

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO EM GOIÁS OU: COMO IGNORAR OS PROFESSORES NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

BITES, Maria Francisca de Souza C. – UCG

GT: Estado e Política Educacional / n.05

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Vivemos em uma época de grande destaque da participação democrática, como mecanismo para solucionar muitos problemas, alguns dos quais considerados da alçada do Estado. É nessa realidade que inserimos o envolvimento dos professores na política educacional de inclusão.

Assim, este trabalho tem como tema a participação do professor no desenvolvimento da política educacional de inclusão em escolas públicas da cidade de Goiânia-Go¹. Foi escrito com base em um dos itens de uma pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004, na Capital goiana, e que teve como fonte de dados documentos produzidos pelos gestores educacionais da administração centralizada .

Consultamos os seguintes documentos, divulgados em 2003 e 2004: 1) o “Plano Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI)”, elaborado por profissionais do ensino especial vinculados à Superintendência de Ensino Especial (SUEE), da Secretaria Estadual de Educação (SEE) (GOIÁS, 2003) e 2) “Orientações Gerais para a Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás” (GOIÁS,2004?), da SEE, o mais importante na organização da educação no Estado e que ainda parece sustentar a gestão escolar.

Na pesquisa realizada, para saber como se dava a participação do professor, procedemos, inicialmente, a uma revisão da literatura sobre o tema nos seus aspectos geral e específico, em suas diversas dimensões, considerando o desenvolvimento da educação inclusiva. Para tanto, foi necessário, em primeiro lugar, alcançar uma visão geral sobre o assunto, conhecer como os estudiosos o interpretam, conhecer como a participação do professor está prevista nos textos legais que tratam da política educacional de inclusão e buscar informações com os docentes para saber como analisam a questão. Assim, procuramos apreender qual é o papel destinado ao professor, como profissional do processo educativo escolar, conforme está proposto na política educacional, na perspectiva da consolidação da educação como um direito de todos.

¹ Pesquisa realizada em três escolas públicas.

Temos notado, nos textos legais e discursos dos gestores da educação, grande ênfase ao trabalho do professor como condição de desenvolvimento das políticas de educação. No entanto, diante de situações da prática docente, constatada nas unidades escolares, surgem dúvidas a respeito dessa participação.

Como está escrito na Declaração de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) e em documentos brasileiros, cabe à sociedade civil, em geral, com apelo também ao professor, integrar, colaborar no desenvolvimento da inclusão educacional. A participação é tida como uma condição necessária ao sucesso da educação inclusiva. Nessa perspectiva, inserimos nossos estudos, centrando nosso foco **na participação dos professores, no desenvolvimento do processo educativo que acontece nas escolas da Capital de Goiás.**

Como referencial teórico, buscamos os trabalhos de: Demo (2001), Dallari (1999), Libâneo (2001), C. Silva Jr. (1990, 2002), Lima (2001, 2002), Saraiva (2003), entre outros.

O primeiro autor mencionado, ao tratar da participação como elemento constitutivo da política social, salienta que o significado desse elemento encontra-se na relação teoria e prática e que deve ser entendido em suas dimensões político-participativa, econômica e social. Sob essa óptica, qualquer estudo sobre a participação deve ser contextualizado, considerando-se que esta pode tanto favorecer a emancipação das pessoas como impedi-la.

Para Dallari (1999), a dimensão política da participação não pode ser entendida sem que se leve em conta suas implicações sociopolíticas, econômica e cultural. O autor aponta duas formas de participação, a individual e a coletiva. A individual representa uma necessidade, uma “busca dos melhores caminhos, bem como o aproveitamento de todas as oportunidades para conscientizar os outros e cobrar a participação de todos” (DALLARI, 1999, p.44) e pode acontecer de diferentes formas. A coletiva se dá por meio da integração em qualquer grupo social. O autor adverte que “não se pode conseguir qualquer mudança profunda na sociedade se não houver antes mudanças na consciência de cada um” (DALLARI, 1999, p.43), o que requer uma orientação pedagógica a ser seguida. De acordo com este autor, para encontrar alternativas de ação ao trabalho participativo, torna-se necessário observar a realidade, elege valores, estabelecer objetivos e definir procedimentos e local de atuação.

Tratando-se da participação na instituição escolar, organização social em que os integrantes estão em contínua interação, é relevante dedicar mais cuidado

àqueles que a fazem funcionar, especialmente os professores. Daí que a participação desses no processo pedagógico escolar emerge como determinante do produto esperado, que é a formação humana.

Na opinião de Lima (2001, p. 70), a participação “é um direito reclamado e conquistado” envolve a aceitação e/ou rejeição de certos valores e não é uma condição imanente àqueles que trabalham na organização escolar. Desse modo, não pode ser presumida como existente, precisa ser organizada e fomentada. Nesse sentido, consideramos o trabalho desenvolvido pelo gestor escolar como condição básica do desempenho do professor na educação escolar.

Várias são as características atribuídas por diferentes autores à participação docente na escola. Para Lima (2001), na organização escolar, não se cogita da não-participação dos professores nos trabalhos educativos, pois a omissão e a passividade são consideradas formas de agir e não ausência de participação. Saraiva (2003), por sua vez, afirma que a participação e a não-participação das pessoas nas organizações escolares precisam ser analisadas com base nos “valores políticos e culturais, normas, objectivos formais e objectivos e estratégias informais da organização” (SARAIVA, 2003, p.4). Esse alerta se deve ao fato de que são vários e diversificados os intervenientes que afetam a ação ativa (participação) ou passiva (não-participação) dos atores sociais.

Ao analisar a participação dos professores na escola portuguesa, este autor salienta que, na atualidade, as exigências para que essa instituição cumpra sua finalidade educativa são de que ela “desenvolva uma cultura de participação [e] saiba partilhar a **educação**” (SARAIVA, 2003, p. grifo do autor) com todos os segmentos envolvidos nesse processo.

Condições como essas sustentam as atuais propostas para a educação brasileira, especialmente diante das últimas mudanças na legislação educacional.

Saraiva (2003) atribui grande importância à ação do docente no alcance dos objetivos propostos pelas políticas educacionais. Para ele,

o **professor** assume o papel primordial de dinamizador de **participação** e de mobilização de todos os outros intervenientes, no sentido de os levar a darem o seu contributo e a assumirem a sua cota parte de responsabilidade na **educação**, para que a **escola** possa realizar os seus objetivos (SARAIVA, 2003, p.1, grifo do autor).

Para o autor referenciado, as formas de agir e de reagir dos atores institucionais decorrem de seus interesses, mas eles preservam os limites estabelecidos socialmente. Desse modo, a intervenção dos sujeitos no processo escolar está condicionada à correspondência dos objetivos da escola com os de seus integrantes e também às possibilidades de liberdade de ação.

Na perspectiva analisada por Saraiva, a participação implica inúmeros aspectos, dos quais ele destaca a política e a sociológica. Quanto à primeira assegura que a participação é indispensável na realização da democracia inclusive na escola.

Do ponto de vista sociológico, Saraiva recorre às contribuições de Alves-Pinto (1995, p.160) para quem: “Numa perspectiva sociológica da acção, e partindo do princípio que qualquer comportamento implica acção, [...] toda pessoa que pertence a uma organização a todo momento está a participar na vida da organização” (ALVES PINTO, 1995, p.160 apud SARAIVA, 2003, 3). Nesse sentido, entendemos que um professor, mesmo que se negue a participar da tomada de decisões na escola, está participando do processo. Não é o fato de dizer sim ou não que indica se a pessoa participa ou não, mas, sim, seus vínculos sociais com a organização.

No caso da política educacional, Saraiva lembra, como faz Lima (2001), que para entender

a **participação na escola** é indispensável compreender que esta é regida por normativos próprios, dos quais uma grande parte **são** elaborados nos órgãos centrais e regionais do Ministério da **Educação**, que orientam e influenciam a acção escolar. Neste contexto é importante conhecer como os diversos intervenientes no processo educativo desenvolvem a acção escolar (SARAIVA, 2003, p.4, grifo do autor).

A participação do professor na escola decorre, pois, em grande parte, das orientações emanadas dos estatutos organizacionais macros e das orientações individuais e grupais. Desse modo, na análise da forma da participação docente deve-se levar em conta as normas legais estabelecidas, sem esquecer que as ações são complexas e podem acontecer em contradição com as normas instituídas.

Considerando o contexto de implementação da política de gestão escolar, Libâneo (2001) e C. Silva Jr. (1990) asseguram que o modelo de gestão implementado em geral e localmente, apresenta elementos importantes para o entendimento da dinâmica do processo participativo do professor na escola. Esses autores salientam que, na unidade de ensino, o trabalho de gestão envolve, predominantemente, o diretor e os professores e deve ter como base os princípios da ação coletiva e participativa. Na

instituição escolar, a formação humana deve constituir o ponto de partida e de chegada dos trabalhos aí realizados, e a aprendizagem dos alunos, a razão de ser de todos os que ali atuam. No nosso entendimento, o professor é um elemento chave no processo educativo escolar e, por isso, qualquer proposta ou iniciativa no campo educativo da escola precisaria considerá-lo como sujeito em todas as fases do processo.

A participação docente na política educacional acontece, em determinada instituição, consoante ao tempo e lugar histórico desse profissional. Objetivando esclarecer o cenário de sua participação na ação pedagógica escolar em Goiás, apresentamos alguns dados a respeito das funções do professor, estabelecidas pela SEE deste Estado. Recorremos a documentos oficiais, que, com efeito, foram elaborados em um período em que a educação escolar e seus agentes, bem como a importância da gestão escolar democrática e a ingerência da sociedade civil na escola como condição para o desenvolvimento educacional tiveram grande visibilidade na mídia. Trata-se do período pós-declarações em favor dos direitos humanos e da educação, de pós-aprovação da LDB 9394/6, da divulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e de silêncio acerca das análises realizadas pelos participantes da Conferência de Dakar-Senegal, publicadas no documento, “Marco de Ação de Dakar”, de 28-04-2000.

No Estado de Goiás, no de 2004, iniciava-se o segundo mandato de um governante. O clima era de muita euforia e otimismo diante dos efeitos no seu primeiro mandato. Nesse ano, o governo estadual apresentou o Plano Plurianual 2004-2007 (GOIÁS, 2004), contendo, entre outras, sua proposta para a educação. Entre as prioridades estabelecidas para a Pasta, algumas já previstas para o primeiro mandato, inscreve-se a inclusão educacional .

Antes da análise do documento intitulado Orientações Gerais para a Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás (GOIÁS, 2004?), é necessário tecer alguns comentários a respeito do documento PEEDI (GOIÁS, 2003) elaborado pela SUEE em 2003, portanto antes da edição do PPA 2004-2007 e das Orientações (2004?), para nortear a educação inclusiva no Estado. É este documento que embasa a política educacional de inclusão goiana e a SUEE o órgão encarregado pelo desenvolvimento dessa política em toda rede de ensino.

O PEEDI, tem como finalidade desenvolver a política de inclusão escolar. As Orientações (2004?) levam em conta o PEEDI cujo objetivo é dar sustentação à política de ensino especial. Assim, instrumentalizada, a SUEE/SEE, mediante o

trabalho de equipes multiprofissionais, torna-se responsável por gerir a implantação e implementação da política educacional de inclusão.

Os objetivos propostos, no PEEDI, pela Superintendência são os seguintes: implementar as Unidades Inclusivas, instituir Unidades de Referência (escolas especiais), implementar projetos de atendimento hospitalar, implantar ou racionalizar projetos referentes às metodologias e recursos especiais, estabelecer, consolidar e articular parcerias e interfaces (GOIÁS, 2003, p.9). Nesse e em outros documentos, a ênfase está nos trabalhos desenvolvidos pelas equipes multiprofissionais.

A política estadual de inclusão educacional, expressa no PEEDI, fundamentada nos documentos internacionais e na legislação brasileira, consiste no delineamento de algumas propostas de ação com base na modalidade Educação Especial. Nesse aspecto, em nome da inclusão educacional, há o deslocamento da oferta de educação especial para as escolas regulares em uma versão empobrecida, pois nestas instituições não há recursos humanos preparados adequadamente, nem recursos materiais e pedagógicos específicos, indispensáveis à educação de pessoas com necessidades especiais, como surdos e cegos, entre outros. No que se refere aos profissionais da escola, o Plano recomenda a estes, a ressignificação dos conhecimentos e a aceitação das diferenças individuais como forma de educar (PEEDI, 2003, p. 10).

Essa recomendação era dispensável, pois repensar as práticas pedagógicas e ressignificar conhecimentos implicam mudanças de atitudes, que, por sua vez, requerem a desconstrução de uma cultura já sedimentada ao longo de gerações e que dificilmente se modificará em função de uma recomendação oficial, pelo fato de que “a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir” (BERGER e LUCKMANN, 2002, p. 187). As propostas para a adesão das pessoas, especialmente dos professores, ações que respeitam as diferenças e o trabalho com a diversidade precisam, pois, ser objeto de reflexões para ser operacionalizadas.

Quanto ao papel do professor, o documento só o destaca quando versa sobre o emprego das metodologias e recursos especiais. A citação é longa mas necessária, para que possamos expor com mais detalhes o que se espera do docente no processo de educação inclusiva.

Além do conhecimento e domínio das metodologias pedagógicas gerais o professor deverá também conhecer e dominar as metodologias e recursos

especiais. Estes são conhecimentos gerais e específicos a serem ministrados a todos os profissionais da escola objetivando facilitar a interação professor-aluno e possibilitando o estímulo das inteligências múltiplas e das características da diversidade. **Os professores das escolas inclusivas necessitam estabelecer um bom nível de interação com seus alunos, bem como incentivar entre os mesmos o desenvolvimento de habilidades para os relacionamentos interpessoais; precisam ter planos para cada contingência de sua classe, precisam modificar as atividades em que um determinado aluno participa ou a maneira como ela atinge os objetivos, pois não se pode esperar que um conjunto de objetivos padronizados possa satisfazer a capacidade de aprendizagem singular de cada aluno nas classes inclusivas** (GOIÁS, 2003, p.14, grifo nosso).

Ante tais determinações, podemos indagar: Por que fazer tais exigências apenas aos professores atuantes nas escolas “inclusivas”? Que conhecimentos, metodologias e recursos são esses? Conhecimentos gerais e específicos relativos a quê e sobre o quê? O trecho em pauta apresenta uma visão demasiadamente ampla do trabalho docente na educação inclusiva e suscita inúmeros questionamentos. Entrementes, não toca em aspectos diretamente relacionados à educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os requisitos mencionados no trecho da página 14 do PEEDI (GOIÁS, 2003) e retomadas nas Orientações (2004?), são prescritos para o professor da educação inclusiva, porém não trazem novidades, pois são também, ou deveriam ser, os exigidos de qualquer professor em qualquer situação educativa e não exclusivamente de escolas “inclusivas”.

Feita essa introdução, passamos à análise de como está prevista a participação do professor nas “Orientações Gerais para a Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás” (GOIÁS, 2004?), documento elaborado para o período de 2004 a 2006. Por meio dele, é possível conhecer o lugar do professor no desenvolvimento da educação goiana. O objetivo do referido documento é garantir diretrizes comuns à educação pública estadual e a integração administrativa no período.

As orientações registram o modo como está organizada a educação escolar em Goiás, trazendo, para tanto, um organograma no qual os escalões superiores da gestão educacional encimam as instituições escolares. Minucioso e complexo, esse recurso permite-nos observar que a gestão educativa em Goiás é burocrática e fragmentada.

Pelo organograma da SEE percebe-se a grande importância atribuída às equipes técnicas, o lugar da unidade escolar e, conseqüentemente, o do professor na escola, último degrau da hierarquia educacional.

Nesse documento, a primazia é dada aos trabalhos realizados pelas equipes técnicas da SUEE e Subsecretaria Regional de Educação (SRE) e coordenadores pedagógicos, que atuam nos órgãos centralizados e descentralizados, bem como aos que militam nas escolas, excetuando-se os professores. A SEE propõe que a gestão da escola seja realizada por grupo gestor, assim enunciando: “Os Grupos Gestores das Unidades Escolares são compostos por Diretor, Vice-Diretor, Secretário, Coordenadores Pedagógicos, representantes do Conselho Escolar e [...] do Grêmio Estudantil” (GOIÁS, 2004?, p.14). Chama a atenção o fato de o professor não ser mencionado, neste documento, como membro do grupo gestor da unidade escolar, embora seja ele e seus alunos, que fazem a escola funcionar e imprimem sentido a essa instituição. No que concerne à constituição do Conselho Escolar (GOIÁS, 2004?, p.55), não há referência à necessária participação direta do docente. O texto enfatiza, entretanto, que a gestão da escola deve ser realizada mediante um trabalho coletivo e democrático e registra que o professor “é um dos principais pontos de sustentação do processo ensino-aprendizagem” (GOIÁS, 2004?, p.28) e seu trabalho deve assentar-se nos princípios que regem a ação coletiva, os estudos individualizados e as trocas de experiências que tenham como base a “ação e reflexão” (GOIÁS, 2004?, p.55).

Nessas Orientações, defende-se que, para a implementação de um trabalho coletivo e inspirado em princípios democráticos, é indispensável o professor participar das “reuniões pedagógicas, oficinas, conselhos, assembléias, seminários, horas de estudo, encontros coletivos, bem como utilizar as horas atividades, [...] como oportunidades de aquisição de embasamento teórico para uma prática mais democrática e eficaz” (GOIÁS, 2004?, p.28).

No tocante à inclusão, em 2004, foi instituída a Rede Educacional de Apoio à Inclusão (REAI), que equivale ao Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), previsto no PEEDI e existente na SUEE. Essa rede tem com o objetivo implementar os serviços especializados nas diferentes regiões do Estado. É formada por uma **Equipe Multiprofissional de Apoio à Inclusão Educacional**, composta por: Assistente Social, Psicólogo, Fonoaudiólogo, intérprete e instrutor de LIBRAS, todos lotados nas SRE. Dessa forma, cada SRE conta com uma **Equipe Multiprofissional**, para orientar o

processo de inclusão escolar nas diferentes unidades espalhadas pelos municípios do Estado. Está prevista, também, quando necessária, a integração de outros profissionais à equipe de coordenação escolar, como: o Professor de Recursos Itinerante, Professor de Apoio (Co-professor, Intérprete e Instrutor), sem destaque, porém, para a atuação ativa do professor (GOIÁS, 2004?, p. 21-24).

Apresentamos, em seguida, *ipsis literis* as funções dos diferentes profissionais de educação que atuam na escola, entre eles, o professor, com base no documento citado. A maioria das atribuições dos professores foi aqui registrada, ao passo que as indicadas para os especialistas sofreram cortes, tal a extensão (GOIÁS, 2004?, p.14-53).

Diretor/vice-diretor	Prof. Coord./ equipe pedagógica	Prof. Dinamizador de Tecnologias Interativas – TI ²	Professor
<ul style="list-style-type: none"> •Encorajar e garantir na escola uma gestão participativa [...]. •Encorajar exemplarmente a ética da responsabilidade, [...]. •Conhecer, interpretar, analisar, respeitar e difundir as políticas educacionais e os estatutos: leis, resoluções, programas e projetos [...]. •Encorajar e garantir na escola a reflexão sobre a prática da educação para o exercício da cidadania [...]. •Acompanhar o desempenho de professores e alunos. •Contribuir para que o processo de ensino garanta sua relação com o processo de construção do conhecimento. •Participar dos diversos momentos de estruturação da atividade escolar; [...]. 	<ul style="list-style-type: none"> •[Responsabilizar-se] pela operacionalização da proposta pedagógica da escola, pelo acompanhamento e orientação do trabalho desenvolvido pelos professores, pela qualidade do processo de ensino e pelo sucesso da aprendizagem dos alunos. • Incentivar a equipe de professores para [o] estudo e a incorporação das propostas metodológicas com vários programas em suas atividades de sala de aula. • Coordenar o planejamento das atividades de ensino, dando apoio aos professores. • Organizar os momentos de trabalho coletivo na escola, garantindo que eles complementem: <ul style="list-style-type: none"> – o planejamento; – [...] as formas de organizar as atividades de ensino; – [...] a importância de garantir na sala de aula o a formação de habilidades e conhecimentos; – avaliação e suas formas; – análise e escolha do livro didático; – avaliação da aprendizagem dos alunos e dos resultados [...]. •Mobilizar a equipe docente para a discussão das concepções de aprendizagem que nortearão os trabalhos na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> •Socializar, junto à comunidade escolar, as potencialidades dos recursos existentes nos laboratórios para maior e melhor utilização dos mesmos. •Participar das discussões do Projeto Pedagógico e do PDE da escola e das ações de planejamento e pedagógicas a serem desenvolvidas. •Orientar a equipe pedagógica e docente quanto ao uso e manuseio dos equipamentos e materiais de laboratórios. 	<ul style="list-style-type: none"> •Participar do planejamento e execução dos projetos coletivos da Unidade Escolar, especialmente do Projeto Pedagógico e PDE. •Elaborar previamente o Plano de Curso, [...] plano de trabalho [...] com a parceria e colaboração da equipe pedagógica da escola. •Participar do Conselho de Classe, reuniões pedagógicas e encontros coletivos convocados pela direção da escola. •Participar de programas de capacitação continuada [...]. •Manter atualizados os documentos da secretaria sob sua responsabilidade [...]. •Avisar a equipe pedagógica, com antecedência, quando não puder cumprir o seu horário de trabalho. •Evitar consulta médica durante o período de trabalho e, quando for imprescindível, marcá-la preferencialmente nas últimas horas do expediente e avisar a equipe pedagógica com antecedência. •Evitar atrasos no início das aulas [...]. •Evitar dispensa de turmas [...]. •Informar e conscientizar os alunos sobre a avaliação [...]. •Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade, com vistas à melhoria da escola como um todo.

Figura 01 Atribuições pedagógicas dos profissionais de educação no âmbito da escola. Fonte: Goiás (2004?).

² Professor designado para escolas onde existe o Laboratório de Informática.

Assistente Social	Fonoaudiólogo	Psicólogo	Professor de Recursos Itinerante³
<ul style="list-style-type: none"> •Elaborar, executar e/ou acompanhar programas de orientação sócio-familiar e profissional, visando prevenir a evasão escolar, melhorar o desempenho dos alunos e colaborar na sua formação para o exercício da cidadania. •Contribuir na elaboração de programas/ações de adaptações necessárias ao atendimento das diferenças individuais dos alunos com necessidades especiais. •Participar e/ou promover reuniões, ciclos de estudos [...] pertinentes à formação dos alunos quanto aos direitos e deveres dos cidadãos, [...]. •Colaborar no processo de sensibilização e mobilização dos gestores escolares na implementação de propostas democráticas, promovendo a gestão compartilhada. •Apoiar as equipes gestoras e docentes na análise de conjuntura local [...], etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •Colaborar no planejamento pedagógico com conhecimentos relacionados à linguagem oral, escrita e voz. •Desenvolver ações baseadas em perspectivas sócio-interacionistas, em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). •Desenvolver estudos para divulgação de conhecimentos relacionados à Filosofia Inclusivista e sua relação com as questões sócio-contemporâneas. •Realizar ações pertinentes à atuação fonoaudiológica [...], etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •Atuar na Subsecretaria como mediador na construção das relações intersubjetivas, [...] no processo educacional, mediando a criação de um espaço de interdisciplinaridade que contribua para a reestruturação da práxis educativa. •Desenvolver programas de orientação para famílias, visando ao apoio emocional e informações acerca das relações familiares e necessidades especiais, aspectos desenvolvimentais, comportamentais e de aprendizagem. •Orientar a comunidade escolar sobre a diversidade humana [...]. •Orientar os planejamentos pedagógicos, [...]. •Analisar o currículo da escola, [nos] aspectos: motivação, desenvolvimento e aprendizagem. •Participar da elaboração do sistema de avaliação de aprendizagem da escola. •Analisar o processo ensino-aprendizagem através do estudo: da interação aluno-professor [...], etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •Subsidiar e orientar os professores regentes das classes inclusivas em consonância com as orientações do Coordenador Pedagógico e demais profissionais envolvidos, inclusive a família, quanto aos procedimentos educacionais específicos. •Implementar para os alunos os atendimentos e/ou atividades inerentes às suas especificidades de forma a atendê-los [...]. •Articular ações junto à coordenação pedagógica da escola, [com vistas às]: adaptações curriculares; individualizado do ensino; [...]; avaliação; estilos de aprendizagem; desenvolvimento das ações pertinentes [PEEDI]. •Participar das discussões e elaboração do regimento escolar, do Projeto Pedagógico, do planejamento e desenvolvimento da proposta curricular [...]. •Orientar, subsidiar e acompanhar todo o processo avaliativo dos alunos com necessidades especiais, desde o momento de seu ingresso na Unidade Escolar, entre outros.

Figura 02 Atribuições pedagógicas dos especialistas.

Fonte: Goiás (2004?)

Muitas das atribuições dos especialistas parecem dizer respeito à ação pedagógica requerida do docente e não propriamente de especialista. Qualquer profissional conhecedor das responsabilidades de um professor na relação pedagógica há de concordar que algumas das responsabilidades dos especialistas, senão a maioria são na verdade, específicas do trabalho docente. Um exercício exploratório sobre essas atribuições mostra-nos que são maiores as expectativas intelectuais em relação aos especialistas, ao passo que do professor espera-se que cumpra obrigações de natureza técnica.

No que diz respeito ao exercício profissional do diretor escolar, as exigências explicitadas nas Orientações correspondem às suas funções e fazem jus ao seu trabalho como gestor educacional. Se o diretor conseguisse operacionalizar todas as

³ Este professor deve ter curso de aperfeiçoamento na área de Educação Especial .

tarefas que lhe são designadas, a escola teria amplas possibilidades de alcançar os resultados esperados. O que lhe cabe, no entanto, dificilmente é cumprido, primeiro porque a função de diretor escolar exige o empenho na solução de questões burocráticas em diferentes instâncias da administração estadual e isso lhe consome tempo considerável; segundo porque, freqüentemente, os ocupantes de cargos técnicos e de chefia flexibilizam seus horários de trabalho, conforme sua conveniência profissional ou pessoal, dificultando o desenvolvimento de ações continuadas e permanentes, especialmente, dos outros profissionais que atuam nas unidades escolares. Ademais, notamos que escola tem constituído, para muitos gestores, técnicos em educação e certos coordenadores, um espaço de passagem, não propriamente um local de trabalho. Nesses casos, as atribuições definidas pela SEE perdem sentido ou viram documentos de gaveta. A importância do diretor está em ser ele o dinamizador do processo educativo (C. SILVA JR. 1990), função pedagógica que dificilmente exerce. Igualmente os coordenadores quase sempre estão empenhados em ocupações burocráticas ou de controle e raramente desenvolvem funções pedagógicas

Nas incumbências do professor, estabelecidas pela SEE, verificamos a exigência de uma participação restrita, específica e empobrecida no processo educativo. As funções do docente mencionadas ficam, desse modo, em desacordo com a importância e complexidade de seu exercício profissional. O trabalho do professor, da maneira como está descrito nas Orientações (2004?), não condiz com o que se espera dele na formação de seus alunos. Segundo nosso ponto de vista, nessa proposta o professor ocupa uma posição secundária. As funções a ele atribuídas parecem corresponder a um processo de ensinar e aprender em uma dimensão muito limitada e estreita.

Para exemplificar essas observações, tecemos comentários sobre algumas atividades registradas nas Orientações como sendo dos especialistas: Assistente Social (AS), Psicólogo, Fonoaudiólogo, técnicos/coordenadores. Muitas, entretanto, são da competência do professor, como: “Elaborar, executar e/ou acompanhar programas de orientação sócio-familiar e profissional, visando prevenir a evasão escolar, melhorar o desempenho dos alunos e colaborar na sua formação para o exercício da cidadania”. Nas demais não há referência às ações do professor como o principal responsável pelo processo educativo escolar. Ora, sabendo-se da necessidade de o professor conhecer seu aluno, por que não lhe é requerido tal conhecimento? A nosso ver, é indispensável obter algumas informações a respeito da vida familiar e pessoal dos alunos, como condição de

embasamento da ação docente, no processo educativo. Esse aspecto, todavia, não foi previsto. As Orientações (GOIÁS, 2004?) delegam aos especialistas a busca desses conhecimentos. Será que não acreditam na capacidade do professor para promover intervenções que proporcionem a formação do aluno?

Em relação ao trabalho do Fonoaudiólogo, a SEE prescreve: “Desenvolver ações baseadas em perspectivas sócio-interacionistas, em concordância com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).” Esses Parâmetros não se destinam diretamente à consulta por parte dos professores? Por que esta recomendação não foi feita ao Professor? Por que somente ao Fonoaudiólogo cabe “empreender estudos para divulgar a Filosofia da inclusão”, e não ao coletivo da escola, do qual o professor faz parte? Além disso o fonoaudiólogo nem trabalha na instituição escolar! Por que não foi sugerido ao professor o conhecimento desta filosofia? Não é ele quem trabalha diretamente com os alunos, tenham ou não necessidades especiais?

Segundo as Orientações da SEE ao Psicólogo compete

[promover] a integração escola/comunidade/família, através dos vínculos estabelecidos entre estes, no processo educacional, mediando a criação de um espaço de interdisciplinaridade que contribua para a reestruturação da práxis educativa; analisar o processo ensino-aprendizagem através do estudo da interação aluno-professor, das condições ambientais da escola, da interação aluno/aluno e do estilo preferencial de aprendizagem do aluno entre outras (GOIÁS, 2004?, p.41-42).

Esse recorte remete-nos ao possível controle de certas dificuldades que podem surgir em uma relação professor-aluno inadequada. Assim, sugerir a integração da escola com a comunidade e família mediante a construção de vínculos saudáveis possibilitaria a aprendizagem por parte dos alunos, em ambientes favoráveis construídos, é claro, por meio da ação do psicólogo, dada à suposta incapacidade de ação do professor. Acrescentamos também que mediante a ação desse especialista na escola, seria possível identificar os estilos de aprendizagem dos alunos e ensinar de acordo com suas capacidades.

Essas e outras atribuições, como algumas do AS, do Fonoaudiólogo, competem ao professor como educador. O que pode ser observado é que as exigências estabelecidas para os especialistas e técnicos, muitos dos quais não atuam diretamente na escola, extrapolam seu campo profissional e interferem diretamente na ação docente. Ademais, restringem o campo de trabalho do professor ao cumprimento de tarefas burocráticas e obediência às normas, prejudicando sua atuação na formação humana.

É estranho recomendar somente aos professores a observância dos horários, cumprimento de dias letivos, pontualidade, etc. As regras de trabalho não devem ser as mesmas para todos os profissionais que exercem funções semelhantes? Todos os profissionais não têm horários a cumprir, inclusive os especialistas? No documento da SEE, não há recomendações que dizem respeito à participação do professor na relevante e complexa tarefa de formação do aluno. Esse aspecto, a nosso ver, merece redobrada atenção dos gestores da política educacional, pois constitui o primado da escola.

Pelo exposto, fica evidente que, em Goiás, nas propostas de implantação da política educacional de inclusão do aluno com necessidades especiais, a participação do professor foi subestimada no que concerne às reflexões sobre o tema e à tomada de decisão quanto à melhor forma de ensinar. O professor foi desresponsabilizado deste trabalho. Uma escola inclusiva supõe que os professores participem de modo ativo e cooperativamente com os demais educadores das discussões sobre o processo educativo e seu encaminhamento, isto é, que integrem todas as etapas de trabalho, incluída a tomada de decisões.

O conteúdo dos documentos confirma nossas suspeitas sobre a pouca importância dada pelos gestores educacionais à participação do professor na implementação das ações educacionais, portanto de secundarização das ações deste profissional, mesmo sendo ele o principal agente do processo educativo escolar. A opção por essa forma de considerar o trabalho docente entra em conflito com as idéias de muitos defensores da educação inclusiva, entre os quais Fonseca (2003), Mitler (2003), Stainback e Stainback (1999), para quem o professor precisa fazer parte das atividades de reflexão, planejamento e de implementação dessa política na instituição educativa, a fim de que haja a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Assim, de acordo com a pesquisa realizada, a busca do significado da participação como aspecto da política social (DEMO, 2001; DALLARI, 1999), constatamos que, em Goiás, o professor ocupa posição bem restrita e não participa na tomada de decisões. Ele não “é a chave da inclusão” (MITLER, 2003).

Com efeito, a gestão da política educacional de inclusão, implementada nas escolas de Goiânia pela SEE, com base nas Orientações (GOIÁS, 2004?) e no PEEDI (GOIÁS, 2003) desconsidera os princípios da ação coletiva e participativa. As atribuições reservadas ao professor e a prioridade dada ao trabalho de especialistas e das equipes multiprofissionais vão de encontro com as idéias de muitos autores a respeito de

como a escola deve organizar-se, funcionar e de como o professor deve participar da política.

Fica evidente que as medidas adotadas e a forma escolhida para a implementação dessa política circunscrevem a participação do professor ao ambiente escolar, à sala de aula em uma “ação decretada”, esta longe de ser o exercício de um direito, uma conquista e emancipação como preconizam Demo (2001) e Dallari (1999). Na verdade, aos professores reserva-se o papel de executores de tarefas legalmente instituídas, sem levar em conta a prática social e suas capacidades de ação.

No cenário atual de ênfase na gestão democrática, porém de ações contrárias, o exercício de professor fica prejudicado, vale dizer, o desenvolvimento do seu trabalho docente de educador para a conquista de liberdades individual e coletiva com consciência crítica fica mutilado.

Apesar do aspecto desfavorável no tocante à valorização da participação do professor, em todas as etapas de implantação da inclusão educacional, reconhecemos os esforços empreendidos pelos gestores da educação goiana para consolidar essa política, mesmo considerando os obstáculos, que poderiam ser evitados.

Com base nas idéias aqui expostas, entre as quais as de Saraiva (2003), podemos afirmar que para a escola desenvolver a cultura da participação e partilhar o processo educativo com a família, torna-se indispensável que o professor participe ativa e conscientemente de todas as etapas do processo educativo. Do mesmo modo, em uma instituição democrática, como apregoa a política educacional de inclusão e é recomendado pelos estudiosos do assunto, espera-se de todos os seus integrantes a compreensão da importância da escola na formação das pessoas. Espera-se também que, cientes disso, trabalhem cooperativa e colaborativamente com vistas à consecução de seus objetivos. Para que isso aconteça, seria necessário rever a proposta da política de educação escolar, reescrever esses documentos, rever as atribuições dos professores e especialistas, corrigir as distorções e dar outro encaminhamento à educação inclusiva, em que o professor seja o protagonista.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p.99-113, mar. 2003.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Especial. *Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva – PEEDI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença*, 2003.

GOIÁS. Governo de Goiás. Educação. PPA 2004/2007. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/planejamento.asp>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás*. [Sine loco]: SEE, [2004?].

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SILVA JR, C. Alves. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez/Associados, 1990. Cap.1 e 2, p.26-57 e 58-87.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos*, Jomtien-Tailândia, 1990. Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5-9 de março de 1990. Disponível em <<http://www.interlegis.gov.br>> Acessada em: 20/05/2003.

UNESCO. Ministério da Educação e Cultura. (Espanha). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: área das necessidades educativas especiais – acesso e qualidade*. Salamanca-Espanha, Unesco, 7-10 de dezembro de 1994. Disponível nos seguintes endereços: <<http://www.regra.com.br/educacao/Oqeeh.htm>>. Acesso em 5/10/2000.

