para **EA1 e EA3** o professor funciona como o principal fio condutor na efetividade da proposta de educação inclusiva. Assim, a análise por nós elaborada diante destes discursos vem ao encontro do pensamento de Bueno (1999, p.149), quando afirma que:

A realidade brasileira, socioeconomicamente fragmentada, não nos permite encerrar o sistema atual e iniciar outro, “*novinho*” como se tudo estivesse “pronto” para receber, preparar e formar os educandos em um contexto inclusionista. É preciso traçar metas a fim de que ambos, especialista e generalista, possam agir mutuamente para formar um novo perfil profissional, uma nova proposta educativa... A questão não está em conceber dois processos educacionais, mas na medida da construção coletiva e colaborativa, um único processo transformador das formas dualistas e discriminatórias que, quase sempre, se referem a uma postura exclusionista.

Percebemos que a inclusão perpassa um viés muito maior, ou seja, um processo de mudanças profundas no âmago da sociedade, que pode ser traduzido por meio de um padrão de eficiência, de eficácia, de belo, de perfeito, de usual, de “normal”. O caminho se faz por uma transição de paradigmas, uma vez que encontrar e trabalhar com as necessidades de todos os alunos é tarefa muito maior e mais complexa que lidar com as necessidades de alunos com necessidades especiais.

Assim, em relação às mudanças ocorridas após a implementação do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva em Quirinópolis-GO, os membros da Equipe apresentam o seguinte discurso:

EA 1: *Mudou que as pessoas foram obrigadas num primeiro momento a ver que era necessário essa mudança, tinha que existir, foi uma coisa imposta. Mas, de início, houve rejeição, e ainda há rejeição, porque isso passa pelas mudanças atitudinais. Com o Programa as pessoas agora tem uma nova visão, ele já não vê mais como impossível. É isso mesmo que a inclusão propõe porque não é só o aluno que vai aprender a ser gente melhor, mas também os profissionais que vão ver que eles são capazes de fazer isso, e isso é o que o Programa faz., a duras penas, né. É mudança de paradigma, são tentativas, ensaio e erro, ensaio e erro...*

EA 2: *Mudou muita coisa nas escolas, primeiro a aceitação das pessoas. Então eu acho que aquela fase mais crítica de aceitação já aconteceu, nós estamos agora caminhando para ficar melhor. Eu vejo também a questão até da qualidade de ensino, porque uma vez que você preocupa com a questão das diferenças você vai oferecer um ensino de melhor qualidade, pensando no individuo, porque cada um tem um jeito de aprender. Eu vejo também a questão da sociedade eu vejo de modo geral as pessoas não olham com aqueles olhos estranhos, elas vêem uma pessoa que não enxerga e já sabe como se portar diante dela, então a gente está melhorando isto muito, a inclusão foi uma benção.*

EA 3: *Eu acho que hoje a escola que acolhe o programa da inclusão passa a ser uma escola diferente, ela faz a diferença. Aquela escola que está com resistência, que não está aberta para um novo modelo, para uma nova proposta ela passa a ser excluída automaticamente. E a escola que está trabalhando o programa de inclusão com seriedade, ela está mais reconhecida, os pais estão preferindo mais e ela tem preferência no geral na sociedade, ela faz a diferença.*

A pesar das dificuldades enfrentadas como rejeição, discriminação, necessidade de mudanças atitudinais, o discurso dos membros da equipe de apoio vem carregado de muita esperança e otimismo frente à realidade do Programa no município, demonstram estar trabalhando com um programa no qual acreditam. Afirmam terem ocorrido

mudanças significativas que colaborou para melhorias tanto das pessoas quanto dos espaços onde tem sido desenvolvido este programa neste período. Ter um olhar crítico diante desta realidade é fator importante neste momento, pois quando se está dentro de um processo, fazendo parte dele, às vezes até se confundindo com o mesmo faz com nos percamos e percamos a capacidade de enxergar os sentimentos e a insatisfação de quem participa da construção de qualquer programa, que neste caso foi imposto.

Reportamo-nos ao pensamento de Vasconcelos (2001, p.17) que nos leva a refletir com bastante precisão o processo de implantação do programa em discussão:

Esta dimensão política de ação, via-de-regra, não é tematizada; ao invés, há um esforço das classes dominantes em fazer tudo “perfeitamente natural”: “as coisas sempre foram assim”, “a vida é isto que a gente vê”. Muito ao contrário, sabemos que a essência não se dá a revelar de imediato; a aparência faz parte da essência, mas não a esgota. Esta imersão no imediato, no cotidiano acrítico é o processo de alienação a que somos submetidos. O que estamos procurando fazer é superar tal alienação, ainda que em parte, no campo da educação. Esta superação é duplamente importante: primeiro enquanto se supera o estatuto de professor como sujeito da história (como acontece com todo profissional que passa a dominar melhor seu próprio trabalho); em segundo lugar, pela especificidade do trabalho educacional, ou seja, pela preciosidade de nossa matéria-prima: estamos interferindo na formação de novos cidadãos.

Trabalhar na perspectiva de desenvolver uma percepção mais global do processo é de suma importância, pois assim há um reconhecimento das racionalidades inerentes propostas, políticas e programas, o que torna possível a ressignificação das ações, com vistas à realização de uma prática, de fato, transformadora, permitindo aos sujeitos exercer o poder de participação e de livre escolha nesta sociedade democrática em que vivemos.

Quanto à questão da sensibilização, sabemos que a implementação do Programa de Educação Inclusiva de Goiás obedeceu a um cronograma de ações. Dentre estas ações a Sensibilização estava prevista para ser operacionalizada já em 1999. Observamos que os discursos dos entrevistados quanto à sensibilização se dá sob a seguinte percepção:

G1: *Eu não digo 100%, mas foi atingido bastante, poderia dizer até uns 80% ou mais foi atingido. Antes até a família que tem uma criança com necessidades mais comprometidas rejeitava o filho.*

Aquela criança era condenada a viver isolada enquanto vida tivesse. E a partir daí, a gente começou a ver que eles também faziam dos seus filhos pessoas tão importantes quanto as demais.

G2: *Eu acredito que a perfeição não e nem mesmo quero chegar à perfeição porque o não estar perfeito incomoda e o incomodar gera mudança. Eu acho que nós já avançamos nessa sensibilização, que nós já temos escolas com uma nova visão isso sim. Mas isso é um processo, mas que ainda existem profissionais achando que não tem condições de ajudar isso nós temos. Mas esse é o nosso desafio, agora, nós avançamos? Avançamos e é muito visível esse crescimento.*

G3: *Nas escolas eu diria que 80% foi atingido. Agora a sociedade ainda precisa de muita conscientização neste sentido. Eu acho que nem tudo foi atingido ainda. Foi atingido parcialmente.*

O posicionamento dos gestores frente a esta questão deixa claro que há um pensamento bastante próximo entre os mesmos. Porém, o **G1** desenvolve seu pensamento na ótica da família, o **G2** na ótica da escola e o **G3** na ótica da sociedade. Chama-nos a atenção estes pensamentos fragmentados, uma vez que a sensibilização foi proposta para ser desenvolvida nestes três segmentos ao mesmo tempo.

O **G2** deixa bem claro em sua fala que *esta sensibilização encontra-se em processo*, contudo no planejamento do Programa as ações foram agendadas para quatro anos, ficando cada ano para um tipo de operacionalização: **1999, sensibilização**; 2000, implantação; 2001 expansão; e 2002, consolidação. Assim, observamos que ao planejar estas ações não foi pensado a quem as mesmas eram destinadas, pois quando lidamos com pessoas, sujeitos, indivíduos, devemos levar em conta uma concepção de movimento de vida, lembrando sempre que não somos máquinas que podem ser manipuladas do modo que a desejamos e/ou a pretendemos, faz-se necessário compreender melhor os múltiplos significados que o lidar com os ditos “diferentes” e excluídos assumem no cotidiano. Assim, Vizim (2003, p.63) afirma que:

Diante das condições precárias em que se encontra hoje a nossa escola, muito provavelmente a questão da inclusão perpassa pela alteração de paradigmas, de formação dos profissionais da educação, de participação, do sentido de coletivo, de construção de projeto político pedagógico, dos desvelamentos das ideologias dominantes, do fortalecimento dos conselhos e do enfrentamento da comunidade externa com a interna da escola, de gestão democrática, de autonomia escolar entre outros.

Precisamos estar atentos à realidade vivenciada no cotidiano, pois esta é multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado. Segundo Cunha (1998, p.24):

A contraposição de posições aparentemente antagônicas não significa que se possa perceber a realidade numa perspectiva dual e estruturalista, ou seja, ou se é de um jeito ou se é de outro. O uso de paradigmas deve ser entendido como sinalizador de movimentos que se aproximam em constante oscilação.

Já o discurso dos professores caminha assim:

P1: *Não, porque esta sensibilização aconteceu por parte de alguns profissionais. Nem todos, mas, pais de alunos ditos normais e alunos ditos normais não houve, vamos dizer, 2% de sensibilização sim, mas o necessário não.*

P2: *Essa questão de sensibilização foi atingida em algumas áreas, porque se você colocar alguma criança que tem além da dificuldade de aprendizagem ou um problema mais sério todo mundo vai olhar atravessado e a sensibilização fica.. Não é esse tipo de sensibilização, a pessoa acha que é um coitadinho.*

P3: *Eu acho que não em sua totalidade. Tem muitas pessoas que ainda não conhecem o programa, eu já vi profissionais criticando, não porque querem criticar, mas eu acho que eles ainda não sabem da importância do programa. Eu acho que tem famílias ainda que acha que deveria ser diferente, que quer forçar os filhos a aprender cada vez mais, e não conhecem a limitação. Então eu acho que ainda falta sensibilizar, eu acho que nem todo mundo conhece o programa.*

Podemos perceber que para esses professores o processo de sensibilização é questionável, uma vez que, com palavras diferentes, afirmaram não ter havido esta tão desejada sensibilização frente ao Programa.

P1 apresenta-se *menos otimista* frente a esta sensibilização, afirmando que foi atingido apenas 2% da mesma com os atores diretamente envolvidos neste processo. **P2** posiciona-se dizendo que em questões mais simples, que o atendimento às pessoas com necessidades especiais é mais fácil, esta sensibilização até aconteceu, porém, quando o problema é mais complexo há uma mudança e ocorre que as pessoas associam a sensibilização frente às pessoas com necessidades especiais a uma visão de “coitadinhos”. **P3** associa a falta de sensibilização ao desconhecimento de alguns profissionais sobre o Programa em si, gerando até críticas sobre o mesmo. Assim,

compreendemos que o processo de sensibilização na prática não foi atingido conforme o inicialmente previsto na implementação do programa.

Devemos observar as maneiras como estão se dando a implementação de políticas públicas nos espaços de educação escolar, bem como, entre os sujeitos que constroem estes espaços, ou seja, a comunidade escolar.

Para melhor entender como se deu esta sensibilização na visão destes professores, encontramos em Skliar (2001, p. 12-13) o seguinte:

O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais. Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram e nas quais os personagens, o jeito de fazer a educação, a maneira com se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal ou textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado.

Em se tratando de sensibilização, o discurso entre os membros da equipe de apoio é comum, pois todos acreditam que já houve a sensibilização necessária para o avanço do processo de inclusão.

EA1: *Eu acredito de que uma forma geral, SIM. Então foi sensibilizado? Foi, a comunidade de uma forma geral, as pessoas tem conhecimento, realmente acha que é preciso que esses alunos estejam em contato com modelos diferenciados, isso é importante pra eles, mas também, existe na sala de aula muitos professores que fala assim: “nossa, tadim, mas ele não me dá trabalho nenhum”, mas não faz nada com ele. E existe aquele que fala assim: “eu estou fazendo”, e não faz nada. Mas isso bem menos, hoje em dia todo mundo quer fazer, você propõe uma adaptação curricular, a pessoa fala olha, eu vou fazer. Quer dizer, está caminhando, é um processo que está caminhando.*

EA2: *Em termos de sensibilização foi atingido. Eu vejo assim que as pessoas que estão envolvidas nesse processo desde o começo estão totalmente envolvidas, sensibilizadas, e querem aprender, querem conhecer mais, querem saber como lidar com essas diferenças. Nas escolas não tem mais aquela coisa da rejeição. Eu acho que num primeiro momento as pessoas tinham medo, elas ficavam achando assim: nossa eu sou incapaz, só quem é capaz de fazer esse trabalho são as pessoas da escola especial. Hoje as pessoas já falam eu não sei mais eu quero aprender. Então isso já melhorou demais.*

EA3: *Foi atingida ao longo do tempo. Pra atingir essa sensibilização houve muita persistência da parte dos profissionais, muitas dificuldades, mas graças a Deus que nós sempre tivemos esse espírito de equipe e de achar que ia dar certo persistente mesmo. E,*

hoje, a gente vê que deu certo, está dando certo, e vai continuar dando certo.

Compreendemos que os membros da equipe procuraram cumprir o que lhes foi determinado como meta de ação e, de certa forma até cumpriram, dentro das limitações existentes no cotidiano de trabalho. Porém, fica algo pairado no ar, como se faltasse alguma coisa. Este algo pode ser encontrado nas palavras de Vasconcelos (2001, p.155), quando afirma que:

Não buscamos a mera alteração de comportamento do indivíduo, mas algo muito maior que é a mudança de sua atitude frente ao mundo, o que significa, entre outras coisas, o aumento de seu grau de consciência. A questão não é simplesmente o indivíduo fazer algo, pois pode fazer: por imitação, por imposição, por sedução, manipulação. O desejável é que faça, tanto quanto possível (lembrando a questão do sujeito fragmentado), por opção, fundamentado, consciente, inteiro, crítico. Não basta vivenciar a situação: o sujeito pode viver algo e passar-lhe despercebido, não ter a menor importância pra ele. É preciso atribuir **significado!**

Acreditamos que este trabalho de sensibilização frente ao Programa passa por essa busca de dar significado às coisas, buscar esse significado junto aos sujeitos que estão lidando diretamente com os reais interessados neste processo de mudança na política que está sendo implementada. É exatamente esse olhar diante da realidade que nos parece faltar nos gestores e multiplicadores deste programa de educação inclusiva.

Quanto ao envolvimento/responsabilidade pessoal e profissional, na busca de uma compreensão sobre esta questão na percepção dos entrevistados, observamos nos discursos dos gestores o seguinte posicionamento:

G1: *Eu posso dizer o seguinte, houve uma melhora grande, mas ainda tem muito o que ver, às vezes por falta de tempo, às vezes por puro comodismo mesmo. **Eu acho que o principal é o comodismo.** Uma porcentagem, eu não digo todo mundo não, mas ainda tem esse distanciamento, seria bom se não tivesse nenhum que precisasse que eu me preparasse melhor pra atender ele, a gente nota também isso aí.*

G2: *Num primeiro momento houve bastante resistência, a gente percebia isso. Mas, hoje é uma minoria que não está se sensibilizando junto ao mesmo. Hoje eu vejo que de repente a gente joga a semente nas escolas e aquilo ali tá florindo que a gente bate o olho e fala: gente vocês fizeram tudo isso? Que coisa boa. Nós estamos tendo relatos de mães, relatos de alunos, então eu vejo que*

tanto profissionalmente já estão se preocupando quanto pessoalmente; que essa mudança já está clara pra gente ta, isso é verdade.

G3: *Eu vejo que cada caso é um caso e que o educador tem que ter muito discernimento para estar trabalhando cada caso. Eu acho que tem de ser uma relação de profissional para profissional, de profissional para estudante, e que deve haver sim o respeito, o carinho, deve dar o amor que a criança necessita, mais nunca num sentido de estar querendo substituir a família. A família é sempre família, ainda que ela tenha problemas, ela deve ser trabalhada, mas nunca querer a escola tomar o lugar da família.*

Nas respostas dos gestores para esta questão houve divergência de idéias e não se posicionaram, diretamente, quanto ao envolvimento dos profissionais que foram perguntados – gestores, membros da equipe e professores -. Todos generalizaram.

O **G1** falou da questão do comodismo de alguns profissionais, considerando até um dos fatores principais. Esse comodismo se dá no sentido de eu ter que me preparar e estar disponível para atender todos os alunos, independente de ter ou não alguma necessidade especial. Já o **G2** considera o envolvimento que existe hoje como uma verdade dentro do Programa, sendo em alguns momentos até surpreendida por algumas ações que acontecem nas escolas. O **G3** fala muito sobre o profissional ocupar ou não o espaço que é da família, não se posicionando de forma direta em relação a questão.

As falas destes gestores nos remetem ao pensamento de Omote (2005, p.36), que assim se pronuncia:

Nas várias discussões a cerca de inclusão, tem sido lembrado uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas... Na nova perspectiva de trabalho, é de extrema importância a compreensão das atitudes e opiniões de todas as pessoas envolvidas na educação que pretende ser inclusiva... Por envolver valores pessoais profundamente enraizados sobre direitos, normas de convívio social e normalidade, as reações manifestadas face à inclusão certamente possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais.

Chama-nos a atenção o fato de a fala dos gestores serem bastante próximas quando buscamos compreender questões relativas ao Programa em si. Porém, quando questionados sobre os profissionais que fazem acontecer o mesmo Programa as respostas sofrem alterações, ou seja, o enfoque das análises pessoais de cada um deles

ocorre em campos e de formas diferentes. Assim, percebemos que não há uma avaliação efetiva e conjunta em relação ao desenvolvimento do trabalho.

A visão dos professores frente ao envolvimento pessoal e profissional é muito interessante, uma vez que cada um se coloca numa perspectiva diferente.

P1: *Pra mim, uma média de 10% abraçou realmente a causa, mais a maioria não abraçou a causa e não abraça ainda até hoje, porque são crianças mais difíceis de serem trabalhadas, elas precisam de uma paciência maior, precisa você saber chegar; a Prefeitura aqui que paga 20% a mais para o professor que tem uma criança especial às vezes os professores vão atrás deles pra poder ganhar os 20%, mas na realidade não fazem a inclusão necessária, não trabalha com o coração, não desdobra o necessário pra atingir os objetivos da inclusão.*

P2: *Pensando no meu envolvimento pessoal, eu fiz cursos, só que eu ainda não me sinto preparada, só que nem sempre os gestores também abrem espaço pra gente poder fazer curso, porque a equipe de apoio que está na subsecretaria só coloca curso de manhã e à tarde e é o horário que os professores estão nas escolas. Além de trabalhar numa carga máxima aí durante o meio da semana, vai pro final de semana fazer curso? Fala sério...*

P3: *Eu acho que primeiramente houve um choque, porque tanto os professores como o grupo gestor da escola ainda não conseguia trabalhar com essas diferenças. Não porque desprezava, mas era porque a gente não tinha o conhecimento. Hoje eu já vejo que todo o grupo da escola já trabalha a inclusão. A família precisa vir mais pra escola pra nos ajudar. E a questão da equipe de apoio, ela ajuda muito. Eu vejo que foi alcançado, mas por que? Porque eu tive ajuda.*

P1 continua a abordar no seu discurso a importância do amor e da aceitação para lidar com o “diferente” e alcançar o real objetivo da inclusão. Nesta ótica, percebemos que para o mesmo este envolvimento deixou a desejar no decorrer do processo de implementação das ações do Programa de educação inclusiva. **P2** fala do envolvimento partindo da sua experiência pessoal, porém ressalta com veemência a falta de colaboração dos gestores e membros da equipe de apoio para a formação continuada dos professores que estão envolvidos com o processo de educação inclusiva. Esta é uma preocupação que encontramos constantemente no seu discurso. **P3** apresenta uma visão totalmente contrária à relatada pelo **P2**, afirma que, a princípio, a falta de conhecimento atrapalhava o envolvimento, porém com a participação em cursos e com o apoio recebido dos gestores e dos membros da equipe de apoio tem alcançado sucesso em suas ações profissionais.

Os discursos apresentados sobre o envolvimento pessoal e profissional no Programa remetem-nos a Nóvoa (1992, p. 2), que assinala:

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor... A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se; não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas ... Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional do professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Compreendemos que diante da realidade apresentada, são muitos os desafios a serem vencidos, uma vez que ao refletirmos sobre o profissional da educação como ser concreto existe neste ínterim uma exigência que nos remetamos ao seu mundo de atuação. Este mundo de atuação está intrinsecamente ligado às políticas públicas atribuídas ao sistema educacional no qual ele desenvolve suas atividades profissionais cotidianas. Neste contexto existe um *envolvimento cego* apenas com rotina diária, onde prevalece, oculto, um clima de impossibilidade – associado à excessiva carga horária - sobre uma possível análise das atividades desenvolvidas neste cotidiano escolar tanto no nível pessoal como no profissional.

O discurso dos membros da equipe em relação ao envolvimento pessoal e profissional oscila entre o analítico, o real e o otimista, porém apresenta uma visão promissora para o futuro do programa.

EA1: *Eu acho assim, que houve, mudanças houve demais, as pessoas cresceram muito a nível de conhecimento, mudaram muito de perspectiva. Assim, o conceito de educação inclusiva mudou na cabeça das pessoas. Não é mais saber lidar com “deficiência”, mas com déficits. Essa é a nova perspectiva e as pessoas mudaram muito porque perceberam muito esta questão. Porque tiveram a oportunidade de experienciar essas pessoas lá. Então a fala delas hoje é diferente. O que você faz com o aluno? Você prepara ele pra vida porque ele tem que ter autonomia. Se a escola não tem esse papel social, ela então pode ser fechada, porque escola depósito não existe mais.*

EA2: *Eu vejo que a gente percebe o envolvimento, mas assim eu acho que precisa haver mais envolvimento, mais engajamento até. Eu percebo que a capacitação está sendo contínua. Eu acho que falta mesmo é mais envolvimento pessoal dos professores, dos educadores de forma geral. Porque se houver esse envolvimento a qualidade do ensino vai ser muito melhor. Daí eu percebo assim*

que é um pouco falho ainda nesse sentido, as pessoas ainda ficam esperando, tem gente que quer, mas não acha o tempo, não privilegia isso, está sempre adiando, eu acho que é nesse sentido.

EA3: *É incomparável o quanto a pessoa cresce como ser humano e como profissional, porque quem trabalha com a proposta de inclusão, não tem como ficar parado, não tem como deixar de estar estudando de estar buscando. Por isso eu acho que esse envolvimento aconteceu sim, porque o que a gente tem visto aí são as pessoas preocupadas e, é como a gente vê o reconhecimento que as pessoas têm pelo trabalho do Centro de Ensino, que sabe que aqui é uma equipe séria, uma equipe que envolve, e quando a gente vê o respeito que as pessoas vêm aqui buscar sugestões, buscar apoio, a gente percebe que tem envolvimento hoje.*

Percebemos que este olhar é muito particular, pois falar de envolvimento trás à tona valores que estão intrínsecos na formação pessoal e profissional de cada um. Observamos, assim, que cada um se posiciona demonstrando o seu nível de sensibilização, de envolvimento e de crença frente ao programa. Neste sentido, é importante nos reportarmos à Sobrinho (2003, p.57), quando faz a seguinte afirmação:

Todo educador comprometido com a filosofia da inclusão necessita de atitudes fundamentais, como: não rotular, respeitar o potencial e aceitar a todos igualmente, acreditar que todos os educandos possuem habilidades básicas, estimulá-los a participarem mais plenamente da sociedade, acreditar na sua capacidade de aprender, defender o princípio da inclusão, desejar conhecer os sujeitos envolvidos no processo, saber da necessidade de prover suportes, estar preparado para indicar recursos adequados, saber que a aprendizagem está baseada na meta do aluno.

Este se envolver está carregado de significados, tais como seduzir e deixar-se seduzir, cativar e deixar-se cativar, trazer como consequência, tomar parte, misturar-se, enfim, comprometer-se. Para que tudo isso aconteça é necessário primeiro uma palavra: **acreditar** como um valor seu. Este é o desafio que está posto, e esta é a luta a ser travada por um longo período, pois a isso tudo está associado mudança de paradigma. Paradigma não se rompe por acaso, exige muito trabalho, muita persistência, muito esclarecimento, muito ouvir, muito falar, muita troca de idéias, de informações, por isso em vários discursos surge a palavra processo.

Quanto à questão das expectativas, o discurso dos entrevistados em relação à Proposta do Programa e às diretrizes políticas oscila entre o otimista e o realista. 02 dos gestores encontram-se no grupo dos otimistas:

G1: *Nossa! O Programa teve bastante avanço. Eu acho que todos os setores da sociedade estão com essa preocupação. Eu acho que todos estão preocupados e estão desenvolvendo, tanto Federal, com Estadual, como Municipal na questão política dos governantes, e mesmo na sociedade de forma geral tem trabalhado seriamente essa questão.*

G2: *Nós estamos percebendo que os pais estão aproximando mais da escola, estão vendo que a escola é uma extensão da casa deles no sentido de dar o melhor caminho pro filho. Nós estamos recebendo apoio de políticos, é lógico que tem as suas dificuldades. Esse crescimento ele está verdadeiro tanto na questão legal, na prática, para sobrepor estes muros. Eu acredito que já está aí o resultado destas diretrizes, desse avanço. Temos muito a avançar, mas que está acontecendo estas diferentes formas de lidar dentro de sala de aula, com pais e com comunidade, isso é verdade.*

G3: *Ultimamente eu acho que não houve avanços, nós hoje estamos no período de trabalhar aquilo que foi criado. Nós estamos praticamente trabalhando as mesmas diretrizes, porém já trabalhando de forma mais consciente. Então o trabalho que está sendo feito hoje é de uma conscientização mais concreta, não é uma coisa nova, é um trabalho mais concreto. Eu vejo que nós estamos trabalhando hoje com os pés no chão, com uma consciência maior do programa.*

O **G1** apresenta uma resposta que enfatiza a questão legal e aprova a política de inclusão atualmente apresentada. Já o **G2** tem uma constante *preocupação pedagógica* na sua fala, aprovando os avanços existentes e deixando bem clara a necessidade de avançar mais. Quanto ao **G3**, este se posiciona de maneira enfática e, em decorrência do que tem apresentado em seu discurso até o presente momento, afirmamos também que apresenta um posicionamento equivocado quando diz não acreditar ter havido avanços, e que somente agora estão trabalhando de forma mais conscientes do que é de fato o Programa, pois em seu discurso sobre a avaliação real entre a proposta teórica e prática efetiva do Programa o mesmo apresenta a seguinte afirmação:

G3: *Eu vejo que em Quirinópolis nós avançamos muito, e que nós não temos, assim, problemas sérios. Às vezes surge um problema aqui, outro ali, não com problema de alunos PNEE visíveis, mas com alunos com problemas sérios de disciplina, que também é um problema grave, não são muitos, mas temos. De um modo geral eu acho que o programa avançou bastante. Temos a equipe pedagógica que hoje trabalha unida com a equipe multiprofissional. Então eu acho que de uma forma geral nós estamos caminhando.*

Para melhor elucidar estas respostas, referenciamos-nos à Prieto (2002, p.4) que afirma:

O aprimoramento das políticas públicas depende de que elas sejam submetidas a acompanhamento e avaliação sistemáticas, caso contrário, a atuação poderá ficar restrita ao terreno das suposições que sujeitam as políticas à fragilidade e descontinuidade.

Esta afirmação vem no sentido de observar a falta de avaliação efetiva do desempenho deste Programa no município de Quirinópolis, caracterizado pelas respostas que se dão de forma descontinuada, mas como sabemos, a avaliação de Programas não é uma característica de políticas públicas. Neste sentido, Silva (2003, p.87) afirma que:

Uma política não opera apenas com elementos objetivos, que podem constituir em suas práticas posições teóricas, éticas e afirmativas em relação aos grupos a que ela se dirige. Não se trata de reafirmar o viés ideológico presente nas políticas, mas de pensar a questão ideológica também como formadora de opiniões, desejos, isto é, constitutiva de subjetividades.

Percebemos nesta afirmação em maior clareza, como as ações políticas trabalham de forma sutil para adentrar a racionalidade/subjetividade e a percepção dos sujeitos. Contudo, observamos que entre os professores há um consenso sobre os avanços na proposta de educação inclusiva, entretanto a proporção destes avanços apresenta-se em níveis de diferenciação na ótica de cada professor.

P1: *Não podemos dizer que não teve avanço, porque uma vez que as crianças saíram lá da escola especial e partiram para as escolas regulares, eu acho que já é um avanço, porém, não teve uma assistência política necessária. Então eu acho que essa parte política que está deixando muito a desejar, não está contribuindo para que haja realmente um trabalho de inclusão.*

P2: *Papel aceita tudo né? Houve avanços, não vou dizer que não houve, porque em se tratando de algumas deficiências, igual a língua de sinais houve avanços porque os meninos incluíram mesmo na sociedade, não são vistos igual “olha o doidinho ali , o mudinho”, já chamam eles por nome e já tem muita gente na sociedade que está comunicando com eles por língua de sinais. Agora, outros tipos de deficiência eu acho que não houve grandes avanços não.*

P3: *Houve, houve muitos avanços. Se o professor quiser mudar eu acho que o programa ajudou e muito. Porque a gente tem vários cursos, tem vários materiais, tem vários suportes que o professor pode pegar pra trabalhar suas aulas e, isso eu acho muito bom.*

Entendemos que a proposta política apresentada pelo programa de educação inclusiva do Estado de Goiás e implementado no município de Quirinópolis, foi

apreendido, no aspecto teórico e metodológico, de forma bastante diferenciada pelos professores que estão na linha de frente deste mesmo Programa.

Paro (2001, p.33) nos apresenta a seguinte prerrogativa a respeito deste tema:

É preciso não ignorar, ao se refletir sobre políticas educacionais, que, embora produtos de determinações sociais mais amplas, as práticas escolares não deixam de ser configuradas também por condicionantes mais próximos e imediatos que não podem ser apreendidos sem se considerar a realidade concreta onde elas se manifestam. Trata-se na verdade de estar atento para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, etc, assumem na realidade escolar. Sem ter presente uma adequação da apreensão dessas manifestações concretas, os estudos que subsidiam propostas de políticas públicas em educação correm o risco de não se elevarem acima do senso comum, por lhes faltarem os elementos que lhes dariam sustentação e validade teórica, posto que abstrair (no sentido negativo do alhear, de não levar em conta) as determinações essenciais, necessárias, explicativas do real concreto presente no cotidiano é construir generalizações sem sustentação empírica, é teorizar no vazio.

Esse distanciamento, esse alheamento está presente no discurso dos professores, haja vista, demonstrarem suas preocupações apenas no aspecto da prática-pedagógica, ou seja, existe ainda um distanciamento entre teoria e prática no que concerne à aplicabilidade da proposta de educação inclusiva. Esta realidade está pautada no fazer pelo fazer.

Quanto aos membros da equipe de apoio, no seu discurso, ao abordarem a questão da proposta política e seus avanços, apresentam afirmativas que caminham ao lado da ponderação e também do otimismo.

EA1: *Bem a proposta do Programa foi implementar as unidades de escolas inclusivas, e hoje todas são inclusivas em Quirinópolis. Hoje, tem o projeto Sociedade Goiana de Inclusão, todas as escolas de Quirinópolis fazem parte dele. As pessoas realmente estão interessadas. Eu vejo a mudança dos próprios gestores, a nível de conhecimento, as pessoas cresceram muito, abriram-se em relação ao que é importante, a função social da educação. Então quer dizer, a educação inclusiva foi um passo pra isso. Então, esse envolvimento, essa vontade de conhecer, essa mudança de paradigma tem acontecido.*

EA2: *Se você for ver a proposta como um todo, ela já avançou muito em tudo. Eu fico vendo assim que o Programa não parou, como eu falei antes ele continua capacitando, ele continua dando assessoria. Eu só admiradora desse programa de Goiás, porque até hoje eu não*

conheço outro assim tão bem organizado. Hoje a universidade, por exemplo, ela já está sensibilizada, aqui a gente já deu N cursos lá, e eu creio que agora com a Lei Federal que já foi aprovada, as universidades vão correr atrás disso.

EA3: *Eu acho que os reais avanços é a gente ver mesmo o aluno que passou pelo ensino especial e está progredindo lá fora, embora a gente tem que ser bastante coerente pra saber que tem ainda muitos profissionais que ainda não trabalha, que ainda não aceita essa proposta da inclusão, vamos ser coerentes, a gente sabe que existe. Então eu acho que é por aí, não tem como acontecer uma coisa assim, num estalo, tudo é um processo, um processo que é lento, que não vai acontecer assim de uma hora pra outra.*

Retomam o discurso que têm feito desde o início das entrevistas quando estão sempre afirmando que já avançou muito ao nível de aceitação das diferenças, agora todas as escolas são inclusivas _ mesmo que somente no papel -, existem muitos profissionais que estão em busca de se qualificar em cursos de Língua de sinais, Braille, sorobã; muitos diretores já compreenderam a função social da escola e, atualmente, se encontram em processo de reorientação curricular – não se sabe feito como e por quem -, frente aos avanços.

A nível técnico percebemos que o desenvolvimento da Proposta Política do Programa de Educação Inclusiva tem caminhado dentro das expectativas de quem está à frente de sua gestão. Porém, acreditamos que propostas políticas de inclusão deveriam privilegiar a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, pois da forma como tem sido conduzida desde o início já exclui antes de incluir qualquer coisa e/ou qualquer pessoa. Contudo, percebemos que essa realidade necessita ser contemplada com mais atenção.

Neste sentido, Paro (2001, p.43-44) apresenta o seguinte pensamento:

Numa perspectiva de transformação social, quando se concebem políticas educacionais, é preciso ponderar em que medida os projetos supõe a construção de uma consciência crítica dos educandos como uma função imprescindível da escola. Além disso, é preciso convencer-se de que essa função só se realiza a partir de uma atividade prática específica que requer a relação entre os sujeitos... A relevância dessa função de emancipação crítica que a escola precisa realizar remete mais uma vez para a importância de, ao se formularem políticas educacionais, não se abstrair a concretude da prática escolar, pois é nas relações que aí se desenvolvem que podem ser praticados e absorvidos valores importantíssimos de uma nova concepção de mundo.

Pensar a política revestida de subjetividade dos sujeitos é uma das características presentes no contexto do Programa de Educação Inclusiva do Estado de Goiás. Os discursos dos entrevistados vêm imprimidos de palavras como amor, pessoas mais comprometidas, filhos de Deus. Para uma maior compreensão deste processo como um todo, buscamos entender nestes discursos a avaliação da proposta teórica e política da educação inclusiva e a prática real da implementação desse programa nas escolas de Quirinópolis. Os posicionamentos dos gestores acontecem na seguinte perspectiva:

G1: *Não vou dizer que alcance 100%, é difícil a gente conseguir um trabalho com 100% de aproveitamento, mas tanto na teoria quanto na prática eu acho que está indo bem. Na época veio a proposta teórica e é respeitada e levada a sério e o trabalho tem sido desenvolvido o máximo que se pode fazer, às vezes até com algumas falhas com alguma dificuldade, mas não por não querer ou por não ter compromisso, mas tem e vai chegar nisso. Eu tenho sentido isso, parece que é um sentimento de religiosidade, de amor mesmo.*

G2: *Eu falo que sou uma pessoa muito otimista, às vezes quando vou analisar isso vejo que eu sempre fui e nunca vou deixar de ser. Os nossos governantes maiores, eles estão sentindo e vendo claramente que é na educação, que é na saúde que a gente vai se tornar um país melhor do que nós já estamos. Priorizando educação, priorizando saúde. Com valorização do profissional com pessoa, como formação acadêmica, oferecendo cursos e isso a gente tá tendo especificamente no Estado de Goiás a gente está tendo muito isso. Mas ainda falta a questão da valorização como um salário melhor remunerado, investimento nas escolas de parte física, de parte de material, a gente deixa ainda bastante a desejar. É todo um envolvimento, eu acredito que ainda falta muito, mas que nós já avançamos, eu acho que nós não podemos é cruzar os braços.*

Para melhor entendermos a avaliação dos gestores, tomamos como pressuposto de análise o que nos coloca Ramos (2004, p.11):

Pode-se dizer que avaliar é comparar a "realidade" com um "modelo ideal". Esse "modelo ideal" expressa, através do delineamento de metas e objetivos, um padrão de qualidade a ser atingido. Num processo democrático, como o gerado na interação de indivíduos autônomos, a determinação do que é ideal deve ser compartilhada de forma cooperativa. Avaliadores e avaliados devem ter consciência sobre qual é o ideal, e entender a serviço de quem está esse ideal. Ideal para que e para quem? Avaliar é um processo dinâmico de reflexão sobre o que fazemos. É um movimento constante e permanente entre AÇÃO, REFLEXÃO e, novamente, AÇÃO.

Os gestores, ao avaliarem o Programa o fazem numa perspectiva bastante otimista. O **G1** se posiciona que está indo bem tanto na teoria quanto na prática, retomando o pressuposto de que a inclusão só acontece pela via do coração ao afirmar: *parece que é um sentimento de religiosidade, de amor*, afirma, ainda que a proposta teórica apresenta uma preocupação com o ser humano. O **G2** deixa claro na sua fala que os governantes tem percebido que é pela educação e pela saúde que vamos nos tornar um país melhor e, especificamente no Estado de Goiás, no aspecto de valorização e formação profissional o programa tem caminhado bem. Porém, a questão salarial e parte física e material das escolas ainda têm muito para melhorar. A resposta do **G3** nos chama a atenção, uma vez que na sua resposta anterior afirma que: *Ultimamente eu acho que não houve avanços*, já nesta resposta se pronuncia assim: *Eu vejo que em Quirinópolis nós avançamos muito, De um modo geral eu acho que o programa avançou bastante*. Este gestor estabelece uma clara ruptura entre as diretrizes políticas e o programa em si ao fazer estas afirmações. Entendemos que a matriz de orientação de todo e qualquer programa são as diretrizes por ele traçadas, sendo assim, este recorte estabelecido leva-nos ao encontro da premissa estabelecida anteriormente sobre a questão da avaliação. Compreendemos não haver um movimento de *ação, reflexão e novamente ação* na aplicabilidade do Programa em Quirinópolis. Mas, conforme já afirmamos anteriormente, não é lugar comum junto às políticas públicas fazer uso de avaliação das mesmas, pois geralmente, o funcionamento destas políticas acontece na tentativa de mostrar alguma ação em algumas gestões e/ou mandatos políticos e, quando acontecem mudanças dos gestores, mudam-se também estas políticas. Observamos que isso ocasiona sucessivas Reformas e, acreditamos ser esse, um dos fatores que geram descrédito junto às propostas e/ou programas, apresentadas muitas vezes inconscientemente e de maneira sutil, em forma de resistência, pelos sujeitos que trabalham a aplicabilidade efetiva destas mesmas propostas.

No discurso dos professores a percepção do distanciamento entre teoria e prática torna-se evidente:

P1: *A teoria é maravilhosa, o Programa em si é muito bom é muito bonito e, é uma coisa que se a gente alcançasse ele com certeza era pleno, mas, a parte prática está muito distante da teórica, uma vez que não tem assim a sensibilidade dos profissionais, principalmente dos profissionais, não foi atingida, de jeito nenhum.*

P2: *Bom, no papel é muito lindo e maravilhoso, só que prática houve grandes tropeços. Eu acho que se por um acaso for analisado e*

trabalhado essa proposta ela pode vir a dar certo, mas da forma que foi feito não. A dupla pedagógica vai à escola e conversa só com a coordenadora, que vai até à sala e passa a coisa mais ou menos do jeito que entendeu. Sem apoio as coisas não funcionam e nós não temos apoio pra desenvolver um bom trabalho.

P3: *Eu acho que a parte teórica é fácil a prática que é difícil. Por mais que a gente tenha curso a prática é a mais detalhada, e se bem pensasse eu acho que a gente deveria rever mais a prática além das teorias, porque as teorias são ótimas, mas a prática é que vai trabalhar diretamente com o indivíduo. Porque às vezes a teoria está tão fácil, mas quando você vai jogar na prática a gente não consegue, porque na prática você vai ver que a sala vai estar repleta de outros alunos com diferenças, também, individuais e aí você vai trabalhar com o todo diferente. E é por isso que é necessária a equipe de apoio, pra quando a gente estiver desanimando alguém chega e fala: é assim mesmo, é isso.*

Na visão dos professores a proposta teórica do Programa apresenta grandes limitações frente às práticas existentes no cotidiano escolar. **P1** caracteriza esse distanciamento em decorrência da própria postura apresentada pelos profissionais que estão diretamente envolvidos no contexto, todavia, justifica-se ao alegar que a proposta de inclusão apresenta e, dentro das possibilidades, implementada, foi importada dos Estados Unidos da América, não obedecendo aos seus princípios quanto ao número de alunos por sala, o que a torna inviável. **P2** alega que “*no papel é muito lindo e maravilhoso, só que na prática houve grandes tropeços*”. Justifica seu discurso mediante a falta de apoio por parte da equipe frente aos problemas decorrentes do cotidiano da sala de aula. Em decorrência do excesso de atividades abraçadas pela equipe de apoio, os poucos contatos existentes são feitos apenas com os coordenadores pedagógicos, havendo assim, um distanciamento do professor que se encontra no *front de batalha*. Além disso, afirma que os gestores cobram dos professores um posicionamento diante dos problemas vivenciados na sala de aula que não são inerentes à atividade e à formação do professor. Observamos que esta realidade tem gerado enorme insatisfação e desconforto por parte desse professor, que fez desta resposta um desabafo. **P3** demonstra nesta resposta as dificuldades que sente mediante a aplicabilidade da teoria que lhe é repassada nos cursos oferecidos pela equipe de apoio. Pensa a prática como imprescindível à teoria. Diz que é na prática que ocorre os embates frente aos problemas decorrentes das atividades pedagógicas, isso porque a estas atividades está inerente a diversidade dos alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais. Apesar das dificuldades relatadas, considera a equipe de apoio o suporte necessário para seguir em frente para superar estas dificuldades.

Estas percepções vêm ao encontro do que diz Perrenoud (2002, p. 90-91), ao afirmar que:

Constata-se que os problemas a serem resolvidos evoluem menos que a linguagem que os designa e que os obstáculos não serão superados por uma reforma fulgurante, mas por um paciente trabalho no terreno, que as sucessivas reformas devem apenas legitimar e apoiar. Diante dessas exigências, as atuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação continuada dos professores mostram-se bastante ineficazes. Ainda que sejam complementados, na melhor das hipóteses, por algum tipo de acompanhamento, ainda que estejam inseridos em um projeto de formação coletiva no âmbito de um estabelecimento escolar ou de uma rede ampliada, esses dispositivos atuais restringem-se, na maioria das vezes, a algumas seções de formação, concentradas em três ou quatro dias, ou seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar, e visam, quase que exclusivamente, à adoção por parte dos professores de modelos didáticos e pedagógicos pontuais e precisos que, ou não correspondem nem às suas prioridades, ou exigiriam um esforço, sustentado para evitar a mera “colagem” sobre práticas preexistentes.

O nível de compreensão desta realidade aqui avaliada pelos professores, remonta a uma velha história em que a prática do cotidiano escolar acontece de forma mecânica, sem ser avaliada, repensada e trabalhada para que se criem novas formas de atuação e novas teorias que possam retomar novas práticas, obedecendo à dinâmica de um movimento dialético que acaba propiciando uma nova realidade neste contexto, que possa, quiçá gerar novas expectativas de vida para os atores diretamente envolvidos nesta totalidade social.

O discurso dos membros da equipe de apoio sobre a avaliação entre teoria e prática trás alguns elementos que merecem destaque.

EA1: *Eu vejo assim que muito se fez, muita mudança houve, mas na prática real, realmente essas mudanças são visíveis, mas existe muito a caminhar, porque a proposta da educação inclusiva, as barreiras que ela enfrenta, são muitas. Muitas vezes existem coisas que emperram este trabalho. Por exemplo: o aluno poderia estar lá na sala melhor assistido, mas não tem um professor de apoio, não é porque o governo não paga, mas porque muita gente ainda não quer, acha que não tem capacidade, acha que não tem isso e aquilo. Mas eu acredito que a inclusão é um caminho sem volta. Dentro do Programa a barreira que necessita ser transposta, é a atitudinal.*

Porque a programática, a comunicacional, a organizacional, a arquitetônica são fáceis, porque não depende do sujeito. Já a atitudinal depende exclusivamente do indivíduo.

EA2: *Bom, eu acho assim que quando a gente coloca na teoria a gente sonha mais, a gente quer mais, e às vezes, na prática a gente esbarra com a questão pessoal, mais de cada um, porque a proposta é muito boa, é excelente, só que quando você vai executar ela passa pela vontade das pessoas, dos profissionais. Então eu penso assim, que aquilo que a gente esperava, eu esperava que não fosse isso tudo. A inclusão eu vejo como uma coisa muito positiva e que está dando certo e é impossível retroceder isso, e as pessoas hoje vêem a inclusão como uma coisa necessária, esse programa foi uma coisa necessária em que, atualmente, poucas pessoas acham impossível trabalhar essa diversidade na escola, poucas, muito poucas.*

EA3: *A avaliação que eu faço é que, às vezes, a proposta política pode estar fantasiando muito ainda que está assim: que está 100%, que está ótimo, enquanto na realidade a gente sabe que ainda falta muita coisa ainda, porque aqui mesmo em Quirinópolis a equipe é muito pequena pra estar atendendo as necessidades que precisam ser atendidas. Então, eu acho assim, que às vezes na proposta política está bastante floreada, está nota dez, enquanto na realidade a gente sabe que ainda falta mais investimento por parte dos políticos ainda.*

EA1 e **EA2** trabalham com elementos comuns do tipo: *acredito que a inclusão é um caminho sem volta, impossível retroceder; houve muitos avanços, mas tem muito ainda a caminhar; o que tem emperrado o trabalho são as barreiras atitudinais, porque essas dependem exclusivamente dos indivíduos.* **EA3** faz uma análise mais voltada pra política em si e afirma que: *a política está fantasiando muito, dizendo que está 100%, que está ótimo e na verdade não é bem assim. A equipe é pequena pra o atendimento da demanda de necessidades. Falta investimento por parte da política.* **EA1** descreve uma realidade que contrapõe a esta fala do **EA3**: *muitas vezes existem coisas que emperram este trabalho. Por exemplo: o aluno poderia estar lá na sala melhor assistido, mas não tem um professor de apoio, não é porque o governo não paga, mas porque muita gente ainda não quer, acha que não tem capacidade.* Esta questão chama-nos a atenção pois percebemos nitidamente que não existem paradas, momentos para uma avaliação efetiva sobre o desenvolvimento do trabalho. As coisas vão acontecendo ao longo do ano, as tarefas vão sendo cumpridas conforme orientação da SUEE e da própria coordenação pedagógica do município. As idéias não são debatidas, não existem momentos comuns voltados especificamente para a avaliação das atividades.

Frente a esta realidade, Vasconcellos (2001, p.160) assim se posiciona:

A curto prazo, não pode dar para mudar radicalmente a realidade, todavia é possível – dentro de certos limites – mudar a concepção sobre ela. Estamos colocando isto não numa perspectiva idealista, mas entendemos esta mudança de visão como preparação (no sentido de estabelecer um tensionamento sobre a prática), portanto, como mediação para a mudança da realidade. Dizemos “dentro de certos limites” (autonomia relativa) tendo em vista o condicionamento da realidade sobre a consciência do sujeito, seja no sentido de condições de tempo, espaço e recursos para a reflexão, seja pelo fato de que essa própria concepção, a partir de determinado ponto, só poderá avançar quando se tentar concretizá-la, transformar objetivamente a realidade. A significação plena da prática não se constrói a priori; exige este esforço hermenêutico e coletivo de estudar a própria ação e ir construindo seus múltiplos sentidos e desdobramentos, sejam pedagógicos ou político-ideológicos. A clareza – como a Minerva – vem ao cair da tarde, depois do dia de trabalho...

Neste sentido, compreendemos a importância de se preocupar em avaliar o trabalho como um todo, não somente entre membros da equipe de apoio, mas com toda comunidade escolar, formando grupos de estudo, buscando formas alternativas onde seja possível a efetiva participação dos sujeitos no processo como um todo. Que estes sujeitos possam se manifestar, posicionar-se diante da realidade trabalhada e vivenciada no cotidiano escolar. Acreditamos ser esse o caminho, uma vez que ao se colocar, ao se posicionar, ao se pronunciar, ao apresentar sugestões, este sujeito estará automaticamente inserido e comprometido com sua realidade. Muda-se o sentido, muda-se o caminho e conseqüentemente existe uma mudança de resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"(...)as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza."

(Boaventura de Souza Santos)

Refletir sobre a diversidade, considerando *os princípios, as ações e as percepções* contidas em programas de educação inclusiva exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abraçar os seus múltiplos recortes. Percebemos que a discussão a respeito da diversidade não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela abrange, também, uma discussão política, porque diz respeito às relações estabelecidas entre grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e valores que regulam estas relações e que, geralmente, apresenta-se intrínseca nas *percepções dos sujeitos*.

Na tentativa de compreender os *princípios da inclusão/exclusão*, devemos ponderar que a luta pelos direitos às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos sociais que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte e de cultura. Também sempre esteve próxima às diferentes respostas de poder em relação às demandas dos ditos diferentes.

Toda esta análise deve ser feita pensando também na *percepção* dos profissionais da educação, que estão inseridos e participam da e na construção de todo este contexto social, cultural, pedagógico e educacional, onde *os princípios e as ações* também estão presentes. Sendo assim, pensar o trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença, bem como, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais.

Este desafio perpassa pela lógica do discurso dominante, segundo Foucault (1971), *“o poder e o desejo... Pois, o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”*.

Nos *princípios* que norteiam os conceitos de inclusão/exclusão, tomamos como referência Foucault. Portanto, para reafirmar esta questão voltamos a referido autor (1971, p.35) que afirma:

Novo objeto que pede novos instrumentos conceituais e novos fundamentos teóricos... É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos... Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Consideramos importante esta citação, pois este discurso se faz presente e constante nas *Ações das políticas educacionais de inclusão*. Assim, a forma com que a legislação contempla a inclusão escolar tem suscitado questionamentos da sociedade e da comunidade escolar sobre como se deu a inclusão, mesmo sendo consenso geral a necessidade e o direito à esta tão sonhada e almejada inclusão.

Neste Sentido, Almeida (2003, p. 28) diz que:

...isso comprova, mais uma vez, que, apesar da importância das leis como instrumento de luta das minorias, elas não garantem o esperado por si só. É preciso algo mais, ou seja, o envolvimento da sociedade como um todo, mudanças atitudinais profundas, sensibilidade dos dirigentes e vontade política para mudar. Infelizmente as leis específicas voltadas para as minorias marginalizadas, com as pessoas com deficiência, têm fortalecido o discurso demagógico do Estado e sensibilizado e convencido parte da sociedade de que o Estado resolve todos os problemas sociais.

As questões sobre educação para todos nos remetem à compreensão que se tem dos processos de inclusão em que esses discursos se deslocam, se fragmentam, se constituindo em outras formas de poder e representação. Portanto, aquilo que deve ser colocado em discussão não é o caráter binário das políticas de inclusão/exclusão, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam essas políticas, como também quais os significados e representações que se produzem e reproduzem nestas

propostas. A Educação Inclusiva veio revelar e especificar melhor a importância do princípio da inclusão social como um dos componentes maiores da prática educativa.

Considerando a “grandiosidade” da proposta de educação inclusiva do Estado de Goiás, sistematizada no Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, observamos que sua formatação se dá nos moldes do pensamento positivista uma vez que foi totalmente elaborada por uma equipe técnica e de gabinete e posteriormente repassada para as cidades nas quais se daria a sua implementação, a nossa discussão reside exatamente neste ponto uma vez que a Política do Programa teve uma visão brilhante para sensibilizar os profissionais que estavam “predestinados” a desenvolver a proposta de ação atingindo a subjetividade dos sujeitos diretamente envolvidos no processo.

O discurso dos sujeitos vem carregado dos *princípios* e das *ações* apresentados pelo Programa, suscitando, assim, alguns questionamentos: como garantir este respeito às diferenças nesta sociedade que aí esta posta? Como estar neste processo sem enxergar o mundo na ótica do diferente? Quem é de fato o diferente no processo? Eu? O outro? Nós todos? Quais as racionalidades/subjetividades que estão implícitas nesta realidade?

Diante desta realidade, voltamos nosso olhar para o município de Quirinópolis, local onde se deu esta pesquisa. Desta feita podemos dizer que as afirmações apresentadas pelos entrevistados foram o norte para podermos elucidar as indagações elaboradas anteriormente.

Neste sentido, podemos afirmar que **quanto aos princípios**, compreendemos que em muitos momentos dos discursos, surge de forma “embutida” mecanismos e estratégias de exclusão que ocorrem nos espaços destinados à educação, onde existe um processo de inclusão pregada pela racionalidade da modernidade, quando somente é incluído aquele que atende às expectativas da normalidade recorrente à ordem social vigente. Entendemos que o conceito de normalidade/anormalidade ainda é o contraponto quando os profissionais da educação trazem à luz quem são os incluídos e os excluídos em todo processo educacional. Isto é claramente percebido no ato de ensinar que está diretamente vinculado ao conteúdo e, para se apreender este conteúdo o aluno tem que estar nas mais perfeitas condições, ou seja, em *estado de normalidade* e, alunos com necessidades educacionais especiais não se encontram no estado de normalidade padrão. Estes alunos estão presentes, mas não fazem parte de e sim à

margem de. A este processo podemos atribuir o termo *Participação excludente*, pois estão presentes, mas não participam ativamente como sujeitos neste processo.

Já **quanto às ações**, no discurso de alguns professores encontramos insegurança, resistência, ceticismo e até desconfiança quanto ao sucesso da política do Programa de Educação Inclusiva. Percebemos isso de forma bem clara nas afirmações categóricas existentes neste discurso sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, quando relatam que esta inclusão aconteceu apenas pra cumprir o que fora determinado pelo programa de educação inclusiva, ou seja, incluir na rede estes alunos, porém estes mesmos professores relatam, ainda, que estes alunos foram colocados à margem, ficando na verdade excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos aqui que algo mudou, mas o fundamental continuou inalterado.

Nossa compreensão caminha na perspectiva de que para que esta realidade sofra qualquer tipo de transformação torna-se necessário mudar o mecanismo, saindo de uma implantação decretada de Políticas Públicas, buscando desenvolver o exercício da participação, pois é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que se chega progressivamente à compreensão de si mesmo e à elaboração de uma própria concepção de mundo. Neste sentido, existe a possibilidade de mudança de paradigma, saindo de um estado de exclusão para um estado de inclusão no processo de uma educação real para todos. Temos consciência das dificuldades existentes para a efetivação deste processo, mas acreditamos que este é um caminho possível.

Quanto às percepções, observamos que as considerações dos entrevistados estão focadas diretamente no contexto das pessoas com necessidades educacionais especiais. Compreendemos haver um sentimento de “piedade pelo outro” que se desenvolve levando em conta os valores e os padrões de normalidade já pré-estabelecidos. Percebemos que está ressaltado em seus discursos, mesmo que de maneira implícita, a “fragilidade” decorrente das deficiências dos mesmos.

Tais *percepções*, demonstram que a aplicabilidade da política surtiu efeito, uma vez que o ponto de partida para a efetivação das *ações* adota como *princípio* a educação do amor, ou melhor, a pedagogia do coração, respeitando o que é atribuído pelo próprio símbolo do programa que tem na mão esquerda, que é a do coração, a referência de que as *ações* na e da educação inclusiva só se realizam efetivamente por essa via.

Boa parte dos entrevistados carrega em seus discursos uma enorme piedade e compaixão pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Falam da

necessidade de se ter muito amor para se trabalhar com os mesmos, só assim é possível alcançar sucesso no trabalho. Que inclusão é essa que enxerga o outro, o “diferente” com olhar de piedade e de compaixão? Onde, em que momento suas diferenças estão sendo respeitadas? Como diante desta realidade ver as potencialidades do outro e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento destas potencialidades?

Entendemos, diante desta realidade a urgência em se perceber o outro, o “diferente” exatamente como ele é, ou seja, um ser humano, um sujeito, com suas singularidades e com suas potencialidades.

Nossa compreensão se dá na perspectiva de que a proposta política fez uso da racionalidade para atingir a subjetividade dos sujeitos, ou seja, trouxe como elemento fundante o aspecto racional/subjetivo uma vez que elege como símbolo do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva a mão esquerda que é a mão do coração. Ao associar a subjetividade como mecanismo de sensibilização à política, mexe em um campo complexo, pois muitos profissionais que não estão acostumados a trabalhar diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais vêm-se obrigados a isso e, ainda, a “amá-los” e “aceitá-los” como são. Ao entrarem em contato com estes alunos, correm o risco de transformar esta aceitação em piedade e compaixão, passando a enxergá-los como “coitadinhos”, incapazes, seres inferiores que necessitam de uma atenção e de um cuidado especial para os quais não se sentem preparados.

É exatamente neste amor e nesta aceitação que está contida a ruptura da barreira atitudinal, que parte dos entrevistados declaram em seus discursos. Afirmam que esta é a barreira mais difícil de ser ultrapassada uma vez que depende única e exclusivamente da vontade dos sujeitos diretamente envolvidos no processo. Nesta afirmativa, entendemos que os problemas e as dificuldades decorrentes da implementação do Programa são transferidos para a não ruptura destas barreiras. Assim, os sujeitos passam a ser os principais responsáveis pelo sucesso e/ou insucesso do Programa.

Percebemos com muita clareza, aqui, o distanciamento que existe entre o discurso dos gestores e membros da equipe e o discurso dos professores. É exatamente neste momento que se dá e/ou que acontece um mal-estar por parte dos professores, pois são eles que estão trabalhando a aplicabilidade deste Programa no contexto escolar. Receber tudo pronto sem participar, sem sequer ser consultado sobre e, ter que fazer sem questionar, sem ter sido preparado para, é o que está implícito nas falas de pelo menos 02 dos professores. Deixam bem claro que tudo parece um “faz-de-conta”, que existe um trabalho que é “maquiado” e apresentado como o ideal, porém este apresenta uma certa distância das dificuldades decorrentes do trabalho real.

Entendemos haver no discurso dos entrevistados algumas aproximações e distanciamentos quando afirmam que ainda existe muito a caminhar para a efetivação da proposta de educação inclusiva, que ainda são muitas as barreiras. Alguns descrevem estas barreiras como sendo atitudinais – isto está claro nos discursos dos gestores e dos membros da equipe de apoio -, outros as descrevem como sendo políticas – na fala de dois dos professores -. Observamos haver também nestes mesmos discursos algumas rupturas/continuidades. Gestores e membros da equipe de apoio desenvolve um discurso bastante afinado e muitas vezes até comum, apostam piamente na política de educação inclusiva apresentado pelo Estado de Goiás e desenvolvida no município de Quirinópolis-GO, afirmando que é um caminho sem volta. Em contraponto ao discurso da maioria dos gestores e membros da equipe de apoio, um dos professores afirma que a inclusão de fato ainda não aconteceu, porém esta mesma professora afirma que houve avanços quando as crianças saíram da escola especial e foi encaminhada para a escola inclusiva, afirma que não ter havido a assistência política necessária.

Outro professor (**P2**), faz do seu discurso um desabafo, afirmando que a equipe de apoio vai até a escola e conversa apenas com o coordenador pedagógico, não dá assistência e nem atende às dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula. Relata o caso de um aluno seu que desde o início do ano de 2005 pediu ajuda para melhor atendê-lo nas suas necessidades especiais, porém não obteve qualquer tipo de ajuda e, ainda, ao final do ano letivo foi solicitado que a mesma fizesse um diagnóstico desse aluno. Mesmo sendo pressionada pela diretora da unidade escolar na qual atua, ela se recusou terminantemente, afirmando que não tem formação para dar laudo sobre deficiência de aluno.

O contraponto da afirmação desse professor é o discurso do outro professor (**P3**) que afirma ter total apoio da equipe para todas as dificuldades enfrentadas na sua sala de aula. Afirma, ainda, que tem aprendido muito nos cursos oferecidos pelos membros da equipe de apoio e, que o sucesso de seu trabalho tem ocorrido graças ao total apoio encontrado nesta equipe.

Podemos afirmar diante destes discursos apresentados, na *percepção dos sujeitos* que fica muito claro a existência de rupturas e continuidades, bem como aproximações e distanciamentos a aplicabilidade da política de inclusão no município de Quirinópolis.

Observando as racionalidades da política de inclusão aplicadas no contexto escolar do município de Quirinópolis, na tentativa de compreender as mudanças que ocorreram nas escolas em termos de inovações pautadas nos pressupostos teóricos de uma educação que tem como princípio o respeito às diferenças, percebemos que os discursos

dos entrevistados percorrem vieses diferentes uma vez que estas mudanças passam pelo acreditar ou não nos pressupostos desta política. Os gestores acreditam que o respeito às diferenças individuais dos alunos tem ocorrido, pois afirmam que a preparação, os cursos que foram oferecidos aos educadores permitiram que os mesmos conhecessem mais sobre o que é inclusão e isto facilitou e muito a não rejeição dos alunos com necessidades especiais e conseqüentemente a aceitação das suas diferenças.

Já os membros da equipe de apoio à inclusão apresentam um discurso menos inflamado a este respeito, porém, não menos otimista. Afirmam que, aos poucos, tem havido a aceitação dos educadores frente à inclusão, mas isso é processo, tentativa, ensaio e erro. Acreditam ter havido uma maior aceitação das pessoas para conviver com as diferenças, as escolas ficaram mais humanas e os alunos têm visto as diferenças como uma coisa natural, e isso tem refletido até na qualidade do ensino. Acrescentam que a escola que acolhe a diferença é vista com outros olhos pela sociedade e, assim tem feito a diferença. Observamos que estes membros da equipe de apoio funcionam como mediadores de todo o processo, ou seja, trabalham na articulação dos princípios da inclusão, das ações políticas, bem como buscam atender os sujeitos nas suas necessidades individuais, na tentativa de fazê-los desenvolver a sua sensibilidade, percebendo, assim, a importância da educação inclusiva para o sistema educacional.

Devemos lembrar que apesar de todo esforço dos gestores e membros da equipe de apoio à inclusão, bem como dos avanços ocorridos na implementação e aplicabilidade do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis, que se deu numa racionalidade pautada na sensibilização das subjetividades aqui apresentadas pelos entrevistados, apreendemos com clareza que a inclusão da diversidade ainda não se estruturou de forma efetiva. Sendo assim, o oferecimento dos serviços educacionais ainda acontece em ambiente onde existem ações restritivas às diferenças.

Mas, mesmo eivada de racionalidades políticas que visaram atingir de forma direta a racionalidade/subjetividade dos sujeitos, acreditamos que o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis apresentou melhorias no sistema de ensino, uma vez que diversos profissionais passaram a se interessar em aprender um pouco mais sobre e com as diferenças individuais e, como, podemos observar in loco, isso acarretou algumas mudanças de ordem significativa que foi revertida em benefícios dos educandos, a saber: aceitação da interferência e apoio dos membros da equipe por escolas que a princípio não permitiam a atuação destes em seus estabelecimentos de ensino e hoje estão até desenvolvendo ativamente o projeto

Sociedade Goiana de Inclusão; aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, tanto por parte dos pais, quanto dos professores e principalmente dos alunos; a preocupação de alguns profissionais da educação em se qualificar em língua de sinais e Braille para melhor atender a seus alunos; aumento na participação em cursos oferecidos pela subsecretaria.

Ressignificar a escola na proposta inclusiva requer esforços de vários segmentos em várias direções. Embora reconhecidamente difícil, dado o contexto em que ainda vivemos e as visões tradicionalistas nas quais ainda acreditamos a respeito da educação, tal tarefa é possível. É possível porque temos, ao longo de nossa história, avançado cada vez mais em nossas reflexões e atitudes sobre justiça e direitos humanos. Inclusão em educação é uma questão de direito, e neste sentido ela se aplica a qualquer indivíduo ou grupo de cidadãos que estejam vivendo processos excludentes, ou em risco de os viverem. Basta para isso que desenvolvamos nosso olhar no sentido de apreender novos *Princípios, Ações e Percepções*.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência**. In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, março 2001, p. 160 –173.

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia**. Campinas: Faculdade de Educação. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATESON, G. **Pasos hacia una ecologia de la mente : una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre**. Buenos Aires: Planeta/Carlos Lohlé, 1991.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. Escritos de educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da união, 23 dez. 1996

_____. **Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994**. Modifica dispositivos de Lei n. 6.494, de 7-12-77, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei n. 8.069. Brasília/DF, 1990.

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

_____. **Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília/DF, 1999b.

_____. **Decreto n. 914, de 6 de setembro de 1993**. In: **Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1994 a. p. 14-18.

_____. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. In: **Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1994 b. p. 3-13

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. In: **Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Governo de São Paulo, 1993. P. 23-95.

____. Ministério do Trabalho e da Previdência Social. **Instrução Normativa n.5, de 30 de agosto de 1991. Dispõe sobre a fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência.**

____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A Educação Inclusiva e as Novas Exigências para a Formação de Professores:** algumas considerações. In: Bicudo, M.A. & Silva Júnior, C.A. da (orgs). **Formação do Educador e Avaliação Educacional: formação inicial e contínua** (pp. 149-164). São Paulo: Editora UNESP.

CARDOSO, M. C. F. **Integrar: Um Desafio da Educação.** Mensagem da APAE, 66 (XIX): 28-34, 1992.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível na Internet em : <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> . Capturado em 13 de fevereiro de 2004.

DECLARAÇÃO dos Direitos Humanos. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Salamanca, 1994.

DEMO, Pedro. **Charme da Exclusão Social.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DISABLED PEOPLES INTERNATIONAL - DPI. DECLARAÇÃO DE SAPPORO [online] Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_sapporo.asp. Capturado em 20/03/2005 21:29:10

EIZIRIK, M.; COMERLATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade.** Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1995.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **A Onda Inclusiva ou o Vento do Degelo** [online]. Disponível na Internet em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_onda_inclusiva.asp Capturado em 27/03/2005 18:10:30

FONSECA, V. da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes médica, 1991.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

_____. **Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Los Anormales**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação/ Uma introdução ao pensamento de Paulo freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREITAS, L.C. **A dialética da eliminação no processo seletivo**. Educ. Soc., Campinas, v. 12, n. 39, p. 265-285, 1991.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOIÁS AGORA, [online] Disponível na internet via WWW URL: <http://conem.go.gov.br/index.php>. capturado em 06/03/2006.

GOMEZ, José Maria. **Globalização, Estado e cidadania**. 2000

GOMES, Nilma Lino. **O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural**. In Revista Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 4, Dez. 2000, pp. 21 – 27.

GRISPUN, Mirian P. Sabrosa Zippin. **Subjetividade, Contemporaneidade e Educação: A Contribuição da Psicologia da Educação**. Disponível na Internet em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/20306.PDF>. Capturado em 17 de março de 2006.

JANUZZI, G.S.M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. In Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol. 25, nº 3, pp 9-25, 2004.

JOHNSON, Alfredo Rodrigues. **Escola Democrática. Referencial Político-Pedagógico de Betim**. 1999.

LAPLONE, Adriana Lia Friszman de. **Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLONE, Adriana Lia Friszman de (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. **Inclusão/exclusão: Duas faces da mesma moeda**. 2004. Disponível na internet em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/formasp.asp> . Capturado em 27/07/2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Análise do Documento – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** FE/UNICAMP: 1998a (mimeo).

_____ **Construtivismo Psicológico e Integração Escolar de Deficientes.** Trabalho apresentado na XXV Reunião de Psicologia da Sociedade Brasileira de Ribeirão Preto, 1995.

_____ **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

MATTOS, Gracielle Fernandes Ferreira. **Gestão Democrática e Inclusão Escolar: Um Possível Diálogo.** Educ. Foco, Juiz de Fora, v.9, n.1 e n.2, p. 1003-117, mar/ago 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana.** Revista: VIVÊNCIA, FCEE, n. 13, 1993

_____ **Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais: Reflexões sobre Inclusão Socioeducacional.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MEDINA, C. A. de. **Participação e Trabalho Social: um manual de promoção humana.** Petrópolis, Vozes: Rio de Janeiro, 1981.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. **Rumo à Inclusão.** In: Pro-posições, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul. – nov., 2001. Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP. P.60 –74.

MOVIMENTO DE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. DECLARAÇÃO DE WASHINGTON [online]
Disponível na internet via WWW URL:
http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_washington.asp. Capturado em 20/03/2005 21:27:43

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Eliana. **Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, V.4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003

OMOTE, Sadao. **A Construção de uma Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Notas Preliminares.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, V.11, n.1, p.33-48, jan/abril 2005

PARO, Vitor Henrique. **Políticas Educacionais: Considerações sobre o Discurso Genérico e a Abstração da Realidade.** In: DOURADO, Luis Fernandes; PARO, Vitor Henrique; (orgs). **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

PAUGAM, S. **L'Exclision – l'état dès savoirs**. Paris, Édition la Découverte, 1996.

PERONI, Vera. **Relação da Política Educacional dos anos 1990 com a Redefinição do Papel do Estado**. 2003.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Céli. R.J. **Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos**. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.24, n.2, jul/dez, 1999. p. 33 – 55

PINSKY, Jaime. **Cidadania na História**. [online]. Disponível na internet via: <http://www.artecidadania.org.br>. Capturado em 08/12/2005.

POPKEWITZ, Tomaz S. **Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais**. In: WARDE, M. J. (org). Novas Políticas Educacionais: críticas perspectivas. São Paulo: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 147 – 171.

_____. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Indicadores para Análise de Políticas Públicas**. In Revista UNDIME – RJ. Ano III, n.1, p.5-14, I Semestre de 2002

RAMOS, Edla Maria Faust. **O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizados autônomos e cooperativos**. Disponível na Internet via: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/WSEngRevisado.pdf>. Capturado em 16/03/2006

REDE IBERO-AMERICANA DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS. DECLARAÇÃO DE CARACAS [online]. Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_caracas.asp. Capturado em 20/03/2005 21:28:22

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003.

RICOEUR, P. **História e verdade**. São Paulo: Forense, 1968.

ROSE, Nikolas. **Governing “advanced” liberal democracies**. In: BARRY, A.; OSBORNE, T. & ROSE, N. (ed.). Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996a. p.37-64.

ROSS, Paulo Ricardo. **Estado e Educação: Implicações do Liberalismo Sobre a Constituição da Educação Especial e Inclusiva.** Disponível na Internet em : http://www.educacaoonline.pro.br/art_estado_e_educacao.asp?f_id_artigo=465. Capturado em 27 de março de 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Reformas Educacionais: Retórica e Prática.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A : Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo.** Brasília: CNTE/ Confederação Nacional dos Trabalhadores me Educação, 1996, p. 50-74.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença,** VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: XVA, 1997.

_____. **A Educação Inclusiva no Estado de Goiás: Relato de uma Experiência.** In Revista Série Coordinators' Notebook. Vol. 1: A infância em debate perspectivas contemporâneas. UNESCO, 2003. p. 33 – 38.

_____. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás, Brasil.** Relato preparado para o Banco Mundial, baseado no trabalho do consultor e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2004.

SAVATER, Fernando. **Ética Para Meu Filho.** São Paulo: Martins Fontes, 1997

SAVIANI, D. **As teorias da Educação e os Problemas da Marginalidade.** São Paulo: Vozes, 1995.

SCHNAPPER, Dominique. **Intégration et exclusion dans les sociétés modernes.** In PAUGAN, S., op. cit., p.23-31 e p.27-28. 1996.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Relações de Trabalho na Escola Pública: Práticas Sociais em Educação em Minas Gerais (1983 – 1994).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Política e a epistemologia da normalização do corpo.** In: Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 8, agost/dez, 1997.p. 3- 15.

_____. **Identities terminais/ as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis/RJ, 1996.

SKLIAR, Carlos. **A Reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos.** In: AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. do e SILVA, L. H. da (orgs) **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 242 – 281.

_____. **A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade.** In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999. p. 15 -32.

_____, **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação.** Proposições, Campinas, vol. 12, n. 2-3, p.11-21, 2001.

SOARES, Holgónsi. **Cidadania Como Um Conceito De Totalidade.** Publicado no jornal "A Razão" em 10.09.93.

SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (org). **Inclusão Educacional: Pesquisa e Interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. **A Transposição de Teorias Sobre a Institucionalização do Welfare State para o Caso dos Países Subdesenvolvidos.** Textos para Discussão nº 695. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

SOUZA, Mériti. **Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação.** Trabalho apresentado no GT Psicologia da Educação, na 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe26/anped-n26-art09.pdf>

STAINBACK, S. e W. **Inclusão: um Guia para Educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la politica del reconocimiento.** Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1994.

TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. **A expansão da cidadania.** VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002

UNESCO. **The Salamanca stament and framework for action on special needs education.** [Adotada pela Conferência mundial Sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso de Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994]. Genebra: UNESCO, 1994. 47 p.

VALLE, Paula Andréa Marques do. **A Força do Desejo.** Fragmentos de Cultura, Goiânia, 6(21): 183-190 (especial), 1996.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **Intenção-ação no trabalho social.** São Paulo:Cortez, 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação.** São Paulo: Libertad, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Tese, doutorado em educação.

_____. **Michael Foucault e os Estudos Culturais.** In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.37-69.

VIZIM, Marli. **Educação Inclusiva: O Averso e o Direito de uma mesma Realidade.** In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli; (orgs). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologia e Pessoas com Deficiências.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho Na Sociedade Inclusiva.** Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** Disponível na internet em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100016. Capturado em: 19/03/2005.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- como você percebe a Educação Inclusiva antes do Programa Estadual para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva (PEDPI)?
- 2- O que mudou na(s) escola(s) após a implementação do PEDPI?
- 3- De acordo com os objetivos previstos, o processo de Sensibilização das pessoas envolvidas no Programa foi atingido?
- 4- Como você analisa o envolvimento pessoal e profissional (houve limites/dificuldades ou avanços) dos gestores, dos profissionais da equipe de apoio e dos professores no Programa?
- 5- Em relação às expectativas da proposta (diretrizes das políticas de Educação Inclusiva) do Programa, quais os reais avanços?
- 6- Que avaliação você faz entre a proposta teórica e política da Educação Inclusiva e a prática real da implementação nas escolas do município de Quirinópolis-Go?