

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
formação de Professores**

Sandra Freitas de Souza

Belo Horizonte

2008

Sandra Freitas de Souza

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
formação de Professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Belo Horizonte

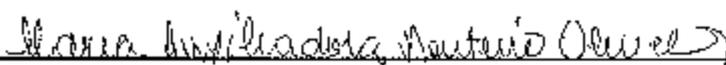
2008

Sandra Freitas de Souza

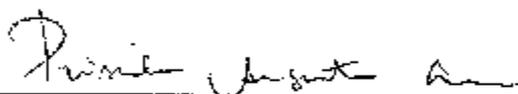
“Políticas para a Educação Inclusiva: formação de Professores”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

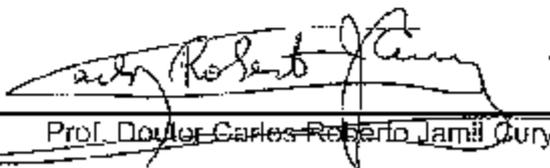
Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente



Profª. Doutora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira - Orientadora (PUC Minas)



Profª. Doutora Priscila Augusta Lima (UFMG)



Prof. Doutor Carlos Roberto Jamil Cury (PUC Minas)

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S729p Souza, Sandra Freitas de
Políticas para a educação inclusiva: formação de professores / Sandra Freitas de Souza. Belo Horizonte, 2008.
220f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. 4. Política urbana – Minas Gerais. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376

*A todas as pessoas com necessidades especiais que cruzaram meu
caminho, nesses últimos vinte e seis anos, e que motivaram todas as
minhas buscas.*

Agradecimentos

À Profª Dorinha, pela competência, profissionalismo, dedicação e paciência com que me acompanhou nesses dois anos.

À minha mãe e irmãos, pelo apoio e incentivo ao meu trabalho e conquista.

Ao meu pai (in memorian), que sempre valorizou a busca pelo saber e me fez querer sempre mais.

À minha irmã, Selme, pela dedicação carinhosa.

Aos meus cunhados e sobrinhos, que souberam compreender minhas ausências.

Aos professores do Mestrado, e em especial ao Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury e à Profª Drª Ana Maria Casasanta Peixoto (in memorian), que ajudaram a construir muitas das idéias aqui presentes.

À Valéria e Renata, secretárias do Mestrado, pelo apoio, atenção e paciência constantes.

À Sônia Forneris, diretora da Escola Estadual Pestalozzi, onde eu trabalho, pelo apoio e incentivo mesmo eu estando de licença.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Pestalozzi, que estiveram presentes comigo, incentivando cada nova conquista.

À vice-diretora da Escola EHP, locus da pesquisa, que me acolheu, dando-me tranquilidade para que eu pudesse desenvolver meu trabalho.

Aos professores da Escola EHP, que não mediram esforços, mesmo em seus momentos de folga, para que o meu trabalho pudesse ser construído.

À SEE-MG, pela concessão de licença, e à DESP, pelo fornecimento de dados. Sem essas ajudas eu não teria conseguido executar plenamente esta Dissertação.

A Deus, pela vida.

Num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas, por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderá sua atualidade (CURY, 2002a, p.7).

RESUMO

Este trabalho, centrado na Educação Inclusiva, dá ênfase às Políticas Públicas de Formação de Professores para atuarem no magistério, com os sujeitos especiais, implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). O objetivo principal desta investigação busca verificar de que forma tem se desenvolvido o processo de inclusão, em uma escola estadual, sediada na região leste de Belo Horizonte. Para alcançar esse intento, consideramos necessário fazer um resgate histórico da educação especial e inclusiva buscando compreender melhor o que vem ocorrendo, na atualidade, e especialmente, na escola investigada. Em termos metodológicos, realizamos um Estudo de Caso, em que se lançou mão de instrumentos da pesquisa qualitativa - análise documental e entrevista semi-estruturada – os quais fizeram interlocução com a investigação quantitativa, através da aplicação de um questionário, que desenhou o perfil dos docentes entrevistados. Para proceder à análise dos dados coletados, foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo, numa perspectiva crítica e contextualizada. Em síntese, a pesquisa realizada coletou os seguintes dados: posicionamento favorável dos professores a respeito da Educação Inclusiva; falta de capacitação adequada dos docentes para trabalhar com sujeitos especiais; carência de condições infraestruturais e de recursos didáticos, para viabilizar a educação inclusiva; crítica dos docentes à SEE, por não assegurar as condições necessárias, para promover a educação inclusiva na escola, de modo eficaz e satisfatório, a divulgação das primeiras iniciativas da Secretaria de Educação de apoio aos professores da educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; formação de professores para a educação inclusiva; políticas públicas de minas gerais para a educação inclusiva.

ABSTRACT

This work, centered in Inclusive Education, gives emphasis to the Public Politics of Teacher's Formation, to they actuate in teaching with the special subjects, theses politics were implemented by the Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). The main objective of this investigation searches to verify how the inclusion process has been developed in a state school hosted in the east region of Belo Horizonte. To reach this intent, we considered being necessary to make a historical rescue of special and inclusive education, searching to better understand what comes occurring nowadays and, specially, in the investigated school. In methodological terms, we carried out a Case Study, in that it made use of instruments of the qualitative research – documental analysis and, semi structured interview – which made communication with a quantitative investigation, through the application of a questionnaire that designed the profile of the interviewed teachers. To carry out to the collected data analysis, it was used the methodology of the speech analysis, in a critical and contextualized perspective. In synthesis, the realized research collected the following data: favorable positioning of the teachers about the Inclusive Education; lack of appropriate capacitating of the teachers to work with special subjects; lack of infrastructure and educational resources to make feasible the inclusive education; critical teachers about SEE, for it does not guarantee the necessary conditions, for promoting inclusive education in the school, through an effective and satisfactory way, the publishing of the first initiatives from the Secretaria de Educação for supporting to the teachers of the inclusive education.

Key-words: Inclusive Education; Special Education; Teacher's Formation for inclusive education; public politics of Minas Gerais for the inclusive education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Sexo.....	87
GRÁFICO 2 Faixa Etária.....	89
GRÁFICO 3 Estado Civil	91
GRÁFICO 4 Número de filhos	93
GRÁFICO 5 Região de residência	95
GRÁFICO 6 Atividades de Lazer/Cultura.....	97
GRÁFICO 7 Uso do Computador	99
GRÁFICO 8 Motivo da utilização do computador	100
GRÁFICO 9 Atividade exercida na escola - Regência de Turma.....	102
GRÁFICO 10 Turnos de Trabalho	104
GRÁFICO 11 Tempo de Regência.....	106
GRÁFICO 12 Modalidade de Ensino na qual atua	108
GRÁFICO 13 Atuação em outras funções integrantes da área educacional.....	110
GRÁFICO 14 Nível de Formação	112
GRÁFICO 15 Rede de Ensino da Formação	114
GRÁFICO 16 Tempo de Formação.....	116
GRÁFICO 17 Pós-Graduação.....	118
GRÁFICO 18 Cursou alguma disciplina sobre PNEE na Formação Inicial.....	120
GRÁFICO 19 Participação em Formação Continuada.....	123
GRÁFICO 20 Currículo da Formação Continuada constava disciplina sobre PNEE.....	126
GRÁFICO 21 As disciplinas foram suficientes	128
GRÁFICO 22 Curso de Formação de Professores devem abordar sobre PNEE	130
GRÁFICO 23 Conhecimento sobre a Legislação referente à Inclusão	136

GRÁFICO 24 Acesso à legislação referente à Inclusão	138
GRÁFICO 25 Tem ou já teve aluno com Necessidades Educacionais Especiais.....	141
GRÁFICO 26 Quem deve suprir a necessidade do professor sobre conhecimentos a respeito de PNEE.....	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Sexo	87
TABELA 2 Faixa Etária	89
TABELA 3 Estado Civil.....	91
TABELA 4 Números de filhos.....	93
TABELA 5 Região de Residência.....	95
TABELA 6 Atividade lazer/cultura.....	97
TABELA 7 Uso do computador.....	99
TABELA 8 Motivo da utilização do computador	100
TABELA 9 Atividade exercida na escola - Regência de Turma	102
TABELA 10 Turnos de trabalho	104
TABELA 11 Tempo de Regência	106
TABELA 12 Modalidade de ensino na qual atua.....	108
TABELA 13 Atuação em outras funções integrantes da área educacional	110
TABELA 14 Nível de Formação.....	112
TABELA 15 Rede de Ensino da Formação	114
TABELA 16 Tempo de Formação	116
TABELA 17 Pós-Graduação.....	118
TABELA 18 Cursou alguma disciplina sobre PNEE na Formação Inicial	120
TABELA 19 Participação em Formação Continuada	123
TABELA 20 Currículo da Formação Continuada constava disciplina sobre PNEE.....	126
TABELA 21 As disciplinas foram suficientes	128
TABELA 22 Curso de Formação de Professores devem abordar sobre PNEE.....	130
TABELA 23 Conhecimento sobre a Legislação referente à Inclusão.....	136

TABELA 24 Acesso à legislação referente à Inclusão.....	138
TABELA 25 Tem ou já teve aluno com Necessidades Educacionais Especiais	141
TABELA 26 Quem deve suprir a necessidade do professor sobre conhecimentos a respeito de PNEE	151

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE- Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação
APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM- Banco Mundial
CEE/MG - Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONARCFE- Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DESE- Departamento de Educação Supletiva e Especial
DESP- Diretoria de Educação Especial
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EUA- Estados Unidos da América
FMI- Fundo Monetário Internacional
HEM- Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau
IBC- Instituto Benjamin Constant
IES- Instituto de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INES- Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
MEC- Ministério da Educação e do Desporto
MEC/USAID- Ministério da Educação e do Desporto/United States Agency for International Development
NARC- National Association for Retarded Children
OMEP- Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONU- Organização das Nações Unidas

PABAEE- Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar
PNEE- Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PPP- Projeto Político Pedagógico
PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEE/MG- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEESP- Secretaria de Educação Especial
SENEB- Secretaria Nacional de Educação Básica
SESP- Secretaria de Educação Especial
SD- Subsecretaria de Desenvolvimento
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência
UNICAMP- Universidade de Campinas
USP- Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Caracterização da Pesquisa	17
1.2 Metodologia.....	20
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E (DES)CAMINHOS.....	24
2.1 Pessoas com Necessidades Especiais: da história à noção de deficiência	24
2.2 Trajetória da Educação Especial: um percurso sinuoso com avanços pouco significativos.....	30
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	47
3.1 A formação do professor para a educação inclusiva	69
4 A PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA EHP	83
4.1 O “rosto” da instituição	83
4.2 Explicações sobre a pesquisa e os dados coletados	85
4.3 Perfil dos professores da Escola	86
4.3.1 Informações de nível pessoal.....	86
4.3.1.1 <i>Sobre o Sexo</i>	<i>86</i>
4.3.1.2 <i>Sobre as faixas etárias</i>	<i>87</i>
4.3.1.3 <i>Estado civil</i>	<i>89</i>
4.3.1.4 <i>Número de filhos</i>	<i>92</i>
4.3.1.5 <i>Região de residência.....</i>	<i>94</i>
4.3.1.6 <i>Atividades de Lazer/Cultura</i>	<i>96</i>
4.3.1.7 <i>Uso do computador.....</i>	<i>98</i>
4.3.2 Atividade exercida na escola	101
4.3.2.1 <i>Regência</i>	<i>101</i>
4.3.2.2 <i>Turnos de trabalho</i>	<i>103</i>
4.3.2.3 <i>Tempo de regência</i>	<i>105</i>
4.3.2.4 <i>Segmentos escolares de atuação dos professores.....</i>	<i>107</i>
4.3.2.5 <i>Atuação em outras funções integrantes da área educacional.....</i>	<i>109</i>
4.3.2.6 <i>Atuação fora da área educacional.....</i>	<i>110</i>
4.3.3 Nível de Escolaridade	111
4.3.3.1 <i>Formação básica</i>	<i>111</i>
4.3.3.2 <i>Rede de ensino da formação.....</i>	<i>113</i>
4.3.3.3 <i>Tempo de Conclusão do Curso</i>	<i>114</i>
4.3.3.4 <i>Pós-graduação.....</i>	<i>117</i>
4.3.3.5 <i>O Currículo da Formação Inicial contemplou a disciplina Educação Inclusiva ..</i>	<i>118</i>
4.3.3.6 <i>Dificuldades enfrentadas pelos professores não capacitados, durante a formação inicial.....</i>	<i>121</i>
4.3.3.7 <i>Capacitação em nível da formação continuada.....</i>	<i>121</i>
4.3.3.8 <i>A Formação Continuada e a temática da educação inclusiva.....</i>	<i>125</i>
4.3.3.9 <i>Nos cursos que privilegiam o estudo da educação inclusiva ela foi adequada?</i>	<i>127</i>
4.3.3.10 <i>Necessidade de o professor ter sido capacitado no campo da educação inclusiva</i>	<i>129</i>
4.4 O trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais.....	132

4.4.1 Posição dos professores a respeito da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas comuns	132
4.4.2 Conhecimento da Legislação Referente à Inclusão	135
4.4.3 Acesso à legislação referente à inclusão	137
4.4.4 Presença de aluno(s) especial(ais), no cotidiano da sala de aula.	138
4.4.5 Desenvolvimento do trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais .	141
4.4.6 Os alunos especiais que já não se encontram mais na escola.....	143
4.4.7 Relacionamento com os “alunos não deficientes”	144
4.4.8 Considerações dos docentes da escola sobre o “perfil” do professor para a Educação Inclusiva	146
4.4.9 O “apoio” dado pela SEE ao processo de Inclusão.....	146
4.4.10 A capacitação dos professores deve ser da responsabilidade da Secretaria de Educação?	150
4.4.11 Infraestrutura da escola	153
4.4.12 Preparação da Comunidade Escolar.....	156
4.4.13 A forma como a comunidade deve ser preparada.....	157
4.5 Entrevista realizada com a diretora da instituição.....	157
4.5.1 Como o professor e a comunidade escolar têm acolhido os sujeitos especiais	157
4.5.2 Há quanto tempo esta escola vem recebendo alunos “especiais”?	158
4.5.3 Tipo de deficiência predominante.....	158
4.5.4 Relacionamento da escola com as famílias dos alunos “especiais”.....	159
4.5.5 Acompanhamento dado aos alunos especiais	159
4.5.6 Encaminhamento dos Alunos Especiais.....	160
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 161
 REFERÊNCIAS.....	 166
 APÊNDICE.....	 177
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	178
APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	185
APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA	187
APÊNDICE D - ENTREVISTA COM A DIRETORA DA DESP	189
 ANEXO	 190
ANEXO A - PARECER CEE 424/2003	191
ANEXO B - DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	202
ANEXO C - ORIENTAÇÃO SD N.º 01/2005	210

1 INTRODUÇÃO

1.1 Caracterização da Pesquisa

O interesse pela pesquisa aqui apresentada decorreu da experiência do meu¹ trabalho tanto como psicóloga e pedagoga em escolas especiais, quanto como professora em cursos de capacitação de professores. Senti-me motivada, inicialmente, pela forma como uma escola especial poderia deixar de ser segregadora e passar a ter uma perspectiva mais inclusiva. Recentemente, passei a me preocupar com a forma, segundo a qual, as escolas comuns² deveriam se preparar para receberem em suas salas de aulas, pessoas com necessidades educacionais especiais. Isso porque sempre trabalhei gravitando nos dois espaços, isto é, na escola comum e na especial, tendo, desta forma, um nível de experiência e certo acervo de saberes que me capacitam a compreender as especificidades de ambas.

Pode-se constatar que, geralmente, o aluno, sobretudo das escolas públicas, na sua trajetória escolar, vem recebendo uma educação de qualidade questionável, devido ao ensino ministrado por essas instituições. Incluem-se, nesse quadro, tanto as condições infraestruturais, quanto o campo relativo à formação docente e às condições salariais e de trabalho que interferem, negativamente, na prática pedagógica dos professores da referida rede de ensino.

Na atualidade, a problemática se acirra tendo em vista a necessidade do adentramento de crianças com necessidades especiais, nas instituições de educação comum, as quais, quase sempre, carecem de professores capacitados e de estruturas e serviços específicos para o atendimento a esses sujeitos.

No âmbito das escolas especiais, elas vêm fazendo o trabalho, em sintonia com as determinações legais, de incluir a maioria dos seus alunos, em escolas comuns. Contudo, vem se constatando, muitas vezes, uma recusa dessas escolas, em aceitá-los, alegando-se que a

¹ Optou-se em utilizar a 1ª pessoa do plural na elaboração desta Pesquisa. Contudo, quando a referência for feita à autora deste trabalho, privilegiar-se-á a 1ª pessoa do singular.

² O conceito de escola “comum” é bastante polissêmico, pois suscita inúmeras interpretações. Nesse trabalho, está sendo usado um conceito que foi iniciado por Anísio Teixeira e aprofundado por Cury (2005), no livro: Os fora de série na escola. Neste sentido, entende-se por comum a escola que é aberta a todos e sob o regime da LDB.

instituição não estaria preparada para acolhê-los. Acredito que o problema da inclusão esteja mais centrado na dificuldade do ensino, do que na aprendizagem, haja vista que alguns desses alunos encaminhados estão matriculados nas séries finais do ensino fundamental. Torna-se necessário, conhecer a realidade das escolas comuns a fim de proporcionar-lhes condições de promoverem a educação inclusiva, não só determinada em documentos normativos, mas, sobretudo, como uma exigência social do século XXI. Segundo Magalhães (2006, p. 358) [...] “a inclusão deve ser concebida em contornos teóricos e práticos para permitir uma visão crítica dessa prática social e não somente de seu discurso que, gradualmente, está se tornando hegemônico”.

Durante a minha trajetória profissional, os relatos dos professores, que recebem em suas classes o aluno especial, têm mostrado preocupações reais que envolvem o trabalho no dia-a-dia da sala de aula e uma angústia crescente com a falta de recursos, não só materiais, mas, principalmente, didático-pedagógicos para o trabalho com os referidos alunos. Para Magalhães, “a educação inclusiva supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes na clientela atendida” (MAGALHÃES, 2006, p. 359).

Para entender essa realidade, vivida pelos referidos professores, considerei importante, neste trabalho, investigar não só o tratamento dado aos sujeitos especiais ao longo da história, mas a evolução histórica da formação oferecida aos professores, na busca do entendimento da angústia, vivenciada por esses últimos na atualidade, e a participação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) nesse processo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a escolha de um tema de investigação deve desenvolver-se a partir de fontes que venham até da própria biografia do investigador, de ambientes ou pessoas que se tornam “objetos aliantes” por intervirem em sua vida, no desempenho de uma tarefa de rotina, entre outras.

Como será evidenciado nesta pesquisa, os sujeitos especiais, geralmente, eram banidos da convivência social, na maioria das vezes, por serem considerados prejudiciais a essa convivência. Seus méritos não eram reconhecidos e suas deficiências sempre foram a justificativa para a segregação.

No final do século XX, com o crescente aumento da preocupação com as relações sociais e a construção de documentos normativos, os sujeitos especiais começam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, não só direito à convivência social, mas à educação. Ressalta-se que esse direito à educação refere-se ao ingresso e à permanência na escola, recebendo uma educação de qualidade.

Esse novo contexto, no entanto, esbarra em uma realidade escolar que, ao longo dos anos, tem realizado seu trabalho sob a hegemonia da uniformização do ensino, desconsiderando o professor em sua formação, como um profissional da educação, reduzindo-o a um executor de tarefas em sala de aula. Além disso, ele vem sendo preparado para trabalhar com um aluno idealizado, tendo dificuldade de atender às diferenças e as deficiências, apresentadas por grande parte dos alunos.

Esta pesquisa foi realizada, tendo, como *locus*, uma Escola da Rede Estadual de Minas Gerais, localizada no município de Belo Horizonte, aqui denominada Escola EHP.

O objetivo geral desta investigação centrou-se no resgate histórico das educações especial e inclusiva, para compreender e avaliar as políticas de formação/capacitação de professores para a educação inclusiva, na atualidade.

Os objetivos específicos desta investigação foram:

- analisar as concepções de deficiência, numa perspectiva histórica;
- descrever a gênese e o desenvolvimento da Educação Especial;
- conceituar Educação Inclusiva, identificando seus princípios e pressupostos e analisando os documentos normativos que a orientam;
- realizar um estudo sobre formação de professores, dando ênfase à capacitação para a Educação Inclusiva;
- investigar na Diretoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Planos, Diretrizes e perspectivas para a Educação Inclusiva no Estado;
- proceder a um estudo de caso, em uma escola estadual de Belo Horizonte, para investigar como vem nela se processando a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Embora a pesquisa realizada seja de cunho, preferencialmente, qualitativo, considerou-se importante lançar mão do questionário que colaborou para maior compreensão dos dados coletados, sobretudo, pelas entrevistas.

Foram propostas as seguintes problematizações:

1. A Diretoria de Educação Especial vem implementando a Educação Inclusiva de forma adequada?
2. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais tem dado condições satisfatórias, para promover as condições necessárias à efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais, na Rede Estadual de Ensino?
3. Os professores da escola pesquisada conhecem os documentos normativos que

versam sobre a educação inclusiva, elaborados pelo MEC e pela Secretaria de Estado da Educação?

4. Os professores da escola pesquisada foram capacitados para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

5. A Comunidade Escolar (funcionários, pais e alunos) foi devidamente preparada para acolher esses sujeitos?

1.2 Metodologia

Os métodos, utilizados no desenvolvimento da pesquisa realizada, foram escolhidos após uma cuidadosa delimitação do objeto de estudo. Para Minayo (1994), a pesquisa, como atividade substantiva da Ciência na sua construção e indagação à realidade, constitui-se de teoria e método, coligando a metodologia à criatividade e ao conjunto de técnicas, na perspectiva de constituição de fatos relevantes para a ciência.

A utilização de uma metodologia que oriente todo o processo investigativo é necessária para que uma pesquisa seja desenvolvida de maneira eficaz. Segundo Goldenberg (1999), a palavra método origina-se do grego *méthodos*, que significa “caminho para chegar a um fim”, ou “organização”, daí decorre, a importância da escolha de uma metodologia adequada, com base numa teoria que a sustente, a fim de viabilizar um “questionamento crítico da construção do objeto científico” (GOLDENBERG, 1999, p. 105).

Desse modo, pode-se conceituar metodologia como sendo o estudo dos caminhos a serem percorridos e dos instrumentos utilizados para se fazer ciência. De acordo com Minayo, “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1994, p. 16).

Assim, para a realização desta pesquisa, tornou-se necessária a opção por uma metodologia que contemplasse as necessidades das investigações teórica e empírica, pois, segundo Minayo (1994, p. 16) “a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis”. Fez-se, então, a opção pela pesquisa qualitativa, que possibilita um tratamento mais específico de questões relativas ao campo educacional, tais como aspectos, sujeitos, processos, relações e perspectivas.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa, ou naturalística, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em conhecer a perspectiva dos participantes. No campo das Ciências Sociais, ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado nem reduzido a estatísticas e variáveis quantificáveis, pois se ocupa das questões mais profundas das relações, dos processos e dos fenômenos sociais. Ainda segundo esses autores, a referida pesquisa apresenta cinco características: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é considerado como o “instrumento” principal; b) a pesquisa é descritiva; c) o interesse está voltado mais para o processo do que, simplesmente, para resultados ou produtos; d) a análise dos dados se processa de forma indutiva e; e) o significado dos dados é de importância vital.

Nessa perspectiva, realizou-se um Estudo de Caso, de uma forma mais simplificada. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico” e se caracteriza pela: a) descoberta; b) interpretação do contexto; c) percepção da realidade de forma completa e profunda; d) variedade de fontes de informação; e) experiência vicária e generalizações naturalísticas; f) representação dos diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista, presentes numa situação social e; g) linguagem mais acessível do que aquela dos outros relatórios de pesquisa. Nessa direção, o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVINÕS 1987, p. 133). Dessa forma, pode-se considerar que o Estudo de Caso realizado atendeu, devidamente, às necessidades desta pesquisa, pois ele viabilizou a coleta e o exame do máximo de dados possíveis sobre o tema investigado.

Para a obtenção de dados e informações, concernentes ao objeto, foram utilizados instrumentos da pesquisa qualitativa tais como: a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

A análise documental “pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38), viabilizando o acesso às fontes da investigação, e serve-se de um tratamento analítico de materiais que podem contribuir para os objetivos da pesquisa, paralelamente à revisão bibliográfica, complementando as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

A Análise Documental se constituiu como “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38). Ela foi importante para esta pesquisa, visto que as Políticas Públicas em Educação, e, de modo mais específico, as referentes à Formação do Professor para

Educação Inclusiva, são veiculadas através de documentos normativos, tais como leis, decretos, pareceres, portarias, resoluções, diretrizes curriculares, entre outros. Além disso, foram examinados documentos referentes à instituição.

Como explicitado, empregou-se a técnica da entrevista, visto que a mesma se configura como uma forma de interação social entre o pesquisador e o sujeito, objeto da investigação, que se tornou parte fundamental no levantamento de dados, viabilizando melhor compreensão das investigações de caráter social. Para Lüdke e André (1986), a entrevista proporciona uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, por isso, mais do que outros instrumentos, é uma das principais técnicas de trabalho da pesquisa qualitativa. Ela tem a vantagem sobre outras técnicas de permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34).

Fez-se a opção por trabalhar com a entrevista “semi-estruturada”, devido ao fato de a mesma minimizar o devaneio, possibilitando certo direcionamento das questões propostas. Além disso, por não haver uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com as informações que ele detém e que ganham vida, fluindo de maneira mais autêntica, o que não acontece com a utilização de outros tipos de técnicas.

Segundo Trivínos, a entrevista semi-estruturada é:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

Nessa perspectiva, foi elaborado um roteiro, que teve por objetivo orientar, de modo flexível, a aplicação da entrevista.

O questionário³ aplicado, composto por 33 questões fechadas, teve por propósito corroborar com a pesquisa, tendo sido levado a todos os vinte e cinco professores da Escola EHP. Esse instrumento auxiliou, também, na categorização dos sujeitos, no desenho de seus perfis, situando-os e definindo os seus posicionamentos e/ou comportamentos em relação à formação para a educação inclusiva.

Para melhor visualização dos dados coletados, considerou-se importante a elaboração de gráficos e tabelas, para garantir maior compreensão dos mesmos.

³ O modelo do questionário encontra-se na seção “APÊNDICE” deste trabalho.

A entrevista semi-estruturada⁴ foi realizada com dez professores, selecionados entre os vinte e cinco que responderam ao questionário. A escolha desses sujeitos teve como critério primordial o tempo de atuação no magistério e, também, por terem se disponibilizado para serem entrevistados e autorizado a gravação da entrevista. Foram realizadas, também, uma entrevista com a diretora da escola e uma com a diretora da DESP (Diretoria de Educação Especial da SEE-MG).

Os contatos com os professores foram feitos através da vice-diretora da escola, que decidiu o local e horário para a realização das entrevistas, levando-se em conta as disponibilidades dos mesmos, visto que seus alunos estavam em aulas especializadas⁵. As entrevistas, realizadas com a diretora da escola e com a diretora da DESP, foram marcadas por elas próprias.

Ressalta-se o fato de ter sido muito bem acolhida por todos os entrevistados e de as entrevistas terem durado cerca de 20 a 30 minutos.

Finalmente, enfatiza-se que o trabalho realizado foi dividido em partes que mantiveram entre si, uma grande interlocução.

O Capítulo 1, que se consubstancia na Introdução, foi subdividido em duas partes - Caracterização da Pesquisa e Metodologia, que apresentam a pesquisa realizada.

No Capítulo 2, denominado “Educação Especial: caminhos e (des)caminhos”, busca-se resgatar a trajetória da Educação Especial e o tratamento destinado às pessoas com necessidades especiais, desde a era pré-Cristã até a atualidade.

O Capítulo 3, intitulado “A Formação do Professor”, expõe um histórico da formação de Professores, desde a época colonial até a atualidade, dando-se ênfase à formação de docentes para a Educação Inclusiva.

O Capítulo 4, denominado “A Pesquisa na Escola EHP”, expõe os resultados obtidos pela pesquisa realizada.

Finalizando, são apresentadas algumas Considerações Finais, a fim de responder aos objetivos e à problemática, inicialmente traçados.

⁴ O modelo do roteiro das entrevistas encontra-se na seção “APÊNDICE” deste trabalho.

⁵ A aula especializada, normalmente de educação física, religião e/ou artes, é realizada por outro professor, que não o regente, ficando este com o horário disponível para realizar atividades relativas ao seu trabalho do dia-a-dia ou à disposição da escola.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E (DES)CAMINHOS

2.1 Pessoas com Necessidades Especiais: da história à noção de deficiência

A trajetória das pessoas com necessidades especiais começa com a história da humanidade, pois esses sujeitos sempre existiram e sempre existirão. Se observarmos os dados relativos à proporção de deficientes, no mundo, perceberemos que o avanço das ciências tem diminuído a incidência de algumas deficiências, mas ainda não foi capaz de eliminá-las totalmente. Especificamente, a história da Educação Especial começa mais na atualidade, ou seja, apenas no século XX.

Em todo percurso histórico, identificamos diversas formas de atendimento à pessoa com deficiência, que vão da total exclusão às propostas atuais de inclusão, passando por situações de segregação institucional e integração (SASSAKI, 1997). Todos esses posicionamentos decorrem de transformações sócio-históricas, de alterações nas concepções de homem e do seu papel na sociedade.

As mudanças, ocorridas no final do século XX, podem ser consideradas como avanços sociais, ou seja, saímos de um paradigma centrado no culto ao perfeito e ao belo aparente, característico da Grécia Antiga (CARVALHO, 1997) e adentramos em um outro, que visualiza possibilidades em sujeitos que, à primeira vista, podem gerar questionamentos e dúvidas. Desde o início da década de 1980, antes mesmo da veiculação de documentos internacionais como os documentos de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), as idéias ligadas à inclusão começaram a ser divulgadas (UNESCO, 1990; BRASIL, 1994). Ou seja, as Escolas Especiais já haviam iniciado um movimento de identificação e de valorização das potencialidades de seus alunos.

As Escolas Especiais, consideradas geralmente como segregadoras, iniciaram, então, a transposição de seus próprios muros, levando seus alunos a freqüentarem eventos sociais ou, simplesmente, a saírem para um passeio informal, numa tentativa de mostrar para a sociedade que essas pessoas existem e que precisam ser reconhecidas como cidadãos. Assim, as limitações, provocadas pelas deficiências, não tornam esses sujeitos totalmente incapazes, pois eles têm potencialidades, inclusive de aprendizagem, precisando da convivência social para se desenvolverem e usarem suas habilidades. As pessoas com deficiência, neste contexto,

ao contrário do que ocorria anteriormente, começam a fazer parte da sociedade, mesmo que de uma forma ainda incipiente.

Sobre a questão da exclusão, buscando fazer uma retrospectiva, para entender melhor o presente, existem registros históricos acerca da forma pela qual as pessoas que nasciam com alguma deformidade eram tratadas. Na era pré-cristã, os preceitos de Sêneca (filósofo e poeta romano nascido em 4 a.C.) estabeleciam:

[...] nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (SÊNEGA, Século XV, apud CARVALHO, 1997).

Para Carvalho, a maneira como os sujeitos com necessidades especiais vêm sendo tratados está ligada aos sentimentos e conhecimentos peculiares a cada época da história, às exigências sócio-culturais e à concepção de homem e de mundo.

Em razão dos sentimentos e conhecimentos de cada época da história, as pessoas portadoras de deficiências eram tratadas de uma ou outra maneira: abandonadas em locais de isolamento, prisões, ambientes de proteção, hospitais, sendo todos esses atos, justificados na cultura local e no momento histórico (CARVALHO, 1997, p.15).

Essa autora relata as divergências e ambivalências, referentes às maneiras de ver e tratar as pessoas com deficiência, usuais entre os romanos e gregos antigos: “enquanto em alguns lugares de Roma elas podiam ser mortas, em outros eram submetidas a um processo de “purificação”, para livrá-las dos seus maus desígnios” (CARVALHO, 1997, p. 15).

O que podemos constatar é que, em uma mesma época, podem coexistir posicionamentos diferenciados, dependendo, sobretudo, do contexto, do nível de desenvolvimento e da cultura. Assim, por exemplo, no atual século, conforme o “meio social”, constatamos desde posturas mais receptivas e menos restritivas, até as que se peculiarizam pela exclusão e pela desqualificação, tendo em vista a priorização e o culto do intelecto e da estética.

Segundo Carvalho:

[...] a humanidade transmite o seu legado para as gerações que se sucedem. As convicções mudam, os conhecimentos se multiplicam e passam a explicar de formas diferentes os diversos fenômenos. Sobre a concepção de deficiência, a história revela igual trajetória (CARVALHO, 1997, p.15).

No livro “A República”, Platão explica que, na Grécia Antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou escondidas: “quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal-constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado” (CARVALHO, 1997, p.14).

A Idade Média, por ter se estendido por um longo período da história da humanidade, vivenciou atitudes e sentimentos contraditórios em relação às pessoas com deficiências: rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização. Havia, assim, uma radicalidade de sentimentos e atitudes que eram ambivalentes, caracterizados pela dúvida, ignorância, religiosidade que se consubstanciavam numa mistura de culpa, piedade e reparação.

No período retratado, as pessoas com deficiência, os loucos, os criminosos e aqueles que eram considerados como “possuídos pelo demônio” eram excluídos socialmente, devendo ser afastados do convívio social ou, até mesmo, sacrificados. Na Inglaterra, no século XIII, esses sujeitos recebiam proteção legal, viabilizada pelas assessorias de um tutor e de um curador para gerenciarem seus bens, sendo que, muitas vezes, o próprio rei se tornava tutor, demonstrando, nestes casos, uma situação de privilégios.

Esses sentimentos de ambivalência ainda são encontrados nos dias de hoje, influenciados, principalmente, por princípios religiosos ou, então, para se obter ganhos financeiros. Muitas famílias vêem no nascimento de um filho deficiente um castigo de Deus, mas, mesmo assim, o aceitam, pois a rejeição se traduziria em uma atitude de pecado e, o castigo poderia se tornar maior ainda. Outras pessoas usam a deficiência do filho para obterem benefícios, explorando a piedade alheia, partindo do pressuposto de que seus filhos seriam dignos de piedade pública pela incapacidade que possuem.

Em alguns momentos da Idade Média, houve uma valorização das pessoas com deficiência que eram consideradas como possuidoras de poderes sobrenaturais; por conseguinte, eram protegidas pela comunidade, situação que pode ser visualizada na atualidade. A ciência ainda não encontrou explicações concretas para muitas deficiências. Assim, nesta situação, geralmente, famílias e comunidades vão criando suas próprias explicações, numa tentativa de se redimirem de suas “supostas” culpas.

No Renascimento, tendo em vista a instauração de uma dimensão mais humanista, o deficiente passou a ser visto de uma maneira mais natural e a deficiência explicada na perspectiva de causalidades naturais, revestindo-se de um caráter patológico. Em síntese, a partir de então, passou-se a falar em etiologias naturais, em visões médicas e em concepções

mais racionais, no que tange à questão da deficiência.

Segundo Mazzota (2005), a Igreja, durante muito tempo, não considerava as pessoas, com qualquer deformidade, como sendo criação divina, pois ao considerar a plenitude e onipotência de Deus e que o homem tenha sido criado à sua imagem e semelhança, avaliava que a “figura” de Deus não poderia ser atribuída a nenhuma deformidade. Esta interpretação da referida instituição, que prevaleceu durante muito tempo, contribuiu para afastar as pessoas com deficiência, dos seus direitos como pessoas humanas e cidadãs.

Esse pensamento de cunho místico permaneceu até o século XVII, época na qual se iniciaram percepções sobre a necessidade de procurar ajuda para os males físicos e mentais, através do uso de terapias medicamentosas.

O “modelo médico” trouxe e vem proporcionando muitas contribuições para o desvelamento de vários tipos de deficiências, que acometem muitos indivíduos. Saber as causas, a etiologia dessas condições, ajuda a preveni-las; saber sobre as características nos ajuda a não trabalhar por intuição ou por ensaio-e-erro. Uma crítica, feita a esse modelo, é que ele imputa a incapacidade à pessoa, o que impede ações que poderiam ser eficazes para o desenvolvimento das suas habilidades.

Esse modelo se refere à segunda fase da história da Educação Especial e é caracterizado pela segregação institucional (SASSAKI, 1997). No início dessa etapa, afastava-se a pessoa com deficiência de sua família, internando-a em instituições para o tratamento que se limitava a prestar cuidados médicos sem preocupação educacional. Mesmo considerando que, separar a pessoa com deficiência do convívio familiar, seja um ato de desumanidade, não podemos nos esquecer da dificuldade de se lidar, na época, com os vários tipos de deficiência, no âmbito familiar. Apesar de questionamentos, não podemos negar que ocorreu, neste período, um avanço do conhecimento científico, que contribuiu para o desvelamento de problemas, ligados ao campo da deficiência.

Essas formas de conceber e explicar a existência de pessoas com deficiência retratam as dificuldades pelas quais passaram, historicamente, as diversas culturas, no sentido de compreenderem as diferenças de determinados sujeitos e de lidarem com eles, e elas ainda persistem, na atualidade. Em síntese, na época retratada, a concepção de deficiência e a avaliação de “sujeitos especiais” foram marcadas por preconceitos, desvalorização e pensamentos estereotipados, o que retrata a carência, tanto de uma conscientização, quanto de um embasamento teórico que pudessem contribuir para mudanças de posturas, atitudes e posicionamentos.

O início do século XX herdou todo um acervo de crenças, mitos, preconceitos, que rotularam, historicamente, os sujeitos especiais, a despeito da evolução alcançada.

A abordagem evidenciada no final do século passado, traduzida na forma de conceber a deficiência e as pessoas deficientes, pode ser considerada como uma transição da segunda para a terceira fase que, de acordo com Sasaki (1997), é denominada de “fase da integração”. Nela, busca-se a integração de pessoas com deficiência na sociedade, mas só depois de elas terem superado, pelo menos parcialmente, suas dificuldades. Percebe-se, assim, um caráter assistencialista e, muitas vezes, caritativo, relativo ao atendimento dado pelos profissionais que faziam o atendimento aos referidos sujeitos (CARVALHO, 1997).

Em decorrência, na época, os técnicos, os especialistas e as pessoas que se dedicavam como voluntárias à causa das pessoas com deficiência, criando instituições e lutando por sua manutenção, eram enobrecidas e reconhecidas socialmente.

Constatamos que, geralmente, as pessoas se compadecem dos sujeitos com necessidades especiais, entretanto, muitas vezes, deles se afastam, por desconhecerem seus problemas e necessidades. A falta de conhecimento contribui para que as pessoas com deficiências sejam marginalizadas, ignoradas, excluídas.

Para Mazzotta:

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população [...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século passado (MAZZOTTA, 2005, p. 15).

Essas medidas, muitas vezes, foram resultado de lutas das pessoas que sofriam com a discriminação social. O final do século XX foi marcado por movimentos de minorias pelo cumprimento da legislação em vigor e para criação de novas leis que dessem a eles condições de viverem, plenamente, sua cidadania. A partir de então, foram lançadas as primeiras sementes da quarta fase, a da “inclusão”, que reconhece todas as pessoas como cidadãos, sujeitos de direitos.

A referência a “todas as pessoas” contempla não apenas as pessoas com deficiências, mas todas as minorias discriminadas. Dessa forma, percebemos a grandiosidade do movimento a favor da inclusão e a responsabilidade da sociedade para que se faça cumprir

essa nova concepção. Temos consciência de que os atuais modelos sociais não são capazes de incluir todas as pessoas, muito ao contrário, pois eles são excludentes e, por isso mesmo, o novo paradigma deve ser, realmente, instaurado.

“Mas aos poucos, estamos evoluindo. A deficiência, por certo, vem perdendo a sua natureza maniqueísta, seu caráter de bem e mal, de luz ou de trevas. Começa a ser vista como uma condição humana” (CARVALHO, 1997, p.20). Estamos passando por um período de transição, em que percebemos os acertos e desacertos, as ambivalências e contradições que, ainda, marcam o comportamento e as atitudes frente à deficiência.

As iniciativas, em prol da inclusão, além de sensibilizar, impulsionar, propor e organizar medidas para promover o atendimento às pessoas com deficiência, contribuem para a ampliação dos conhecimentos e para a ocorrência de mudanças sociais. Segundo Mazzotta, “embora estas ações em nenhum momento tenham sido obra de um só homem, é importante conhecer algumas medidas, tomadas por alguns desses líderes, que, de uma forma ou de outra, tiveram importância decisiva na evolução da educação especial” (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Essa busca pela inclusão reflete uma nova concepção de homem, que procura, na diversidade, uma forma positiva de convivência. Entende-se que, a partir das diferenças, é que há crescimento. Fraser⁶ (1995) propõe duas políticas de igualdade: as de reconhecimento e as de distribuição. Para ela, nas políticas de reconhecimento há “um horizonte e um conteúdo positivos na medida em que visam desconstruir situações de segregação e/ou estender o campo dos direitos civis e políticos” (FRASER apud CURY, 2005, p. 71). Essa política nos mostra um caminho para se começar a trilhar em direção à inclusão.

Segundo o autor, nas políticas de distribuição, há “como referência à sustentação dos direitos sociais e a redistribuição equitativa da riqueza e da renda à vista de carências e privações existentes” (CURY, 2005, p. 72). Essas, no entanto, envolvem iniciativas que não dependem apenas de cidadãos comuns, o que as torna mais inatingíveis.

Sobre a condição das pessoas com deficiência, vivenciada, atualmente, no Brasil, Carvalho, assim, explicita:

[...] os documentos de direitos humanos internacionais, os movimentos em prol das minorias, os discursos ideológicos e políticos, as novas legislações, todos apontam para uma crescente evolução do conceito de deficiência e das reais condições de seus portadores como pessoas de direitos, com necessidades de inserção e de

⁶ FRASER, Nancy. From distribution to recognition? Dilemmas of justice in a post-socialist age. **New Left Review**, n. 212, jul/ago. 1995.

integração social (CARVALHO, 1997, p. 20).

Vivenciamos, dessa forma, a instauração de uma luta, voltada para a defesa dos direitos, que tem sido abraçada por muitos deficientes. Chegamos, então, a uma condição em que pessoas com necessidades especiais defendem sua cidadania, impondo-se como sujeitos de direitos. Também as instituições que atendem a essas pessoas vêm se propondo a uma mudança de postura, no sentido de se tornarem menos assistencialistas e mais reconhecedoras das potencialidades e das habilidades dos “sujeitos especiais”.

Em síntese, mais importante do que respeitar as diferenças é buscar as afinidades e semelhanças entre valores, expectativas, desejos, gostos e convicções que são comuns e inerentes aos seres humanos.

2.2 Trajetória da Educação Especial: um percurso sinuoso com avanços pouco significativos

No século XVII, na Europa, assiste-se à ocorrência dos primeiros movimentos, em prol do atendimento às pessoas com deficiência, em sintonia com as mudanças que renovaram as atitudes de grupos sociais, e que tiveram desdobramentos educacionais que se expandiram para, primeiramente, os Estados Unidos e o Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

Tomando por base a retrospectiva feita por Mazzotta (2005), podemos perceber que as primeiras iniciativas estavam centradas no atendimento às pessoas cegas e/ou às surdas; posteriormente, passou-se a considerar as diferenças e as questões relativas ao deficiente físico e, por último, ao deficiente mental. Na Europa, o atendimento a esses sujeitos começou a ser feito desde o século XVII, mas, no Brasil, ele foi iniciado somente na década de cinquenta do século XIX.

Em 1620, foi editada, na França, a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes, de autoria de Jean-Paul Bonet, denominada de “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”; a primeira instituição especializada para a educação de surdos foi fundada pelo abade Charles M. Eppée, em 1770, em Paris (LARROYO, 1970).

No século XVIII, em Portugal, Jacob Rodrigues Pereira, casado com uma surda, criou o Alfabeto Manual e o abade Eppée inventou o Método de Sinais, destinado a completar o

alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos.

O alemão, Samuel Heinecke (1729-1790), fundou, em seu país, um instituto para a educação de surdos e inventou o chamado Método Oral para ensinar os surdos a ler e a falar, mediante a leitura dos movimentos normais dos lábios, hoje denominado “Leitura Labial ou Leitura Orofacial”. Tal método se contrapôs ao Método de Sinais e, desde aquela época, houve várias discussões e controvérsias sobre a validade de um e de outro método, diminuindo somente com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão do Brasil, ocorrido no ano de 2002, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 2002).

Em 1784, Valentin Haüy fundou em Paris o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), para atendimento aos deficientes visuais, preconizando a importância do tato na educação desses sujeitos. A ação desse instituto, no entanto, sofreu um abalo, devido à Revolução Francesa, mas ele foi restaurado e, mais tarde, foram criadas outras instituições congêneres na própria França, na Inglaterra, na Áustria e na Alemanha.

Mazzotta relata uma iniciativa interessante acontecida em 1819:

[...] o oficial do exército francês Charles Barbier vai ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, com uma sugestão que julgava ser bastante útil aos professores e alunos. Tratava-se de um processo de escrita, por ele idealizado, próprio para a transmissão de mensagens nos campos de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A idéia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e logo começou a ser utilizada pelos alunos internados no Instituto (MAZZOTTA, 2005, p.19).

Em 1829, um jovem cego francês, *Louis Braille* (1809-1852), estudante do referido instituto, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna (*écriture nocturne*), inicialmente denominando-o de *sonografia* e, sob a denominação de Braille, esse processo é usado até hoje, sendo considerado como o método de leitura e escrita mais eficiente e útil para as pessoas cegas.

Em 1832, na Alemanha, foi criado um espaço adequado para promover a educação de deficientes físicos, através da fundação de “uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos [...]” (LARROYO, 1970, p. 627).

No começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos deficientes mentais, quando o médico Jean Marc Itard mostrou a educabilidade dessas pessoas, a partir da

experiência que vivenciou, por volta de 1800, com a educação de Vítor, um menino selvagem de doze anos, denominado de “Selvagem de Aveyron”, por ter sido encontrado na floresta de Aveyron, no sul da França.

Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vítor. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: *De l'Éducation d'un Homme Sauvage* (MAZZOTTA, 2005, p.20).

Há relatos, no entanto, de que Vítor não seria um selvagem, mas uma criança com deficiência mental grave e que, quando Itard o encontrou, havia pouco tempo que sua família o teria abandonado na floresta.

Edward Sèguin (1812-1880) editou, em 1846, em Paris, o livro *Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots*, que teve pouca repercussão. Após se transferir para os Estados Unidos, em 1907, publicou seu segundo livro *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*. Nessa obra, ele apresentou um programa para um modelo de escola residencial; além disso, fundou, no referido país, dezenove escolas especiais.

Maria Montessori (1870-1956) foi outra importante educadora que contribuiu grandemente para a evolução da educação especial e que teve seus trabalhos largamente divulgados no Brasil, sobretudo no período da Escola Nova, ou seja, a partir de 1920. Essa médica italiana, aprimorando os métodos usados por Itard e Sèguin, desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência mental, que foi usado nos internatos de Roma. Seu método, também aplicado em crianças normais, foi direcionado, com êxito, à educação de deficientes, sendo divulgado em vários países da Europa, Ásia e Américas do Norte e do Sul.

Nos Estados Unidos, a educação especial só começou a ser implementada no século XIX, com a construção das primeiras instituições, destinadas ao atendimento de surdos e cegos (MAZZOTTA, 2005). Constata-se mais uma vez, que as atenções se voltaram primeiro para o atendimento aos deficientes visuais e auditivos. No ano de 1848, em Massachusetts, foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais, que lançava mão do método desenvolvido por Sèguin.

Podemos perceber, nessas iniciativas, que o atendimento às pessoas com deficiências estava ligado a instituições que se constituíam como internatos e, conseqüentemente, os atendimentos feitos tinham, muito mais, um caráter clínico do que educacional.

Segundo Mazzotta (2005), embora o modelo europeu de escolas residenciais tenha sido largamente adotado nos Estados Unidos, no período de 1850 a 1920, na última década do século XIX, elas passaram a não ser consideradas como instituições apropriadas para promover a educação de deficientes mentais. Começaram a ser visualizadas como instituições para tutela de crianças e adultos sem perspectiva de vida independente e, portanto, sem possibilidade de se responsabilizarem pela promoção de uma educação sistematizada. Em razão disso, foram desenvolvidos programas de externato, ocorrendo a abertura da primeira classe especial para deficientes mentais, em 1896. Foram criadas várias instituições, voltadas para o atendimento de deficientes visuais e físicos, durante os treze primeiros anos do século XX.

Essas iniciativas demonstram o início de uma mudança de postura com relação ao atendimento às pessoas com deficiência, pois, ao se pensar em atendimento escolar, pressupõe-se acreditar que os denominados “especiais” são sujeitos de direitos, inclusive à educação, que pode lhes possibilitar um ganho no processo de desenvolvimento.

Para garantir o direito à educação, foram realizadas diversas campanhas nos Estados Unidos, deflagradas por pais de crianças e jovens com deficiências, para assegurarem o atendimento a seus filhos. Em 1940, pais de crianças com Paralisia Cerebral fundaram a *New York Sate Cerebral Palsy Association*, para levantar “fundos tanto para centros de tratamento, quanto para pesquisa, além de estimularem organizações governamentais para uma nova legislação que proporcionasse recursos, objetivando pesquisa, treinamento profissional e tratamento” (MAZZOTTA, 2005, p.25).

Por volta de 1950, os pais de crianças e jovens com deficiência mental começaram a se organizar e fundaram a *NARC - National Association for Retarded Children* - com o objetivo principal de proporcionar atendimento a seus filhos nas escolas públicas primárias. “Até então, tais crianças, principalmente as ‘retardadas mentais treináveis’, eram excluídas da escola, em virtude da existência de leis e regulamentos obstaculizadores” (MAZZOTTA, 2005). A criação dessa Associação repercutiu, positivamente, em vários países, tendo sido o “gérmen” estimulador da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil.

Em termos nacionais, a partir de 1854, alguns brasileiros, inspirados nas experiências européias e norte-americanas, iniciaram a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

A primeira providência, no sentido de dar atendimento escolar especial às pessoas com deficiências, no Brasil, ocorreu em 12 de setembro de 1854, no Governo de D. Pedro II, com a criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, no Rio de Janeiro.

A história da instauração desse Instituto é bastante interessante, pois se deveu, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Voltando ao seu país, obteve muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, despertando a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob sua influência, D. Pedro II criou o referido instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854.

Em maio de 1890, já na República, essa instituição passou a se chamar *Instituto Nacional dos Cegos* e, em 1891, recebeu o nome de *Instituto Benjamin Constant* (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Foi também D. Pedro II que fundou, em 1857, no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, influenciado pelos esforços de Ernesto Hüet, professor e diretor de uma escola na França, que chegou ao Brasil e, no final de 1855, apresentou seus planos de fundar no país uma escola para o atendimento a alunos surdos. Em 1957, cem anos após sua criação, passa a se chamar *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES) (BUENO, 1993, p.85).

De acordo com Suow (1986), foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios, em ambos os institutos, algum tempo depois da inauguração. Essa iniciativa evidencia a crença na capacidade de desenvolvimento das pessoas com deficiência, tanto no campo educacional, quanto na sua inserção no mundo do trabalho.

A instalação do IBC e do INES abriu possibilidades de discussão sobre a educação dos deficientes, mesmo que, na época, o universo de pessoas atendidas fosse ainda em um número pouco expressivo, ou seja: em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, essas instituições atendiam, apenas, 35 cegos e 17 surdos. A partir do 1º Congresso de Instrução Pública, ocorrido em 1883, foram discutidos, entre outras questões, o currículo e a formação de professores para cegos e surdos.

Com relação ao atendimento às pessoas com deficiência mental, há registros da criação, em 1874, do Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira. O que não fica claro, nos registros encontrados, é se o atendimento prestado era o de assistência médica ou o educacional ou se seria contemplado um atendimento mais amplo, isto é, médico-pedagógico (JANNUZZI, 1985).

Outros trabalhos, elaborados no início do século XX, centrados na deficiência mental e que merecem ser destacados são: a monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*, do Dr. Carlos Eiras, em 1900; *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil* do professor Clementino Quaglio e *Tratamento e Educação das Crianças Anormais e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina* de Basílio de Magalhães. Deve-se destacar ainda, nesta época, a publicação do livro do professor Norberto de Souza Pinto, intitulado *Infância Retardatária*, que se constitui como uma importante contribuição para a área.

Até a metade do século XX, existiam vários estabelecimentos para atendimento escolar aos deficientes mentais, num total de cinquenta e quatro de ensino regular e onze instituições especializadas, mantidos pelo poder público e por iniciativas particulares, espalhadas por vários estados brasileiros (MAZZOTTA, 2005). Em 1927, o Decreto nº 7870A, de 15 de outubro de 1927 (MINAS GERAIS, 1927) que versava sobre o ensino primário, fez referência à necessidade de atender os sujeitos com deficiências, em escolas especializadas (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

A partir de 1950, a conscientização da necessidade de atendimento educacional às pessoas com deficiências foi mais explicitamente divulgada, pelo Governo Federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim; Mazzotta (2005) cita várias dessas Campanhas: *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (1957), *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão* (1958) que passou a se chamar *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (1960), *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (1960).

Para Sasaki (1997) a década de 1960, é considerada como o “boom” da criação de instituições especializadas e, no final dessa década, já se presenciava, efetivamente, o início do movimento de integração.

No início da segunda metade do século XX, a importância dada à Educação Especial pode ser dimensionada, pela sua referência em leis como a 4024/61 (BRASIL, 1961) e a 5692/71 (BRASIL, 1971). A Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), concebeu a educação como direito de todos, recomendando a integração da educação especial ao Sistema Regular de Ensino e, em 1971, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que reformulou a referida LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

Em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), substituiu as mencionadas Campanhas e foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP). A Secretaria de Educação Especial (SEESP), no entanto, foi extinta em 1990 e as atribuições, relativas à educação especial, passaram a ser conferidas à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), na qual se incluía o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). No final de 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, ocorreu outra reorganização dos Ministérios e, na nova estrutura, foi reinstalada a SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Para Cury (2005), o que impulsionou a busca pela democracia, como campo de direitos e deveres, no final da década de 1970, foi a complexidade da sociedade brasileira, junto a um sistema perverso de distribuição de riqueza e de poder; os sujeitos sociais procuravam reimplantar direitos tolhidos e conquistar novos direitos.

Em 1975, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes definindo que:

[...] essas pessoas deverão gozar de todos os direitos, sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação que diga respeito a elas e às suas famílias. Os direitos são inerentes ao respeito pela dignidade humana, de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena, quanto possível. Assim, medidas devem ser tomadas para os deficientes: tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível; conseguirem tratamento médico, psicológico e funcional; obterem reabilitação médica e social; contarem com educação, treinamento vocacional, reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidade, assegurando o processo de sua integração social; garantirem a segurança econômica e social; terem suas necessidades especiais levadas em consideração, em todos os estágios de planejamento econômico e social; viverem com suas famílias e de serem protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante. Deverão ainda, poder valer-se de assistência legal qualificada, quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades. Se forem instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração suas condições física e mental. As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nessa Declaração (ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas, 1975, p. 1-2).

Em 1981, com o tema “Participação plena e igualdade”, foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela ONU, no qual se defendeu a igualdade de oportunidades para todos. Foram formulados vários planos, destacando-se: Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Esses planos provocaram uma mudança, traduzida na ruptura de uma perspectiva de benevolência e na adoção de uma posição política, centrada na garantia de direitos e de acesso à cidadania, para

as pessoas com necessidades especiais (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

A Convenção Internacional do Trabalho - Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, realizada na cidade de Genebra - Suíça, em 20/06/1983, definiu normas para a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, considerando a reabilitação como forma de obter e conservar um emprego e progredir no mesmo e, atingir a igualdade efetiva de oportunidades e de tratamento entre trabalhadores deficientes e os demais trabalhadores.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), denominada de Constituição Cidadã, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) explicitaram direitos para as pessoas com necessidades especiais. Essa Constituição Federal, em seu artigo 127, inciso XXXI, proíbe a discriminação de salários e dos critérios de admissão por alguém que tenha alguma deficiência e reserva um “percentual dos cargos e dos empregos públicos” para essas pessoas. No artigo 208, inciso III, a Constituição expressa como dever do Estado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1989, a Lei 7853/89 (BRASIL, 1989) assegura a matrícula compulsória do aluno com deficiência, em instituições públicas e privadas de ensino, considerando crime recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição do aluno especial, em estabelecimento de ensino, de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados de sua deficiência. Determina, ainda, a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que deve abranger a educação precoce, a pré-escola, as de 1º e 2º graus, a educação supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, considerando a necessidade de currículos, etapas e exigências de diplomação próprios. Determina ainda: o oferecimento obrigatório de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; o oferecimento obrigatório de Programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um ano, educandos com deficiência; acesso de alunos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudos e a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

Em 1990, o Brasil participou da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, em Jomtien na Tailândia. Nessa Conferência foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” que, embora não abordasse, especificamente, o problema das pessoas com necessidades especiais, enfatizou a importância da educação dos sujeitos considerados excluídos e daqueles que não se beneficiaram da educação, oferecida pelo sistema de ensino, na época oportuna.

Nessa Conferência, participaram aqueles países que possuíam um alto índice de analfabetismo, evasão e repetência que, conseqüentemente, tinham sistemas de ensino que não correspondiam às necessidades da população. Os países envolvidos comprometeram-se a rever suas estruturas educacionais para que todos pudessem se beneficiar da educação escolar, objetivo que deveria ter sido alcançado até o ano 2003. Entretanto, é de conhecimento geral que essa meta não foi atingida no prazo determinado.

Entre vários pontos, debatidos nessa conferência, destacou-se a necessidade de se garantir maiores oportunidades de oferta de uma educação duradoura e de qualidade que, por sua vez implicou contemplar três objetivos, diretamente relacionados entre si, que trouxeram desdobramentos à educação especial, conforme explicita Santos (2000):

- o estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças freqüentando a escola;
- a tomada de providências que assegurem a permanência da criança na escola por um tempo longo o suficiente que lhe possibilite obter um real benefício da escolarização; e
- o início de reformas educacionais significativas que assegurem que a escola inclua em suas atividades, seus currículos, por intermédio de seus professores, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus alunos, das famílias e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades das nações de formarem cidadãos responsáveis e instruídos. (SANTOS, 2000, p. 36)

O Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993 (BRASIL, 1993), estabelece em seu artigo 5º as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que determina o respeito às suas peculiaridades, a ser garantido em todas as iniciativas governamentais, relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer; o direito à qualificação profissional e à incorporação ao mercado de trabalho. No artigo 6º do mesmo decreto, são estabelecidos os objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que estão centrados na integração das ações dos órgãos públicos e entidades privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte e assistência social, visando à

prevenção das deficiências e à eliminação de suas múltiplas causas.

Quatro anos depois da Conferência sobre Educação para Todos, é retomada a discussão na Conferência de Salamanca, na Espanha, que incluiu na pauta as questões relativas à educação especial dentro do princípio básico da Educação para Todos. Dessa forma, foi enfatizado que “as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns, que devem estar integradas numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender às suas necessidades” (BRASIL, 1994b).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência, 1994, (UNESCO) a Conferência de Salamanca:

[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 [...] Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (UNESCO apud SANTOS, 2000, p.15).

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração afirma: “durante os últimos quinze ou vinte anos tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado, para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for”. (UNESCO, 1994, p.15)

Dessa maneira, segundo Santos:

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que estão experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola; as que estão repetindo continuamente o ano escolar; as que são forçadas a trabalhar; as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola; as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas; as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados; as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais ou sexuais; ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (SANTOS, 2000, p.36)

Pelo que foi exposto, podemos perceber que se amplia a abrangência do conceito de necessidades especiais, que passa a “abrigar” um leque diversificado de sujeitos. O termo “necessidades educacionais especiais” vem acarretando uma aproximação dos sistemas de ensino regular e especial na medida que essa nova definição supõe que, “todos nós possuímos ou podemos possuir, temporária ou permanentemente, ‘necessidades educacionais especiais’ (SANTOS, 2000, p. 37).

Com isso, reforça-se a idéia de que uma modalidade não exclui a outra, mas a educação especial deve ser vista como uma modalidade de atendimento que perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino universitário, oferecendo serviços complementares, suplementares ou de apoio ao educando.

Uma outra medida importante, que mostra o interesse do Governo brasileiro na melhoria dos serviços prestados às pessoas com deficiência, é a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994a), do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Essa portaria recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos-políticos-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Além disso, esse documento sugere que esses conteúdos sejam incluídos nos cursos vinculados às denominadas Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), nos cursos de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. Recomenda, ainda, a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização que contemplem a especificidade da Educação Especial.

Em 1996, após muitos debates, é promulgada a segunda LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que destina um capítulo somente à educação especial. O seu artigo 58 estipula que seja “essa modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentem necessidades especiais”. No seu artigo 59, esse documento normativo dispõe sobre garantias didáticas diferenciadas como currículo, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para alunos que não possam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e a educação para o trabalho; além disso, essa legislação determina o acesso igualitário aos benefícios sociais.

Em 1998, fruto de uma ação conjunta entre as Secretarias de Educação Especial e de Educação Fundamental, o MEC (Ministério da Educação e do Desporto) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Esse documento teve a intenção de ampliar e aprofundar a reflexão e o debate educacional, buscando envolver escolas, pais, governos e sociedade. Seu objetivo foi promover uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, permitindo que os alunos “especiais” tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos, socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da

cidadania.

Em maio de 1999, o Brasil participa de outra importante Assembléia, na Guatemala, que discutiu temas relativos às pessoas com necessidades especiais. Desse evento originou a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente, na sessão realizada em 26 de maio de 1999.

Para alcançar os objetivos dessa Convenção, os Estados participantes comprometeram-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que fossem necessárias para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade. Essa Convenção foi referendada pelo Decreto nº 3.956 de 08/10/01 (BRASIL, 2001a).

A Carta para o Terceiro Milênio, aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, ressalta que, no Terceiro Milênio, espera-se que os direitos humanos, inerentes à cada pessoa, em qualquer sociedade, devem ser reconhecidos e assegurados, para a construção de um mundo no qual as oportunidades sejam garantidas para pessoas com deficiência, tornando-se uma consequência natural de políticas e leis sábias, que apóiem o acesso e a plena inclusão em todos os setores da sociedade. Esse texto faz referência à ignorância, ao preconceito, à superstição e ao medo que ainda dominam grande parte das respostas da sociedade às deficiências. Em que pese o progresso científico e social, ocorridos no século XX, é preciso conscientizar ainda a sociedade de que a deficiência faz parte da diversidade da condição humana, pois a segregação e a marginalização têm, muitas vezes, colocado pessoas com deficiências no nível mais baixo da estrutura sócio-econômica.

A referida Carta enfatiza que, no século XX, a inventividade e a engenhosidade, contribuíram para viabilizar o acesso de todas as pessoas aos recursos disponíveis: ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século XXI, nós precisamos estender esse acesso a um maior número de pessoas, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão delas na vida comunitária.

Em termos nacionais, a Portaria nº 1.679 de 02/12/99 (BRASIL, 1999d), do Ministério da Educação dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, objetivando instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e o

credenciamento de instituições.

Em 2001, em Montreal, foi divulgada a Declaração Internacional sobre a Inclusão, aprovada no congresso Internacional da Sociedade Inclusiva.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001b) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, abrangendo todos seus níveis e modalidades. Segundo esse documento normativo, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, independentemente de suas diferenças e deficiências, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, garantindo a dignidade humana e a observância dos direitos de cada um. Nesta perspectiva, as Diretrizes mostram a importância da busca da identidade própria, do reconhecimento e da valorização das suas diferenças e potencialidades, do desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

A Resolução em apreço recomenda a necessidade de: possibilitar flexibilizações e adaptações curriculares; ofertar serviços de apoio pedagógico especializado; viabilizar a temporalidade flexível do ano letivo; promover a criação de classes especiais; dispensar atenção individual aos alunos com graves deficiências; garantir acessibilidade; assegurar a integração com o sistema de saúde; ofertar terminalidade específica e a preparação para o trabalho.

Em 2004, a Lei nº 10.845, de 5 de março (BRASIL, 2004) instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, em cumprimento ao disposto no inciso III, do art. 208 da Constituição Federal. Esse Programa visa garantir a universalização do atendimento especializado a educandos com deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e assegurar, progressivamente, a inserção desses sujeitos, nas classes comuns do ensino regular.

Deve-se ressaltar que o final do século XX, embora ainda privilegiasse a integração, segundo a qual os alunos com necessidades especiais deveriam se adaptar à escola, foi marcado por um processo de transição, que avançou em direção à inclusão, pela qual se concebe que a escola é que deve se adequar às necessidades e aos interesses dos sujeitos especiais (SASSAKI, 1997).

Assim, o Século XXI, apesar de ter-se iniciado há pouco, apresenta um conjunto normativo muito importante para a inclusão de sujeitos, historicamente preteridos, como

negros, idosos, mulheres, nômades, pessoas com necessidades especiais que, por sua vez, lutam por seus direitos como cidadãos. Omote diz que, para se assegurar uma verdadeira inclusão, faz-se necessário que a sociedade se torne inclusiva, pois “a inclusão é um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais”(OMOTE, 2003, p. 154).

O movimento da inclusão é decorrente em níveis nacional e internacional da instauração de uma concepção de mundo democrática, fundada no respeito aos direitos humanos, segundo os quais as pessoas devem ser respeitadas, independentemente do sexo, idade, origens étnicas, opção sexual ou deficiências. Nesta perspectiva, seus direitos não podem ser excluídos ou diminuídos, em função de sua limitação, pois esses sujeitos são cidadãos e fazem parte da sociedade. Vivemos um momento no qual a sociedade está se capacitando para lidar com a diversidade humana, para se tornar uma sociedade aberta a todos, que estimula a participação de cada um de seus membros e as diferentes experiências humanas, reconhecendo o potencial de todo cidadão. Em síntese, estamos buscando a instauração de uma sociedade inclusiva, que objetiva oferecer oportunidades iguais, para que cada pessoa se torne autônoma e auto-determinada.

Para Mantoan, a sociedade inclusiva se constitui como democrática e repousa em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação, reconhecendo que todos os seres humanos devem ter direito a exercer sua cidadania. Ela é, portanto, fraterna: busca todas as camadas sociais, atinge todas as pessoas, sem exceção, respeitando-as em sua dignidade (MANTOAN, 1998).

Para se alcançar esses objetivos, é necessário conhecer as expectativas, necessidades e interesses dos sujeitos “especiais”, para que se possa inseri-los nos mundos social e produtivo⁷.

Embora, como enfatizamos, toda sociedade deve ser inclusiva, a escola é o lócus preferencial, pois é uma agência formadora de cidadãos. Por isso, quando se propõe a inclusão, destacamos a realizada pela escola, por acreditarmos que será, a partir dela que todas as outras instituições e setores sociais se tornarão inclusivos.

Para Sasaki, a inclusão escolar deve ser entendida como:

[...] o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e

⁷ Sobre a questão da inclusão de “sujeitos especiais”, no mundo do trabalho, recomenda-se a leitura de Sahab (2005), que retrata a capacitação em informática de alunos vinculados a uma APAE.

tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno (SASSAKI, 2002, p.17).

Historicamente, a escola tem sido geralmente, uma instituição produtora de exclusão, assim, a repetência, evasão, suspensão e expulsão escolares são exemplos indiscutíveis dessa afirmação; além disso, a instituição escolar torna aqueles que nela entram diferentes dos que não têm acesso a ela. As propostas escolares elaboradas, tendo em vista uma maioria dotada de competência para respondê-las, geralmente não levam em conta a diversidade, a necessidade de abrir espaço para discutir sobre os problemas dos que não aprendem, dando, também, poucas oportunidades ao aluno especial para construir seu processo peculiar de aprendizagem.

Desfazer a lógica da exclusão escolar passa pela desconstrução dos processos escolares centrados na discriminação, para avançar na direção de uma educação que contempla as potencialidades, probabilidades, facilidades e equiparação de oportunidades, para todos os alunos, independente de suas diferenças e necessidades especiais.

Mas como construir esse modelo de escola? Como as pessoas que nelas atuam, sobretudo os professores, podem se tornar agentes de transformação? Pesquisas realizadas vêm mostrando que os professores, embora sensibilizados com os alunos “especiais” se sentem pouco capacitados, porque “a formação que receberam, habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade e não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas” (CARVALHO, 2004, p. 88). Deve-se, contudo, ressaltar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial explicita a necessidade dos professores serem capacitados para trabalhar com alunos com necessidades especiais, mas este dispositivo legal está longe de ser contemplado.

As práticas segregadoras trouxeram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiências, às escolas e à sociedade em geral, fortalecendo os estigmas sociais e a rejeição. A rejeição de crianças com deficiências, nas escolas comuns, contribuiu para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que, uma vez que as classes tivessem apenas alunos não-deficientes, o ensino não necessitaria de modificações ou adaptações.

Uma questão importante que deve ser discutida se subdivide em duas: como a escola especial pode ser menos segregadora e passar a ter um olhar inclusivo e como as escolas comuns estão se preparando para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais? Essas questões são fundamentais, pois a responsabilidade de construir uma educação para todos é tanto da escola comum, quanto da especial.

Historicamente, além de propósitos diversificados, essas escolas têm tido trajetórias diferentes - as escolas especiais, geralmente, com uma postura segregadora e as comuns voltadas para a seletividade - mas, em síntese, ambas vêm preterindo e marginalizando pessoas. A questão básica, assim, se traduz: como fazer as escolas comuns menos seletivas e as especiais menos segregadoras?

Percebemos, muitas vezes, situações de inadequação entre o que é proposto pela escola e os interesses e necessidades dos alunos. Essa inadequação se refere às barreiras encontradas pelo aluno especial, encaminhado ao ensino comum, que dificultam seu processo de aprendizagem ao invés de facilitá-lo.

Segundo Omote “a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo” (OMOTE, 2003, p. 155). Nessa perspectiva, a formação docente se torna fundamental, pois “os professores do ensino comum precisam receber, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre alunos com necessidades especiais e recursos especiais, bem como alguma experiência pedagógica com tais alunos” (OMOTE, 2003, p. 156).

Contudo, a escola, apesar de ser uma das instâncias importantes no processo de construção de uma sociedade inclusiva, não pode assumir essa tarefa sozinha. O processo de inclusão não tem caminhos prontos, pois se processa a partir da desconstrução das práticas cotidianas exclusoras, desde as mais imediatas e pontuais que se dão no interior da família, de cada escola e de cada comunidade, até as amplas que dependem das políticas públicas.

Finalmente, deve-se enfatizar que a “categoria” inclusão, propagada na atualidade de forma muito intensa, precisa ser visualizada para além do discurso politicamente correto, pois, segundo Sanfelice (1989), retóricas democratizantes podem camuflar políticas e práticas conservadoras e discriminatórias. Para Tiramonti (2001), são cada vez mais habituais os processos em que os discursos são descontextualizados e, em seguida, recontextualizados, isto é, torna-se cada vez mais veloz a apropriação de discursos dentro de contextos diferentes daqueles em que foram produzidos. Decorrentemente, esses discursos são aplicados a práticas e relações sociais distintas daqueles em que se originaram. Assim, é produzido um discurso semântico que, por um lado, não é necessariamente negativo, pois pode apenas indicar a fluidez e a complexidade das relações político-sociais e econômicas e, por outro, ele pode ser perigoso, na medida que enviesando, sutilmente, conceitos e significados originais, confunde as análises políticas e ideológicas e prejudica a crítica.

Reconhecemos que a inclusão representa, em síntese, a histórica luta das sociedades internacionais e da nacional, de suas entidades representativas e de sujeitos “especiais”, em prol dos que estão marginalizados, discriminados e rotulados.

Contudo, em cada contexto social, ela se desenvolve de maneira diferente, dadas as políticas adotadas, o nível cultural e educacional, as condições objetivas disponibilizadas. Além do mais, não bastam dispositivos legais, discursos panfletários para que a inclusão se concretize. Ela pressupõe a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que levem em conta a realidade e as condições existenciais dos alunos, pois só assim se poderá dar respostas adequadas e pertinentes às necessidades que eles suscitam.

Para isso, é preciso tornar aberto, sensível e receptivo todo espaço escolar, construir ambientes educativos adequados, capacitar professores para promover e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A educação brasileira, no transcorrer da sua história, sofreu fortes influências sociais, políticas e econômicas. No Brasil Colônia, a classe dominante, detentora do poder político e econômico, assimila os bens culturais oriundos da “elite aristocrática”. Essa visão de mundo, consubstanciada na organização social e nos aportes culturais transladados para a Colônia favoreceu a ação educativa dos padres da Companhia de Jesus que aqui chegaram, com o objetivo principal de evangelizar, sendo que, mais tarde, eles criaram colégios, visando formar a elite dirigente e quadros para a igreja.

De acordo com Romanelli (1991), a educação ministrada pelos padres jesuítas, que se peculiarizou por se constituir como uma educação de classe,

[...] atravessou todo o período colonial e imperial, atingindo o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 1991, p. 95).

Nesse contexto, não havia uma preocupação no que se refere à formação docente, uma vez que a educação estava sob a responsabilidade desses religiosos, cuja formação, inclusive para a docência, era feita na Europa, segundo os princípios do “Ratio Studiorum”⁸ (OLIVEIRA, 1993).

Em 1808, com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, ocorreram profundas transformações no estatuto colonial, traduzidas através de inúmeras medidas, tomadas pelo Príncipe Regente, tais como a abertura dos portos e elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves. Nesse cenário, processaram-se diferentes avanços: criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico e do Museu Nacional; além disso, o setor educacional progrediu, devido à necessidade de preparar profissionais para atender à nova realidade social, sendo, então, criados a Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar, os cursos de cirurgia, os cursos de medicina, as faculdades de direito e cursos profissionalizantes (OLIVEIRA, 1993).

⁸ O Ratio Studiorum se constituía como um conjunto de normas, sobretudo curriculares, embasadas nos princípios da cultura ibérica, que valorizavam o ensino intelectual, segundo um modelo religioso.

Durante o Império, pouco ou nada se fez para a formação dos professores. A Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) determinou tanto a criação em locais mais populosos de “escolas de primeiras letras“, que utilizavam a estratégia do ensino mútuo⁹, quanto a obrigatoriedade de exames para selecionar mestres para o provimento de cargos vitalícios. Aqueles que não fossem capacitados deveriam “instruir-se em curto prazo, e à custa dos seus ordenados, nas escolas das capitais” (PILETTI, 1985, p.179), que foram instaladas anteriormente à implantação de instituições específicas para a formação docente.

O descaso com a educação e com o cumprimento do dispositivo nos documentos normativos foi o grande responsável pelo baixo desempenho, quase sempre alcançado pelos professores. Como não existiam cursos para a formação de professores, eles eram selecionados, tendo em vista três critérios: maioria, moralidade e capacidade, sendo que esta última era aferida, quase sempre, através de concursos. Nessa época, dado à vigência do Padroado¹⁰ e, conseqüentemente, com a priorização da Doutrina Católica, assentada nos pressupostos do Tomismo, o recrutamento de professores se fazia em consonância com os princípios morais e religiosos, então priorizados.

Logo após a Independência do País, foi sendo formada uma camada social intermediária, conseqüência de uma estratificação social, um pouco mais complexa do que a existente no Período Colonial. Essa camada intermediária, através do acesso a uma educação escolarizada, restrita à “classe senhorial”, desempenhou relevante papel na evolução da política do Brasil Monárquico e, nas transformações por que passou o regime, no final do século, que redundaram na já referida independência brasileira (ROMANELLI, 1991).

Desse modo, o período que se seguiu à independência política do Brasil caracterizou-se por uma demanda escolar diversificada. Assim, essa demanda deixou de se concentrar, apenas na classe oligárquica-rural, expandindo-se para a camada intermediária, que foi percebendo que a escolaridade poderia viabilizar uma ascensão social. Essa camada, constituída por diferentes estratos societários, reivindicava uma educação de qualidade, similar à ofertada à classe dominante.

⁹ Segundo Bastos (2005), o Ensino Mútuo, método sistematizado, separadamente, por André Bell (1752-1832) e por Joseph Lancaster (1778-1838), baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. O trabalho é dirigido por um instrutor, o *monitor*, que é um aluno que se distingue dos demais dentro de uma especialidade determinada. O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares ao monitor que as transmitirá aos demais alunos.

¹⁰ O Padroado se constituía como a união do Estado com a Igreja, que só foi extinto após a Proclamação da República, tornando-se o Estado laico.

A partir dessa época, segundo Aranha (1989), cresceu o número de escolas de todos os níveis, mas a preocupação com a formação do docente surgiu apenas no século XIX, devido à Lei nº 1834 (BRASIL, 1834), após a qual, foram implantadas as primeiras Escolas Normais e determinada a descentralização do ensino. Essa legislação defendeu a gratuidade da instrução primária que deveria, a partir dessa data, ficar sob a competência das províncias, assim como o ensino secundário. O diploma de “normalista” passou a ser exigido a partir de então, garantindo direitos e manutenção de privilégios àqueles que o possuíam. Dentre as escolas implantadas, podem ser citadas a de Niterói (1835), da Bahia (1836), do Pará (1839), do Ceará (1845), de São Paulo (1846), da Paraíba (1854), do Rio Grande do Sul (1870), a Escola Normal Livre, na Corte, em 1874 e depois, a oficial, em 1880, a de Mato Grosso (1876) e a de Goiás (1881). Com a instalação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, que objetivava atender a uma classe elitizada, estabeleceu-se um paradigma para o ensino secundário e, assim, sua estrutura pedagógico-didática e curricular passou a ser referência para todos os outros colégios.

Interessante observar que, nesse período histórico, as escolas normais eram destinadas apenas aos rapazes, pois não havia interesse em educar/capacitar as mulheres. Exemplo disso é que a primeira escola normal de São Paulo, fundada em 1846, só criaria uma seção feminina, em 1876 (ARANHA, 1989).

Mas, mesmo após a instauração dessa seção, havia uma diferenciação entre o que se ensinava para os homens e para as mulheres. Para essas, a educação deveria ser mais simples, se constituindo como uma extensão do lar, por isso, seria mais útil capacitar para habilidades domésticas do que qualificar intelectualmente, ministrando conteúdos mais complexos, ligados ao campo das Ciências.

Um outro fator discriminador dessa “formação” feminina era que o curso de capacitação era oferecido às mulheres de classes menos favorecidas e às órfãs que só tinham como opção casar-se ou ser professora.

O período compreendido entre 1868-70 é marcado por mudanças ideológicas, políticas e culturais que influenciaram a educação. Nessa época, a concepção que imperava era de que um País era o retrato de sua educação e, nessa perspectiva, difundia-se que ela era capaz de alavancar o progresso da nação. Essa posição evidencia que se considerava a “educação como redentora”, como móvel primordial de desenvolvimento. De acordo com Tanuri (2000), três princípios básicos foram defendidos nessa direção: “a obrigatoriedade da instituição elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do poder central no âmbito

da instrução primária e secundária nas províncias” (TANURI, 2000, p. 66, apud CABRAL, 2005).

Esse posicionamento teve como conseqüência, o aumento do número de instituições e a melhoria no âmbito das escolas normais, embora elas continuassem a não se equipararem, em valorização social, às instituições de ensino secundário.

Nesse período, constatou-se a existência de duas vertentes, voltadas para o exercício do magistério: uma que visava promover a conciliação entre a docência e o atendimento às tarefas domésticas, de dona-de-casa e mãe; e a outra, que percebia o magistério feminino como uma solução, uma vez que os homens estavam se distanciando, cada vez mais, desse trabalho.

De acordo com Sucupira (1996), havia, nessa época, uma grande precariedade na formação docente e, também, uma pequena demanda para o preenchimento de cargos, no âmbito do magistério, devido, sobretudo, à baixa remuneração oferecida.

Percebe-se, a partir de então, o estabelecimento e o desenvolvimento da denominada feminização do magistério. Assim, três fatores podem ser citados como os que foram promovendo a desvalorização da profissão docente, no período retratado: a feminização do magistério, os baixos salários e o baixo nível de qualificação dos profissionais egressos das escolas normais. Importante ressaltar que, embora houvesse uma preocupação com a melhoria desse quadro, o discurso não se efetivou na prática.

Nessa época, como ainda acontece na atualidade, o magistério não possuía o estatuto de profissão¹¹. Campos (2002) ressalta que, o exercício do magistério estava mais vinculado a uma concepção de sacerdócio e vocação, valorizando-se muito mais a idoneidade moral e os princípios religiosos do professor do que sua competência teórica e didática. A função docente deveria ser exercida com abnegação, cuidado e zelo, embora fossem precárias as condições salariais e de trabalho. Segundo Tanuri, os pré-requisitos básicos, necessários ao magistério eram “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (TANURI, 2000, p. 64).

Essa base moral e religiosa, no entanto, é muitas vezes lembrada na atualidade, com a tentativa de resgatar essa concepção de ensino, pautada na moralização dos alunos, de acordo com os preceitos católicos e a tradição de uma “cultura da oralidade” (CURY, 2000).

¹¹ Tardif (2002) enfatiza que pelo fato dos docentes não possuírem uma deontologia e não terem autonomia, pois, historicamente, foram dependentes da Igreja e/ou do Estado, o magistério não se constituiu como uma

Ressalta-se que a trajetória da formação docente no País foi permeada por várias situações conflitantes, que contribuíram para o seu descrédito. Várias escolas normais foram criadas, fechadas e re-inauguradas, o que levou alguns presidentes de províncias e inspetores de instrução a fazerem críticas a essas instituições como *locus* da formação docente. As orientações curriculares, também, eram questionadas, pois como não se dispunha de normas nacionais que orientassem a formação docente, cada província estabelecia seus próprios critérios, fazendo o País conviver, tanto com propostas teórico-conceituais consistentes, quanto com outras que estavam pautadas por um cunho mais pragmático.

Essa situação de dualidade fragilizou as escolas normais e, muitas províncias, tendo em vista essa situação, foram levadas a adotarem o modelo denominado de “professor adjunto”, baseado em idéias educacionais austríacas e holandesas. De acordo com esse modelo, os aprendizes eram colocados junto aos professores regentes, para que de uma forma pragmática, fossem “preparados” para o magistério, sem adquirirem uma adequada formação teórico-conceitual.

A Proclamação da República, em 1889, deveria ter significado a emergência das esperadas transformações sócio-econômicas, mas isso não ocorreu. No entanto, perfilaram alguns elementos novos que se consubstanciaram na hegemonia do centro-sul cafeeicultor e na introdução do trabalho assalariado, decorrente da extinção da escravidão. Contudo, em 1929, com a ocorrência da queda da Bolsa de Nova York, os barões do café começaram a investir na indústria, consolidando-se, assim, o capitalismo no País (OLIVEIRA, 1993).

Na primeira República, surgiram novas demandas, provenientes das mudanças, ocorridas no cenário sócio-econômico e político do Brasil e a expansão escolar veio como conseqüência do desenvolvimento da industrialização e da urbanização que começaram a se implementar. Assim, era preciso atender às novas exigências de desenvolvimento da economia do País, visando à expansão capitalista. De acordo com Brzezinski, “as transformações econômicas vieram demarcar, nitidamente, uma mudança nos componentes sociais, alterando as condições de vida e de trabalho, que vão refletir na composição das classes sociais” (BRZEZINSKI, 1987, p.51).

Essas modificações exigiram uma elevação no nível de escolarização. Segundo Romanelli,

[...] com o capitalismo, cresce a necessidade de proporcionar o acesso ao conhecimento a um número cada vez mais considerado de pessoas, devido às próprias exigências mercadológicas da produção ou pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 1991, p. 59).

Houve então, um impulso no campo da formação para o magistério, através, sobretudo, da reorganização de algumas escolas de nível secundário, já existentes. Devido ao avanço da indústria, a partir da década de 1920, a educação ganhou destaque e surgiram diversas campanhas contra o analfabetismo. Em 1924, um grupo de educadores criou a Associação Brasileira de Educação, com o objetivo de estudar e debater questões relativas à educação pública. Essa Associação desencadeou o Movimento Pró-educação, em 1922, responsável por reformas educacionais, nessa época.

Segundo Campos (2002), a formação de professores, nesse período, ainda priorizava tanto os atributos morais quanto a prática em detrimento da teoria. A nomeação dos professores era feita por indicação política, embora os regulamentos determinassem a realização de concursos.

A partir do final da década de 1920, começaram a adentrar, no Brasil, os princípios ligados à Escola Nova, concepção educacional que mudou o foco do centro da educação do professor para o aluno e que, entre outras características, valorizava o uso de recursos didáticos e técnicas didáticas modernas e de novos ambientes escolares.

Segundo Severino, na Escola Nova,

[...] ainda que as condições estruturais, relacionadas à sociedade e às instituições sócio-educacionais, sejam fundamentais para o processo educacional, é preciso vincular sua eficácia às condições subjetivas da interação professor/alunos, numa mediação eminentemente pessoal (SEVERINO, 2003, p. 141).

Em 15 de outubro de 1927, através do Decreto nº 7970-A (MINAS GERAIS, 1927), foi instituída, em Minas Gerais, a Reforma Francisco Campos. Seu objetivo era o de desenvolver o País, através da educação, pois o indivíduo poderia ser mais bem inserido na sociedade, através do seu desenvolvimento intelectual e moral, que deveriam ser priorizados pela escola. O Decreto nº 8.162/28 (MINAS GERAIS, 1928) estabeleceu a Reforma do Ensino Normal, fazendo-se necessária a capacitação do corpo docente, para melhor exercer suas novas funções, diante da utilização de novos métodos e estratégias de ensino, veiculados pelo escolanovismo.

De acordo com Peixoto (1983), Francisco Campos instituiu o denominado ensino normal profissionalizante¹², no qual o professor deveria se aprimorar para se tornar um profissional competente, através da apreensão de um método didático, que melhor se adequasse às situações de ensino-aprendizagem. Para essa autora, “até mesmo as disciplinas destinadas à formação geral devem desenvolver nos alunos, as qualidades indispensáveis ao exercício do magistério” (PEIXOTO, 1983, p. 122).

A partir de então, o Ensino Normal em Minas Gerais, de acordo com o Regulamento Estadual, passou a ser distinguido em três níveis hierárquicos: Escolas de 1º grau, de 2º grau e escola rural, destacando-se, nessa última, a Fundação Helena Antipoff (CABRAL, 2005).

Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e da Saúde Pública e, tendo em vista a dimensão alcançada pela educação mineira, Campos foi nomeado para o cargo de Ministro da Educação e implantou uma reforma educacional, em âmbito federal, tendo como objetivo, reorientar a educação, no País.

Percebe-se, dessa forma, que a década de 1930, com o adentramento do Movimento da Escola Nova se constituiu como cenário de reformas significativas na educação, abrindo espaço para debates políticos, educacionais e culturais. Esses debates ocorreram entre os defensores da escola pública, laica e gratuita, denominados de “pioneiros da educação” e os que advogavam a primazia da escola particular, especialmente as de cunho confessional (CURY, 1986).

Assim, a política educacional levou à realização de reformas profundas, que enfatizaram o valor social da escola. Reiteramos e, aprofundando, nesse período, ocorreu um “conflito” entre os “Pioneiros da Educação” (profissionais da educação) e os “defensores da ideologia católica”. Os primeiros defendiam a laicidade, a democratização e a gratuidade do ensino público, propostos pela Escola Nova, enquanto os outros, ligados aos interesses da escola privada, defendiam a educação vinculada à rede particular, sobretudo confessional, como uma prerrogativa da família.

A defesa da democratização do ensino e do “acesso à escola” era, para muitos, a tônica do momento; a educação deveria ser um direito inalienável de todo cidadão, pois segundo Corsetti e Ramos, ela é “um instrumento fundamental para a eliminação das desigualdades sociais” (CORSETTI & RAMOS, 2002, p. 343).

¹² O ensino normal passou a ser chamado profissionalizante, a partir da Lei n.º 5.692/71, constituindo-se como carreira regular com direito ao aperfeiçoamento, através de cursos.

Em 1931, ocorreram duas reformas educacionais extremamente importantes para o sistema educacional: a Reforma do Ensino Secundário¹³ e a do Ensino Superior (estabelecida pelo Estatuto das Universidades Brasileiras¹⁴), que enfatizaram a importância da formação docente ser realizada em nível superior.

Em 1931, o Decreto nº 19.852 (BRASIL, 1931), de 11 de abril de 1931, promulgou o autodenominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo o primeiro modelo que serviu de padrão de organização para o ensino superior no país, entre outras, foi incorporada, a esse modelo único de organização didático-administrativa do ensino superior, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como parte da Universidade do Rio de Janeiro e padrão para todo o país, como *locus* específico destinado à formação do professor (DAMIS, 2002, p. 103).

Em 1932, a educação brasileira teve destaque nacional com a veiculação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que abriu caminhos para essa concepção de educação, minimizando o prestígio da escola tradicional e que teve como principais signatários Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, dentre outros. Os referidos pioneiros, além de advogarem laicidade, gratuidade, democratização do ensino e erradicação do analfabetismo, propunham a formação de professores, em nível superior.

Nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, vários avanços significativos ocorreram no campo da escola normal, relativos à formação de docentes, como: ampliação curricular, priorização das disciplinas científicas, aumento da duração do curso para quatro anos e exames para ingresso no curso (MONACHA, 1999, apud NUNES, 2006). Os pioneiros acreditavam que, unindo os princípios e os ideais educacionais, elevar-se-ia a cultura dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, ou seja, “a impossibilidade de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sobre a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus de ensino, devem ter formação universitária” (ROMANELLI, 1991, p. 149).

A partir da vigência da Constituição de 1934, a educação passou a ser vista como um direito do cidadão, principalmente no nível do ensino primário. Por outro lado, o ingresso à carreira do magistério deveria ser feito através de concurso público. Essa Constituição contemplou, em grande parte, as reivindicações dos “pioneiros da educação”. A Faculdade de

¹³ A Reforma do Ensino Secundário, Decreto nº 19.890 (BRASIL, 1931), de 18 de abril de 1931, segundo Cunha (1988), dividiu esse nível de ensino em duas etapas: Curso Fundamental em 5 anos, objetivando trabalhar com a cultura geral e Curso Complementar, de 2 anos, para preparar o aluno para o Ensino Superior.

¹⁴ Esse Estatuto reformulou o ensino superior do País e, sobretudo, previa a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, na capital do país. Entretanto, essa propositura não se concretizou.

Educação, Ciências e Letras da USP (Universidade de São Paulo) foi criada, nessa época, passando a ser, segundo Francisco Campos, uma referência nacional.

Em 1937, Getúlio Vargas instaurou um período ditatorial que, no campo educacional, inviabilizou a concretização dos princípios democráticos, defendidos pelo escolanovismo. A Carta Constitucional de 1937 (BRASIL, 1937) rompeu com o dispositivo da “educação como direito de todos” explicitado, na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) e, atribuiu à família o dever para com a educação, desobrigando o Estado dessa responsabilidade.

Embora a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) não tenha se referido, explicitamente, à formação docente, considerou a educação primária como essencial, pois ela poderia assegurar os princípios do governo ditatorial, garantindo a formação de um espírito nacionalista e patriótico, através do uso de conteúdos selecionados e métodos adequados que deveriam ser adotados pelos professores.

Em 1937, ocorreu, também, o desmembramento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da USP (Universidade de São Paulo), criando-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, embora só tenha entrado em efetivo funcionamento dois anos mais tarde, foi a primeira instituição, de nível superior, que se propunha a oferecer uma formação de qualidade aos professores para o ensino secundário. No entanto, essa formação, em nível superior, não foi concretizada, ficando apenas na intenção (DAMIS, 2002).

Na Faculdade de Filosofia de São Paulo, os alunos diplomados passaram a obter complementação pedagógica no Instituto de Educação. Assim, de acordo com Aranha (1989), em 1937, foram diplomados, no Brasil, os primeiros professores licenciados para o ensino secundário. A partir daí, os docentes do ensino secundário, que até então eram egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos, com experiência no magistério, começaram a se qualificar, ainda que lentamente, com os especialistas, formados nas Faculdades de Filosofia. Assim, além de receberem uma capacitação cultural e científica, obtinham, por acréscimo, a formação pedagógica para se habilitarem à docência do ensino secundário (ARANHA, 1989).

A reformulação do magistério se fez necessária, a partir do momento em que se deu prioridade à educação primária para se atingir o objetivo de combate ao analfabetismo.

A decisão de alfabetizar o maior número possível da população brasileira pode ser considerada, também, como avanço. O caráter ideológico desta decisão pode, contudo, caracterizar recuo, pois, embora houvesse uma preocupação com a expansão quantitativa de alfabetizados, própria do estilo populista que começara a se imprimir às ações intervencionistas de “atenção às massas”, implicitamente havia o objetivo de ampliar o alcance da difusão ideológica do nacionalismo, dos princípios da disciplina cívica e moral, enfatizando o patrimônio a fim de formar o “homem nacional” (BRZEZINSKI, 1987, p. 87).

Em 1938, são criados, em diversas localidades do Brasil, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Comissão Nacional de Ensino dos Professores, (CNEP) ambos objetivando o aprimoramento da formação de professores primários.

A partir de 1940, o Ministério da Educação e da Saúde Pública passou a exigir a conclusão do curso superior para o ingresso de docentes, no magistério de nível secundário. Esclarecemos que esse nível de ensino, até então, seguia as determinações normativas estaduais, passando, nessa época, a ser orientado por legislação federal. Os ensinamentos técnico-industrial, normal, comercial e o secundário foram estruturados pela Reforma Capanema, que formulou as Leis Orgânicas que começaram a ser promulgadas a partir de 1942. Nesse quadro de mudanças, observou-se certa valorização do magistério e de sua institucionalização como “profissão”, que passou, na época, a se tornar mais controlada e hierarquizada.

Os cursos de formação docente tiveram, nessa época, acrescidas aos seus currículos, as disciplinas de Didática e Pedagogia. A Didática adquiriu um caráter autônomo em 1941, passando a ser oferecida após a conclusão do bacharelado. Cria-se então, o denominado sistema 3+1 (três anos de bacharelado mais um ano de didática). Segundo Damis:

[...] o curso de didática foi criado para ministrar, em um ano, estudos de administração escolar, psicologia educacional, didática geral, didática especial, fundamentos sociológicos da educação e fundamentos biológicos da educação (DAMIS, 2002, p. 105).

O curso normal não possuía, até então, uma mesma estrutura curricular em todo o território nacional, o que dificultava, por exemplo, a transferência de alunos entre as diferentes instituições. Esse fato foi discutido no âmbito da I^a Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1941, na qual, também se tratou de dar legalidade aos diplomas conferidos pelo referido curso.

O Brasil retornou à democracia em 1945, após a renúncia de Getúlio Vargas, e, neste clima de abertura, foi promulgada a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946b) que se peculiarizou por incorporar princípios ligados à democratização, à igualdade e à descentralização.

Em 1946, foram promulgados, também, dois Decretos-Leis importantes no que se refere à formação docente: o Decreto-Lei nº 8.529 (BRASIL, 1946a) que tratava, em quatro artigos, sobre o corpo docente, sua carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos e o Decreto-Lei nº 8.530 (BRASIL, 1946b), que regulamentou o ensino normal, estabelecendo, tanto a impossibilidade de seus egressos adentrarem no ensino

superior, quanto às finalidades por ele visadas: “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”(ROMANELLI, 1991, p. 164).

“A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabou por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados” (TANURI, 2000, apud CABRAL, 2005). Mesmo assim, a referida Lei foi responsável pela institucionalização do Ensino Normal que, com a anuência do Governo Federal, buscou uniformizar a formação docente no país, indicando as especialidades necessárias para cada nível de formação.

Ocorreu assim, uma união entre o ensino secundário de 2º ciclo, com os ensinamentos técnico-profissionalizantes, inclusive com o normal, o que favoreceu maior articulação da educação em todo o País. No entanto, foram apontadas falhas nos currículos e no sistema de seleção e de avaliação desses cursos. Um dos problemas criticados se referia à impossibilidade de acesso pleno ao ensino superior, que era possível, reitera-se, apenas, para os egressos da escola secundária. Os concluintes dos cursos técnico-profissionais tinham que prestar exames complementares, das disciplinas referentes ao ensino secundário, para obterem equivalência; além disso, só podiam ingressar em curso superior, sintonizado com o curso técnico concluído. Essa discriminação cria a denominada dualidade estrutural. Assim, os egressos do curso normal teriam acesso aos cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia.

A mencionada dualidade acentuou dois aspectos: a continuidade do caráter propedêutico do ensino secundário, voltado para o nível superior e a elevação do nível cultural dos cursos profissionais (BRZEZINSKI, 1987). Além disso, essa diferenciação entre o curso secundário e os cursos técnicos contribuía para reforçar, ainda mais, a distância entre os filhos das várias classes sociais, uma vez que, aos filhos da elite, era oferecido o ensino secundário que dava acesso ao ensino superior, enquanto que os cursos profissionalizantes eram destinados às classes menos favorecidas.

Poucos meses depois da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, ocorreu, novamente, a descentralização dos ensinamentos normal e primário. Os estados tinham opção, no que tange aos cursos profissionalizantes, de eles serem regidos pela instância estadual ou pela federal, mas a maioria decidiu continuar se pautando pela lei federal; esse fato contribuiu para a constituição de uma base bastante semelhante, para os cursos de formação de professores, no País.

A formação do professor primário, nessa época, poderia ser feita através de três instâncias: Curso Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação. Essa última instituição oferecia, também, cursos de nível pós-normal¹⁵; como por exemplo, o curso preparatório para lecionar nos jardins de infância, que era considerado como sendo uma especialização e era oferecida, apenas, na capital e em algumas cidades mais populosas do estado.

Segundo Romanelli (1991), o número de professores leigos, nessa época, era bastante significativo, tanto pela oferta de cursos ser inferior à demanda, quanto pela limitação da faixa etária, até 25 anos, o que levou muitos professores a trabalharem, sem capacitação.

Desse modo, a redução das oportunidades de preparo do professor 'primário' deixa transparecer a execução de uma contraditória política educacional, pois à medida que aumentava o número de escolas elementares, reduziam-se os níveis de formação de seu professor (BRZEZINSKI, 1987, p. 117).

Essa situação demonstra o descaso para com a formação docente, o que se refletiu na precariedade do processo de sua profissionalização, marcada por baixos salários e por inadequadas condições de trabalho.

As Faculdades de Filosofia passaram por uma reformulação nessa época. Por determinação legal, foi substituído o curso de Didática, pelos Ginásios de Aplicação, que contavam com laboratórios para viabilizarem a ocorrência de experiências referentes às práticas de ensino.

No final dos anos 50, o ensino primário passou por sérios problemas ligados à evasão e à repetência, no âmbito do estado de Minas Gerais. Para resolvê-los, o Ministério da Educação e Cultura, juntamente com a Secretaria de Estado de Minas Gerais firmaram um acordo com o Governo norte-americano, que resultou na implementação do Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE). O Instituto de Educação, em Belo Horizonte, foi escolhido como Centro Piloto.

Esse programa, através da introdução de novas metodologias e técnicas de ensino, treinamento nos Estados Unidos (EUA) de professores-líderes e fornecimento de materiais didático-pedagógicos, trouxe contribuições para minimizar problemas escolares, então vivenciados. Nessa época, observa-se uma preocupação relativa à oferta de cursos pré-escolares, tendo em vista a necessidade de melhorar o desempenho das crianças que deveriam

¹⁵ Pós-normal e pós-secundário eram terminologias usadas, na época, para designar estudos posteriores ao 2º grau.

ser alfabetizadas.

O PABAEE objetivava a formação de professores para as Escolas Normais, que se tornariam multiplicadores, no sentido de veicular para seus colegas, o que haviam aprendido. Foram capacitados, inicialmente, os professores regentes das escolas normais e, posteriormente, os professores primários. Além disso, esse Programa capacitou os diretores dos Grupos Escolares, situados na capital.

O referido programa estava ligado à Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) que tinha como meta a formação de professores para atuarem na pré-escola e, nesta direção, ofereceu cursos intensivos para setenta professores, deste nível de ensino.

A demanda para a educação infantil foi crescendo, na medida em que houve um aumento da procura para a educação de 1º grau. Esse crescimento, contudo, não foi acompanhado pela expansão de cursos de formação docente para a mencionada área. Foram criados, em Belo Horizonte, alguns cursos em nível de especialização e de aperfeiçoamento¹⁶, tendo ocorrido também, Congressos voltados para a Educação Infantil que trouxeram importantes aportes para essa área.

Segundo Tardif (1997), na década de 1960, os professores foram limitados na sua capacidade de criatividade e transformação, sendo usados como instrumentos para a perpetuação do “*status quo*”.

O Golpe Militar, ocorrido em 1964, “levantou a bandeira” da modernização econômica e fez aumentar a demanda para a educação. Esse aumento, sobretudo, no âmbito do ensino superior, provocou uma crise no sistema, fato esse que levou os gestores das políticas educacionais a justificarem a assinatura dos chamados “Acordos MEC-USAID”¹⁷, que visavam à “cooperação” técnica e financeira dessa agência americana com a educação brasileira. No que diz respeito à formação docente, essa passou a ser vista sob uma ótica pragmática e tecnicista, que se orientava pela concepção *taylorista*, da divisão do trabalho. O “auxílio” dessas agências internacionais vinculava a escola ao setor produtivo, o que levava a uma supervalorização das áreas profissionalizantes.

Nesse contexto, começaram a atuar, nas escolas, os especialistas egressos da nova configuração do Curso de Pedagogia, segundo a Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), que representava, em síntese, o princípio *taylorista* de desconexão entre concepção e execução, ou

¹⁶ Os Cursos de Formação de Docentes para a Educação Infantil eram ministrados por profissionais da área; possuíam extrema flexibilidade, mas por não serem reconhecidos pelas autoridades, não conferiam titulação.

¹⁷ Acordos de Cooperação para o Desenvolvimento da Educação Brasileira, foram assinados entre 1964 e 1968; alguns com vigência até 1971. Esses Acordos foram feitos entre o MEC – Ministério da Educação e Cultura – e a

seja, a esses especialistas era atribuída a concepção e, aos professores, a mera execução. Assim, os docentes eram expropriados de seus saberes e conhecimentos. O que predominava nessa época, no que tange à formação do docente, era a realização de um treinamento específico e pontual, em detrimento de uma formação teórica consistente. Reiterando, o professor passou a ser um mero executor de tarefas, o que possibilitou a formação de uma “mão-de-obra barata”, em plena sintonia com o modelo econômico vigente.

Segundo Tanuri (2000), essa opção pelo taylorismo, “tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do País, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79). A concepção de educação, então vigente, era o Tecnicismo, de origem americana e que tinha como principal objetivo fazer com que a escola assumisse um caráter empresarial e empreendedor. Essa concepção se alicerçou em três pilares: na Teoria dos Sistemas, nas técnicas do método taylorista e na sofisticação de uma tecnologia avançada. (OLIVEIRA, 2003).

A educação passou a ser vista como meio de crescimento econômico e, desta maneira, as idéias empresariais e mercantis foram sendo implementadas no campo educacional tais como: racionalidade, eficiência e produtividade. A preocupação com a rentabilidade do sistema fez com que a capacitação fosse focada no pessoal docente e técnico. Além disso, ocorreram o aumento dos recursos materiais e a reorganização do currículo, objetivando a formação da força laboral para adentrar no setor produtivo em pleno desenvolvimento que, no entanto, não foi auto-sustentado, o que acarretou o acirramento da dívida externa brasileira.

Gomes critica o “modelo de formação” docente, então priorizado.

Não se pode reduzir a questão da formação só a partir da prática, renunciando-se o referencial teórico construído pelos pesquisadores, nem é possível esperar que esse conhecimento seja acessado pelo professor sem uma ampla política de formação, pois ele, ao longo de sua carreira, irá se defrontar com situações particulares e com problemas para os quais sua prática não aponta soluções predefinidas (GOMES et al., 2004, 148).

Diante dessa situação, os cursos normais foram perdendo sua identidade e consistência, fato que acarretou um grande desinteresse nos alunos e nos egressos dos cursos que, realmente queriam exercer o magistério e um grande desperdício de dinheiro público. Na verdade, o antigo curso Normal, transformado em curso de Magistério, foi reduzido a uma

simples habilitação profissional, perdendo seu tradicional *ethos*.

Para Gomes:

O professor não pode ser visto como um técnico que executa ou implementa inovações estabelecidas. Ele precisa participar ativa e criticamente do processo, para sentir-se agente transformador e gerador da mudança, adotando a dinâmica da mudança institucional em sua formação profissional e pessoal (GOMES et al., 2004, p. 156).

Em 1967, a Carta Magna, que foi outorgada e explicitava os “princípios” do Governo ditatorial, então instaurado, impactou a sociedade e, de modo mais específico a educação e, conseqüentemente, o trabalho docente. Segundo Cury (2000), o referido documento normativo deixou de enfatizar o vínculo orçamentário, tendo em vista a ampliação da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino público, para 8 anos.

[...] O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma, os contratos precários. Os profissionais ‘veteranos’ não puderam requalificar-se e muitos ‘novatos’ não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno, provindo de classes populares (CURY, 2000, p. 474).

Em 1968, a Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), denominada de Lei da Reforma do Ensino Superior, foi responsável pela instituição das Faculdades de Educação que se responsabilizaram pela formação docente, inclusive pela que capacitou “professores polivalentes” a qual recebeu inúmeras críticas e provocou um alto nível de precariedade no âmbito da formação docente. As licenciaturas, por essa legislação, se constituiriam como de “curta duração” e de “plena duração”, sendo que a primeira foi questionada, por seu cunho pontual e pragmático. A referida Lei determinou que: o ensino superior fosse ministrado, especialmente em Universidades; a cátedra fosse extinta; os departamentos fossem criados; o ciclo básico fosse instaurado; a matrícula fosse efetuada por disciplina.

Essa Reforma provocou, também, mudanças significativas no Curso de Pedagogia, que deixou de ser generalista, passando a formar os especialistas, através das denominadas habilitações, sendo instituída, na formação desses profissionais, uma base comum e outra diversificada.

De acordo com Cabral (2005), em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que reformulou a LDB de 1961 (BRASIL, 1961), extinguiu a formação de docentes nos Cursos Normais de nível ginásial, e determinou a profissionalização compulsória para o ensino de 2º

grau e, assim, reitera-se, o curso Normal se reduziu a simples habilitação profissional. Os professores, que fossem formados para atuarem nos 1º e 2º graus, poderiam obter uma capacitação através de cursos em nível de 2º grau. Podiam, ainda, serem formados no nível superior, em licenciatura curta ou plena; ou ainda, em cursos regulares, acrescidos, de estudos adicionais, isto é, um ano de estudos acrescidos à formação de 2º grau ou à licenciatura curta. Esses estudos adicionais proporcionavam ao professor certo nível de especialização na sua área de atuação e podiam ser aproveitados em cursos de nível superior.

Ainda segundo essa mesma autora, com essa lei, o Curso Normal se tornou uma habilitação profissional “Habilitação Específica para o Magistério - HEM”, sendo estipulada uma base comum, de formação obrigatória, em todo o País. Segundo Saviani (1991), essa lei foi a expressão de uma visão economicista, tecnicista e sistêmica da educação. Ela, também, vinculou o salário do professor à sua formação, independentemente, da série na qual lecionava, buscando equiparar a heterogeneidade existente na hierarquia dos níveis de ensino. Além disso, ela previa exigências mínimas para o exercício do magistério, enquanto não fossem dadas as condições para a formação, em nível superior.

Ideologicamente, propagava-se a democratização do acesso à educação e à formação para integrar os docentes em um mercado competitivo e, depois de a ele integrados, cada um teria autonomia para seguir seu caminho, de acordo com seus próprios méritos. Observa-se, nesse discurso, o privilegiamento da meritocracia, ou seja, a cada um, segundo seus méritos e talentos, de acordo com uma perspectiva conservadora e positivista, defendida por Durkheim. Para Saviani, priorizava-se “a teoria da ideologia do capital humano, mediante a qual instituiu-se o mercado de trabalho, como parâmetro fundamental do projeto educativo da sociedade e da organização do sistema educacional” (SAVIANI, 1991, p.54).

Os profissionais da pré-escola ganharam certo reconhecimento legal, apenas na década de 1970, com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) que determinou sua formação, em nível médio ou superior, devendo trabalhar com crianças de 4 a 6 anos. Nessa época, através do Parecer 349/72 (BRASIL, 1972), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizou o currículo para o curso de magistério, na modalidade normal. Buscando contemplar as particularidades de cada estado ou região, esse currículo, além dos conteúdos comuns estipulados, em nível nacional, permitia, também, a oferta de conteúdos específicos.

Os professores fizeram um movimento (Movimento dos Educadores), para manifestarem sua insatisfação e frustração frente ao processo unidirecional e autoritário de regulamentação da sua formação profissional, implantado pelos gestores das políticas

públicas. Diante desse quadro, o MEC criou, em 1977, uma Comissão de Especialistas, com o objetivo de viabilizar a participação das universidades, nas discussões sobre o trabalho docente no País (DAMIS, 2002).

Nessa perspectiva, destacou-se o Seminário de Educação Brasileira, ocorrido em 1978, na Unicamp (Universidade de Campinas) e a Iª Conferência de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1980, que foi responsável pela instauração do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que objetivava centralizar a formação docente no âmbito dos Cursos de Pedagogia, das Licenciaturas e do Curso Normal, de nível médio.

Nessa época, considerada ainda como fase de controle sobre os professores, a escola começou a assumir um papel mais organizativo e transformador junto à sociedade, mobilizada pelas concepções de educação que foram veiculadas (GOMES et al., 2004). Os professores da educação básica passaram a ser reconhecidos como um dos principais agentes de mudança, tanto da qualidade do ensino, quanto da democratização da sociedade (WEBER, 2003). Segundo Nunes, “a revitalização do ensino normal constituiu a bandeira de luta dos educadores em seminários e congressos contra a descaracterização profissional que lhes tinha atingido, de maneira perversa” (NUNES, 2002, p. 24).

Em 1985, extingue-se o período de arbítrio, com a instauração da Nova República. Para Fernandes (1986), “não ocorreu uma vitória da democracia, mas um novo fracasso republicano que representou, em síntese, um “conchavo”, capaz de proceder ao que a ditadura desejava: transição lenta, gradual e segura” (FERNANDES, 1986, p. 12). A volta à democracia viabilizou a publicação de livros, antes censurados, a tradução de inúmeras obras estrangeiras, a restauração da Assembléia Legislativa, o crescimento dos debates políticos e, um pouco mais tarde, a elaboração da Carta Magna. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida como “Constituição Cidadã”, assegurou direitos referentes à classe trabalhadora e, no campo da educação, foram garantidos: a gratuidade do ensino público; a obrigatoriedade escolar no nível de 1º grau; o atendimento em creches e pré-escolas de crianças de zero a seis anos; a valorização do pessoal do ensino, através de Planos de Carreira; a autonomia universitária; a aplicação pela União de pelo menos 18% em educação e de 25%, no mínimo, pelos estados e municípios, dos recursos resultantes da arrecadação de impostos, estabelecidos no Plano Nacional da Educação. Propôs, ainda, a articulação e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e a promoção do ensino de

cunho humanista: científico e tecnológico (OLIVEIRA, 1993).

No que diz respeito à formação docente, a Constituição em pauta, no seu artigo 206, inciso V enfatiza que se deve promover:

[...] valorização dos profissionais de ensino, garantida na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições, mantidas pela União (BRASIL, 1988, p. 99).

A formação docente, nessa conjuntura, passou a ser concebida, sobretudo, no campo da sociologia e, em 1983, o MEC e as Secretarias de Estado se uniram para minimizarem a crise, vivenciada nesse campo, através do “Movimento pela Revitalização do Ensino Normal”. O Projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi criado com o objetivo de propiciar condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico real e significativo. Para Cavalcante (1994), o CEFAM considerava que os Cursos Normais deveriam ser o *locus* da formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil e para o Ensino Primário, buscando maior qualidade para o ensino público.

Contudo, o referido Projeto logo se extinguiu, devido à mudança ocorrida no Governo Federal e, também, porque os gestores das políticas públicas estaduais não se responsabilizaram pelo seu custeio. Esse fato comprova a denominada “Política de Zig-zag”, pela qual, a cada alteração de Governo, são mudadas as propostas educacionais, rompendo com planos que, muitas vezes, estavam dando certo (CUNHA, 1988).

Nessa época, foi realizado, em Belo Horizonte, o “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, que culminou na transformação do Comitê Nacional em CONARCFE (Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador). Em síntese, reconheceu a docência como base comum do profissional em educação, nas licenciaturas e, sobretudo, nos cursos de Pedagogia. Em 1990, a referida comissão melhorou sua organização, criando a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que, desde então, vem se dedicando a dar continuidade à luta contra a proletarização da profissão, o aligeiramento da formação docente e o descaso dos gestores das políticas públicas para com a formação e profissionalização dos docentes.

Essas mudanças indicaram, segundo Weber (2003),

[...] o reconhecimento de que a atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho na tarefa de ensino às novas gerações (WEBER, 2003, p. 1135).

Nos anos 90, a educação sofreu a ação massiva dos Organismos Financeiros Internacionais: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, assim, “[...] as recomendações do Banco Mundial e do FMI sinalizam a implementação de um novo senso comum tecnocrático, que passou a orientar as políticas dos administradores do sistema escolar” (CORSETTI, RAMOS, 2002, p. 343).

A década de 1990 marca sua importância, no campo da educação, com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a LDB em vigência. Após um longo período de construção e tramitação de duas propostas, uma na Câmara e outra no Senado, acabou vencendo o projeto do Senado, que estava mais sintonizado com os interesses do Governo Federal e dos organismos financeiros internacionais, em detrimento do Projeto apresentado na Câmara que estava de acordo com os anseios da sociedade civil e dos educadores. Para Brzezinski, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi sancionada num clima caracterizado “pelas ações do mundo do sistema, em contraposição ao mundo vivido pelos educadores brasileiros” (BRZEZINSKI, 2003, p. 150, apud NUNES, 2006).

O título VI, dessa LDB, trata “Dos Profissionais da Educação” e suas propostas foram consideradas, por muitos educadores, como inconsistentes, aligeiradas e superficiais no que se refere à universalização do ensino e à formação docente. Assim, para Rosa (2002), a formação teórica e prática para o exercício do magistério nos cursos de Licenciatura tem sido precária, não capacitando os professores para um trabalho docente competente e comprometido.

O documento normativo, em apreço, estabeleceu a denominada “Década da Educação” que, na prática, não se concretizou plenamente. Após a promulgação da LDB, foram elaboradas, de acordo com Nunes (2006), uma série de reformas em todos os níveis e modalidades de ensino, numa tentativa de adequá-los aos interesses dos organismos multinacionais. Neste contexto, o foco da ação educativa passou a ser o professor no cotidiano da sala de aula, enfatizando a “qualidade” da instrução e a noção de competência que priorizava o “saber-fazer”, relegando a um segundo plano, uma formação docente mais multilateral e ampla. O conceito de “qualidade”, então veiculado, estava mais ligado à

racionalidade financeira, à “avaliação” e à proposição de políticas de capacitação, financiamento, descentralização e gestão de recursos.

Essa LDB, em seu artigo 87, §4º, refere-se à exigência da formação docente em nível superior e determina o prazo para o cumprimento dessa exigência: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Houve, na época da promulgação da referida LDB, uma demanda grande de professores para se capacitarem em nível superior, o que fez crescer o número de IES (Institutos de Ensino Superior), em sua maioria no âmbito da rede privada, oferecendo essa possibilidade; visava-se, geralmente, muito mais a uma simples diplomação do que a uma formação profissional competente. Para Freitas (2002), muitos desses cursos se baseavam numa concepção “pragmatista e conteudista” de programas e instituições de qualidade duvidosa.

No entanto, como afirma Nunes (2006), essa exigência não tem sido observada, uma vez que, a própria legislação abre brechas para que a formação em nível médio continue sendo satisfatória, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como expresso no artigo 62 da referida LDB 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 1).

Michels assume uma posição crítica:

[...] essa hierarquização no processo de formação docente propicia a compreensão de que a política de formação de professores, quando possibilita dois âmbitos acadêmicos distintos de formação, reforça que essa ocorra no nível mais baixo, no caso, no nível médio (MICHELS, 2006, p. 413).

Uma outra legislação questionável, no campo da formação docente, se refere à Resolução MEC 02/97 (BRASIL, 1997), que, de acordo com Nunes (2006), resgata os antigos Esquemas I e II, responsáveis pela formação de professores para a educação profissional no período de arbítrio, apresentada em nova versão. O referido documento permite a complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira lecionar; regulamenta os cursos seqüenciais que diplomam, em nível superior, egressos de “licenciaturas curtas” de 1600 horas, concorrendo com os cursos de graduação.

No período estudado, o Decreto nº 2.306/97 (BRASIL, 1997c) regulamentou a LDB em vigência, alterando a organização do ensino superior, que passou a se estruturar nas seguintes instâncias: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores. No que tange à formação docente, o Decreto nº 3.276/99 (BRASIL, 1999e) determinou que essa formação fosse feita “exclusivamente” em Institutos Superiores de Educação. Segundo Freitas (2002), esse decreto tirava das Universidades a prerrogativa de ofertar a formação dos professores, que ficou separada das demais formações, o que foi bastante criticado, provocando a resistência dos educadores contra essa mudança e a reivindicação para que essa formação voltasse a ser feita no espaço universitário.

De acordo com Nunes (2006), depois de muita pressão por parte das associações e entidades representativas dos docentes, o Governo aprovou o Decreto nº 3.554/2000 (BRASIL, 2000), que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”, permitindo que as universidades continuassem trabalhando com a formação docente, em consonância com a Constituição Federal, que confere autonomia a essas instituições.

Em 2002, foram veiculadas as Diretrizes Nacionais para a Formação da Educação Básica, aprovadas pelo Parecer do CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001c) e pela Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002) que, em síntese, enfatizavam: a noção de competência como nuclear na orientação do Curso de Formação Inicial de Professores, coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor e a pesquisa como elemento central da formação docente. Esse documento foi criticado pelas entidades representativas dos professores, sobretudo por: priorizar a lógica das competências, em detrimento de uma formação de cunho mais teórico-conceitual; por reduzir o campo da pesquisa ao cotidiano escolar, isto é, ao que ocorre no espaço da sala de aula.

Depois de um longo espaço de tempo, marcado por muitas reflexões e discussões, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, através do Parecer do CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2006). Esse documento referia-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que podia ser feita em Cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e nos cursos de Educação Profissional, na área de serviço e apoio escolares, estendendo-se a outras áreas, nas quais estavam previstos conhecimentos pedagógicos.

O curso de Pedagogia passava a centrar-se na docência, capacitando para a gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino geral e o acompanhamento de programas e atividades educativas.

Para Freitas (2002), apesar dessa vitória das entidades representativas dos professores, a formação docente esteve, nos últimos dez anos, comprometida pelas políticas neoliberais, que direcionavam o campo educacional para o universo da prática, pautando-se na certificação e na avaliação dos professores. Rosa (2002) criticou o rompimento com uma prática tradicional de ensinar, baseada na consistência teórica, desenvolvida através de uma forma coletiva e reflexiva, que valorizava a pesquisa. Contreras (2002) referiu-se a esse tipo de formação, como um modelo de racionalidade técnica, enfatizando que a idéia básica desse modelo era “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Pode-se perceber que, a formação docente tem sido conduzida de modo precário, inconseqüente e pontual; “a pedagogia da formação docente tem forte tendência à exposição e transmissão de informações, pelo professor, numa cadeia de repetições e reproduções, a postura investigativa inexistente” (SEVERINO, 2003, p. 144).

Segundo Severino:

A preparação do educador deve torná-lo um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que estenda essa concepção aos educandos e contribua para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência (SEVERINO, 2003, p. 146).

Para Gomes et al. (2004) é preciso romper com o conceito obsoleto de formação estática e finita, baseando-se na atualização científica, didática e psicopedagógica. Deve-se optar por um conceito de formação que contemple o desenvolvimento de habilidades como organizar, fundamentar e revisar a teoria, articulando esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. A formação docente “é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor”(VEIGA, 2003, p.78).

É importante ressaltar que os temas trabalhados nos cursos de formação docente não têm enfatizado o tipo de profissional a ser formado. Os temas não têm valorizado o momento histórico em que vivem os professores, nem os diversos estágios de sua vida cotidiana (SEVERINO, 2003).

Severino (2003, p. 144) critica o atual modelo dos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Para ele, nesses cursos “o aluno recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos cumprindo umas poucas horas de estágio em situações precárias”. Para ele, esses cursos não desenvolvem no aluno a sensibilidade para perceberem em que contextos irão atuar, nem de

conhecerem em profundidade e criticidade as condições histórico-sociais do processo educacional no qual atuará.

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), realizados no ano de 1997 e projetados para 2003, há uma carência de aproximadamente 250 mil professores da quinta à oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio, apesar de terem se formado 457 mil, em cursos de licenciatura nos últimos 12 anos (CAMARGO, 2003). Esses dados evidenciam a crise por que passa a formação de professores no Brasil.

3.1 A formação do professor para a educação inclusiva

Esclarecemos, de início, que a respeito da formação de professores para a educação inclusiva, constata-se uma grande carência de referencial teórico e, por isso mesmo, esta parte do trabalho encontra-se bastante reduzida.

Sabemos, como foi explicitado neste trabalho, que as conjunturas econômica, política e social do País influenciam diretamente o campo educacional, impactando-o como um todo e, mais especificamente, a área da educação especial/inclusiva.

O Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172/2001, menciona de modo claro, as atuais tendências nacionais, no campo da educação inclusiva:

as tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela e expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001c, p.63).

Para o Parecer CEE/MG nº 424/2003¹⁸: (MINAS GERAIS, 2003)

A efetivação de escolas inclusivas/integradoras entendidas como aquelas capazes de se organizarem para o cumprimento da função escolar com todos os alunos, utilizando-se dos recursos pedagógicos, tecnológicos, humanos, administrativos, materiais, financeiros, políticos, sociais e científicos e outros que se fizerem necessários para acesso de todos à aprendizagem escolar, percurso e permanência na escola - tornou-se um dos principais compromissos dos governos (MINAS GERAIS,

¹⁸ Este Parecer encontra-se, na sua íntegra, na seção “ANEXOS” deste trabalho.

2003, p. 1).

Dessa forma, muitos pesquisadores têm realizado trabalhos e divulgado resultados sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais em todos os segmentos da sociedade e, mais especificamente, na escola. O consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos leva à construção de uma nova concepção, que faz surgir uma preocupação com uma educação que atenda a todos¹⁹ sem distinção, demandando reestruturações físicas, materiais e metodológicas no âmbito das escolas e o desenho de um novo perfil de professor.

Em 1990, com a participação do Brasil no Encontro Mundial de Educação para Todos, em Jomtien e, em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrido em Salamanca, na Espanha, os gestores educacionais voltaram seus olhares para a construção de uma nova política para essa área específica.

Os estados brasileiros, após a referida Conferência Mundial de Educação para Todos, elaboraram os Planos Decenais de Educação. Essa Conferência e os Planos Decenais foram fundamentais para a construção de uma nova proposta para o campo em apreço. No entanto, embora o aspecto legal tenha trazido grandes contribuições sobre o assunto, não se pode desconsiderar que “a noção de educação e sociedade inclusiva está ancorada nas lutas da sociedade civil pelos direitos sociais básicos e nos progressos científicos e tecnológicos” (MAGALHÃES, 2006, p. 358).

O país avança com as novas propostas educacionais que visam, sobretudo, à criação e, posteriormente, à ampliação da oferta de uma educação de qualidade. A política educacional se sustenta, nesse momento, em novos eixos que, segundo Michels (2006, p. 406), podem ser traduzidos em gestão, formação de professores e inclusão, que, “articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização”.

Com essa nova organização, surge a responsabilidade de um novo modelo educacional que não está ancorada apenas na melhoria da escola ou da qualidade de ensino. Segundo a Declaração de Salamanca, outros fatores são preponderantes:

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994, p. 4)

¹⁹ A palavra “todos” refere-se aos alunos que historicamente foram excluídos do processo escolar.

Percebe-se que essa perspectiva inclusiva diz respeito à escola como um todo e não a segmentos ou pessoas específicos. A escola, pretendida para esse século que se inicia, necessita de uma mudança que deve se dar através de uma reestruturação não apenas no âmbito material, mas, sobretudo, nas questões metodológicas e atitudinais que todos os profissionais devem assumir. Para Baumel (2002), é um equívoco considerar que o professor da sala de aula deva regular toda a responsabilidade na adoção dessa orientação, embora ele seja um dos principais atores dessas mudanças.

O referido Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001c) enfatiza a prioridade que deve ser conferida à formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais. De acordo com esse documento normativo:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001c, p.65).

Segundo ainda esse mesmo documento:

Diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc (BRASIL, 2001c, p.63).

As modificações físicas e materiais são conseguidas com maior rapidez por dependerem apenas de liberação de verbas, mas a formação do professor necessita um maior investimento não só financeiro, mas sobretudo, de valorização profissional, pois suas novas atribuições exigem maior participação no processo educacional de seus alunos. A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) traz em seu texto o que se espera do professor; essa determinação, transportada para o que diz respeito à educação inclusiva, nos coloca frente a novos e grandes desafios. Com relação a esse texto legal, expresso no Parecer CNE nº 01/99 (BRASIL, 1999a),

[...] a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) está distante da visão instrumental que confinava os professores ao papel de meros executores; nessa Lei, em seu artigo 13, inciso I, é estabelecido a eles, entre outras atribuições, a sua participação na elaboração da proposta pedagógica (BRASIL, 1999a, p. 1).

Exige-se, dessa forma, uma nova proposta pedagógica com novos olhares sobre o ensinar e o aprender. O mesmo Parecer CNE nº 01/99 (BRASIL, 1999a) que, embora não se refira especificamente à situação da educação inclusiva, traduz exatamente o que se vivencia nessa condição educacional:

[...] com o avanço do processo democrático, as demandas da população, no campo educacional, têm um objetivo claro; traduzem anseios por melhoria da qualidade de vida e exercício da cidadania plena, no âmbito da criação ininterrupta de novos direitos e subversão contínua do estabelecido. Nesse aspecto, verifica-se que o reconhecimento da importância do papel do professor nas mudanças educacionais pretendidas tem estimulado a formulação de proposições inovadoras para os sistemas de formação de docentes, com visibilidade na legislação educacional e nos meios de comunicação (BRASIL, 1999a, p. 1).

Dessa forma, constata-se que as mudanças devem partir principalmente da ação do professor que, não estando mais diante de turmas homogêneas, como no passado, não mais poderá seguir um único modelo, ou um modelo pré-estabelecido de ensino, mas construir, diante dos novos alunos, uma nova prática pedagógica que atenda suas individualidades e idiossincrasias.

A esse respeito, Magalhães enfatiza:

A concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos alunos deve ser respeitada, e, portanto, o aluno com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo no interior da comunidade escolar (MAGALHÃES, 2006, p. 359).

De acordo com essa propositura, a educação inclusiva requer modificações em vários aspectos e, segundo Michels (2006), alguns pontos passam a fazer parte desse novo modelo. Destacando-se entre eles, as questões da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da “escola comum” para receber os alunos considerados deficientes, utilizando técnicas e recursos apropriados, e o professor que deve ser formado nesse processo de inclusão.

Percebe-se, dessa forma, a referência que se faz à necessidade de preparação da escola comum e à necessidade de uma preparação específica que capacite o professor para trabalhar dentro desse novo paradigma. Fatores que, muitas vezes, são desconsiderados, como se, tratar as pessoas com deficiência como iguais, quisesse dizer desconsiderar suas diferenças.

A esse respeito, Magalhães ressalta:

[...] a educação Inclusiva supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na

noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho, a partir das condições efetivamente existentes na clientela atendida. Práticas que se concretizam na medida em que a escola se adapta e constrói respostas educativas para atender às demandas da sua clientela (MAGALHÃES, 2006, p. 359).

Constata-se que são feitos discursos apologeticos, referentes à inclusão, mas as práticas são pseudo-inclusivas. Isso pode levar o professor das classes comuns a uma representação confusa sobre a inclusão, podendo chegar até a reforçar preconceitos e estereótipos, pois sua formação, quando ocorre, não lhe oferece condições para o discernimento das ações que seriam mais eficazes (MAGALHÃES, 2006).

Até mesmo documentos oficiais, como o Parecer CEE/MG nº 424/2003 (MINAS GERAIS, 2003), trazem em seu texto considerações sobre a escola inclusiva como se já convivêssemos com esse modelo de escola com todas as necessidades atendidas:

Segundo constatado em estudos e pesquisas, as escolas inclusivas-integradoras preparam seus professores para trabalhar com a diversidade; reduzem o número de alunos por turma, se necessário; distribuem os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas, evitando-se a sua concentração em uma única turma; estimulam a cooperação e solidariedade entre alunos; trabalham com sistemas de monitorias de alunos; os prédios escolares são acessíveis, sem barreiras arquitetônicas e atitudes preconceituosas ou desrespeitosas ao aluno e possuem diversos serviços de apoio disponíveis aos professores e alunos. Nessas escolas, é intensa a articulação entre família, comunidade/escola e instituições especializadas, procurando-se sempre o cumprimento da função escolar com todos os alunos, independente de suas condições (MINAS GERAIS, 2003, p. 2).

Pelo menos no discurso, evidencia-se a preocupação e o desejo de contemplar as necessidades educacionais. As escolas comuns passaram a ser consideradas como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias da sociedade através de uma mudança profunda no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas (BAUMEL, 2002).

A concepção dessa nova escola, que acolhe a todos, sem distinção, é o alicerce para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, destinando ao professor, não só o papel de um agente de mudança na relação pedagógica, mas, também, o de agente de transformação social (XAVIER, 2002). A esse respeito, o Título I da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) declara que, “a docência supõe a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação no cotidiano escolar”.

Ainda segundo essa mesma Lei, descrita no Parecer CNE nº 01/99 (BRASIL, 1999a):

[...] os educadores são convocados, em articulação com as famílias e a comunidade, a assumirem um compromisso ético com os alunos e as suas diferentes histórias de

vida, no contexto do atendimento escolar sob a ótica do direito. A redescoberta do valor da escola, do professor e da participação da sociedade, nos termos da citada Lei, retira o processo de escolarização do isolamento social e da responsabilidade individual, insistindo na dimensão coletiva do trabalho pedagógico e no caráter democrático de seus propósitos, de sua execução e avaliação (BRASIL, 1999a, p. 1)

De acordo com Mazzotta (1993), a educação de pessoas com necessidades especiais deveria se diferenciar por currículo especial, ou adaptações ao currículo comum, recursos materiais, equipamentos e aparelhos específicos, e pessoal profissional adequadamente preparado, ênfase dada, aqui, ao professor, como pilar fundamental desse trabalho. Ressalta-se que esse autor apresentou sua concepção de educação, voltada para pessoas com necessidades especiais, anteriormente à publicação da Declaração de Salamanca; assim, constatamos que ele se antecipou a esse documento, já explicitando a importância de se conferir uma diversidade e especificidade à educação dos sujeitos especiais e, sobretudo, explicitando a relevância da formação de professores para esse campo de ensino.

O Plano Nacional de Educação explicita a necessidade de conhecimentos referentes a alunos especiais, para que os professores possam com eles trabalhar, de forma adequada:

[...] considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais (BRASIL, 2001c, p.62).

Com essa atual exigência, é preciso orientar para a construção de uma proposta pedagógica que favoreça o surgimento de um novo professor. A formação desse professor, ao ser planejada e executada, deve levar em conta o que se espera da educação e deve contribuir para a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura, com a preocupação de não degradá-lo, aliená-lo nem submetê-lo à opressão social (SEVERINO, 2003).

A mudança para a adoção desta concepção tem feito com que o Governo delegue parte da responsabilidade da inclusão à sociedade que, juntamente com a escola, devem criar um novo modelo de educação²⁰. Para Michels (2006) “com o discurso de incluir todos os

²⁰ Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (item 6 da Declaração de Salamanca, 1994).

segmentos da sociedade na tarefa de educar as futuras gerações, o governo repassa a responsabilidade dessa educação aos seus próprios beneficiários” (MICHELS, 2006, p. 411). Essa mesma posição é verificada na Declaração de Salamanca²¹. Nessa perspectiva, pode-se perceber que o Governo parece não ter real interesse em se responsabilizar pela capacitação de professores para educação inclusiva.

Segundo Cury (2005), os alunos com necessidades especiais devem receber atendimento específico para atingirem as finalidades da educação escolar, pois não se pode criar uma nova forma de discriminação, ignorando uma real situação de diferença, nem desrespeitando sua existência e complexidade.

No Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001d), que versa especificamente sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, um Projeto Pedagógico, elaborado para uma instituição que contempla educação inclusiva necessita seguir as diretrizes traçadas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). Deve, contudo, atender ao princípio da flexibilização, para melhor se adequar às necessidades dos sujeitos especiais, que devem se desenvolver de acordo com seu ritmo individual.

Retomando Cury (2005, p. 51), ele faz esclarecimentos sobre a flexibilização do currículo: “as adequações curriculares previstas no parecer e na resolução²² têm o sentido de uma flexibilização e objetivam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”.

Esclarece-se que ensinar a todos não significa ensinar tudo, da mesma forma, com os mesmos objetivos e formas de avaliação. Considerar que não se deve levar em conta as diferenças é uma idéia equivocada, assim como também é equivocada “a noção de que a diferença/deficiência, por si mesma, traria subsídios que ensinam professores a lidar com a mesma”(MAGALHÃES, 2006, p. 367). Esses posicionamentos evidenciam concepções/posturas que não contemplam as necessidades da educação inclusiva, além de serem pragmáticas e sem sustentação psicopedagógica.

²¹ Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola. No entanto, professores possuem um papel fundamental como administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula (item 35 da Declaração de Salamanca, 1994).

²² Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (esse documento encontra-se, na sua íntegra, na seção “ANEXOS” deste trabalho).

O papel do professor capaz de responder aos novos desafios educacionais, no campo da educação inclusiva, demanda mudança de postura, necessidade de uma aceitação incondicional do sujeito especial, uma reflexão sobre uma nova maneira de se relacionar e ensinar e de como avaliar²³. Por isso mesmo, o professor precisa ser capacitado, como prevê e explicita, de modo muito claro a Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11/09/2001 (BRASIL, 2001e), para assumir a responsabilidade e a competência de trabalhar com os mencionados sujeitos.

A grande maioria dos pesquisadores da área considera, de fundamental importância, a formação do professor, a fim de trabalhar com competência e sensibilidade com os alunos especiais. As citações, a seguir, evidenciam o que foi exposto: “A formação de professores para a educação especial, tendo como foco a inclusão, indica a formação docente como elemento-chave para a mudança na escola” (MICHELS, 2006, p. 421). Para Mazzotta (1993, p. 41), a educação especial e a situação de excepcionalidade da educação escolar, mediadas pela educação comum, “dependem, fundamentalmente, da qualidade ou da competência dos professores comuns e especializados”.

Na ótica da autora deste trabalho, a ênfase dada à preparação do professor para a educação inclusiva não se constitui como mais uma forma de discriminação ou como simples diferenciação entre os outros profissionais da educação. Conforme afirmam alguns autores, trata-se de uma maneira de garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os educandos com necessidades especiais. Essa ênfase à educação inclusiva é, também, uma forma de valorizar o professor em sua atividade docente, não o considerando como um mero regente de classe, mas como um profissional que, consciente de seus deveres, busca um maior envolvimento com seu trabalho, objetivando o desenvolvimento de seus alunos (CURY, 2005).

Contudo, para Mantoan (2005), essa capacitação do professor não se faz necessária, conforme ela explicitou em entrevista concedida a Cavalcante (MEIRE, 2005, p. 24-26): “um professor sem capacitação pode ensinar alunos com deficiência, pois o papel do professor é ser regente de classe e, não, especialista em deficiência”. Para essa autora, as diferenças não são levadas em conta, partindo do pressuposto de que a necessidade especial do educando não é um princípio relevante para aprendizagem. Ressalta-se, também, que é na escola que as

²³ Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada ao processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las (item 29 da Declaração de Salamanca, 1994).

diferenças, geralmente, se tornam mais evidentes, exigindo do professor, conhecimentos específicos sobre as especificidades e peculiaridades de seus alunos, para que se promova uma educação que atenda às necessidades desses sujeitos especiais.

Para Michels (2006, p. 412), “a falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos”. Essa pesquisadora, assim, sintetiza sua visão sobre o trabalho docente:

[...] trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver problemas da escola, achar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida (MICHELS, 2006, p. 414).

Essas novas atribuições, conferidas aos professores, principalmente após a promulgação da LDB de 1996, são, obviamente, estendidas ao professor da educação inclusiva, o que representa uma intensificação de seu trabalho, sem considerar as, geralmente, precárias condições salariais e de trabalho, vivenciadas pelos docentes (MICHELS, 2006). Em síntese, os documentos normativos não se referem à questão salarial, carga horária de trabalho e reconhecimento social do professor como se, apenas “boa vontade”, fosse suficiente para resolver os problemas da educação, inclusive levando em conta que a inclusão de alunos com necessidades especiais demanda uma atenção, um cuidado, um atendimento personalizado a eles.

Partindo do pressuposto de que a escola é o *lócus* preferencial da construção do conhecimento, por mais que se flexibilizem os conteúdos, continua-se trabalhando com o conhecimento formal. E, para Omote (2003), é esse conhecimento que os alunos especiais devem assimilar e dele se beneficiar, obviamente com as adequações necessárias. Para esse autor, “em toda essa discussão, estamos partindo do pressuposto de que o objetivo precípua das atividades que se realizam na rede regular de ensino, com qualquer aluno, seja a escolarização formal” (OMOTE, 2003, p.163). Em síntese, para esse teórico, a escola oferece uma escolaridade a todos os alunos, mas aqueles que, devido às suas condições individuais, não conseguem compartilhá-la, devem ser encaminhados a outros programas, e/ou instâncias da sociedade mais adequadas ao seu desenvolvimento.

Deve-se considerar que as escolas, historicamente, vêm privilegiando tanto um currículo rígido quanto uma avaliação centrada nos resultados. Se essas “práticas escolares” vêm se mostrando inadequadas para os alunos sem deficiência, pode-se inferir como elas podem ser deletérias para os sujeitos que apresentam necessidades especiais. Dessa forma, a

escola acaba não respeitando e consolidando as desigualdades sociais e psicopedagógicas, neurológicas, físico-motoras e sensoriais, o que acarreta, geralmente, o abandono escolar desses sujeitos.

No que diz respeito especificamente à formação do professor, dentro da perspectiva da “Educação para Todos”, veiculada pelo documento²⁴, trouxe reflexos à LDB em vigência, sobretudo no seu Capítulo V, que trata da Educação Especial. No seu artigo 59, inciso III, prescreve a capacitação de professores, que devem possuir especialização adequada, em nível médio ou superior, para promover atendimento especializado. Enfatiza, ainda, a necessidade dos professores do ensino regular serem capacitados para viabilizar a integração dos alunos especiais, nas classes comuns.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001 (BRASIL, 2001e) estipula em seu artigo 8º, que as escolas das redes públicas de ensino devem prever e prover, no âmbito da educação inclusiva, professores tanto para as classes comuns, quanto para a educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. O artigo 18, §1º, da legislação em apreço, define como professores capacitados, aqueles que comprovem em sua formação, de nível médio ou superior, que foram contemplados conteúdos referentes à educação especial, que sejam adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica, nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

O §2º, desse artigo, esclarece o que se espera dos professores especializados em educação especial, ou seja: desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular²⁵, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a

²⁴ O documento a que nos referimos é o elaborado em Jomtien, em 1990.

²⁵ Essa determinação encontra-se em consonância ao explicitado na Declaração de Salamanca: “O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças e, não, vice-versa. Escolas devem, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (BRASIL, 1994).

inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais²⁶.

Segundo Mendes (2002) o professor especializado, que sempre atuou em escolas especiais, a partir da determinação dessa nova legislação, tem redefinida sua função e ampliadas as modalidades de sua atuação, isso implica mudanças na formação desse novo profissional.

O §3º, do artigo, em pauta, explicita como os professores especializados devem comprovar sua especialização²⁷.

Em síntese, reitera-se que a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001e), reconhece dois tipos de formação de professores, para a educação inclusiva, a de nível médio e a de nível superior. É explicitada, ainda, a capacitação em nível de pós-graduação.

A respeito da contribuição que o professor especializado pode oferecer ao professor da escola comum, no que se refere ao atendimento aos alunos especiais, a Declaração de Salamanca assim explicita:

[...] Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos (BRASIL, 1994, p. 1).

Omote assim se posiciona sobre a formação de professores para a educação inclusiva:

Assim, pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores do ensino comum, capacitados para atenderem alunos com necessidades educacionais especiais, em suas classes comuns, é, então, decidir que conhecimentos e que experiências devem ser proporcionados a esses professores (OMOTE, 2003, p.157).

²⁶ Essa determinação encontra-se em consonância ao explicitado na Declaração de Salamanca: Ressalta-se que se fazem necessárias mudanças em diversos aspectos da prática docente, tais como: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares (BRASIL, 1994).

²⁷ Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A Orientação SD 01/2005²⁸ (MINAS GERAIS, 2005), da Subsecretaria de Desenvolvimento da SEE-MG (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais), se refere ao papel do professor especializado, como sendo aquele que deverá realizar o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em escolas comuns ou especiais, de acordo com a área de atendimento.

Omote, assim, se refere à concepção de formação de professores inclusivos:

[...] é fundada na concepção construída ao longo de toda a história de atendimento ao deficiente, de que cada deficiência constitui uma categoria específica, distinta da de pessoas não deficientes e das de outras deficientes. Nessa concepção, cada categoria de deficientes tende a ser vista como se apresentasse necessidades peculiares e próprias de seus integrantes, com recursos humanos, materiais e metodológicos específicos e de uso exclusivo (OMOTE, 2003, p. 158).

A formação inicial deveria preparar os professores para trabalharem à luz do paradigma da diversidade, se ela contemplasse conteúdos e temas que o auxiliassem na construção de uma nova proposta educacional, que atendesse a todos, sem distinção, como determinam os documentos oficiais, todos os professores seriam capacitados para lidarem com essa nova ordem. Contudo, o que se constata, geralmente, se traduz em uma formação que não oferece ao aluno, clareza quanto aos objetivos do ensino nas atuais condições sócio-econômicas de seus alunos e histórias de sua cultura e diferenças (SEVERINO, 2003). Dessa forma, a realidade vem evidenciando que, via de regra, os professores não se encontram preparados para trabalhar com alunos não deficientes e, muito menos, com os especiais.

Os dispositivos legais, que normatizam o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizam que o professor da escola comum, ao receber na sala-de-aula esses sujeitos, pode, se necessário, contar com o apoio de um professor especializado para orientar seu trabalho. Esse fato, pouco divulgado, no âmbito da Rede Estadual de Minas Gerais, como pode ser constatado na pesquisa realizada, leva a um questionamento: a capacitação do professor para a educação inclusiva é necessária ou não, como considera, alguns pesquisadores?

Após a vigência da atual LDB, sobretudo, têm sido ofertados vários cursos voltados para a educação inclusiva. Assim, Universidades²⁹ e, principalmente, Institutos Superiores de

²⁸ Esse documento encontra-se, na sua íntegra, na seção “ANEXOS” deste trabalho.

²⁹ Um exemplo dessa iniciativa, no município de Belo Horizonte, foi o de uma conceituada Universidade particular que criou o curso de Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais, em 2003. No entanto, a partir do Parecer CNE/CP nº 5/2005 de 13/12/2005 (BRASIL, 2005) e da Resolução CNE/CP nº 1/2006 de 15/05/2006 (BRASIL, 2006), o referido curso deixa de oferecer essa especificidade como ênfase e a

Educação vêm oferecendo Cursos centrados na Educação Especial, tanto de uma forma mais geral, quanto contemplando as categorias específicas de cada deficiência, conforme dispõe a Declaração de Salamanca³⁰ e o Plano Nacional de Educação³¹.

A Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001e) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001c), especificam, também, que, para os professores que já estejam atuando, pode ser oferecida uma formação continuada. Segundo a Resolução, Estados e Municípios devem definir a carga horária dos cursos ofertados, e no Plano Nacional de Educação, no que se refere a essa matéria, são estabelecidas as seguintes metas:

[...] Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância e, [...] assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (BRASIL, 2001c, p. 66,67).

Frente à carência de docentes para a educação inclusiva, uma das saídas encontradas para minimizar o problema tem sido a formação em serviço. Se a formação inicial não capacitou o professor para trabalhar com as novas exigências, assumindo novas posturas e um necessário embasamento teórico, essa defasagem pode ser sanada, minimizando-se através da educação em serviço. Essa visão, tida como economicista, é defendida pelo Banco Mundial e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

A maneira mais rápida de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação à distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um

Universidade faz a opção por aprofundamento em Necessidades Educacionais Especiais em um curso de Pedagogia de caráter mais geral.

³⁰ A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada, nessa área, à pesquisa-ação, locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão, envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países (BRASIL, 1994, item 37).

³¹ [...] Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais e [...] Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação (BRASIL, 2001c, p. 68).

plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional. (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 259).

A referida Resolução reforça a divisão dentro da escola, onde a atuação do professor estará ligada à sua formação. Para Michels (2006), a formação de professores para atender alunos com diagnóstico de deficiência, centrada nas competências a serem desenvolvidas por esses profissionais, não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área.

Em síntese, pode-se afirmar que, embora a Resolução nº 2, de 11/09/2001, do CNE (BRASIL, 2001e), que versa sobre a Educação Especial enfatize a necessidade de capacitação dos docentes para a educação inclusiva, mais uma vez, no cenário educacional brasileiro, o discurso se distancia da prática.

4 A PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA EHP

4.1 O “rosto” da instituição

A escola investigada foi denominada como EHP tendo-se em vista o propósito ético de resguardar o nome do estabelecimento.

A Escola EHP foi criada em 1945, portanto trata-se de uma instituição que possui uma longa história e que se localiza no bairro Sagrada Família, em Belo Horizonte. Ela possui, na atualidade, 770 alunos procedentes do referido bairro e de outros circunvizinhos. As classes totalizam 26 turmas que se distribuem nos dois turnos, ou seja, manhã e tarde.

A faixa etária das crianças está compreendida entre 6 e 11 anos, sendo que elas são oriundas de classe média baixa ou, então, da classe denominada trabalhadora.

A escola oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental, hoje com 5 anos, devido ao adiantamento de crianças com 6 anos. A organização escolar se subdivide em ciclos: o Ciclo Inicial de 3 anos (Fase Introdutória/Fase I/Fase II) que confere ênfase à Alfabetização e o Ciclo Complementar, de 2 anos (Fase III/Fase IV) que dá ênfase no Letramento e a outros conceitos e competências. Os alunos são enturmados segundo a faixa etária e o rendimento escolar.

O corpo administrativo é formado por: 01 diretora, 01 vice-diretora, 03 supervisores pedagógicos, 01 secretária, 03 auxiliares de secretaria e 12 funcionários para serviços gerais.

A escola possui, atualmente, 22 professores regentes³², 02 eventuais, 02 professores auxiliares de biblioteca, 02 professores de ensino religioso, 02 de educação física e 03 em ajustamento funcional, isto é, que se encontram afastados, temporariamente, da regência em sala de aula.

A Escola EHP pertence à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, sendo que sua área construída é de 1.235 m², situado em um espaço territorial de 3.699 m².

Quanto às suas instalações, elas assim se distribuem: sala da direção, sala de professores, sala de professores-coordenadores, 13 salas de aulas, sala de apoio logístico,

³² O termo regente refere-se, apenas, àqueles professores que estão efetivamente em sala de aula, exercendo o trabalho diário com uma mesma turma; excluindo-se, portanto, dessa categoria, o professor eventual que pode se ocupar de todas as turmas, em momentos diferentes, e os professores de educação física e de religião, considerados como professores de aulas especializadas, que atendem todas as turmas, com aulas semanais, em

secretaria, biblioteca, cantina, refeitório, cozinha, dispensa, conjunto de sanitários para alunos (2 femininos e 2 masculinos) e 3 para professores e administração, residência do ocupante da zeladoria; além disso, ela dispõe de pátio descoberto, saguão, alpendre, áreas livres para horta e jardins.

Foi possível percebermos, no que se refere ao que foi explicitado, que as instalações e espaços estavam devidamente cuidados, apresentando-se sempre limpos e higienizados. As salas de aulas possuíam um espaço suficiente para atender o número de alunos por turma, que gira em torno de 35. O mobiliário está razoavelmente conservado. Embora essa estrutura se apresentasse, aparentemente, adequada para o atendimento aos alunos, ela foi considerada, pela maioria dos professores, como imprópria para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, como se verificará posteriormente.

No que tange aos aportes bibliográficos e aos equipamentos, a escola possui 350 volumes, 02 TVs, 01 vídeo, 02 computadores usados pela administração, 01 aparelho de som com acessórios, caixas de som, fax, 2 máquinas de escrever mecânicas, mimeógrafo.

A escola, geralmente, faz interlocução com uma escola estadual, situada no mesmo quarteirão, que atende os alunos, após o sexto ano do ensino fundamental. Em seu entorno, a escola conta com: 01 supermercado, 02 padarias, 02 farmácias, restaurante, bares, comércio de roupas e calçados, comércio de frutas e verduras (sacolão), açougue, uma praça com ponto de táxi, 02 papelarias, 02 vídeo-locadoras, 01 loja de material de construção e 03 linhas de ônibus.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), são pressupostos da “missão da escola”: a universalização do ensino como um dos objetivos primordiais da educação nacional; as prioridades estabelecidas pela política educacional de Minas Gerais e seu compromisso com essa política; a cultura e os valores da comunidade onde a escola está inserida,

Sua “filosofia” centra-se em deixar fluir a imaginação, criando a oportunidade de crescimento em múltiplas dimensões, sem tropeços, sem bloqueios, para viabilizar uma trajetória digna que promoverá o aperfeiçoamento de cada criança, de cada professor e, em síntese, da educação brasileira.

Nesse sentido, a escola EHP se propõe a “interagir com o mundo que a frequenta e frequentar o mundo que a cerca”, esperando tornar o espaço escolar pleno de felicidade e alegria.

Os objetivos gerais da instituição podem ser assim, resumidos:

- criar condições para que todos os alunos adquiram habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade;
- permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação;
- atuar no sentido do desenvolvimento cultural e social na comunidade, a par de seu trabalho educativo;
- buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade;
- melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno na Escola;
- criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e o aprimoramento do processo pedagógico;
- promover a integração escola-comunidade.

O currículo escolar se desenvolve a partir de uma base nacional comum, tendo, também, uma parte diversificada. Essa base comum nacional e a parte diversificada integram-se e se complementam, visando estabelecer uma relação entre a educação e a vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos, como: a) a saúde; b) a sexualidade; c) a vida familiar e social; d) o meio ambiente e o trabalho; f) a ciência e a tecnologia; g) Língua e leitura; h) as linguagens.

As áreas do conhecimento priorizadas são: a) Português; b) Matemática; c) Ciências; d) Geografia; e) História; f) Educação Artística; g) Educação Física; h) Educação Religiosa.

4.2 Explicações sobre a pesquisa e os dados coletados

A investigação empreendida procurou fazer uma interlocução entre a pesquisa quantitativa, isto é, realizamos a denominada pesquisa “Quali-Quanti”. Esclarecemos que se buscou estabelecer, ainda, uma ligação entre os aportes teóricos e os empíricos.

Inicialmente, aplicamos um questionário a 25 docentes da escola: 22 regentes, 01 eventual, 01 docente do ensino religioso e 01 de educação física.

Desses docentes, escolhemos uma amostra de 10 professoras para responderem a entrevistas semi-estruturadas, o que correspondia a 40% dos docentes. Essa escolha baseou-se no tempo de experiência com o exercício do magistério. A preocupação era construir uma amostra que abrangesse professores com menos de 10 anos de trabalho, entre 10 e 20 anos e com mais de 20 anos de magistério. Além desses sujeitos, entrevistamos a diretora da instituição e a diretora da DESP (Diretoria de Educação Especial), vinculada à Secretaria de Estado da Educação.

4.3 Perfil dos professores da Escola

Esse perfil foi delineado, a partir dos dados coletados pelos questionários aplicados, reitera-se, a 25 docentes. Devemos esclarecer que esses itens se transformaram, também, em categorias, pois como foi enfocado, a pesquisa quantitativa se articulou com a qualitativa.

4.3.1 Informações de nível pessoal

4.3.1.1 Sobre o Sexo

Podemos perceber, através da análise do Gráfico 1, evidenciado a seguir, que, a grande maioria dos professores é do sexo feminino, ou seja, um total de 24 professores, que corresponde a 96% do total; apenas 01 deles é do sexo masculino, mais precisamente, o professor de educação física, que corresponde assim, a 4% do total.

Essa constatação confirma a “feminização do magistério”, analisada por muitos pesquisadores, que se verifica, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, desde o final do século XIX. Segundo o relato da diretora, esses docentes possuem o tradicional espírito maternal e acolhedor que se espera daqueles que se dedicam ao trabalho com crianças pequenas; “acho que por ser o perfil da escola atender os anos iniciais [...] então nós temos ainda muito aquele instinto maternal” (DIRETORA).

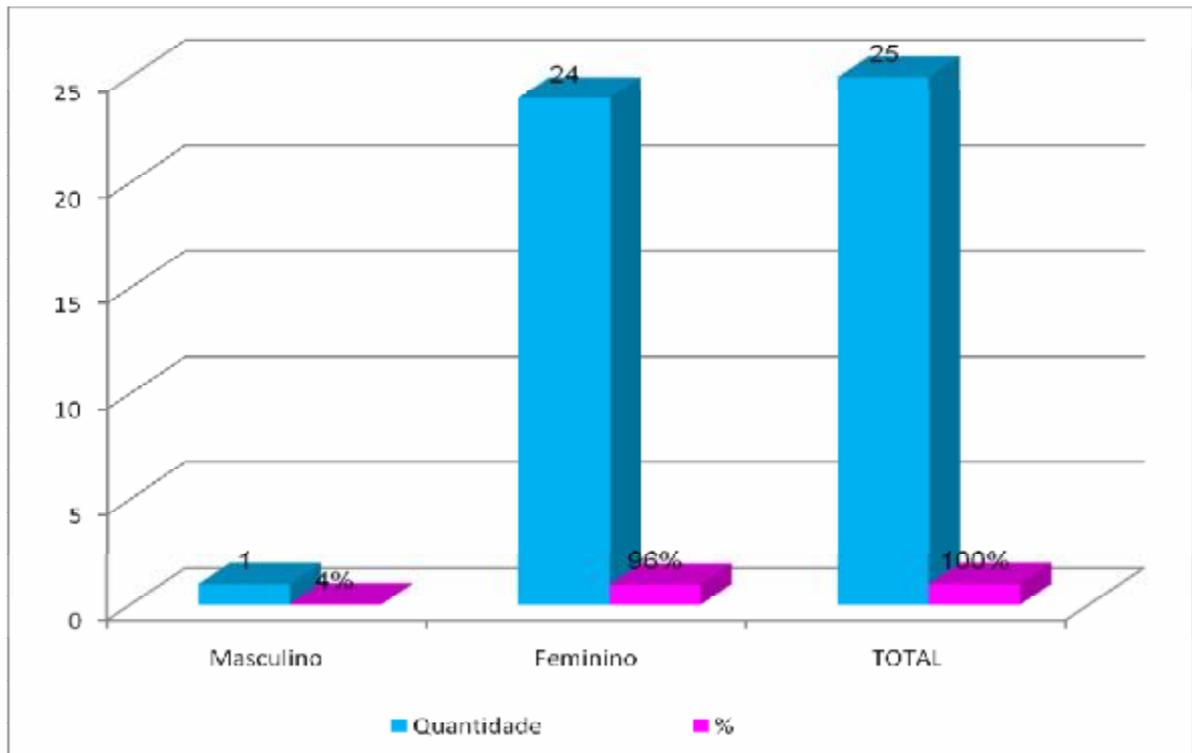


Gráfico 1: Sexo

Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 1

Sexo

Sexo		
Sexo	Quantidade	%
Masculino	01	4%
Feminino	24	96%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.1.2 Sobre as faixas etárias

No que se refere às faixas etárias às quais pertencem os professores pesquisados, podemos constatar que mais da metade deles, totalizando 13 docentes, possui idade

compreendida entre 40 e 49 anos, o que corresponde a 52%; apenas 02 professores têm idade compreendida entre 25 e 29 anos, o que corresponde a 8% do total; 01 tem entre 30 e 39 anos, ou seja, 4% e 09 têm mais de 50 anos, correspondendo a 36% do total. Não foi encontrado nenhum professor com idade inferior a 24 anos, conforme apresentado no Gráfico 2.

Assim, constata-se que: há um grande número de professores, ou seja, 88% com mais de 40 anos de idade, e a ausência de professores com menos de 24 anos, o que nos leva a considerar que os docentes, de um modo geral, possuem saberes experienciais, isto é, que advém do exercício do magistério, através dos anos (TARDIF, 2002).

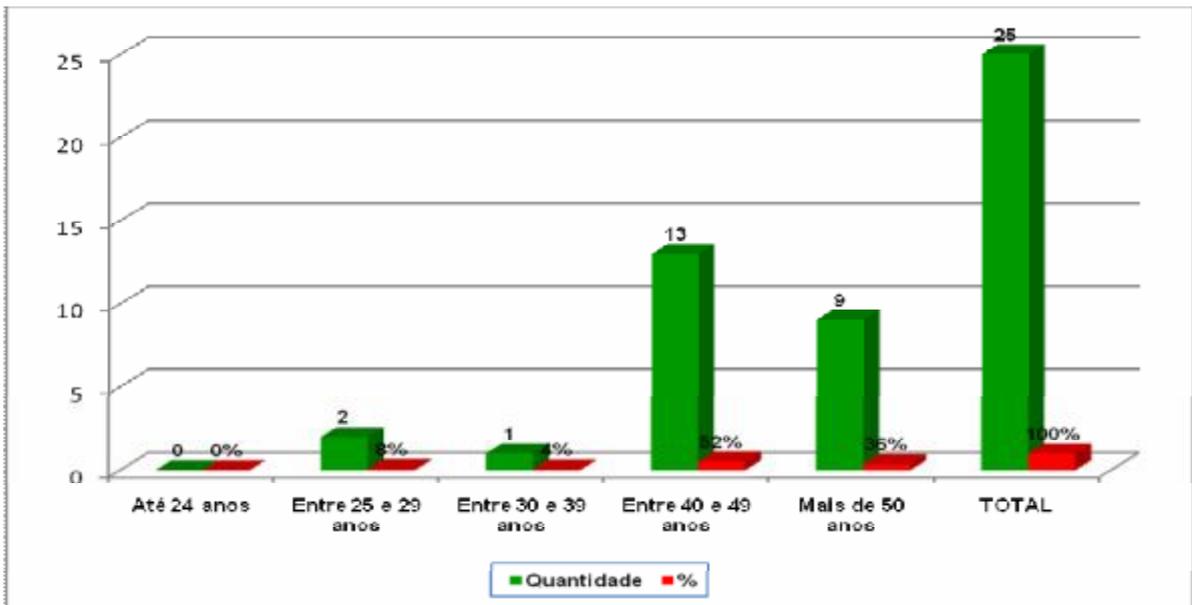


Gráfico 2 - Faixa Etária

Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 2

Faixa Etária

Faixa Etária		
Faixa Etária	Quantidade	%
Até 24 anos	0	0%
Entre 25 e 29 anos	02	8%
Entre 30 e 39 anos	01	4%
Mais de 50 anos	09	36%
Entre 40 e 49 anos	13	52%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.1.3 Estado civil

No que se refere ao estado civil dos professores da Escola EHP, constatamos que quase metade é casada. Pelo Gráfico 03 percebemos que 12 professores se posicionam nesse

estado civil, o equivalente a 48% do total. Dos 13 docentes restantes, constatamos que: 08 são solteiros, correspondendo a 32%; 03 são divorciados, o que representa 12%, 01 é viúvo e 01 separado, representando cada um, a 4% do total dos professores da escola.

A partir dos dados acima descritos, podemos inferir que, quase metade dos professores não se constitui como arrimo de família, situação comum encontrada na atualidade, sobretudo no campo de trabalho do magistério.

É importante ressaltar esse dado, uma vez que vários professores relataram, na entrevista, que sua participação em cursos de capacitação é restrita, principalmente, devido a dificuldades financeiras, o que desmotiva e/ou impede o processo de sua formação;

[...] eu gostaria muito de participar de curso, de estar inovando, de estar aprendendo, mas às vezes a gente tem que pagar. (Prof.1)

[...] quando é oferecido pela Secretaria, porque o salário do professor, infelizmente, não dá pra gente estar pagando não. (Prof.3)

[...] nós que somos funcionárias públicas, a gente não tem condição de estar se aperfeiçoando, porque gasta dinheiro, você não tem, seu salário é muito baixo, [...] eu procuro tudo que é de graça, porque como é que você vai sair pra participar de uma coisa paga, se o seu salário não dá nem pra você sobreviver direito? E, geralmente, a gente trabalha dois horários, por causa desse salário. (PROF.5)

[...] os cursos particulares são muito onerosos, aí fica acima do meu orçamento. (PROF.8)

[...] quando o curso não é muito caro eu faço. (PROF.10)

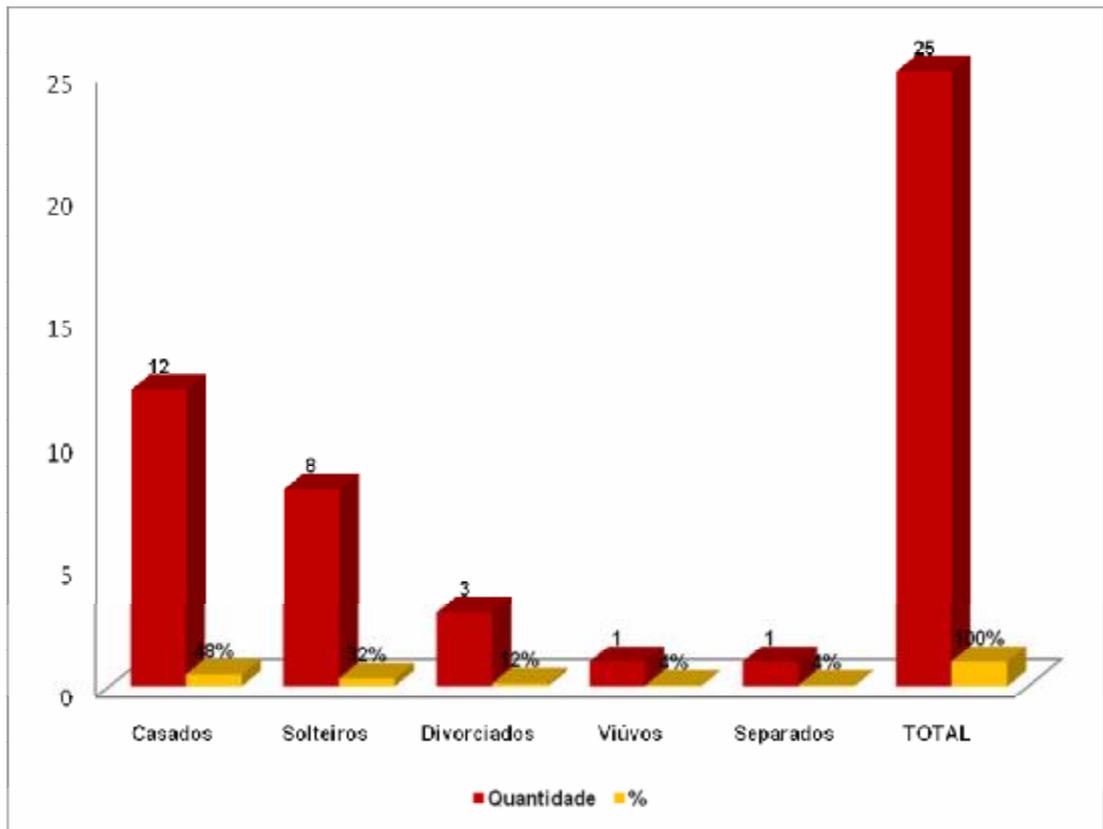


Gráfico 3 - Estado Civil
Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 3
Estado Civil

Estado Civil		
Estado Civil	Quantidade	%
Casados	12	48%
Solteiros	08	32%
Divorciados	03	12%
Viúvos	01	4%
Separados	01	4%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.1.4 Número de filhos

Do total de professores pesquisados, podemos observar, através do Gráfico 04, que 09 não possuem filhos, o que corresponde a 36% do total; 06 professores possuem 03 ou mais filhos, o que equivale a 24% do total. Percebemos, através desses dados, que nos dois extremos desse “item”/categoria pesquisado(a), ou seja, aqueles que não possuem filhos e os que possuem um número de filhos igual ou superior a 03, totalizam 60% do corpo docente. Dos 40% restantes, constatamos que, 05 professores possuem, apenas, 01 filho e 05 têm 02, sendo que a porcentagem, correspondente a cada um desses dados, é de 20%.

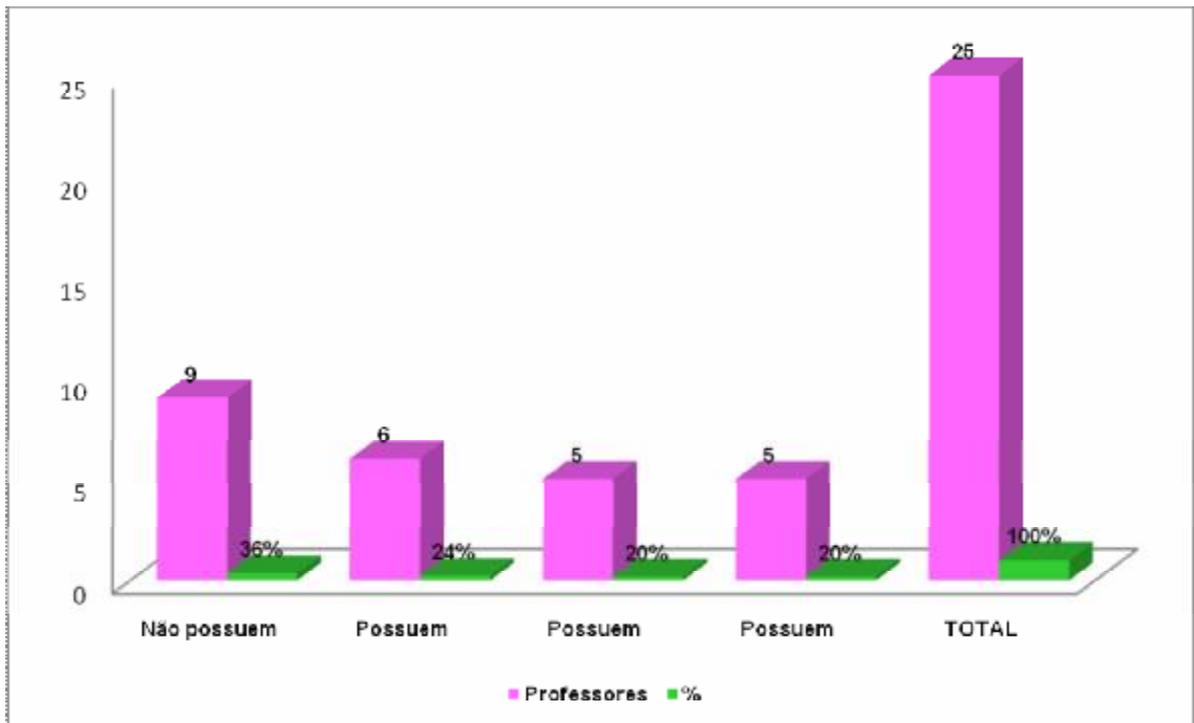


Gráfico 4 - Número de filhos
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 4
 Número de filhos

Número de Filhos		
Não possuem/possuem	Professores	%
Não possuem	09	36%
Possuem 3 ou mais	06	24%
Possuem 1	05	20%
Possuem 2	05	20%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.1.5 Região de residência

Percebemos que a totalidade dos professores da escola EHP reside no município de Belo Horizonte, sendo que 15 deles moram no próprio bairro, onde se localiza a escola, correspondendo a 60% do total de professores, 08 residem em bairros circunvizinhos, ou seja, 32% e o restante, num total de apenas 02 professores, 8% do total, residem em bairros situados na região norte de Belo Horizonte.

Esses dados nos levam a perceber a facilidade que a maioria dos professores da escola EHP tem para se deslocar da casa para o trabalho. Essa constatação torna-se importante, se for considerado que Belo Horizonte apresenta, a cada dia, um trânsito mais caótico, fazendo com que aqueles que necessitam percorrer grandes distâncias, para ir da residência para o local de trabalho, sejam acometidos de cansaço, ansiedade e stresse. Os professores da Escola EHP, que residem na região norte da capital, percorrem cerca de 20 quilômetros, no trajeto casa-trabalho-casa.

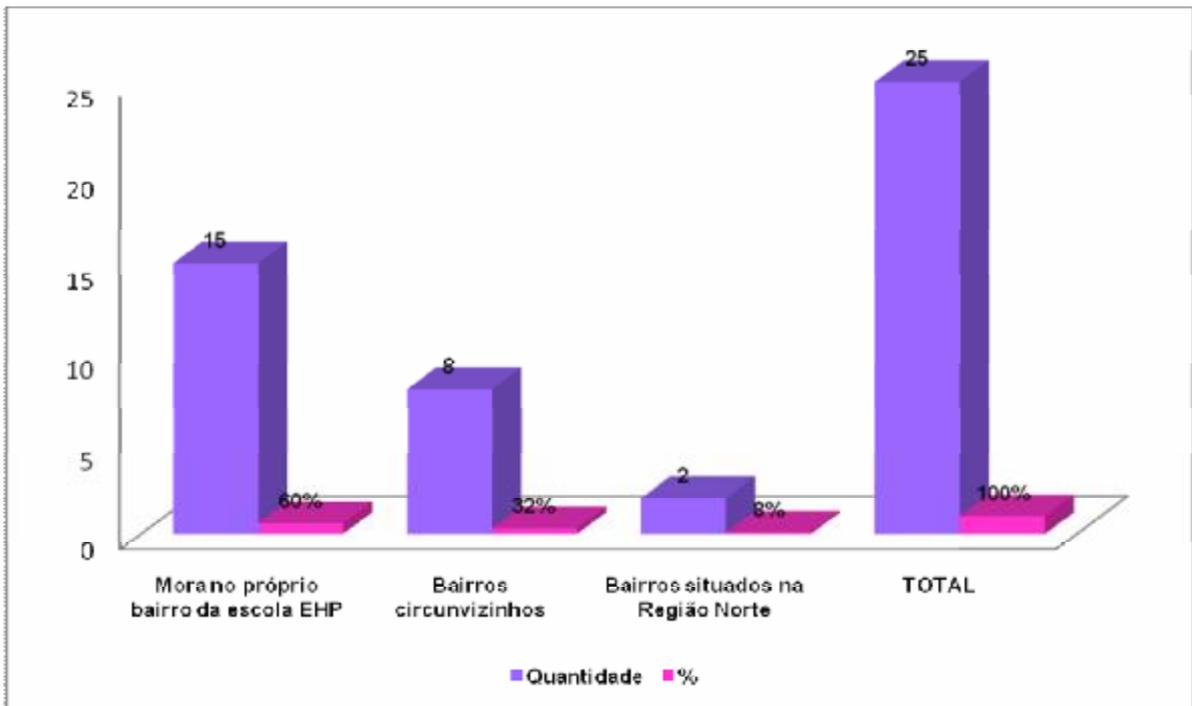


Gráfico 5 - Região de residência
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 5
 Região de residência

Região de Residência		
	Quantidade	%
Mora no próprio bairro da escola EHP	15	60%
Bairros circunvizinhos	08	32%
Bairros situados na região norte	02	8%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.1.6 Atividades de Lazer/Cultura

Os professores vivenciam diferentes atividades que envolvem lazer/cultura, sendo que o preferido pela maioria, é a televisão. Pelo Gráfico 6, observamos que 22 professores assistem regularmente, a este recurso midiático de entretenimento, o que corresponde a 88% do total; a leitura é, também, muito praticada, sobretudo, destacando-se os livros, sendo que 21 professores exercitam esta atividade, ou seja, 84% do total. O cinema foi indicado como preferência de 76% dos professores, o que representa 19 escolhas.

Muitos se dedicam a leitura de revistas e jornais, cerca de 16 docentes (64%); 15 professores afirmaram assistir teatro, em torno de 60%.

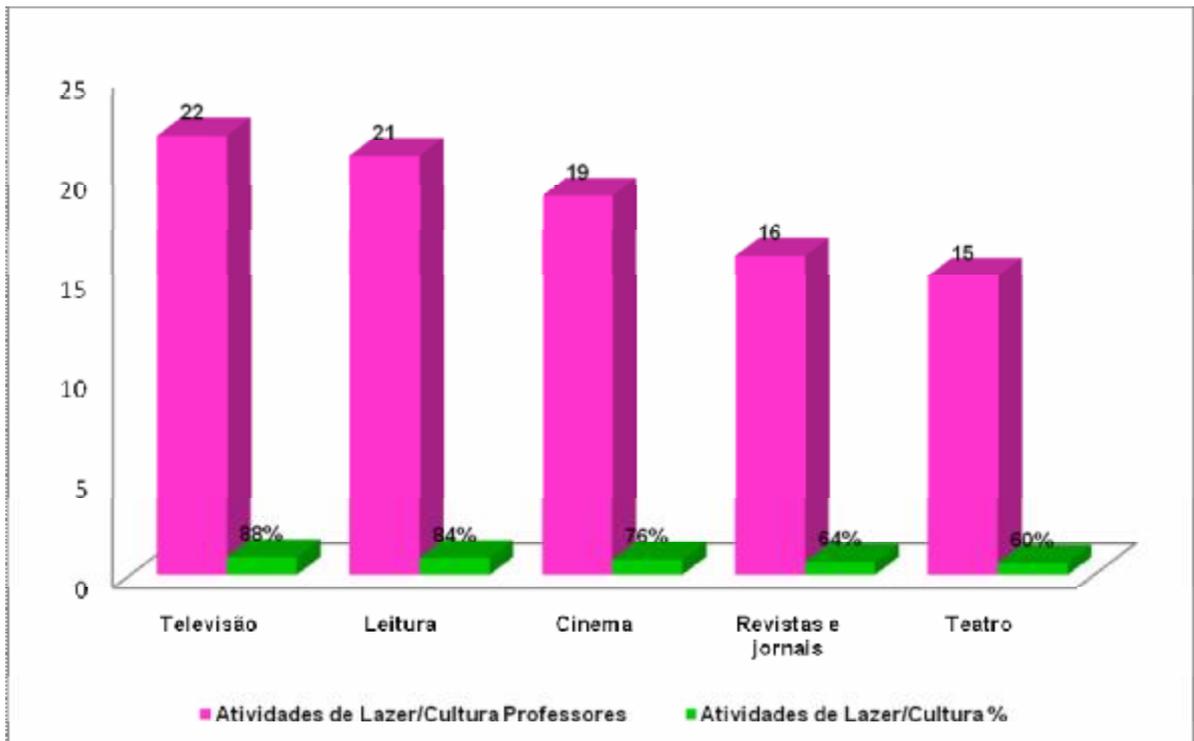


Gráfico 6: Atividades de Lazer/Cultura
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 6
 Atividades de Lazer/Cultura

Atividades de Lazer/Cultura		
	Quantidade	%
Televisão	22	88%
Leitura	21	84%
Cinema	19	76%
Revistas e jornais	16	64%
Teatro	15	60%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.1.7 Uso do computador

Foi pesquisado nesse item/categoria se os professores utilizam o computador no seu dia-a-dia e com que intenção eles o fazem. Constatamos que, apenas, 4 professores não usam, o que equivale a 16% do total. Através dos itens expostos no Gráfico 7, percebemos que, a grande maioria o faz em casa, ou seja, 20 dos professores pesquisados, o que equivale a 80% do total. Como alguns responderam que utilizam o referido equipamento em mais de um local, conclui-se que, 3 fazem seu uso no trabalho, 1 em casa de amigos e 2 em “lan house”.

Esses dados nos levam a perceber que o computador tem feito parte da vida pessoal e profissional dos professores, embora na escola EHP e em outras instituições públicas eles ainda sejam mais restritos à administração. Devemos, entretanto, ressaltar que muitas escolas públicas mineiras já contam com laboratórios de informática, devidamente equipados, e computadores destinados ao uso exclusivo dos professores.

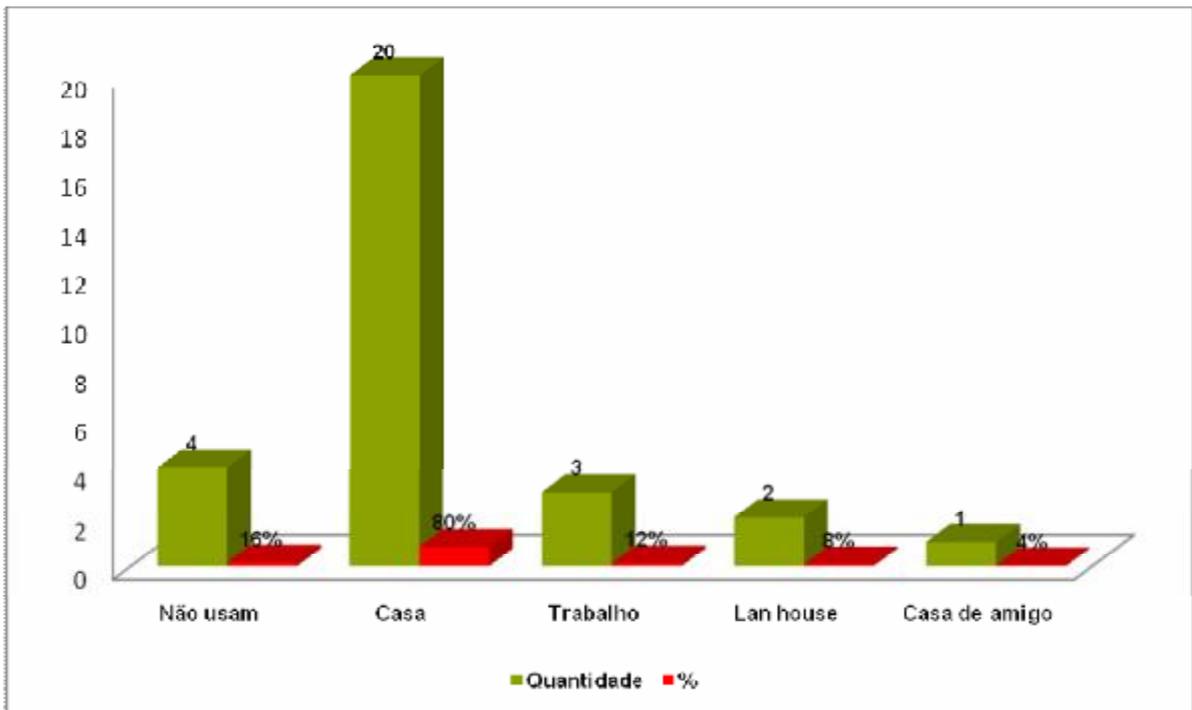


Gráfico 7 - Uso do Computador
Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 7
Uso do Computador

Uso do computador		
	Quantidade	%
Não usam	04	16%
Casa	20	80%
Trabalho	03	12%
Lan house	02	8%
Casa de amigo	01	4%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

No que diz respeito ao motivo da utilização do referido equipamento, percebemos, através das respostas dos professores, que a maioria deles o faz com a intenção de pesquisa, essa resposta foi dada por 19 professores, o que corresponde a 76% do total. 12 professores disseram utilizá-lo para divertimento, 48% e apenas 1, 4% do total afirmou acessar o

computador para outros fins, diferentes dos que foram explicitados. Esses dados podem ser mais bem visualizados através do Gráfico 8.

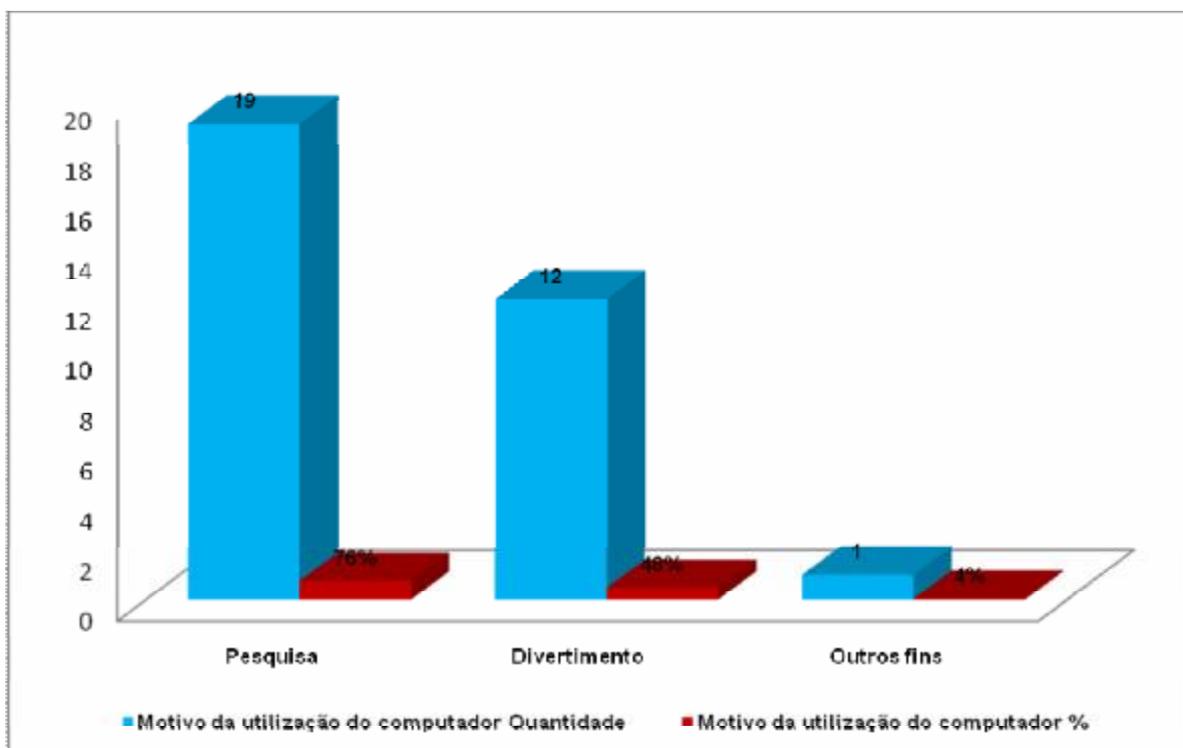


Gráfico 8 - Motivo da utilização do computador

Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 8

Motivo da utilização do computador

Motivo da utilização do computador		
	Quantidade	%
Pesquisa	19	76%
Divertimento	12	48%
Outros fins	01	4%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.2 Atividade exercida na escola

4.3.2.1 Regência

Dos professores pesquisados, quase a totalidade é regente de turma, ou seja, um total de 22 professores, o que corresponde à porcentagem de 88% do total. Os outros docentes exercem: 01 a regência eventual; 01 o ensino religioso e 01 a educação física, sendo que cada um corresponde a 4% do total (Gráfico 9).

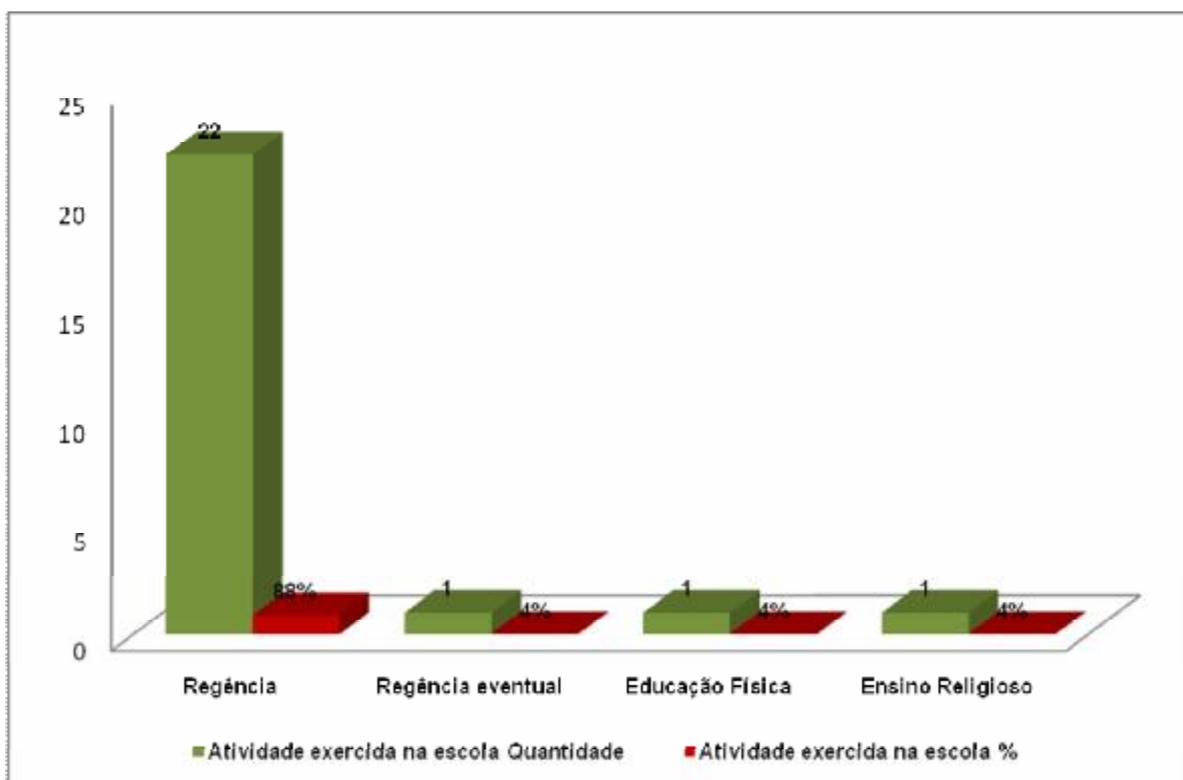


Gráfico 9: Atividade exercida na escola - Regência de Turma

Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 9

Atividade exercida na escola - Regência de Turma

Atividade exercida na escola – Regência de Turma		
	Quantidade	%
Regência	22	88%
Regência eventual	01	4%
Educação Física	01	4%
Ensino Religioso	01	4%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.2.2 Turnos de trabalho

Através do Gráfico 10, podemos perceber que a maioria dos professores trabalha em dois turnos, ou seja, 20 professores estão nessa situação, o que corresponde a 80% do total. Os outros 20%, ou seja, 05 professores trabalham em apenas um turno; não há, na escola, nenhum professor que trabalhe nos três turnos.

Alguns professores, durante a entrevista, alegaram que o fato de trabalharem em dois turnos dificulta suas participação em cursos de capacitação, mesmo nos promovidos pela Secretaria e/ou escola, uma vez que não há dispensa do trabalho ou contratação de um professor substituto para viabilizar essa participação.

- [...] nem sempre a gente tem tempo. (PROF.1)
- [...] quando tem disponibilidade de tempo. (PROF.3)
- [...] às vezes a gente pega um curso e atrapalha o trabalho dentro da escola, porque não têm pessoas para substituir (PROF.4)
- [...] os horários não coincidiam, o curso é no mesmo tempo da sua aula, nem sempre você tem condição de participar. (PROF.5)
- [...] não tenho tempo, as pessoas que trabalham dois horários não podem sair de sala, a pessoa que trabalha um horário só e trabalha o outro em casa ou com outra coisa à tarde, não pode sair porque não tem ninguém para substituir. Na hora que disponibiliza um curso, eu acho que, automaticamente, a Secretaria tinha que disponibilizar uma pessoa para cobrir a falta de quem quiser fazer o curso. (PROF.7)
- [...] tem 3 anos que eu não participo de nenhum porque a Secretaria de Educação não está oferecendo cursos num horário compatível com o meu. (PROF.8)
- [...] o Estado não oferece nada, nem espaço dentro da escola pra gente poder estar estudando isso. Porque a gente não pode, não tem nenhuma dispensa, nem para estudo, nada disso. (PROF.9)

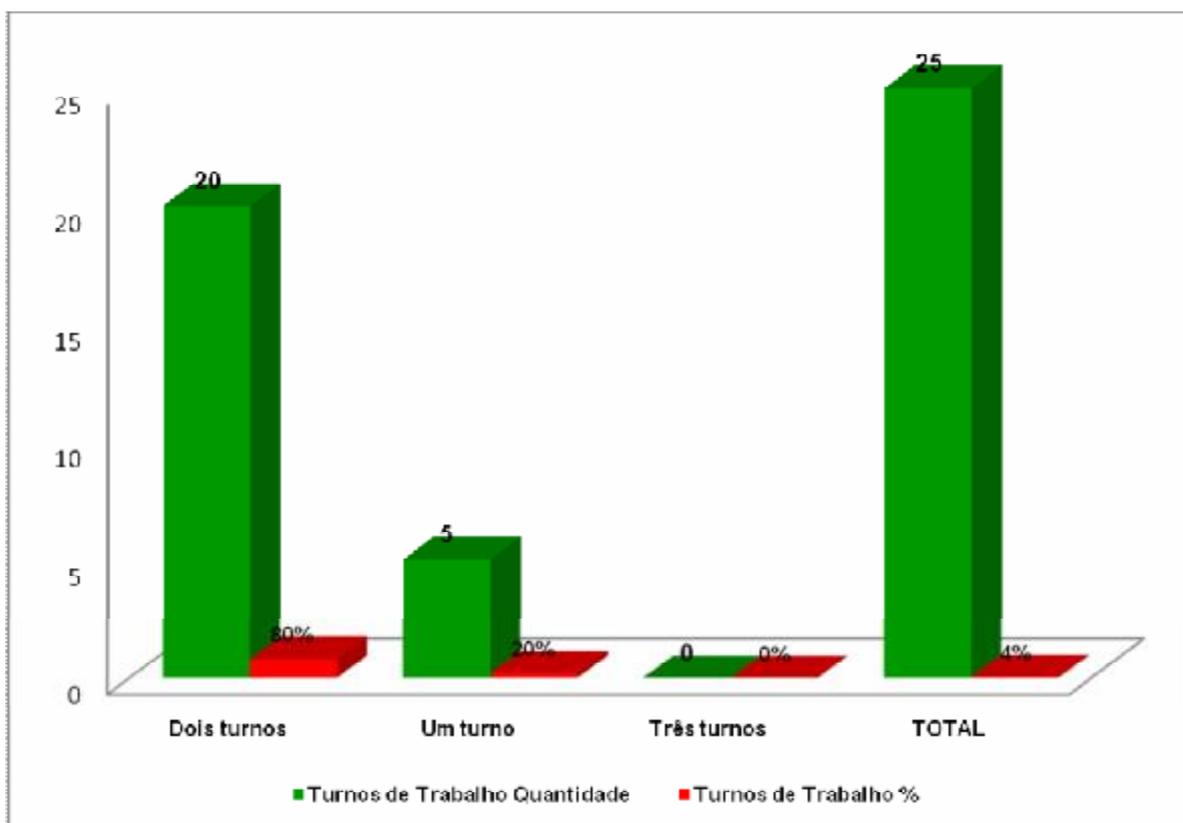


Gráfico 10 - Turnos de Trabalho
Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 10
Turnos de trabalho

Turnos de Trabalho		
	Quantidade	%
Dois turnos	20	80%
Um turno	05	20%
Três turnos	0	0%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

Como veremos um pouco mais à frente, segundo relato da diretora da DESP (Diretoria de Educação Especial), os professores são dispensados da assinatura do ponto, enquanto participam de cursos oferecidos pela SEE-MG, mas a opinião dos professores é de que essa

ausência do trabalho acarreta uma sobrecarga de atividades para os colegas que passam a se responsabilizar por seus alunos.

4.3.2.3 Tempo de regência

O Gráfico 11 representa o tempo de regência dos professores da escola. Através dele percebemos que a maioria dos professores possui uma grande experiência na regência de turma, ou seja, 15 professores têm mais de 20 anos de experiência nessa atividade, o que corresponde a 60% do total. Quatro professores têm entre 05 e 08 anos de experiência, e quatro entre 17 e 20 anos, percentual igual a 16% para cada um desses dados. Apenas 02 professores têm entre 13 e 16 anos de experiência, 8% do total. Não há, na escola, professores com tempo de experiência entre 9 e 12 anos, nem com menos de 4 anos.

Esses dados nos permitem visualizar que existe um alto nível de experiência profissional entre os professores da escola EHP, uma vez que: 76% deles possuem mais de 17 anos de experiência no magistério, ou seja, 19 dos 25 professores entrevistados. Todos os docentes têm mais de 5 anos de experiência, uma vez que não foi encontrado nenhum professor com menos de 4 anos de trabalho no magistério.

Os dados coletados neste item/categoria nos permitem concluir que, as respostas dadas pelos professores com relação às “facilidades e dificuldades encontradas em seu dia-a-dia profissional, principalmente com alunos com necessidades especiais”, podem ser consideradas bastante fidedignas. Considerando que o tempo de experiência no magistério permite ao professor uma grande vivência de situações específicas, em seu cotidiano, isso os leva a ter uma maior habilidade para lidar com diferentes situações.

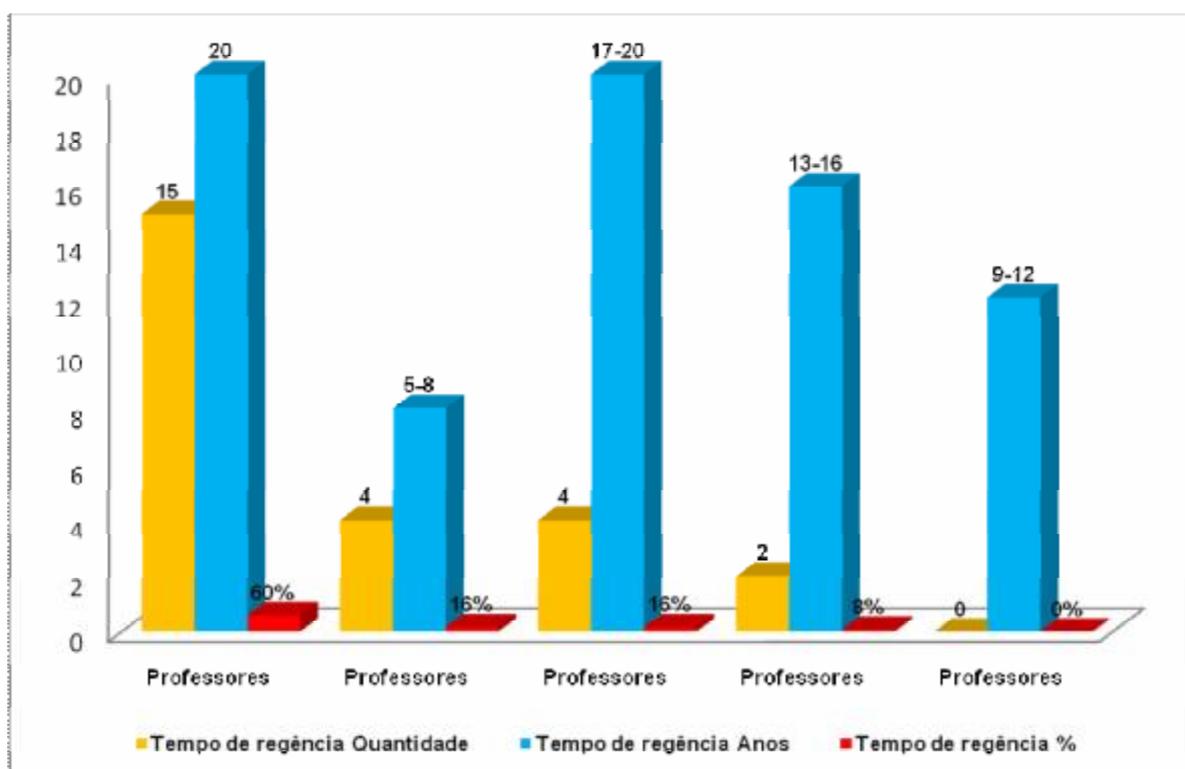


Gráfico 11: Tempo de Regência
Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 11
Tempo de Regência

Tempo de regência			
Categoria	Quantidade	Anos	%
Professores	15	20	60%
Professores	04	5- 8	16%
Professores	04	17- 20	16%
Professores	02	13-16	8%
Professores	0	9-12	0%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.2.4 Segmentos escolares de atuação dos professores

No que diz respeito ao segmento no qual o professor atua, podemos perceber, pelo exposto no Gráfico 12, que todos os professores pesquisados lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, resultado esperado, uma vez que, a escola pesquisada só trabalha com esse segmento da educação básica. No entanto, considerando os professores que trabalham em mais de uma escola, constatamos que 01 professor leciona também, nos anos finais do ensino fundamental, 01 professor atua no ensino especial e 01 atua na EJA (Educação de Jovens e Adultos); a porcentagem correspondente, para cada um, é de apenas 4%, do total de pesquisados.

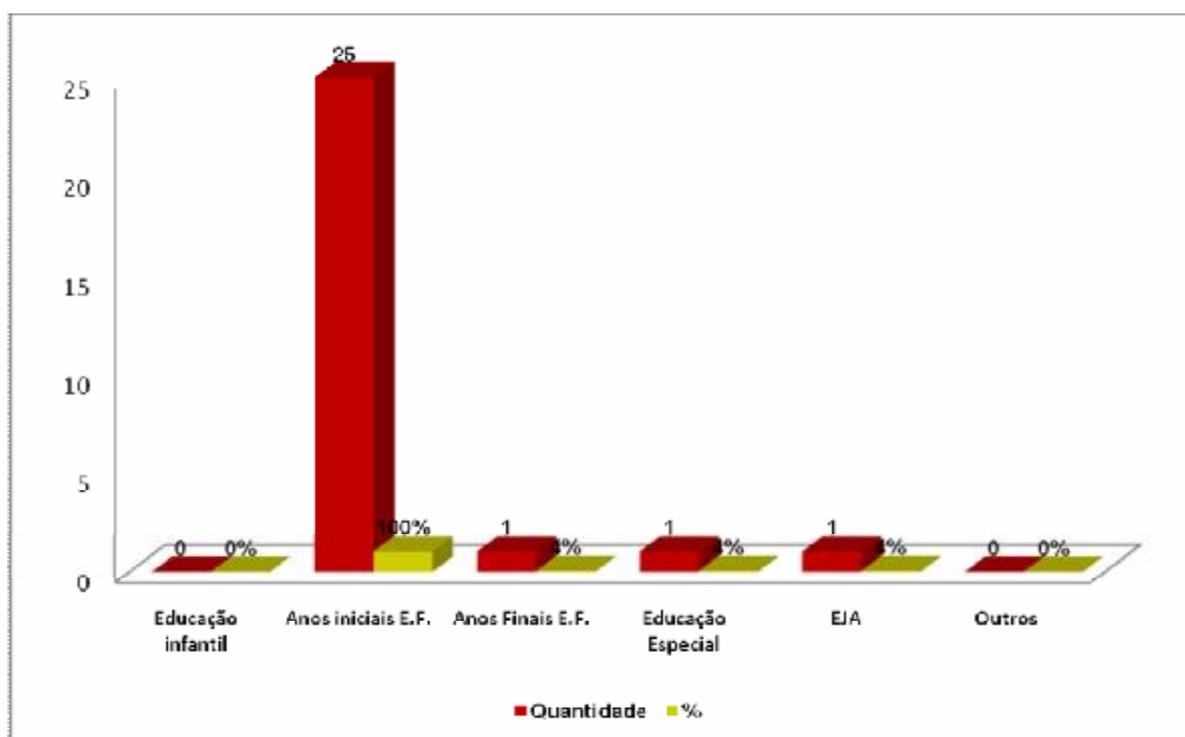


Gráfico 12: Modalidade de Ensino na qual atua
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 12

Modalidade de Ensino na qual atua

Modalidade de Ensino na qual atua		
	Quantidade	%
Educação infantil	0	0%
Anos iniciais E.F.	25	100%
Anos Finais E.F.	01	4%
Educação Especial	01	4%
EJA	01	4%
Outros	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.2.5 Atuação em outras funções integrantes da área educacional

Nesse item/categoria, foram levantados dados relativos à participação dos professores em outras atividades educacionais, executadas fora da escola pesquisada, ou seja, incluem-se aí, docentes que trabalham em outras escolas, mas não na função de professor.

Podemos constatar que, dos 25 professores, apenas 06 exercem as referidas atividades, o que corresponde a 24% do total. Desses 6 docentes, 04 realizam suas atividades na Rede Estadual de Educação, 01 na Rede Municipal e 01 na Rede Particular, não existe nenhum professor atuando na Rede Federal de Educação. Esses dados constam do Gráfico 13.

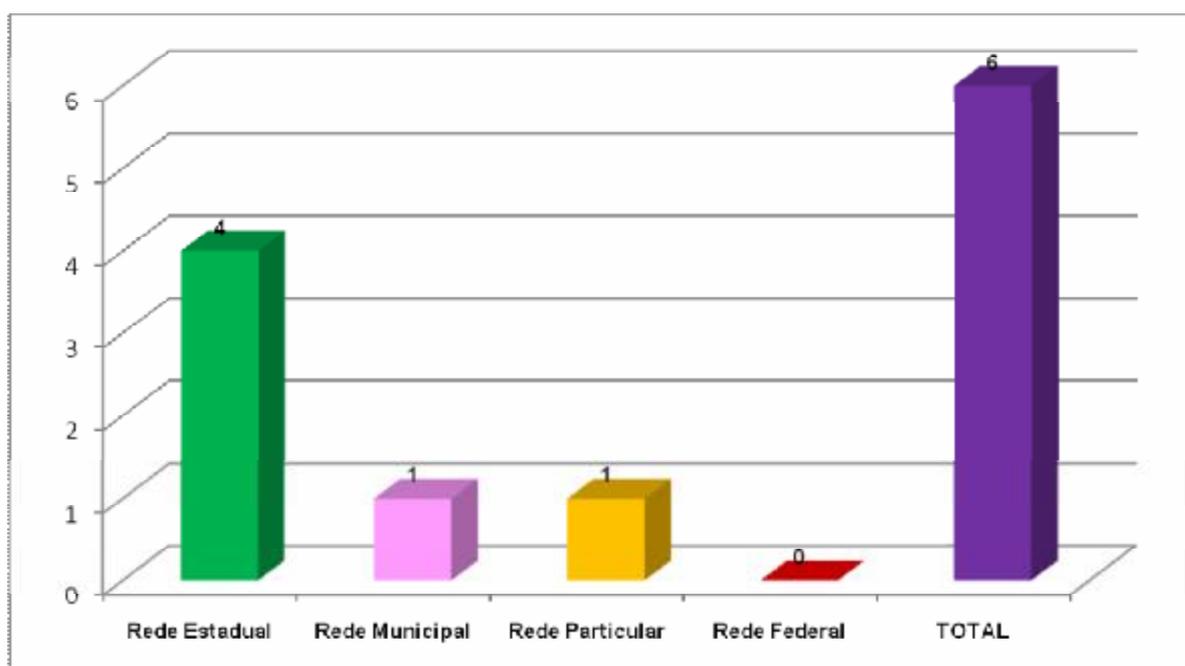


Gráfico 13: Atuação em outras funções integrantes da área educacional
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 13

Atuação em outras funções integrantes da área educacional

Atuação em outras funções integrantes da área educacional	
	Quantidade
Rede Estadual	04
Rede Municipal	01
Rede Particular	01
Rede Federal	0
TOTAL	06

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.2.6 Atuação fora da área educacional

Esse item/categoria diz respeito àqueles professores que exercem outras atividades, fora da área educacional. Através do questionário, percebemos que apenas 4 professores

realizam esse tipo de atividade, o que corresponde a 16% do total. Um dado constatado foi que todas as atividades, realizadas fora do campo educacional, são exercidas em instituições particulares.

4.3.3 Nível de Escolaridade

As questões, relativas a essa parte da pesquisa, foram respondidas tanto pelo questionário, quanto pelas entrevistas, por se tratarem, diretamente, do tema desta pesquisa.

4.3.3.1 Formação básica

Os professores possuem, em sua maioria, cursos superiores, ou seja, 24 deles possuem formação superior, o que equivale a 96% do total; apenas 01 docente tem formação no Magistério de Nível Médio. Dos professores que possuem formação superior: 16 são formados em Pedagogia, 64% do total; 05 professores têm formação em Normal Superior, 20% do total; 02 em outras licenciaturas, 8% e 01 em Educação Física, conforme expresso no Gráfico 14.

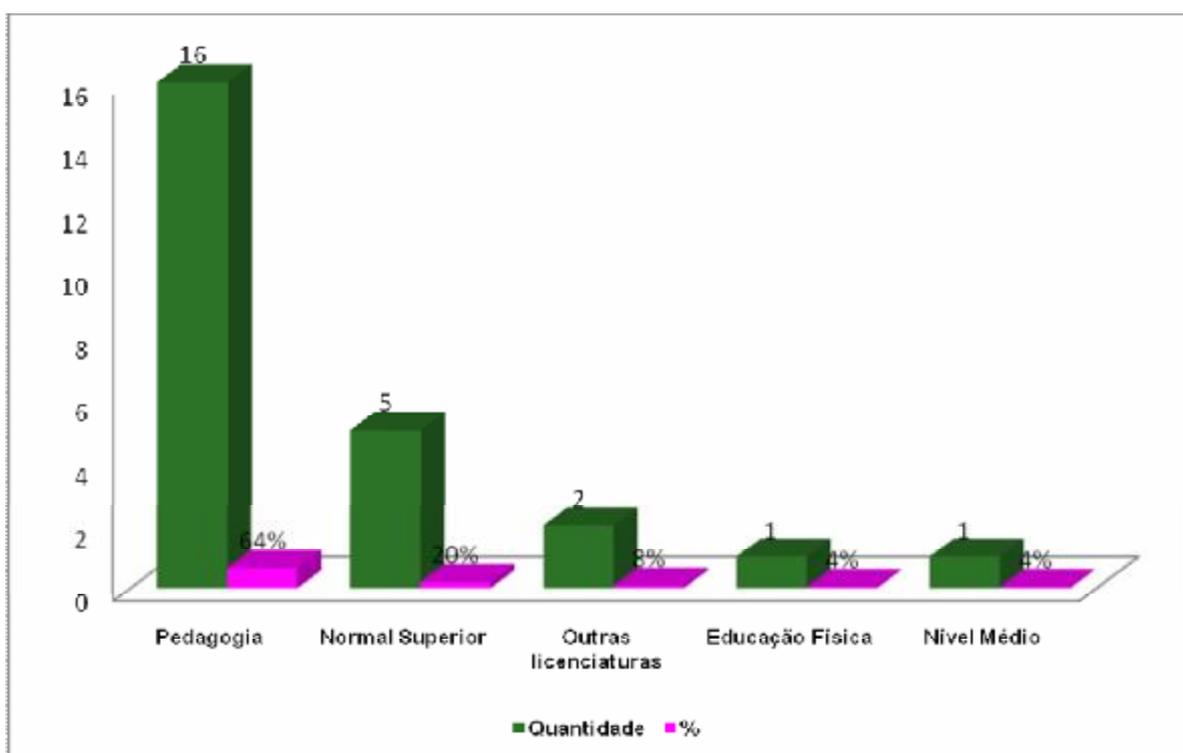


Gráfico 14 - Nível de Formação
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 14
 Nível de Formação

Nível de Formação		
Curso	Quantidade	%
Pedagogia	16	64%
Normal Superior	05	20%
Outras licenciaturas	02	8%
Educação Física	01	4%
Nível Médio	01	4%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.3.2 Rede de ensino da formação

Pelo Gráfico 15, percebemos que a maioria dos professores possui curso de graduação, concluída na Rede Particular de Ensino, ou seja, 16 professores, correspondendo a 66% do total. Considerando que há professores que possuem mais de uma graduação, 10 formaram-se na Rede Estadual, o que corresponde a 40% e 02 na Rede Federal de Ensino, correspondendo a apenas 8% do total. Não foi encontrado nenhum professor que se diplomou em instituição municipal.

Esses dados chamam a atenção para o fato de que o maior acesso ao ensino superior, no que se refere à formação do professor, tem se dado através da rede particular de ensino. Uma situação que visualizamos, atualmente em Belo Horizonte e, muito provavelmente em grande parte das capitais brasileiras, é um número bastante reduzido de instituições públicas de formação em nível superior e a crescente expansão das instituições particulares, principalmente após 1996, com a publicação da LDB nº 9394/96, que prevê a formação nesse nível de escolaridade para todos os professores dos anos iniciais da Educação Básica.

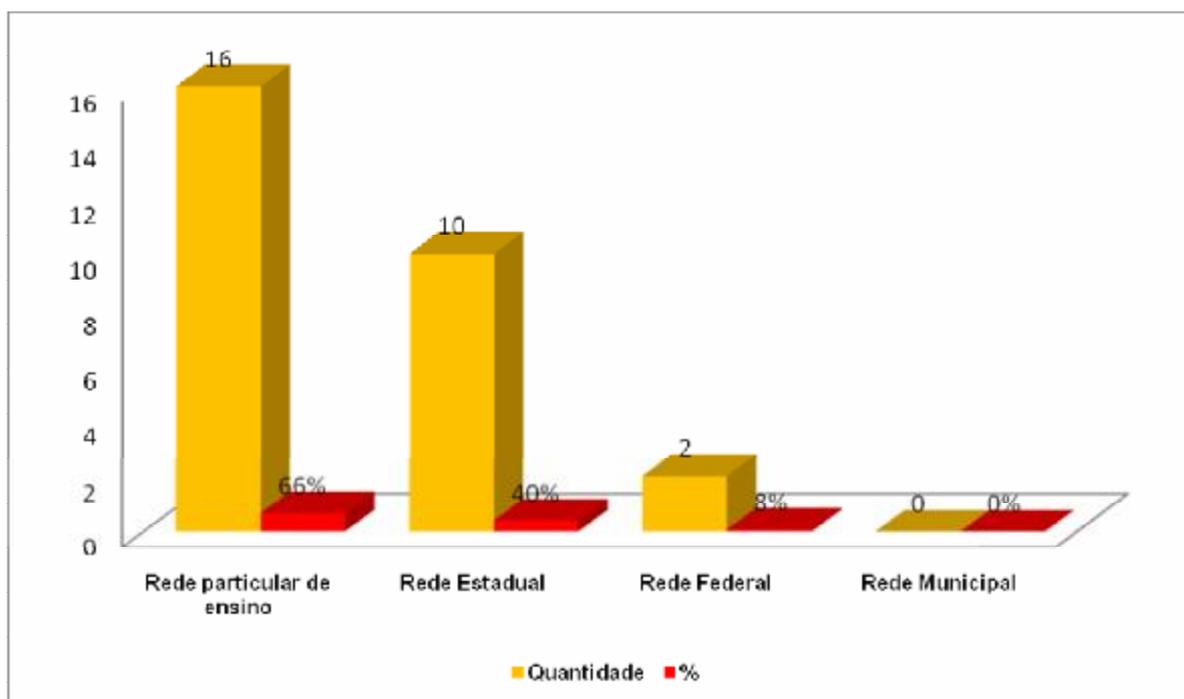


Gráfico 15: Rede de Ensino da Formação
Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 15
Rede de Ensino da Formação

Rede de Ensino da Formação		
	Quantidade	%
Rede particular de ensino	16	64%
Rede Estadual	10	40%
Rede Federal	02	8%
Rede Municipal	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.3.3 Tempo de Conclusão do Curso

Esse item/categoria se refere ao tempo de conclusão, pelos professores, do Curso Superior, ou do Curso Magistério de nível médio.

Pelo Gráfico 16, percebemos que esse tempo se diferencia: entre 01 e 04 anos, se situam 08 professores, o que corresponde a 32% do total de docentes; 04 concluíram entre 05 e 08 anos, totalizando 16%; 02 entre 9 e 12 anos, 8%; 07 entre 13 e 16 anos, 28%; 02 entre 17 e 20 anos e 02 mais de 20 anos, ambos correspondendo a 8% cada um.

Por esses dados, podemos constatar que 56% dos professores terminaram o Curso de Graduação ou o curso de nível médio nos últimos 12 anos; esse dado é importante, pois, muitas inovações que adentraram o campo educacional, principalmente no que se refere ao tema desta pesquisa, ocorreram nos últimos 17 anos, ou seja, a partir de 1990. Referimo-nos, principalmente, aos Documentos Internacionais, já explicitados neste trabalho, tais como os firmados em Jomtien (1990) e em Salamanca (1994).

Podemos pensar que, se esses 14 professores tivessem recebido alguma informação específica sobre alunos com necessidades especiais, pelo menos hipoteticamente, isso poderia tê-los preparado para lidarem com esses sujeitos, mas, como veremos mais adiante, essa não foi a realidade encontrada.

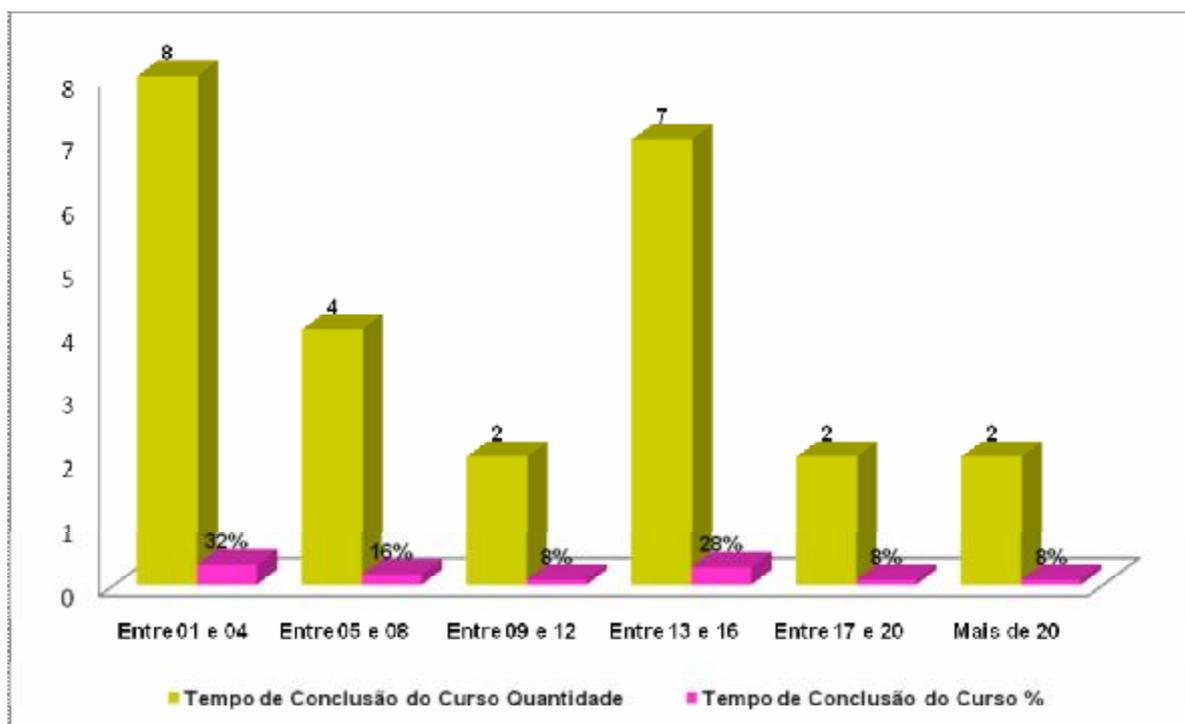


Gráfico 16: Tempo de Formação

Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 16
Tempo de Formação

Tempo de Formação		
Tempo/anos	Quantidade	%
Entre 01 e 04	08	32%
Entre 05 e 08	04	16%
Entre 09 e 12	02	8%
Entre 13 e 16	07	28%
Entre 17 e 20	02	8%
Mais de 20	02	8%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.3.4 Pós-graduação

Através do Gráfico 17, podemos perceber que apenas 10 professores possuem Curso de Pós-graduação, o que corresponde a uma porcentagem de 40% do total. Esse dado é bastante significativo, deixando um questionamento sobre o porquê do não adentramento neste nível de ensino, uma vez que, nos últimos anos as oportunidades têm crescido bastante.

Um fator que busca motivar o ingresso no nível da especialização na Rede Estadual de Minas Gerais, se traduz no acréscimo de 5% ao salário, para os docentes que obtiverem o correspondente certificado.

Uma das professoras entrevistadas relatou que seu adentramento no pós-graduação foi motivado por ter trabalhado, no seu percurso profissional, com alunos que apresentavam dificuldades relativas à aprendizagem; “[...] por esse motivo, eu fui buscar a pós-graduação em psicopedagogia.” (PROF.10)

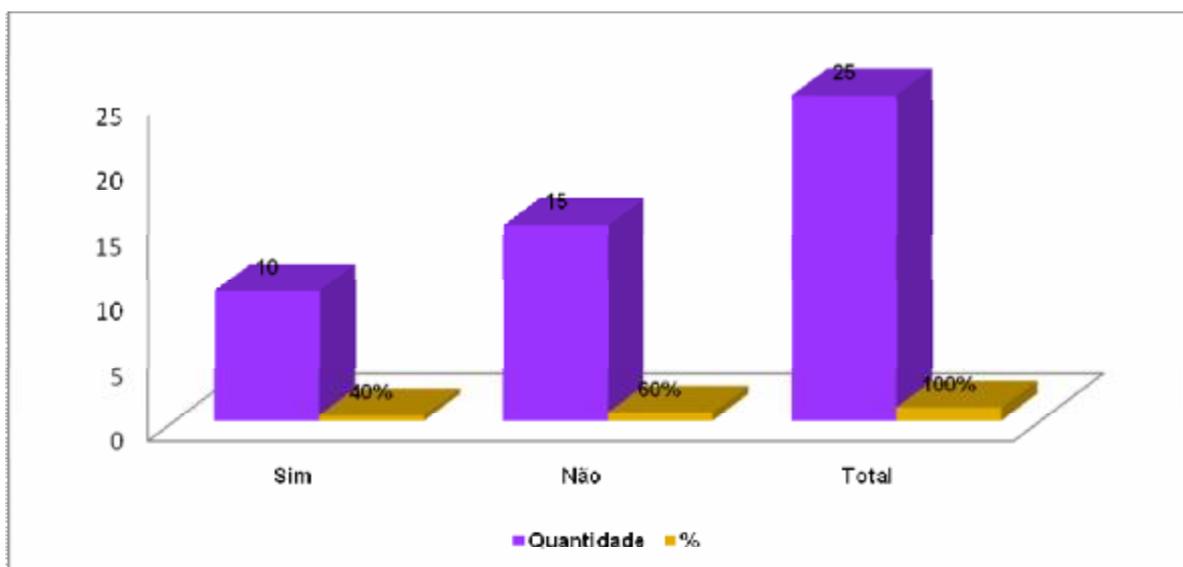


Gráfico 17: Pós-Graduação
Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 17
Pós-Graduação

Pós-Graduação			
Sim		10	40%
Não		15	60%
TOTAL		25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.3.5 O Currículo da Formação Inicial contemplou a disciplina Educação Inclusiva

Ao serem indagados sobre a presença de disciplina(s) específica(s) a respeito de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE), no currículo da formação inicial, apenas 06 professores afirmaram que as cursaram, ou seja, 24% do total; os outros 19 professores (76%) não receberam qualquer capacitação a respeito dessa temática. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 18.

Considerando que, como relatado anteriormente, mais da metade dos professores concluiu curso superior nos últimos 12 anos, esperava-se que eles tivessem cursado disciplina(s) ligada(s) à inclusão, mas não observamos essa situação, o que pode ser

evidenciado pelas falas dos docentes:

- Não, não; a única disciplina que a gente estudou foi Psicologia. (PROF.1)
- Específica, não, específica não. (PROF.6)
- No magistério, nem pensar! E, na faculdade, teve um tópico final. (PROF.7)
- Eu fiz o magistério comum, trabalhei muito anos e, terminei o Veredas há 1 ano e meio. Eu tive uma noção muito, muito, muito pouca, quase nada. (PROF.9)
- [...] na faculdade a gente vê apenas o que a gente vai trabalhar com crianças normais, a gente não trabalha, não estuda para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Acho que a gente precisa de mais um tempo, estudar mais, com relação a necessidades especiais. (PROF.10)
- Não, eu concluí meu curso há mais tempo, a minha formação é orientação educacional, mas mesmo dentro da orientação educacional, nós nunca tivemos. (DIRETORA)

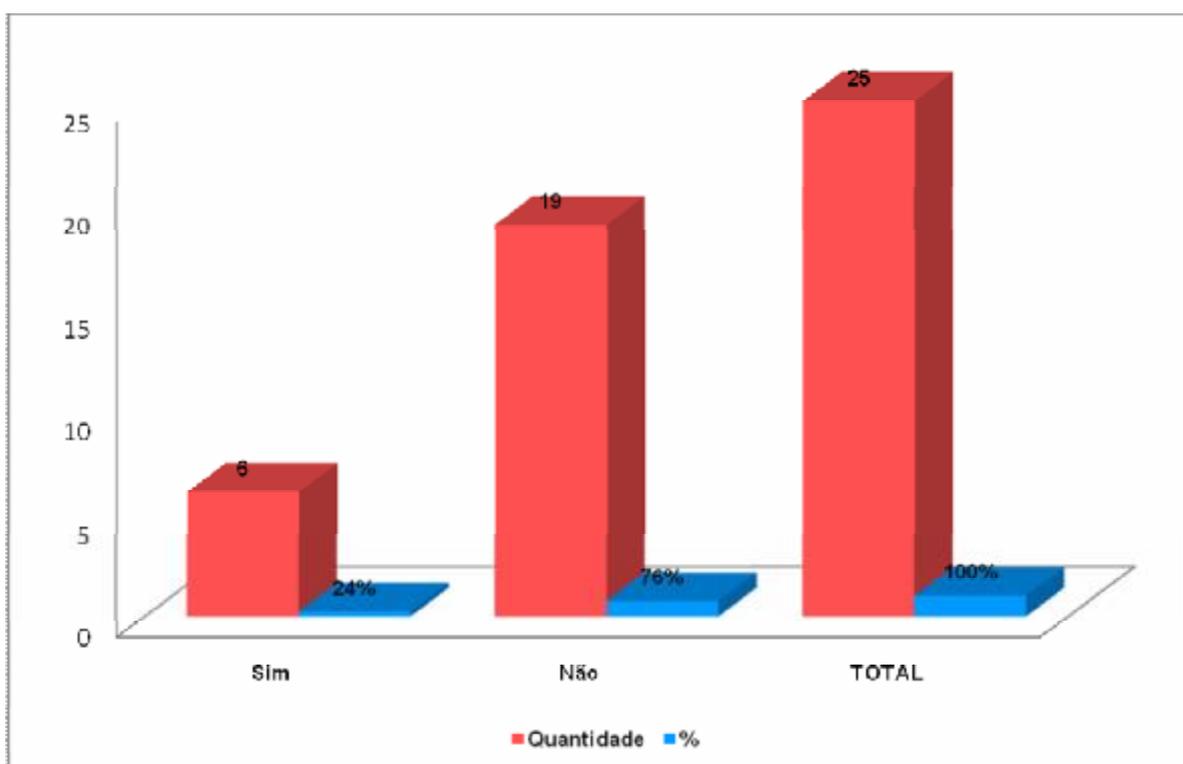


Gráfico 18: Cursou alguma disciplina sobre PNEE na Formação Inicial
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 18

Cursou alguma disciplina sobre PNEE na Formação Inicial

Cursou alguma disciplina sobre PNEE na Formação Inicial		
	Quantidade	%
Sim	06	24%
Não	19	76%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.3.6. Dificuldades enfrentadas pelos professores não capacitados, durante a formação inicial

Como grande parte dos professores responderam não terem recebido capacitação, no âmbito da formação inicial, para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais, foi-lhes indagado se essa carência tem sido significativa para suas práticas cotidianas. Pelas respostas obtidas, podemos perceber que, grande parte dos professores sentiu a falta de capacitação e afirmaram que, se a tivessem, seus trabalhos, certamente, se tornariam melhores. Conforme evidenciam os depoimentos, a seguir:

- Eu acho que toda faculdade deveria ter sim, é uma coisa real e a gente que está vivendo com isso, a gente precisa ter essa capacitação; se a gente tivesse mais preparado, acho que essa inclusão seria muito mais fácil, já poderia ter acontecido a mais tempo. (PROF.1)
- Quando a gente entra na escola e tem um aluno com deficiência e não sabe lidar com esse aluno, fica muito difícil de trabalhar. (PROF.2)
- Com a nova inclusão que está tendo, sim. Atualmente sim. (PROF.3)
- Com certeza, era uma maneira, alguma coisa pra gente ter no currículo, pra gente saber mexer com isso aí. (PROF.4)
- Com certeza, com certeza, com certeza. Se você tem o mínimo, de uma determinada área, vai despertar ou não em você, o interesse de aprofundar ou não nessa área, já que você é um professor, você teria que ter o mínimo, o mínimo de informação, pra você pelo menos não ser pego tão de surpresa como a gente é pego às vezes. (PROF.6)
- Sim, eu sinto falta e acho que teria ajudado muito a mim e à criança necessitada também, porque eu poderia dar um atendimento melhor a ela. (PROF.8)
- Sim, sim, claro! (DIRETORA)

4.3.3.7 Capacitação em nível da formação continuada

Nesse item/categoria, investigamos a participação dos professores em Cursos de Formação Continuada que, atualmente, se constitui como uma modalidade de formação muito difundida. Constatamos que a grande maioria dos docentes vem participando desse tipo de capacitação, de forma eventual, assim, nos pesquisados, eram um total de 14 professores, ou seja, 56% do total. 5 professores disseram que participam desses cursos mais de uma vez por ano e 5 disseram que o fazem uma vez a cada ano, cada um desses números corresponde a 20% do total. Um único professor disse nunca ter participado desses cursos, o que significa, apenas, 4% do total. Esses resultados podem ser observados no Gráfico 19.

Os principais motivos alegados pelos professores, para justificar a pequena participação no âmbito da formação continuada, que poderia melhorar seus trabalhos, se relacionam à falta de tempo e à carência de condições financeiras.

No que diz respeito à falta de tempo, os professores alegaram que: não são dispensados para fazerem os cursos; não podem se ausentar de seu trabalho, às vezes, em duas instituições e que não são colocados docentes substitutos, para atenderem seus alunos. De acordo com o relato da diretora da DESP (Diretoria de Educação Especial da SEE-MG), realmente, não ocorre dispensa do professor para participar de cursos, o que existe é a dispensa do ponto, ou seja, a escola deve se organizar, internamente, para que o professor se ausente. Dessa forma, o professor não terá seu ponto “cortado” ao participar de cursos, sendo que seus alunos passam a ser atendidos por outros docentes da escola, o que acarreta uma intensificação de seu trabalho. “Eles são dispensados da assinatura do ponto, sai a publicação no jornal³³, isso não gera substituição dele na escola e a escola se organiza para suprir a falta do professor, na semana em que ele está na capacitação” (DIRETORA da DESP).

³³ Diário Oficial do Estado de Minas Gerais

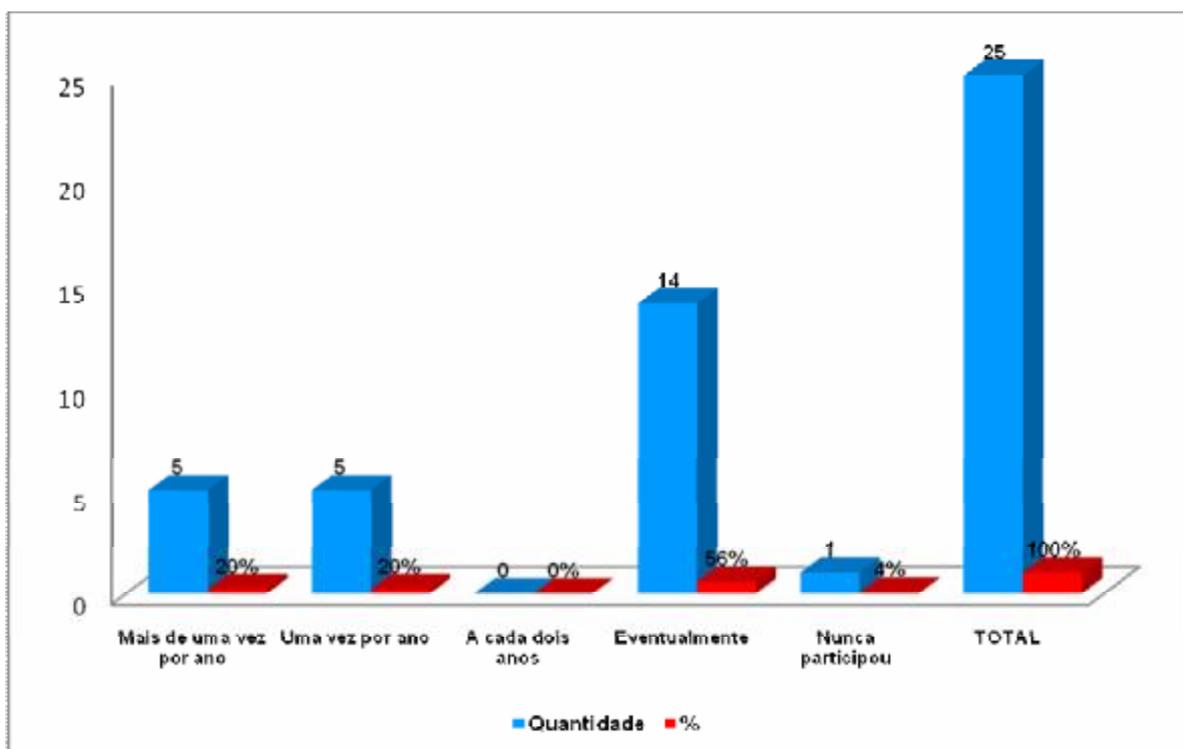


Gráfico 19: Participação em Formação Continuada

Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 19

Participação em Formação Continuada

Participação em Formação Continuada		
	Quantidade	%
Mais de uma vez por ano	05	20%
Uma vez por ano	05	20%
A cada dois anos	0	0%
Eventualmente	14	56%
Nunca participou	01	4%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

A diretora da DESP contradisse os docentes que afirmaram que a Secretaria não vem ofertando capacitação para trabalharem com a Educação Inclusiva. Segundo ela, a capacitação

não se reduz à participação em cursos, mas engloba a elaboração e a divulgação de materiais, feito pela Secretaria de Educação aos quais os professores podem ter acesso. A esse respeito, ela assim se manifesta:

Em termos de material, nós divulgamos a cartilha do 'Projeto Incluir' para todas as escolas estaduais, nunca ninguém sabe dela, isso nos causa muita estranheza, não só para as escolas estaduais, mas para as escolas municipais, as prefeituras municipais, a rede associada de escolas conveniadas, parceiros, nós fizemos uma ampla divulgação do projeto. Textos, material informativo, caderno de textos, também nós distribuimos e mandamos para as escolas do 'Projeto Incluir' e para as Superintendências de Ensino para que as escolas tenham acesso; nós temos o ambiente do 'Projeto Incluir' onde a gente tem textos, informações, troca de informações, que podem ser consultados. A própria legislação que o Estado tem, onde dá uma série de encaminhamentos às questões, a gente vê que também muitas escolas desconhecem. Os materiais são publicados, agora mesmo a gente encaminhou para as escolas o caderno de texto para a formação, porque essa capacitação que eu te falei que vai ser feita pelo 'Projeto Incluir', ela tem um caderno de texto que vai ser trabalhado como eixo do trabalho. As Universidades vão agregar ali textos, material didático do trabalho, mas a capacitação tem esse eixo nesse caderno de capacitação. Que também já foram distribuídos para as escolas do 'Projeto Incluir' e nós passamos para as Superintendências de Ensino, para o acervo delas. O material também está no site da Secretaria; então, a gente tem todos os pareceres, todas as informações, toda a discussão, a gente faz a discussão do paradigma da inclusão que, querendo ou não, isso está na formação continuada das pessoas que estão envolvidas no processo educacional. Agora, trabalhar com informação, trabalhar com mudança de concepção, não é fácil, ela requer, realmente, muito empenho de todos, muita leitura, muito estudo, e isso a gente tem observado que tem sido uma dificuldade para o trabalho. (DIRETORA da DESP)

O "Projeto Incluir" é uma iniciativa bastante recente, pois data de 2003, mas ainda não conseguiu atingir, amplamente, seus objetivos. De acordo com a diretora, algumas metas já foram totalmente alcançadas e outras esbarram em dispositivos legais, que não vêm sendo contemplados. A esse respeito, assim se manifesta a diretora:

O 'Projeto Incluir' foi implantado em 2003; algumas das ações nós alcançamos 100%, outras a gente ainda não alcançou, por exemplo, a formação para a educação inclusiva, apesar de todo o esforço, ela ainda não aconteceu nas escolas na modalidade do curso que nós planejamos, porque nós estamos encontrando dificuldade de habilitação de Universidades para o trabalho; a legislação do Estado é uma legislação mais rígida e aí, as instituições de ensino superior, que entram no processo licitatório, não chegam à aprovação, por falta de documentação, porque nessa licitação nós estamos fazendo não só por preço, mas também por técnica, então nós temos que observar se a proposta contempla ou não e aí, a gente encontrou, no ano passado, essa dificuldade, não teve instituição de ensino superior que foi aprovada no processo licitatório. Esse ano nós estamos tentando de novo, aí fizemos uma discussão com as universidades, apresentamos o projeto, tentamos alinhar um pouco mais, para na hora que o edital for publicado, mais instituições tenham interesse em participar. Nós estamos com a expectativa que esse ano sai a capacitação. Então, essa meta de capacitação em educação inclusiva está ainda bem incipiente, considerando esse curso. Se a gente for considerar discussão, sensibilização da comunidade escolar, divulgação de material, apoio às Superintendências de Ensino, participação em eventos, etc, já houve algum avanço.

(DIRETORA da DESP)

4.3.3.8 A Formação Continuada e a temática da educação inclusiva

No Gráfico 20, podemos verificar que a grande maioria dos professores, que vêm participando de cursos de Formação Continuada, não cursaram disciplina específica sobre educação inclusiva, ou seja, dos 25 professores, 17 afirmaram nunca terem tido informações a respeito dessa temática; esse número corresponde a 68% do total. Apenas 07 disseram terem tido contato com disciplinas específicas, ligadas à inclusão, isto é, 28% e 01 docente relatou nunca ter participado de formação continuada, o que corresponde a 4% do total.

Esse resultado é bastante expressivo, tendo em vista a posição, praticamente unânime, entre os professores, sobre a necessidade de formação específica para se trabalhar com o aluno “especial” nas escolas comuns.

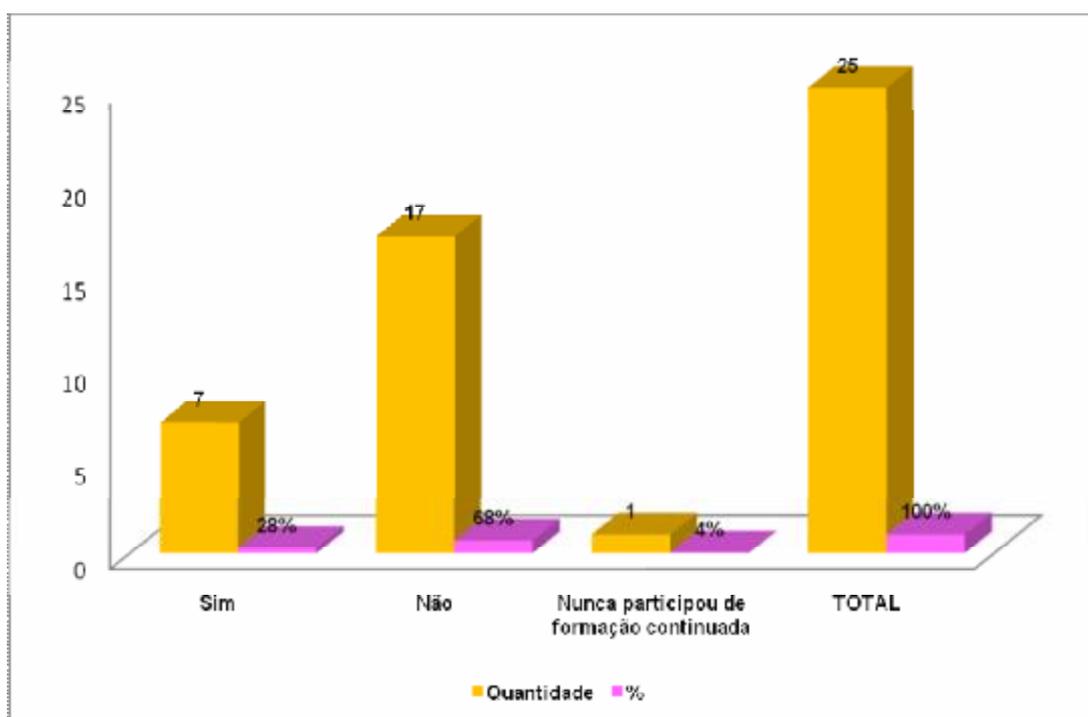


Gráfico 20: Currículo da Formação Continuada constava disciplina sobre PNEE
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 20

Currículo da Formação Continuada constava disciplina sobre PNEE

Currículo da Formação Continuada constava disciplina sobre PNEE		
	Quantidade	%
Sim	07	28%
Não	17	68%
Nunca participou de formação continuada	01	4%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

Essa formação no campo da “especialização” na área da educação inclusiva é questionada por alguns pesquisadores e pela autora deste trabalho que defendem a idéia de que os professores deveriam receber, em sua formação inicial, a capacitação necessária para trabalharem sob o paradigma da diversidade. Segundo essa pesquisadora, a formação inicial deveria capacitar os alunos, futuros professores, para lidarem com alunos especiais, buscando

a construção de uma nova proposta educacional, para atender todos sujeitos, sem distinção, como recomendam os documentos oficiais.

Como vimos anteriormente, quase a totalidade dos professores disseram não terem tido contato com a referida temática. Além disso, essa formação tem deixado a desejar, não apenas no que diz respeito ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, mas em seu aspecto geral, uma vez que, não oferece ao aluno-professor, nem mesmo clareza quanto aos objetivos do ensino, tendo em vista as condições sócio-econômicas de seus alunos e as histórias de sua cultura e diferenças (SEVERINO, 2003).

4.3.3.9 Nos cursos que privilegiam o estudo da educação inclusiva ela foi adequada?

Os professores que cursaram a(s) disciplina(s) referente(s) à Educação Inclusiva, tanto na formação inicial quanto na continuada, segundo a maioria deles, essa(s) disciplina(s) não foi(ram) suficiente(s) para suprir suas necessidades de conhecimento sobre essa área e, portanto, não os auxiliou, muito, a trabalhar com os sujeitos especiais.

Desses professores, em um total de 13, apenas 1 concordou que a disciplina cursada lhe deu condições de trabalho com os referidos alunos, mas os outros 12 alegaram que ela foi insuficiente.

Alguns professores assim se posicionaram sobre essa questão:

- Muito pouco, muito pouco, muito pouco, dá muito pouco embasamento. A gente vai mudando de postura, mas no fundo, no fundo, no fuuundo, bem dentro de você, você está acostumado com aquela sala homogênea, com pessoas ditas normais [...] lidar com o diferente é difícil [...] além da preparação, tem que ser uma pessoa que goste, não é uma coisa empurrada na gente, falar assim: - agora, a escola pública vai receber todo mundo, não é. Se falar comigo: - você quer trabalhar uma sala regular ou você que fez escola inclusiva, que já tem uma noção, quer trabalhar? Eu, claro que eu vou preferir os meus alunos ditos normais, porque eu não ganho nada a mais pra isso. Então, não tem incentivo pra você trabalhar, e o que está acontecendo? Lá de cima vem enfiando esses meninos na gente, e você tem que se virar. (PROF.5)
- Acho que me ajudou sim, porque me abriu um leque, eu, toda a vida, fui uma pessoa muito ansiosa, uma professora muito ansiosa, eu gosto de ver o resultado final bem rápido, então, eu trabalho muito pra isso, a criança fora do ninho me incomoda muito, então, eu quis essa especialização minha, entre aspas, porque não é uma especialização, porque foi uma coisa muito rápida, mas eu quis fazer, é por causa disso, porque estava me incomodando muito. Acho que me ajudou porque hoje eu já consigo ver, ou pelo menos, ter noção de que aquela debilidade, aquela dificuldade, diferença é em função não só do meio, mas tem o lado neurológico, eu não me aprofundei porque não tive oportunidade ainda, mas eu acho que me ajudou muito, eu já começo a enxergar de outra maneira. Eu me achava inteiramente

incapaz; [...] eu queria ajudar, mas não sabia como. (PROF.7)
 - Tão pouca que não deixou nada, não me ajudou não (PROF.9)

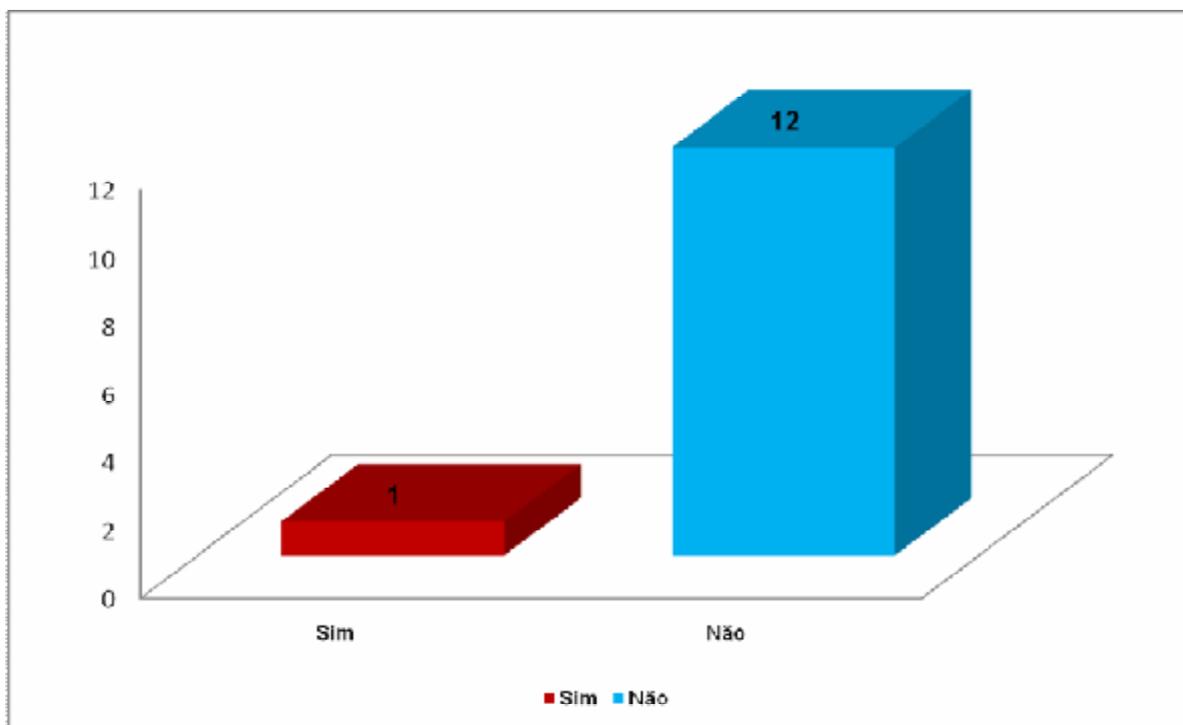


Gráfico 21: As disciplinas foram suficientes
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 21
 As disciplinas foram suficientes

As disciplinas foram suficientes	
	Quantidade
Sim	01
Não	12

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.3.3.10 Necessidade de o professor ter sido capacitado no campo da educação inclusiva

Embora tenhamos constatado, através dos dados explicitados do item/categoria anterior, que os professores possuem poucos conhecimentos a respeito do trabalho com pessoas com necessidades especiais, os professores tiveram posição unânime de que esses conhecimentos são fundamentais para seu trabalho. Percebemos, através dos dados explicitados no Gráfico 22 que, dos professores pesquisados, apenas 01 disse não perceber essa necessidade, ou seja, 4% do total, os outros 24, 96% do total de professores foram categóricos ao afirmarem a importância da capacitação em educação inclusiva:

- Eu acho que sim, principalmente dependendo da necessidade dessas pessoas. [...] A gente tem que saber como lidar com essa pessoa; a gente tem que ter um conhecimento sim [...] sempre que a gente pode aprender alguma coisa sobre o nosso trabalho, fica muito mais fácil trabalhar; eu queria ter mais oportunidade para fazer cursos. (PROF.1)
- Claro! Eu tenho certeza que sim! Considero sim, porque esses alunos precisam de um apoio do professor e se o professor não tiver o conhecimento, como é que ele vai dar esse apoio? (PROF. 2)
- É claro! Porque os cursos de magistério e Pedagogia me deram subsídios para trabalhar com alunos numa escola normal. (PROF.3)
- Com certeza, porque são meninos que precisam de uma técnica diferente, a gente tem que saber como trabalhar com ele, [...] é complicado a gente trabalhar, tem que ter um apoio pra gente. (PROF.4)
- Pra se trabalhar, você tem que ter uma habilitação específica pra aquilo; uma formação específica ou pelo menos informações específicas. (PROF.6)
- Eu creio que sim, pra ele poder ajudar mais essas crianças. (PROF.8)
- Uma preparação específica, não só o professor, mas a escola tem que estar preparada pra receber e lidar com esse tipo de criança. (PROF.9)
- Com certeza, porque na faculdade a gente vê apenas o que a gente vai trabalhar com crianças normais, a gente não estuda para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Acho que a gente precisa de mais um tempo, estudar mais, com relação a necessidades especiais. (PROF.10)

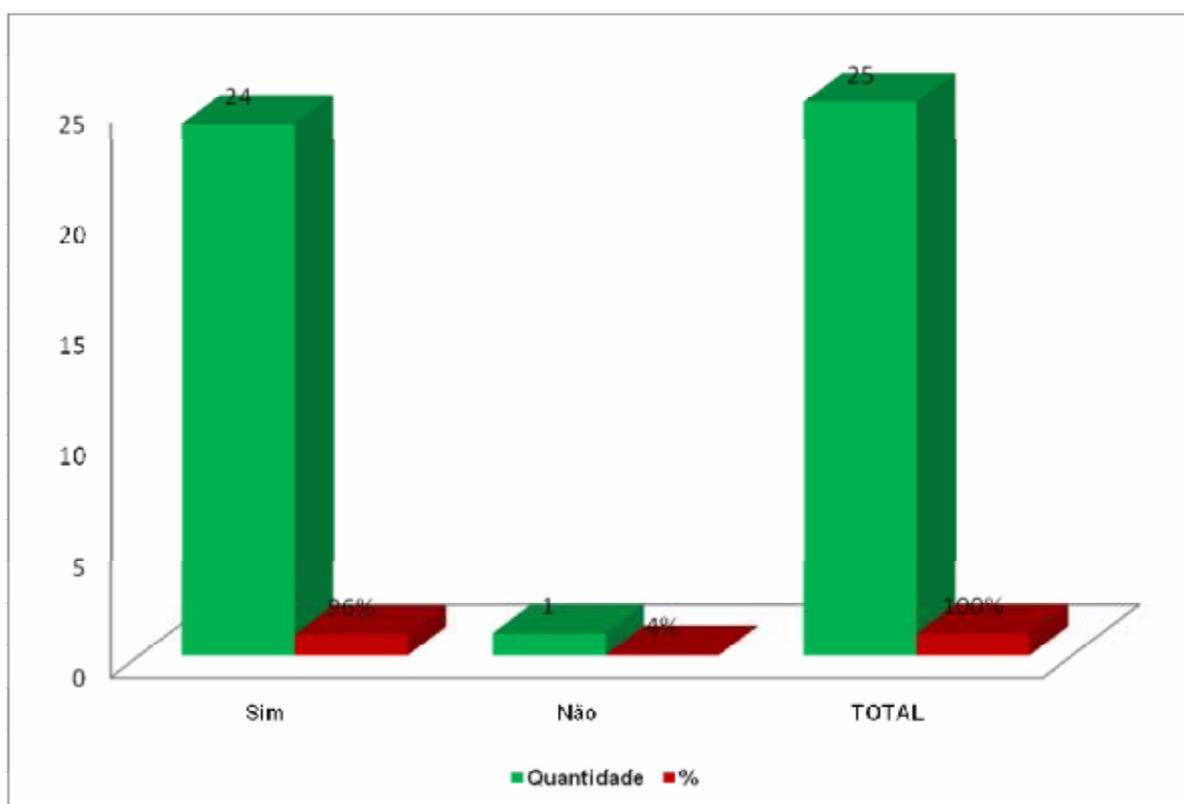


Gráfico 22: Cursos de Formação de Professores devem abordar sobre PNEE
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 22

Curso de Formação de Professores devem abordar sobre PNEE

Curso de Formação de Professores devem abordar sobre PNEE		
	Quantidade	%
Sim	24	96%
Não	01	4%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

Sobre a questão de o professor ser ou não capacitado para trabalhar com alunos especiais, existem posições diferenciadas entre os pesquisadores.

De acordo com Cury (2005), a ênfase dada à educação inclusiva é, também, uma forma de valorizar o professor em sua atividade docente, pois o professor não deve ser considerado como um mero regente de classe, mas como um profissional que, consciente de

seus deveres, busca maior envolvimento com seu trabalho, objetivando o desenvolvimento de seus alunos. Deve-se ressaltar que esse autor foi um dos responsáveis pela elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica³⁴.

Omote (2003) considera importante a capacitação para a educação inclusiva, embora pense que as escolas especiais, além de não serem, via de regra, segregadoras, se constituem como o *locus* mais adequado para atender, com competência, grande parte dos sujeitos com necessidades especiais, pois: possuem um número reduzido de alunos; contam com uma equipe interdisciplinar de qualidade; possuem professores capacitados; contam com material apropriado, espaços necessários e um atendimento, geralmente, em tempo integral.

Para a autora deste trabalho, esses conhecimentos são fundamentais, pois se trata de um novo paradigma para o qual não só o professor, mas todo profissional da educação deveria se preparar.

Mantoan (2005) se posiciona diferente, pois considera que a capacitação do professor não é necessária, pois o seu papel é o de ser regente de classe e não especialista em deficiência, assim, ele não necessita de formação específica para ensinar alunos com deficiência.

Para a diretora da DESP, é um equívoco o professor pensar que precisa de uma formação específica, para lidar com alunos especiais; para ela, o professor necessita de ter sensibilidade para acolher o aluno que é diferente, para que ele possa conviver com os pares da mesma idade, pois as questões relativas à metodologia e aos recursos educacionais específicos são da responsabilidade do professor especializado. Ela afirmou, na entrevista realizada, que, quando o professor regente toma consciência dessa situação, ele se torna mais aliviado, menos responsabilizado.

Outra dificuldade que a gente encontra está no “mito” do professor achar que, para ele atender o aluno com um quadro de deficiência ele tem que ser capacitado na área da deficiência, quando a gente sabe que, a sistemática de atendimento desses alunos na necessidade educacional especial é feita pelo professor especializado. O que o aluno precisa e que as escolas têm condições de oferecer é a enturmação do aluno numa turma comum a todos, do desenvolvimento do processo de aprendizagem dele, um acompanhamento mais sistemático por parte da escola e do professor e a oportunidade de convívio com os pares de idade que o aluno tem que ter. Esse também é um mito que a gente tem tentado derrubar e mostrar para o professor que, o que se espera dele é que ele tenha a sensibilidade, que ele tenha o manejo, que ele tenha a competência de ensinar todo mundo, e no meio desse todo mundo está ali um aluno que vai demandar um apoio, talvez, de um professor especializado que tem condição de oferecer uma metodologia, de oferecer um recurso educacional que

³⁴ Resolução CNE/CEB nº 02 de 11/09/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

é específico. A gente tem percebido que, quando nas escolas, os educadores entendem que não se espera que ele vá oferecer aquilo que é específico, que a formação dele não permite, ele já dá uma aliviada, ele parte para um segundo momento de ouvir mais, acho que ali há uma barreira que é removida que é essa barreira mesmo atitudinal que as pessoas têm.[...] Então isso a gente tem conseguido também muito lentamente porque o que eu acho que acontece, inclusive é uma experiência que a gente tem é um quadro de desinformação por parte dos professores. A gente passa material e, muitas vezes, esse material não é lido por todos, ele fica sem ser divulgado na escola, outras vezes lêem, mas não discutem aquilo, então não ampliam a informação que está colocada, ou às vezes até lêem, mas com um pressuposto, sob um paradigma anterior que não permite tirar as conclusões que precisam ser tiradas. Essa barreira atitudinal é uma barreira realmente pesada e grande. (DIRETORA da DESP)

O depoimento dessa gestora causou-nos estranheza pelo seu desconhecimento/desvalorização, tanto das Diretrizes Nacionais para a área em pauta, quanto da posição de importantes pesquisadores que explicitam a importância da capacitação de docentes para atuarem com sujeitos-especiais.

4.4 O trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais

Nessa parte, analisaremos as condições do trabalho docente, tendo em vista a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula da escola comum.

Essa temática foi analisada, tanto com a aplicação de questionários, quanto com a realização de entrevistas.

4.4.1 Posição dos professores a respeito da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas comuns

Os professores, quando questionados sobre a inclusão, foram unânimes, ao concordarem com ela. Contudo, explicitaram a necessidade de alguns requisitos básicos, para que a inclusão efetivamente aconteça. Para eles, tendo em vista a realidade das escolas públicas, especialmente as estaduais, está sendo difícil promover a inclusão.

- Eu acho que é uma coisa muito importante. (PROF.1)
- Eu acho uma boa. (PROF.2)
- Eu sou a favor. Gostaria de frisar o seguinte: eu não sou contra a inclusão, mas desde que a escola não perca a sua função principal que é ensino-aprendizagem. E que se defina se esses alunos vão ser incluídos simplesmente para uma socialização ou se eles vão ser incluídos para uma aprendizagem; porque se for para uma aprendizagem, não pode ficar da forma que está não; simplesmente jogado de pára-quadras na escola. Os alunos vêm, coitados, eu acho que isso está excluindo mais do que incluindo. É uma exclusão, eles vão ficar dentro de uma sala sem suporte, tentando fazer, vendo os outros conseguirem e eles não conseguindo, isso pesa, eles percebem. Talvez a inclusão está virando mais uma exclusão.” (PROF.3)
- Eu não sou contra, desde que seja feito da maneira que a gente consiga trabalhar com ele igual os outros. (PROF.4)
- Eu acho que é uma coisa legal, só que tem que prestar atenção nesse profissional que vai trabalhar com essas pessoas e no ambiente físico. A escola tem que ser inclusiva mesmo, para todos e, a pessoa tem que participar desse quadro de pessoal, ditos diferentes. (PROF.5)
- Eu acho que a inclusão é válida. (PROF.6)
- Se a coisa fosse feita baseada no que a lei pede; eu acho que seria excelente. (PROF.7)
- Eu acho importante para essas crianças e para os considerados normais também. Porque é uma chance deles interagirem com todo tipo de pessoas, de ambiente, e pra eles crescerem e verem que eles têm seu valor também. O que eu acho complicado é que os professores não têm uma capacitação específica e isso acaba prejudicando essas crianças. Eu valorizo muito essa inclusão, mas eu sinto por não ter uma condição de atender melhor essas crianças. (PROF.8)
- Eu acho essa inclusão muito válida a partir do momento que a criança vai ter contato com outras ditas crianças normais. Mas eu penso que está sendo feita de uma maneira sem nenhum cuidado; sem preparar a escola tanto fisicamente, como com professores e com profissionais da educação capacitados para estarem lidando com isso, para dar um suporte pro professor, a maioria dos professores, praticamente nenhum tem uma formação, nada a respeito da inclusão de crianças com deficiência. (PROF.9)
- Bom, eu acho perfeitamente normal, porque a criança, apesar dela ser de educação especial, ela desenvolve também, no seu tempo, mas desenvolve. Só tem um porém, eu acho que numa turma de 30 alunos, impossível trabalhar com crianças com necessidades especiais. Eu acho que, para atender essas crianças com necessidades especiais tem que ser numa sala com 25 alunos, pra cada 3 alunos especiais, não mais do que isso. (PROF.10)
- Eu acho que desde que a pessoa saiba se comunicar, ela tem condição de ser incluída no meio dos comuns. Elas têm que estar na escola comum; mas eu tenho umas certas restrições porque a gente não tem muito suporte para poder atender a real necessidade dessas crianças. Está faltando ambiente próprio para que elas possam se adaptar melhor e muitas vezes, essas próprias crianças, dentro de uma turma, se sentem excluídas porque elas notam que são diferentes. [...] Então, elas, às vezes, se sentem, vamos dizer assim, reprimidas mesmo, entendeu? Diante do desenvolvimento da turma, porque, às vezes, elas têm um atendimento dentro da sala, especial, porque não acompanham as atividades que as outras crianças estão fazendo, elas notam essa diferença. (DIRETORA)

A diretora da DESP considera que ainda há muitos preconceitos, envolvendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas comuns. Para ela, muitos professores são favoráveis à permanência do aluno em escolas especiais, que ela considera como segregadoras, e isso tem dificultado discussões mais amplas a respeito dessa questão. Ela afirma que os professores são contrários à inclusão.

Segundo essa gestora:

Pela prática, pelo contato que a gente tem com as escolas, a gente sabe dos mitos existentes, a gente tem reunido muito esforço, nós estamos falando e tentando equacionar isso de várias maneiras, tanto em textos escritos como em participação em encontros, quanto no treinamento, nas capacitações que nós oferecemos à Superintendência de Ensino e aos técnicos que vão às escolas. As dificuldades que nós encontramos estão calcadas muito nos preconceitos mesmo, que a sociedade tem de um modo geral e aí, está incluído nessa sociedade o segmento de educadores, de achar realmente que não tem que ter inclusão, que o aluno que tem quadro de deficiência tem que ficar separado mesmo, que é tanto melhor pra ele estar numa escola especial, sem fazer uma leitura até mais abrangente do contexto de inclusão social. (DIRETORA da DESP)

Reiteramos que não se deve ter uma visão tão radical, em relação às escolas especiais, pois não podemos desconsiderar todo o trabalho que vem sendo realizado, historicamente, por essas instituições, na busca por uma melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. A visão da escola especial como segregadora é, no mínimo, reducionista e ignora a qualidade do trabalho, realizado com crianças, jovens e adultos, que apresentam os mais diversos quadros de limitações, decorrentes de deficiências. Para Omote (2003), embora as escolas especiais já tenham sido alvo de muitas críticas, elas “representam um enorme patrimônio social construído no decorrer de toda a história de atendimento a deficientes no Brasil” (OMOTE, 2003, p. 162). Segundo ele, o caráter segregativo dessas instituições não é inerente a elas, mas ao modo como são usadas, que pode lhes conferir esse caráter (OMOTE, 2003).

A diretora da DESP, na entrevista realizada, afirmou acreditar que tem constatado um avanço, no que tange ao processo de inclusão. Ela relatou positivo, o trabalho que a Secretaria vem desenvolvendo através do “Projeto Incluir”, que tem alcançado um aumento da demanda de matrículas dos sujeitos especiais nas escolas comuns. Segundo ela, os pais já conseguem aceitar a possibilidade do filho estudar em uma escola comum e essa instituição já entendeu que a discussão agora, não é mais sobre se deve ou não haver inclusão, mas como fazê-la. Essa diretora expôs suas posições, quando perguntada sobre as facilidades encontradas na implementação do “Projeto Incluir”. A esse respeito, ela, assim, se expressou:

As famílias estão muito mais motivadas a matricular os filhos nas escolas comuns; as escolas, por outro lado também, apesar de tudo o que eu disse, elas já entenderam que é competência delas, o atendimento. Hoje em dia a gente não está mais discutindo se a inclusão é boa ou ruim, a gente discute como fazer. Então, eu acho que isso é um grande avanço por parte das pessoas. Facilidade em termos de planejamento, no âmbito do Órgão Central, planejamento da Política Pública, nós temos toda uma condição favorável de proposta política, de diretrizes educacionais

que convergem nesse sentido e temos tido apoio financeiro também, da gestão governamental para fazer. Obviamente, recurso é uma coisa que nunca é suficiente, sempre é pouco, por maiores que sejam, eles são sempre insuficientes, dada inclusive às demandas que são muito grandes, mas a gente vê que houve um avanço muito grande e eu considero que isso é uma facilidade, hoje a gente tem condição de fazer um planejamento muito mais ousado de implementação da política de educação inclusiva no Estado por essa situação de apoio nas diretrizes educacionais e de apoio financeiro que tem sido oferecido. (DIRETORA da DESP)

4.4.2 Conhecimento da Legislação Referente à Inclusão

Foi perguntado aos docentes sobre o conhecimento que possuem a respeito da legislação, referente à inclusão de pessoas com necessidades especiais, em escolas comuns. Consideramos que o conhecimento dos documentos normativos poderia contribuir para melhorar as condições de trabalho dos professores com seus alunos especiais, pois esses documentos tratam das especificidades da inclusão, tanto no que tange aos direitos dos alunos, quanto no que se refere à orientação de seus trabalhos com esses alunos.

Podemos constatar, pelo Gráfico 23 que menos da metade dos professores, num total de 12, disseram ter algum conhecimento sobre o item/categoria analisado, o que corresponde a 48% dos professores pesquisados; os outros 52% (13 professores), disseram não possuir qualquer conhecimento a respeito dessa questão.

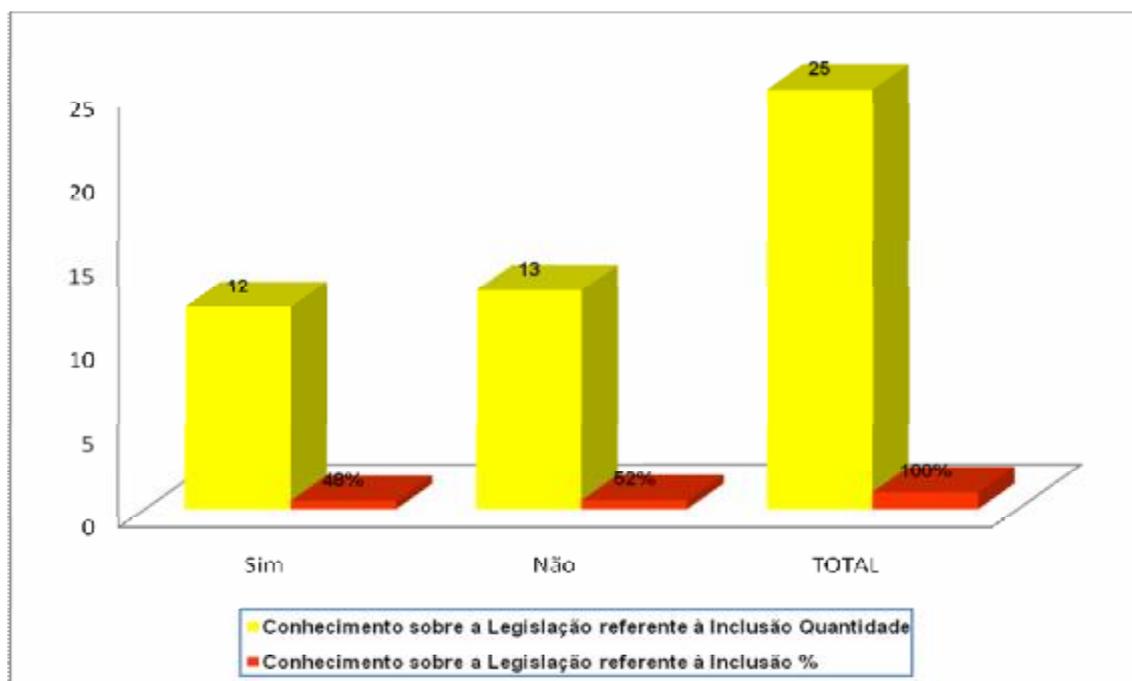


Gráfico 23: Conhecimento sobre a legislação referente à Inclusão

Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 23

Conhecimento sobre a Legislação referente à Inclusão

Conhecimento sobre a Legislação referente à Inclusão		
	Quantidade	%
Sim	12	48%
Não	13	52%
TOTAL	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

Contudo, os que afirmaram possuir algum conhecimento, admitiram que se tratam de conhecimentos muito superficiais, insuficientes para o adequado atendimento aos “sujeitos especiais”.

- Olha, pra te falar a verdade, eu já li, mas se você me perguntar, eu sou péssima pra lei. Pra te falar a verdade, não era uma coisa que eu trabalhava, então eu não tenho assim, conhecimento, discutir eu não sei não. (PROF. 5)
- Muito superficialmente, muito superficialmente, detalhe, detalhe não. Minha opinião é mais na prática, não conhecimento teórico. Eu sei que o direito é dos dois,

professor e aluno. (PROF. 6)

- Nunca li todos, eu sei que eles existem, eu nunca me aprofundei neles não. (PROF. 7)

- Tem um internacional que eu conheço muito pouco, só de ouvir falar, porque a gente fez o Curso Veredas e pouco se falou. Só citou o Tratado de Salamanca. Mas não entramos a fundo, nunca peguei assim pra ler totalmente. Eu só sei que tem muitas leis, muitos decretos, [...] e a gente, na correria de quem trabalha de manhã e de tarde, não tem tempo de estar especificando não. (PROF. 9)

Na entrevista realizada, a diretora da instituição procura mencionar algumas leis, demonstrando possuir conhecimentos sobre os aspectos legais, que dizem respeito às crianças e adolescentes. No entanto, as legislações que fazem parte do acervo de conhecimentos da diretora, não dizem respeito ao trabalho com alunos especiais.

- Não, não tenho. Conheço o ECA³⁵, que trata da criança e do adolescente. Tem o... acho que isso não vai encaixar no que você está perguntando, tem o Conselho Tutelar, a Promotoria, o Juizado, que acolhe não só a criança com deficiência, mas toda e qualquer criança. (DIRETORA)

4.4.3 Acesso à legislação referente à inclusão

Dentre os professores que disseram possuir algum conhecimento sobre a legislação acerca da inclusão de pessoas com necessidades especiais, 4 obtiveram esse conhecimento, no âmbito da formação inicial; 4 docentes fizeram “estudos autônomos” e os outros 4 o obtiveram, através de formação continuada. Desses últimos, um professor participou de um curso, ofertado pela Rede Estadual; 2 docentes o fizeram no âmbito da Rede Municipal e um professor se tornou autodidata. O Gráfico 24 explicita esses dados.

³⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

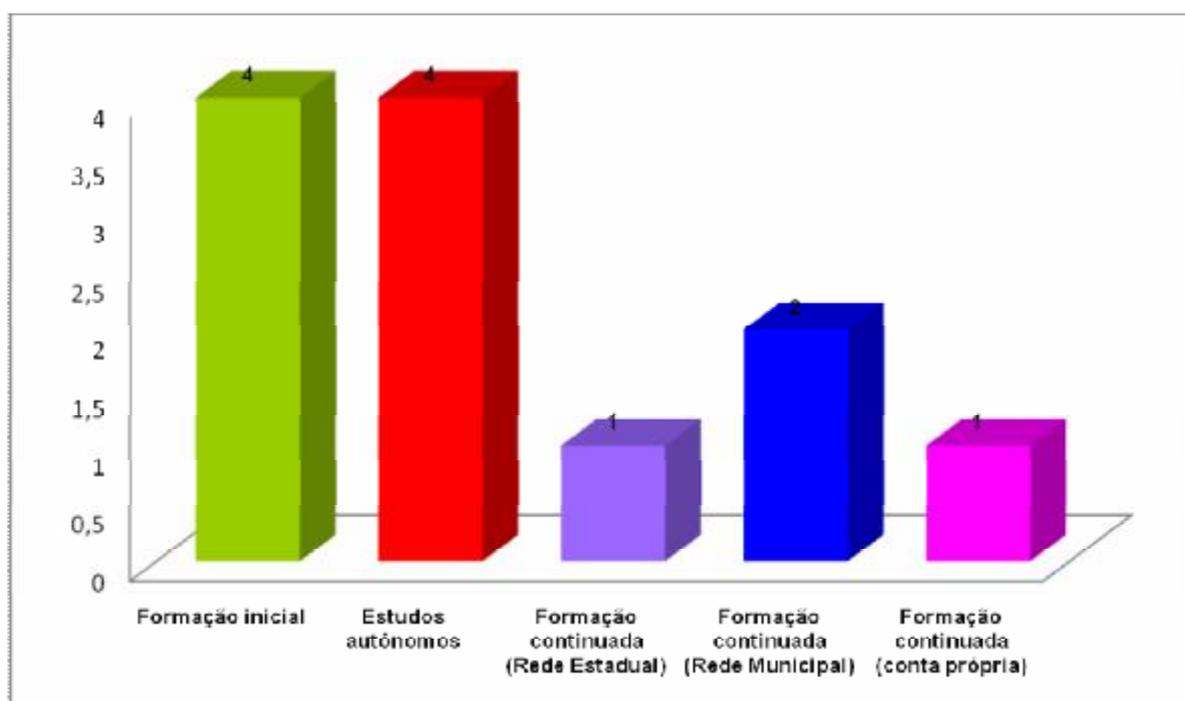


Gráfico 24: Acesso à legislação referente à Inclusão
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 24

Acesso à legislação referente à Inclusão

Acesso à legislação referente à Inclusão	
	Quantidade
Formação inicial	04
Estudos autônomos	04
Formação continuada (Rede Estadual)	01
Formação continuada (Rede Municipal)	02
Formação continuada (conta própria)	01

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.4.4 Presença de aluno(s) especial(ais), no cotidiano da sala de aula.

A escola EHP possui vários alunos com necessidades educacionais especiais e, segundo sua diretora, a escola, historicamente, vem promovendo o adentramento desses

alunos, embora nem todos os professores tenham tido oportunidade de trabalhar com esses sujeitos. No entanto, percebemos que a grande maioria dos professores tem, ou já teve, algum aluno com necessidades especiais sob sua responsabilidade, ou seja, 18 professores da escola disseram que, ao longo de sua carreira, tiveram contato com algum aluno especial, o que corresponde a 72% do total.

Os professores que declararam já terem tido contato com alunos especiais, mostraram-se confusos na identificação das necessidades específicas, apresentadas por esses alunos. Muitos não conheciam o diagnóstico, outros tiveram informações a respeito do laudo médico, pela mãe. Em síntese, esses professores enfatizaram ter dúvida sobre as reais dificuldades de seus alunos. A esse respeito alguns relataram:

- [...] eu já tive aluno assim, meio hiperativo, mas isso pra mim não é inclusão não. Eu vejo inclusão assim, uma coisa maior, necessidades maiores, assim nunca tive. (PROF.1)

- [...] eu trabalho com alguns alunos, mas a deficiência não me atrapalha em nada; ainda a deficiência deles não me atrapalhou na minha área. Eu acho que eles têm deficiência de aprendizagem; eu acho que hiperatividade, tem um aqui que é anão. (PROF.2)

- Eu tive, mas para te falar que eu sei qual era o comprometimento real dele, não sei. Eu sei que ele tinha uma dificuldade na parte motora, ele tinha uma certa dificuldade de relacionamento e fazia um acompanhamento fora; era muito agressivo. Tinha uma facilidade na matemática, mas na Língua Portuguesa, ele tinha muita dificuldade. Mas eu não sei realmente o comprometimento dele. (PROF.3)

- Tive uma que não falava, dificilmente a gente entendia uma palavra dela. Tive um anãozinho, e meninos assim com deficiência mesmo, muita deficiência de aprendizagem. (PROF.4)

- Há muitos anos atrás, eu tive um aluno com 20% de visão; ele ficou aqui, não teve uma adaptação boa porque, coitado! Não tinha ninguém capacitado para resolver o problema dele, ele foi pro São Rafael³⁶. Isso já deve ter mais de uns 10 anos. Hoje eu não tenho, mas aqui na escola tem, ele deve ser meu aluno no ano que vem, ele tem paralisia e anda com dificuldade, arrasta. Eu tenho um com “ananismo” [quer dizer “Nanismo”], que é um diferente, ele é anão. Até agora ele não está tendo problema de adaptação aqui não; a única coisa é o banheiro, ele tem que fazer xixi no ralo porque ele não dá altura no vaso. Foi pedido, pelo menos uma tábua, um tablado pra ele subir do chão e fazer xixi, então não existe adaptação. (PROF.5)

- Aqui nós temos, principalmente deficiência motora, nós não temos cadeirante, mas temos insuficiência de movimento, o caso mais grave que tem aqui, eu acho que são esses dois com insuficiência de movimento. Nós não temos um caso mais grave, não temos nenhum cadeirante, não temos nenhum deficiente visual, o que a gente tem aqui, em grande escala, é deficiência motora. (PROF.6)

- Sim, a deficiência era emocional, como que eu vou dizer, não chegava bem a ser um retardo mental, mas ele tinha um problema, vamos dizer assim, a idade cronológica não condizia com a idade emocional. No caso desse aluno, ele era bem infantil pra idade dele. (PROF.8)

- Nessa escola, este ano, eu recebi uma criança, não é deficiência, mas é um aluno de inclusão, porque ele tem laudo médico. Ele é hiperativo, então ele é uma criança diferente, com necessidades diferentes, e que eu praticamente pouco estou sabendo

³⁶ Instituto São Rafael - situado em Belo Horizonte, instituição que se dedica ao atendimento de pessoas cegas desde 1932. Atualmente é uma das escolas especiais estaduais de Minas Gerais.

lidar. Então eu até tenho lido, peguei um livro, li aquele “Mentes inquietas” que fala um pouco sobre isso, mas mesmo assim, está sendo muito difícil estar trabalhando. (PROF.9)

- Não, necessidade especial não, nunca trabalhei. (PROF.10)

Esses relatos confirmam o que foi exposto pelos professores sobre a insuficiência de suas formações, no que diz respeito ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores tiveram insegurança ao relatarem as dificuldades de seus alunos, sobretudo, por não terem conhecimento do diagnóstico dos mesmos, o que, em nossa opinião, facilitaria os seus trabalhos, evitando fazerem experimentações inúteis. Uma das professoras, assim, se expressou: “Olha, eu nunca vi, a mãe é que comentou comigo sabe? Mas não me trouxeram nada, assim, por escrito, nada não” (PROF.7). Uma outra professora afirmou que seu aluno tinha diagnóstico sim, “[...] já foi fechado com psiquiatra, psicólogo, com neuro” (PROF.9), mas quando perguntada se ela havia lido o diagnóstico dos profissionais, ela esclareceu que a mãe, ainda, não lhe tinha trazido o documento.

Além do desconhecimento sobre o diagnóstico dos alunos com necessidades especiais, percebemos, também, através dos relatos de algumas professoras, que elas não têm ou tiveram qualquer contato com os profissionais que fazem ou fizeram os atendimentos clínicos dos seus alunos e não receberam nenhuma informação desses profissionais sobre os mesmos. Esse fato provoca, muitas vezes, uma certa ansiedade nos professores que ficam sem saber, de que forma deveriam fazer alguma intervenção pedagógica com o aluno.

- Não, não tinha. Teve um relatório só, para a escola, mas eu nem tomei conhecimento, contato comigo, enquanto professora dele, não. (PROF.3)

- Quanto aos tratamentos, o que eu sei é que ele tomava os remédios. Tanto que, no dia em que ele não tomava, ele não conseguia estar bem na sala [...] os remédios que ele tomava, eu não sei quais eram, eu sei que eram mentais, mas especificamente quais eram, não. (PROF.8)

- Não, ele não tem nenhum tratamento, ele estudava na rede particular, tem os laudos, a mãe falou, mas ele não está fazendo nenhum acompanhamento. [...] medicamento ele não toma, porque ela falou que o médico está tentando pra tomar, acho que a partir de uma certa idade, e tem um monte de coisas assim. Então, não está tomando. A mãe que veio, me falou, mas eu não tenho contato nenhum. (PROF.9)

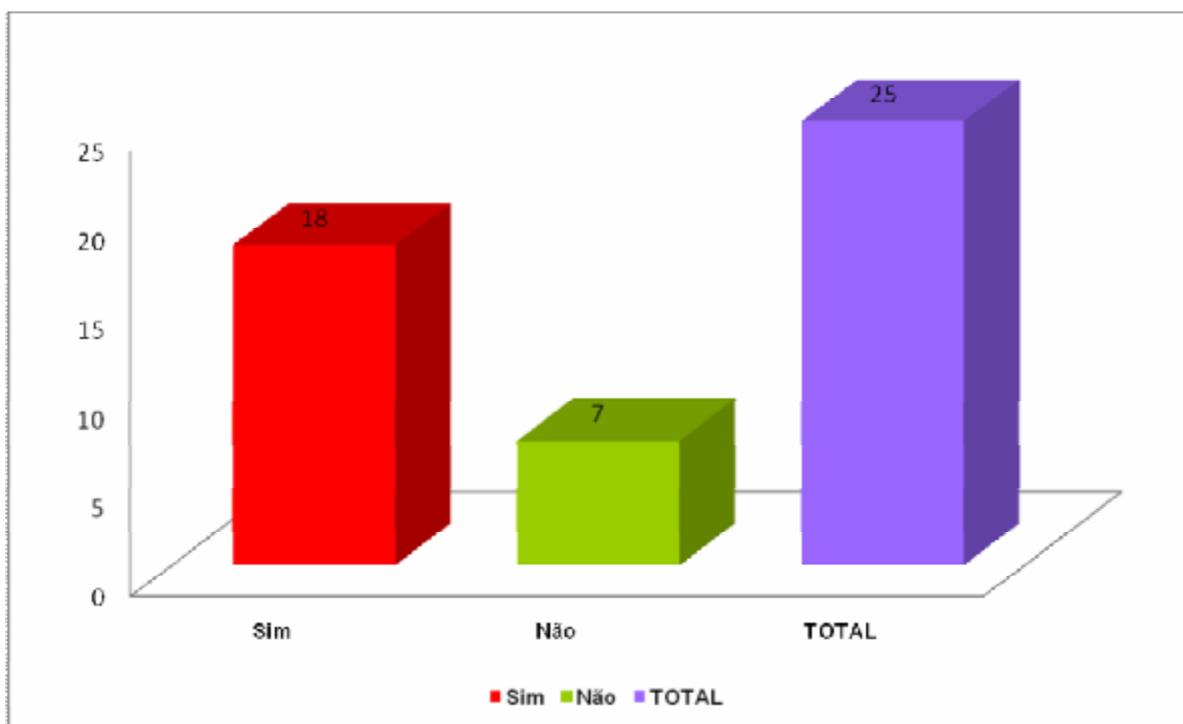


Gráfico 25: Tem ou já teve aluno com Necessidades Educacionais Especiais
 Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 25

Tem ou já teve aluno com Necessidades Educacionais Especiais

Tem ou já teve aluno com Necessidades Educacionais Especiais	
	Quantidade
Sim	18
Não	07
TOTAL	25

Fonte: Dados da pesquisa/2007

4.4.5 Desenvolvimento do trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais

Os professores que declararam nunca terem trabalhado com alunos especiais, não tinham experiência para responderem à questão proposta. Os outros docentes relataram suas

experiências, demonstrando possuírem uma carência de conhecimentos específicos sobre as necessidades de seus alunos. Segundo eles, os trabalhos eram realizados, tomando por base a intuição e o bom senso e não, propriamente, conhecimentos científicos. Assim, segundo eles:

- [...] O trabalho com ele, na medida do possível, foi um trabalho praticamente comum a todos. A gente tentava entender um pouquinho melhor, [...] na medida do possível, a gente tentava entender aquele lado, conversar, mas [...] (PROF.3)

- [...] Eu fiz meu trabalho do jeito que eu pude fazer, eu trabalhava com a menina, eu sentava ela perto de mim, mas a mãe veio e falou que não queria isso para a filha, não queria ela separada não, queria ela junto com os meninos pra ver se ela desenvolvia. Mas eu fazia meu trabalho junto com os outros também. Tentava ver o que eu podia fazer. O que a gente pode fazer, a gente faz, dentro do possível. (PROF.4)

- [...] O meu trabalho? É duro! É duro! Mas eu sou muito, muito consciente disso aqui, como eu não tenho muita condição, por exemplo, o espaço físico nosso é muito limitado, eu deixo que eles fiquem meio marginalizados, eu deixo o interesse deles de participar; a condição deles, eu deixo a liberdade para eles. [...] se eu dispenso atenção pra esse aluno, vinte e nove vão ficar sem atenção; então eu prefiro tratá-lo como se ele fosse normal, entre aspas esse normal, pra que dentro do interesse dele, ele participe, naquilo que ele pode. Algumas aulas eu até forço um pouquinho, por exemplo, quando eu trabalho com ginástica olímpica, eu sei que a atividade é totalmente protegida, a parte de iniciação, os movimentos são preparatórios, tem proteção, ele não vai ter um risco na hora, aí eu coloco normalmente na turma. Mas uma aula mais aberta, de esporte mesmo, eu deixo na iniciativa dele. Na parte de competição, principalmente onde tem a corrida, que é a dificuldade maior deles, eles praticamente não participam, por iniciativa deles, eu não forço, mas eu tento, às vezes, que sirvam de balizamento, que eles sirvam de estaqueta, que eles participem de alguma forma, mas também quando há interesse deles, porque quando eles dizem: -“professor, deixa eu ficar fora?” Numa boa! Agora, não ficam fora também, sem dar uma informação, eles mesmos já se sentem na obrigação de serem contexto, e se quiserem ficar fora: - professor, posso ficar fora da aula? Entendeu? (PROF.6).

- [...] E eu comecei a investir muito na auto-estima das meninas, porque na outra escola, como elas são difíceis de trabalhar, eu senti que elas foram abandonadas, palavras da mãe: -“elas ficavam num canto, atrás da porta da sala assim bem, tipo, faz o que vocês quiserem”. E eu comecei a investir muito pesado em cima delas, no começo, eu sentia até que eu estava massacrando demais, mas eu comecei a dar a elas oportunidades de buscarem uma coisa que estava muito longe delas, pra que elas pudessem chegar mais longe um pouquinho do que o hábito que elas tinham de estar. Então eu comecei a investir e muito, nisso aí, e acho que deu um ótimo resultado [...] o que eu percebi foi que melhorou demais da conta, principalmente a parte de locomoção e de atenção. O professor de educação física até falava comigo: - “o que é isso gente!/? Joga a bola pra elas, elas ficam assim ó [faz movimento com a cabeça para trás e os olhos para cima], nem estendem a mão pra pegar; também não se esquivam da bola não; é como se a bola não estivesse indo na direção delas”. Hoje o professor falou comigo que elas já estão aprendendo a jogar queimada, quer dizer, queimada é um jogo de reflexo, ela precisa correr, ela precisa se defender, ela precisa atacar, ele falou assim: - “estou impressionado, como as meninas melhoraram! E outra coisa que eu notei delas, depois que eu falei com a mãe pra colocar na natação, o que elas melhoraram! A coordenação motora, a escrita, a postura, porque elas eram umas meninas assim [faz gesto com os ombros caídos] largadas, de boca aberta, entendeu? E melhorou demais. Então, eu acho que, o esporte junto com isso aí, facilita muito, o trabalho da criança que tem a deficiência, eu acho que o esporte é fundamental. (PROF.7)

- [...] Eu tentei trabalhar pelo lado emocional, ganhando a confiança dele; eu consegui que ele interagisse um pouco com o conteúdo escolar e com os coleguinhas; ele conseguiu ter um bom relacionamento. Foi muito difícil, porque ele era muito agressivo, mas eu consegui. (PROF.8)

- [...] Eu tento conversar muito com ele, ele é uma criança muito inquieta, então, eu o coloco mais perto de mim, mas está tendo muita dificuldade de relacionamento. As outras crianças se sentem até enciumadas por eu dar um tratamento um pouco diferenciado. Para mim, está sendo uma experiência nova e, difícil e desafiadora. [...] Ele não tem nenhum tratamento, ele estudava na rede particular, tem os laudos, a mãe falou, mas ele não está fazendo nenhum acompanhamento. (PROF.9)
- [...] Mas, às vezes, torna muito difícil, eu já tive uma criança que não falava, a linguagem dela era muito deficiente, eu achava muito interessante que, quando eu ia conversar com essa criança, muitas vezes eu não entendia, mas um coleguinha que estava perto dela entendia mais do que eu, muitas vezes um amiguinho dela traduzia o que ela queria dizer, mas linguagem de criança é universal, eles se entendem. Eu acho difícil que, conforme for a deficiência da criança, os próprios colegas, às vezes, são cruéis e a criança não sabe discernir, aceita, mas esse menininho mesmo, ele babava muito, então ele foi apelidado de babão. Eles rotularam esse menino de babão; até mesmo dentro de sala, os colegas chamavam: - Ô babão! Ô babão! E ele era agressivo. Hoje há esse tipo de preocupação também da professora, de trabalhar a turma para aceitar essa deficiência, mas, às vezes, a criança é um pouco cruel, o menino que é muito gordo, foge dos padrões normais, ele sempre é rotulado com apelido meio maldoso, mas, a gente tenta fazer um trabalho para que as outras crianças enxerguem o diferente de uma maneira mais caridosa. (DIRETORA)

Nos relatos acima expressos, podemos perceber que os professores não tinham ou possuíam poucos conhecimentos a respeito dos acompanhamentos clínicos de seus alunos. Não foram informados se eles faziam uso de algum medicamento, ou, se possuíam essa informação, não sabiam identificar que “drogas” eram ministradas. Esses conhecimentos, muitas vezes, são fundamentais para o professor, uma vez que, o aluno pode necessitar de algum atendimento especial e o docente não sabe como proceder.

4.4.6 Os alunos especiais que já não se encontram mais na escola

Durante a entrevista, percebemos que, muitos alunos sobre os quais as professoras fizeram referências, já não se encontravam mais na escola. Foi necessário investigar a respeito do destino desses alunos, ou seja: se concluíram a escolaridade; se voltaram para o ensino especial; se mudaram de escola; ou se encontravam em outra situação.

Os professores, assim, se pronunciaram:

- A menina saiu, ela mudou de bairro. (PROF.4)
- A mãe percebeu que ele estava sofrendo muito aqui na escola, por mais que nós professoras quiséssemos. Eu contei a história dos dedos, cada um é diferente, na mesma mão, cada um com uma função; a própria escala da escola, as serviços têm uma função, mas importante, o diretor tem uma função, mas é importante, tentei passar isso, mas os meninos, mesmo assim, ele era uma criança inteiramente diferente. E ele se sentiu muito sofrido aqui dentro da escola, então eu conversei

com a mãe: - você não acha que ele deveria frequentar uma escola em que ele não fosse tão diferente? Isso lá, antes do meu Veredas; hoje eu já tenho uma outra visão, hoje eu já acho que, se nós professores tivéssemos oportunidade de mais capacitação, talvez a gente soubesse lidar com isso menos agressivamente. (PROF.7)

- Porque ele terminou a escolaridade [...] aí fica uma interrogação porque não tem retenção, mas ele também teria que ter uma retenção numa escola que desse apoio à essa parte deficiente dele. (PROF.8)

Esses relatos nos fazem refletir sobre aqueles alunos que retornam ao ensino especial por não conseguirem uma atenção adequada na escola comum e, aqueles que, só concluem a fase escolar porque o sistema educacional facilita-lhe o avanço com a não retenção. A esse respeito, a escola comum precisa repensar sua metodologia: se de fato pretende oferecer uma educação de qualidade para todos, sem exceção.

4.4.7 Relacionamento com os “alunos não deficientes”

Os professores foram questionados a respeito do relacionamento entre os alunos especiais e os demais alunos da escola. Através desse item/categoria podemos perceber, claramente, as interferências dos professores nessa questão, ou seja: os professores fizeram uma conscientização para que os colegas recebessem bem os alunos especiais, para que ocorresse, adequadamente, a inclusão. Através desse item/categoria, observamos como as relações interpessoais ocorrem no cotidiano da escola e de que forma os professores lidam com elas.

Pelo que foi coletado, através dos relatos dos professores, constatamos que ocorre uma aceitação dos alunos especiais, por parte de seus colegas “não deficientes”, salvo algumas exceções, já relatadas, os relacionamentos se processam, satisfatoriamente:

- Na nossa sociedade, na escola ou lá fora existe o preconceito, isso aí é uma coisa real que a gente tenta acabar, mas que cada um de nós, no fundo, tem algum tipo de preconceito. Com essas pessoas sempre também vai ter. Mas aqui na escola eu não vejo muito esse lado não, com relação ao preconceito, mas a gente tem que trabalhar da melhor maneira com esses alunos. Eu acredito que não vai ter problema, há uma aceitação sim, pelo trabalho que o professor faz e que a própria escola faz com os alunos. (PROF.1)

- Eu acho que sim, eles são muito carinhosos com os meninos. Não tem nenhuma discriminação, de jeito nenhum. (PROF.2)

- Tem uma grande parte das crianças que aceita normalmente, desde que essa criança não seja uma criança agressiva. Nós temos uma, à tarde, que tem Síndrome [refere-se à Síndrome de Down], a gente percebe que essa criança fica mais distante

das outras, ela não enturma tanto, mas as crianças aceitam melhor. Agora, quando a criança tem outro tipo de comprometimento, quando é mais agressivo, elas não aceitam muito não; elas falam: - ah! Que que é isso? Se ele está doente, então tem que se tratar, ele não tem que estar aqui não, ele não pode fazer isso com a senhora não! Principalmente quando ele agride a professora, eles não aceitam [...] Geralmente a gente conversa nas salas, explica pra eles que é um aluno que tem necessidades especiais, que ele é diferente, a gente tem uma conversa com as crianças, mas outro tipo de trabalho, não. (PROF. 3)

- No início, com o anãozinho, eles começaram a mexer com ele, ele ficava super nervoso, chorava; então a gente foi fazendo um trabalho, inclusive com outras turmas, mas eles chegavam, abriam a porta: - Cadê o anãozinho? Cadê o anãozinho? Eles não aceitavam no início, mas trabalhando com eles, eles dão muito apoio, brincam com ele, ajudam a gente demais da conta. Com a menina também eles tiveram, mas a menina tinha um grupinho, elas sentavam, ela fazia gesto e as meninas já estavam entendendo o que ela estava falando. Mas, os meninos tratam eles (sic) com muito carinho, com o passar do tempo, eles vão aceitando e vão tendo um carinho com eles. O que mais teve problema foi o anãozinho, porque é uma criança diferente. Hoje eu acho que eles já se acostumaram com ele. (PROF.4)

- Nossa! Maravilhosa! maravilhosa! No começo, os meninos achavam ele [refere-se ao anão] aquele neném porque é menorzinho que os outros. Ele estuda aqui desde o 1º ano, ele está na 3ª, os outros crescem e ele não cresce; eles acham ele diferente, vêem que ele é diferente, mas não levam pro lado de ridicularizá-lo não, pelo contrário, é um carinho, às vezes carregam a pasta, são doidos com ele, e ele é muito legal, é um menino que não tem complexo nenhum, nenhum, nenhum, ele só não gosta que chamam ele de anão; ele não gosta, ele fala: - eu sou pequeno. Mas ele não tem vergonha de se apresentar numa festa, se você chama dizendo que querem lhe conhecer, ele vem. [...] Eu, como professora, não que a gente trate ele diferente, mas dá vontade de por no colo, ele é um menino amável, ele te atrai, é uma criança cativante. (PROF.5)

- Olha, a não ser, por exemplo, num esporte coletivo, que ele geralmente, fica normalmente de fora, com a deficiência de locomoção, eu não vejo dificuldade de relacionamento entre eles. Nós temos um caso, que não é deficiência, nós temos um anão; ele é mais querido do que boneco, ele é mais paparicado que tudo, a deficiência dele, em termos de estatura, não sei se a gente poderia chamar de deficiência isso, se torna um atrativo. Esse menino é, realmente, paparicado, ele é alto astral. Eu vejo nos outros que têm problemas de locomoção, ele não tem no convívio de turma, nenhuma restrição. (PROF.6)

- Muito carinho, muito carinho, ao mesmo tempo em que eles são agressivos, que eles são cruéis, quando eles começam a conviver e a perceber as limitações, eu acho que há uma troca enorme de carinho que vem ajudar. Na minha sala, por exemplo, eu cobro muito esses princípios básicos de respeito, de solidariedade, de amizade, de fraternidade, de carinho, e eu acho que isso aí também tem muito a ver com o relacionamento dentro de casa, eu acho que os pais podem ajudar muito quando eles assumem que as crianças têm problemas, que têm deficiências, que têm uma lentidão de aprendizagem. (PROF.7)

- Eles são muito amorosos, muito receptivos. Eles gostam muito de ajudar, e gostam muito de ver o resultado da ajuda deles, o que a criança está conseguindo é muito bom! Tanto da comunidade quanto dos alunos. (PROF.8)

- As crianças cercam a menina [refere-se à criança com Síndrome de Down] de mimos. É como se elas quisessem proteger a criança, a gente vê que elas têm todo o cuidado com ela, mas não há aquela discriminação: - Não vou brincar com ela! Pelo menos quando eu passo no recreio, não tenho observado isso não, pelo contrário, o afeto é maior. (PROF.10)

4.4.8 Considerações dos docentes da escola sobre o “perfil” do professor para a Educação Inclusiva

Alguns professores, no decorrer da entrevista, fizeram considerações sobre o perfil do professor para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Importante ressaltar que essa questão aflorou, espontaneamente, nas respostas dos professores, talvez como indicativa e/ou reconhecimento de sua carência em nível de capacitação.

Sobre essa questão, alguns professores relataram suas opiniões:

- A pessoa tem que ter aquela habilidade, pelo menos se sentir disposta a enfrentar aquilo, porque aí você vai conseguir muito mais; o resultado vai ser muito maior. (PROF.1)
- Essas pessoas têm que ter um perfil; não é qualquer pessoa, que tem essa condição de estar trabalhando com essas pessoas, com essas necessidades. (PROF.2)
- Também acredito que tenha que ter um perfil, porque quando você faz opção pra curso, você já faz pelo que você pleiteia na sua vida. (PROF.3)

A professora 1 acrescenta que a falta de capacitação e de um perfil específico para o trabalho com alunos especiais são fatores que dificultam a inclusão:

- Eu acho que é um pouco essa capacitação que ainda não tem. Talvez a falta desse perfil que o professor também não tem, talvez se fosse uma coisa mais espontânea, que a pessoa sentisse realmente aquela vontade, aquela disposição pra aquilo, talvez as coisas dessem mais certo. Não é impondo não. (PROF.1)

4.4.9 O “apoio” dado pela SEE ao processo de Inclusão

Os professores foram indagados a respeito do apoio que recebem da Secretaria de Estado da Educação.

Eles foram unânimes ao responderem que o referido órgão não tem dado qualquer apoio para que a inclusão se efetive. Para eles, deveriam ser ofertados cursos mais consistentes, aporte específico de profissionais especializados, para orientá-los nos seus trabalhos cotidianos, tendo em vista a inclusão efetiva dos sujeitos especiais.

Os dados coletados levaram a perceber que a Rede Estadual, à qual está vinculada a escola EHP, ainda não tem conseguido suprir as necessidades e carências de embasamento

teórico/empírico, sentidas pelos docentes.

- Na rede municipal de Contagem, a gente sempre tinha curso. No Estado tem, mas a gente tem dificuldade de participar. (PROF.1)
- Na minha área, eu nunca vi nenhum curso, nenhum curso para capacitar professor. (PROF.2)
- Se tem, eu desconheço... eu não vejo; se existe, eu desconheço. (PROF.3)
- Nada, primeiro porque ela não dá muito curso, outra coisa também é apoio, alguém que possa trabalhar junto com a gente dentro da escola, orientar no que a gente deve fazer ou não. Isso não tem, eu acho que isso é uma necessidade que a Secretaria podia fazer muito bem, pelo menos orientar o professor, que viesse alguém, uma vez por mês para conversar com a gente, ver como está o trabalho da gente, vendo o trabalho com a criança e orientar. Eu acho que precisaria mais cursos, mais assistência dentro da escola, de uma pessoa para orientar, para ajudar no trabalho. (PROF.4)
- Nenhum, nenhum. Sabe por que eu digo nenhum? Primeiro, dizem que eles vão lançar um curso e que a gente pode fazer, mas você tem que trabalhar mais 5 anos para o Estado. Mas até hoje eu não vejo nenhuma ajuda, nem saber direito o que a gente está passando. [...] Então, a realidade deles é lá dentro, muitas pessoas que são chefes nunca entraram numa escola, para ver o que é a realidade da escola. (PROF.5)
- Que eu saiba... pode até haver o interesse, pode haver, mas se é, não é muito divulgado ou, se é divulgado, não chega nos lugares, eu acho que não. Se eu fosse dar uma nota de 1 a 5 pra essa iniciativa da Secretaria, eu daria, no máximo 2. A gente sabe que existe um interesse, mas há um distanciamento muito grande, da prática pra realidade, da burocracia pro dia-a-dia da escola. (PROF.6)
- Ela tem lançado cursos, mas abre lá n inscrições e ninguém pode fazer porque ninguém pode sair da escola. (PROF.7)
- Não tem, no meu caso, eu acho que não, eu não sei se é porque eu não procurei, ou eles não vieram até mim e à minha escola. (PROF.8)
- Que eu conheço não, que eu conheço não, nenhum. Eu acho importante que a Secretaria, que o Governo, que o Estado pensassem mais sobre o assunto, não só decretar a inclusão, mas que dessem também condições para você estar trabalhando com essas crianças; que a escola esteja realmente preparada para isso. (PROF.9)
- Nenhuma, nenhuma, nenhuma, nenhuma. A Secretaria de Educação deveria dar mais suporte às escolas com relação a esse tipo de criança, porque, vamos incluir! Mas como? Os professores estão preparados? Porque falar: vamos fazer isso! É muito fácil, eu acho que tem primeiro que fazer uma preparação, preparar os professores para receberem as crianças, eu acho que elas têm que ficar juntas sim, eu acho que elas desenvolvem mais do que no meio de crianças com problemas iguais aos dela, porque ela vê outras coisas. (PROF.10)
- Não tem, muito difícil! Abriu um curso agora, mas também não dá uma abrangência para que todos os professores possam participar, [...] dentro da escola apenas um vai ser indicado. Nós não tivemos muita abertura para isso. (DIRETORA)

No entanto, essas informações contradizem o que a diretora da DESP afirmou sobre a formação dos professores. Segundo ela, a Secretaria de Estado da Educação tem dado todo apoio aos docentes. O depoimento, a seguir, mostra um contraste evidente, tendo em vista o que os professores e a diretora da escola afirmaram.

Não é só a Diretoria de Educação Especial que tem trabalhado no sentido de promover a inclusão na Rede Estadual; a Secretaria de Educação, como um todo,

tem trabalhado no sentido de tornar as escolas mais acolhedoras, trabalhar com as diferenças, considerar a diversidade na escola. A nós, aqui na diretoria de Educação Especial, compete o planejamento, o acompanhamento em termos da política pública da educação para os alunos que têm quadros de deficiências e condutas típicas³⁷ em que estão reunidos os quadros de síndromes, transtornos invasivos do desenvolvimento³⁸. [...] Aqui na SEE, a política de inclusão tem sido discutida, o ‘Projeto Incluir’ está aqui atrelado às diretrizes de educação especial e nesse ‘Projeto Incluir’, nós temos conscientizado as escolas sobre o processo de inclusão educacional, a importância da adequação das escolas, toda a discussão atrelada às concepções de ensino-aprendizagem. Nós temos um folder onde estão relacionados todos os projetos e programas que a SEE desenvolve com o foco nessa idéia da inclusão e o ‘Projeto Incluir’ também está lá relacionado. [...] Nas ações do ‘Projeto Incluir’ a gente tem: a) capacitação de professores no tema da educação inclusiva; essa capacitação nós entendemos que ela tem que ser feita na escola porque ela tem que reunir um conjunto de educadores da escola e ter um enfoque nas concepções de ensino-aprendizagem e informações gerais, discussões em relação às necessidades educacionais especiais que os alunos podem vir a ter ou, considerando até as necessidades mais freqüentes e, essa capacitação, no Projeto, ela deve resultar na mudança no projeto pedagógico da escola, na proposta pedagógica da escola; é uma ação; b) outra ação é a remoção das barreiras arquitetônicas, as escolas que compõem esse ‘Projeto Incluir’ têm prioridade nas obras de adequação de acessibilidade, de construção de rampas, de adequação de banheiros, etc; c) também está previsto no Projeto a ação de acessibilidade tecnológica, que resulta em equipamentos para as escolas, computadores, internet, recursos adaptados para uso do computador, tecnologia assistiva³⁹, que a gente passa também recursos financeiros para a escola a partir da necessidade que os alunos apresentam, para adquirir material de consumo necessário; d) uma ação que é de máxima importância, é o que a gente chama de formação de rede de apoio, que começa desde a discussão no município, pelas lideranças do município, inclusive numa discussão intersetorial com essas lideranças, logicamente que a área da educação vai estar envolvida, aonde vai se buscar o oferecimento dos apoios necessários aos alunos no próprio município. E aí, a educação, nessa ação de rede de apoio entra com o oferecimento dos atendimentos educacionais especializados em cada município; nós estamos trabalhando atualmente na expansão da rede de apoio, dos atendimentos educacionais especializados. Para a expansão desses atendimentos especializados, nós estamos organizando cursos de capacitação com carga horária mínima de 120 horas, por área de deficiência, para que esses professores tenham condições de assistir os alunos nas necessidades educacionais que eles apresentam. Então, a gente tem a formação em educação inclusiva que é para todo e qualquer profissional da educação, e temos formação em educação especial que é para os professores que vão atuar nos atendimentos educacionais especializados nessa rede de apoio do Estado. Nós estamos trabalhando em duas vertentes de formação. (DIRETORA da DESP)

³⁷ De acordo com a Orientação SD 01/2005 da SEE-MG, o termo “Condutas Típicas” refere-se a manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, que seu modo singular de aprendizagem exige.

³⁸ O termo “transtornos invasivos do desenvolvimento” refere-se a alguns quadros em que a criança sofre, em seu desenvolvimento, interferências de origem neurológica, genética ou outras, como, por exemplo, o caso do autismo.

³⁹ A Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo usado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços, que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. É também definida como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias, e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiência” (Cook e Hussey in *Assistive Technologies: Principles and Practices*, Mosby – Year Book, Inc., 1995).

Foi perguntado a essa gestora/diretora sobre a forma como a capacitação que ela explicitou chega até aos professores e, a partir de sua resposta, percebemos que a Secretaria de Educação tem criado frentes de trabalho com o objetivo de capacitá-los para o verdadeiro exercício da inclusão. No entanto, percebemos que, essa capacitação tem se voltado mais para o trabalho com alunos cegos e surdos. Contudo, ela afirmou que a capacitação é mais ampla, abrangendo alunos com deficiências e condutas típicas, mas sobre essas últimas não tem havido capacitação, bem como, especificamente, sobre a área da deficiência mental. Segundo essa gestora:

A capacitação que as Universidades vão fazer é a capacitação em Educação Inclusiva da ação proposta de capacitação dos professores das escolas do 'Projeto Incluir'. Agora, a ação de formação de rede de apoio, ela está acontecendo já, ela não parou, só está aumentando. E nós implantamos no ambiente da Secretaria, um sistema que a gente chama de "Sistema de Gerenciamento de Cursos", onde o próprio professor pode fazer a sua pré-inscrição para a capacitação nas áreas de deficiência. Nós temos nesse sistema de gerenciamento os modos de deficiência visual e surdez; além desses que estão no sistema, nós temos oferecido na área de deficiência mental e deficiência múltipla. (DIRETORA da DESP)

As ações do "Projeto Incluir", explicitadas pela diretora da DESP, durante a entrevista, vêm ocorrendo em cidades do interior do estado. A meta era de que cada cidade mineira tivesse pelo menos uma escola participante do projeto até o final do ano de 2006. Talvez pelo fato desse trabalho estar se realizando nas escolas do interior, é que os professores de Belo Horizonte não estejam percebendo as ações da Secretaria de Educação, objetivando promover uma educação de qualidade para todos.

Sobre a capacitação dos professores vinculados às escolas de Belo Horizonte, a diretora da DESP relata algumas iniciativas, mas que ainda não abrangem a totalidade dos professores de uma mesma escola, ou seja, os cursos que estão sendo oferecidos têm um número de vagas limitado, para cada escola, normalmente duas. Esse número, na opinião dos professores, é insuficiente:

- [...] as vagas são muito limitadas também, está tendo um curso agora e, da nossa escola, só duas pessoas puderam ir. A gente pode querer ir, ter vontade, mas também não tem a quantidade de vagas. (PROF.4)
- [...] dizem que eles vão lançar um curso e que a gente pode fazer, mas você tem que trabalhar mais 5 anos, para o Estado; eu acho que é LIBRAS. (PROF.5)
- Abriu um curso agora, mas também não dá uma abrangência para que todos os professores possam participar. Parece que, agora vai abrir um para poder atender as crianças surdas e o deficiente visual, para poder ensinar como trabalhar a LIBRAS e o Braille, mas está muito fechado, dentro da escola apenas um vai ser indicado. Nós não tivemos muita abertura para isso. (DIRETORA)

4.4.10 A capacitação dos professores deve ser da responsabilidade da Secretaria de Educação?

No questionário, a maioria dos professores respondeu que a responsabilidade pela capacitação dos professores deveria ser da Rede de Ensino, na qual o docente atua; um total de 22 professores assim se posicionou, o que totaliza 88% do universo entrevistado. Como os professores tiveram oportunidade de dar mais de uma sugestão, houve 12 professores que concordaram que a responsabilidade deve ser da escola, na qual o professor está vinculado e 5 professores foram da opinião de que a responsabilidade pela formação, caso a Secretaria de Estado não a assuma, deve ser do próprio professor. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 26:

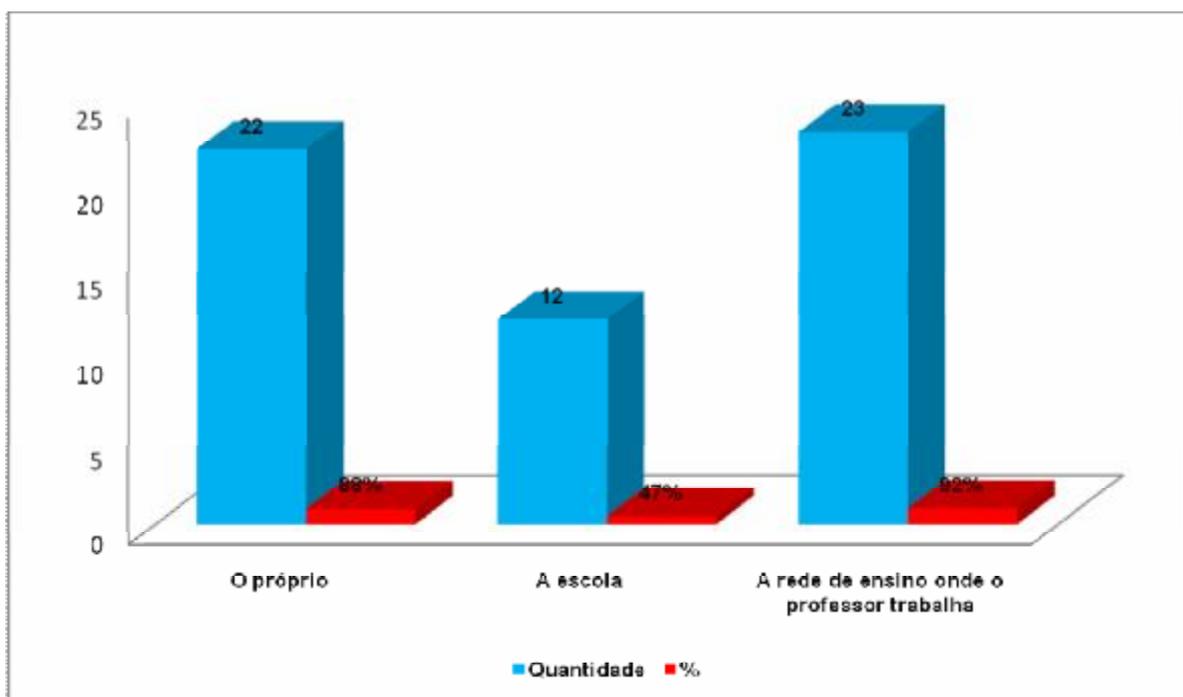


Gráfico 26: Quem deve suprir a necessidade do professor sobre conhecimentos a respeito de PNEE
Fonte: Dados da pesquisa/2007

TABELA 26

Quem deve suprir a necessidade do professor sobre conhecimentos a respeito de PNEE

Quem deve suprir a necessidade do professor sobre conhecimentos a respeito de PNEE		
	Quantidade	%
O próprio	22	88%
A escola	12	48%
A rede de ensino onde o professor trabalha	23	92%

Fonte: Dados da pesquisa/2007

No entanto, com relação a essa última opção, os professores voltaram a se pronunciar sobre as dificuldades de tempo e de finanças para realizarem essa atividade. Nas entrevistas realizadas, eles, assim, se pronunciaram:

- Se ele está nessa situação, o professor também tem que procurar. Não é só a Superintendência, o professor também tem que estar envolvido. (PROF.1)
- O professor tem que buscar sim, mas a gente não tem tempo pra isso. Eu trabalho o

dia inteiro e a escola não libera. (PROF.2)

- A partir do momento em que você está recebendo alunos com necessidades especiais, você acaba buscando, de uma forma ou de outra, mas não é o suficiente para suprir as necessidades que esses alunos têm. (PROF.3)

- Isso depende, a gente tenta buscar na medida do possível, a gente busca aqui na escola, uma conversa com a outra, a gente procura saber, mas a gente faz na medida do possível porque, primeiro, o recurso, o salário do professor é muito baixo, então a gente vai pagar um curso, esse gasto a mais a Secretaria podia ter dado e, segundo, o tempo da gente. (PROF.4)

- [...] A gente que corre atrás do prejuízo nosso. Nossa! E como tem que correr atrás!!! Eu acho que a Secretaria tinha que dar oportunidade ao professor, o Centro de Referência era maravilhoso, ali tinha coisas maravilhosas, gastava-se um dinheiro com aquilo, mas nós não podíamos ir lá, por quê? Porque as capacitações são todas dentro do horário de aula. Aquilo era maravilhoso! Aqui tem muita gente capacitada. (PROF.5)

- Deveria, deveria. Pra não ser pego de surpresa, mas a própria vida do professor não dá a ele muita disponibilidade, nem de tempo, nem financeira, nem de outras disponibilidades, para que ele possa estar buscando esse tipo de informação. (PROF.6)

- Aqui na escola, eu sou chamada de sonhadora. Eu acho que o professor, quando ele atende aos objetivos da sua profissão, de uma forma ou de outra, ainda mais com essa globalização maravilhosa, a internet à mão, 90% das pessoas hoje, têm acesso à internet, se não tem em casa, na escola tem. Eu acho que teria condição de, pelo menos, uma noção, a pessoa buscar. Eu acho que, quando o professor tem vontade, ele move montanhas, mas quanto tem a vontade, mas se não tem a oportunidade, te tolhe totalmente. Eu acho que, um dicionário, uma enciclopédia que você consulta sobre o assunto, você consegue mais ou menos rebolar dentro da situação, mas, ter soluções? Não. (PROF.7)

- Eu acho que seria uma parceria, eu acho que eles poderiam nos fornecer e a gente também procurar. (PROF.8)

- Eu acho que o professor pode buscar, não que ele tenha que buscar, porque aí eu acho que esse problema não é só do professor, é do Estado e da rede de ensino, não do professor sozinho. Eu penso que, o professor só, ele não vai conseguir nada, tem que ser a escola como um todo e o Estado, já que ele quer essa inclusão. Eu acho que é válido, penso que a criança devia estar numa escola normal, escola fundamental, mas ele tem que ter um atendimento paralelo. (PROF.9)

- [...] Eu acho que a busca por conta própria é pra ele melhorar, pra ele melhorar, mas se a gente ficar deixando também para a Secretaria, quer dizer, o outro não faz, eu vou ficar de braços cruzados? Eu acho que não é por aí não. Se a gente não entende nada, tem que buscar. Eu acho que a gente também tem que buscar. É faca de dois gumes, você busca, mas você também ganha. Se a Secretaria não dá, você também tem que buscar, porque é você que está ganhando. (PROF.10)

- Busca sim, na parte de leitura, tem que buscar sim, eu acho que tem, se eu tivesse, dentro da minha sala, um aluno com deficiência, portador de deficiência, é lógico que eu gostaria de estar me envolvendo com ele, buscar através de leitura ou outros tipos de informações que pudessem me dar um suporte maior. Isso eu noto nos professores. (DIRETORA)

De acordo com o relatado pela diretora da DESP, para as capacitações, o professor precisa fazer uma pré-inscrição. Ela informou que a Secretaria de Educação não estende a capacitação para todos os professores de uma escola, porque nem sempre todos desejam fazê-la e não há interesse, por parte do órgão público, de oferecer cursos para quem não tem motivações, pois é muito mais produtivo trabalhar com aqueles professores que demonstram interesse pela formação.

A Secretaria de Educação disponibiliza, através de um *site*, a possibilidade de inscrição para os cursos e, quando há um número suficiente de participantes para formar uma turma, os inscritos são comunicados e o curso ocorre. Usando essa sistemática, evita-se o lançamento de um curso, que corre o risco de não acontecer, por falta de inscritos.

A diretora deixa claro que essa oferta é extensiva a professores de outras redes, dependendo da demanda, e para os estatutários⁴⁰, há exigências que precisam ser cumpridas.

Professores da Rede Estadual, quaisquer escolas da rede estadual, comum ou especial, e temos oferecido inclusive para professores das redes municipais; geralmente a Prefeitura Municipal sinaliza a necessidade, a gente tem aberto vaga para professores da rede municipal. Quando os professores fazem a pré-inscrição nós temos critérios, porque a gente tem uma demanda a partir do desejo, da motivação do professor que já é um bom sinal para nós, saímos daquele lugar de capacitar professor que não quer participar do atendimento, atuar no atendimento educacional especializado, então, a partir da demanda da própria pré-inscrição do professor, a gente joga os critérios, primeiro nós capacitamos, prioritariamente, os profissionais efetivos, que não estejam perto da aposentadoria, nós observamos também se o professor tem a demanda atual de atendimento, porque, é lógico, a gente vai capacitar primeiro aquele que está com o aluno para ser atendido e, observamos também o que motivou o professor a fazer aquela inscrição, se ele tem interesse pela área, se ele está buscando o curso para atendimento da demanda ou se ele está fazendo por fazer, porque para os que estão fazendo por fazer, a gente tem procurado deixar como última alternativa. Nós queremos trabalhar com a formação de professores que querem atuar nos atendimentos educacionais especializados e aqueles que precisam da capacitação para atendimento de demanda; isso na formação especializada. Para a formação em educação inclusiva, todos os educadores das escolas participantes do 'Projeto Incluir' vão receber essa capacitação. (DIRETORA da DESP)

4.4.11 Infraestrutura da escola

Antes mesmo de serem perguntados, especificamente, sobre a infraestrutura da escola, para receber o aluno especial, os professores relacionaram esse item à sua opinião sobre a inclusão desses alunos. Ou seja, para eles, concordar ou não com a inclusão tem a ver não só com a formação dos professores como também com as condições físicas e materiais da escola.

Os professores foram unânimes em dizer que a escola EHP não possui condições satisfatórias para receber o aluno com necessidade especial e apresentaram várias justificativas:

⁴⁰ O termo estatutário refere-se aos funcionários que possuem a situação de efetivos do estado. No caso do

- A escola tem que estar preparada para receber essas pessoas, na sua estrutura física como também professores, profissionais capacitados pra isso. (PROF.1)
- Eu acho que as escolas comuns têm que se adaptar aos alunos com necessidades especiais. (PROF.2)
- Desde que se ofereça subsídios necessários para que tenha realmente uma educação de qualidade, para que a escola não perca a sua função que é de ensino-aprendizagem. (PROF.3)
- A escola comum não está preparada, com certeza, professores não têm treinamento nenhum, não tem material adequado, não tem equipamento pra lidar com os meninos. Está faltando muito mais treinamento pra gente, pra gente saber o que precisa e como lidar com eles. Treinamento, pessoas pra ajudar a gente, a gente ter uma bagagem pra poder saber, uma pessoa pra gente contar com ela se eu tenho uma dificuldade, a gente não tem ninguém pra orientar a gente. (PROF.4)
- A escola não está preparada para receber esse tipo de pessoa, nem o profissional e nem a estrutura física, material, capacitação. [...] Aqui na nossa escola tem escada, o menino que tem que subir de cadeira de rodas, nós temos um que é carregado todos os dias. Para a escola receber isso, tem que se estruturar primeiro. (PROF.5)
- Eu acho que não importa o tipo de escola, desde que seja uma coisa elaborada, não uma coisa jogada. Não adianta colocar um cadeirante se não tem rampa, não adianta eu colocar um deficiente visual se o professor não sabe Braille. Não só equipamento físico, mas principalmente material humano. O professor despreparado, o que adianta? Eu não saberia, por exemplo, na minha área, eu não saberia dar aula pra um cadeirante, eu não tenho preparo pra isso. (PROF.6)
- Eu acho que os professores precisam ter uma preparação, uma capacitação, porque como já fala o nome, são especiais e, uma inclusão de pessoas especiais, eles são especiais. O atendimento tem que ser especializado, eu acredito que, sem uma capacitação, a coisa fica assim, só no papel. (PROF.7)

Especificamente sobre a infraestrutura física, nenhum professor considerou que ela fosse adequada, principalmente considerando-se a realidade de alunos com problemas de locomoção. Quanto aos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, a escola carece tanto de recursos humanos especializados, quanto de recursos didático-pedagógicos para atender as suas necessidades, ressaltando que o próprio mobiliário não se adequa à especificidade das dificuldades de certos alunos, como mostram os relatos a seguir:

- Eu acho que não, talvez por aí o resultado não seja tão satisfatório; a escola, dependendo do tipo de necessidade não tem um tipo de adaptação para esse aluno e nem esses recursos que a gente precisa, pelo menos por enquanto, ainda não tem. (PROF.1)
- Essa escola aqui? Eu acho que não. Porque esse menino mesmo, que é anãozinho, na carteira ele fica com os pezinhos todo pra baixo, coitado! não chega no chão. Eu acho que isso deve atrapalhar. E Hiperatividade? Eu acho que tem que ter um trabalho de uma psicóloga, de uma psicopedagoga, e não tem isso aqui na escola. (PROF.2)
- Faltam recursos, tanto materiais como humanos, desde equipamentos e pessoas também e mesmo preparar o profissional pra isso. Não tem material, nem pessoal e nem conhecimentos; nós não temos conhecimentos da educação inclusiva, das leis, de nada, então é complicado. (PROF.3)
- Eu acho que não, aqui na escola tem um anãozinho, não tem um banheiro próprio pra ele, não tem uma carteira própria pra ele, é difícil, a gente saber lidar com isso. (PROF.4)

- Não, nem material, nem humano. (PROF.6)

- Não, a estrutura que eu acho que a escola tem é muita determinação, a exemplo da nossa direção, a gente se doa muito, tem muita garra, tem muito cuidado. Nós temos aqui uma criança com Síndrome de Down, essa criança é extremamente bem assistida, carinhada, etc. etc., mas mesmo assim, eu ainda acho que falta mais, falta alguma coisinha a mais, que eu acho que é uma preparação específica; neurologicamente a gente não tem conhecimento pra estar lidando com isso. (PROF.7)

- Não, nem material nem humano, material porque nós não temos praticamente nada para oferecer às crianças, além de uma biblioteca, que elas freqüentam uma vez por semana, um pátio, não é uma quadra, um pátio descoberto, não tem como fazer atividade extra com as crianças, entendeu? Não temos uma sala de vídeo, não temos uma sala de jogos, não temos sala de artes, que eu acho importantíssimo, não só para as crianças de inclusão, mas para qualquer criança. Então, para crianças com necessidades, muito menos e, os professores são capacitados para lidar com a criança comum, mas pra poder lidar com a criança de inclusão, ele teria que ser preparado. E também a gente tem que ter profissionais qualificados, psicólogos, fonoaudiólogos, outras pessoas para darem suporte. (PROF.9)

- Não temos também, não temos uma sala ambiente, um espaço adequado, nem material, nem nada. Você veja bem, quando é deficiente físico, nós não temos rampa. Nós temos um aluno que tem problema de “ananismo”; já comuniquei [à SEE-MG], quando eles falam de inclusão, eu acho que há uma boa intenção de dar um atendimento, da Secretaria, através da inspeção, se tiver um aluno, essa escola tem que ser readaptada. Não estou falando que eles têm que fazer, é muito difícil, a gente às vezes tem que se readaptar, então eu pedi realmente que fizesse uma troca de vaso no banheiro, não tive nenhum retorno, porque o aluno tem problema no banheiro, porque o vaso sanitário pra ele é alto. Deveria trocar, pelo menos um vaso sanitário pra atender essa criança; eu não tive realmente, nenhuma resposta, nem pra falar assim: você é que tem que se virar. É lógico que eu que tenho que me virar. Segundo a família, ele nem usa muito o banheiro da escola, porque ele precisa subir no vaso e isso se torna até perigoso. Até sugeri que ele trouxesse um banquinho de casa ou que a gente fizesse um banquinho para todas as vezes que ele precisasse e, não ficasse no banheiro, porque tem certas situações que são meio constrangedoras; então que ele deixasse assim perto da cozinha, no banheiro perto da cozinha, e ele fosse lá e pegasse, sabia que o banquinho estava lá, mas o pai disse que ele às vezes não usa o banheiro aqui, ou se usa, deve fazer no chão porque ele não consegue alcançar. Nem pia, nem banheiro, nem carteira, eu cerrei a mesinha, mas pra ele nem resolve cerrar os pés da cadeira, porque não chega à altura dele, os pezinhos dele ficam por cima, no ar. Então, a gente tenta. Eu tenho uma criança que tem muita dificuldade de andar, aqui na escola não tem muitos casos não, mas uns casos assim chamam a atenção da gente. Ele cai, ele é muito desequilibrado, então a gente usa sempre as salas de baixo para atender, mesmo que a turma não estava condicionada, a gente coloca, evitando esses casos. Este ano, ele está estudando na parte de cima, e ele é um tipo de criança que quer ser independente, a gente nota isso, ele sobe a escada com uma certa dificuldade e pode se cansar demais, mas ele sobe com alegria, a gente fica acompanhando. Eu acho que é uma vitória pra ele estar conseguindo subir escada sem ajuda. Uma vez eu fui ajudar, aí ele olhou assim pra mim, me encarou, como: por que eu estava ajudando? É muito interessante, a alegria dele. É como essa menininha com Síndrome de Down, ela ficou dois anos na sala do introdutório, esse ano nós resolvemos colocar na fase 1, mas ela ainda não venceu os conteúdos da fase, mas ela está tão feliz porque ela passou, ela sentiu que ela cresceu, é lógico, ela cresce assim, mas ainda não tem aquele pré-requisito que ela precisaria ter, mas, ela está muito feliz porque ela conseguiu avançar um ano de escolaridade. Nós temos muitas histórias, são muito interessantes esses casos que ficam gravados na memória da gente. [...] Tem uns casos assim, que o professor trabalha com a, intuição é a palavra mais adequada. Nós já tivemos cego também; ele tinha um atendimento itinerante, do São Rafael, ele era uma criança inteligente, era filho até de médico, e ele reconhecia muita gente pela voz, porque ele tinha uma capacidade auditiva muito boa. Mas depois ele saiu da escola também e foi estudar, não me lembro, mas acho que no Instituto São Rafael. Esses casos que você nota na

aparência, que ele é especial, e chama atenção, a nossa tendência é dar uma acolhida muito grande, contudo, a nossa tendência é até uma superproteção, um aconchego maior. E essas que, vamos dizer assim, que são mais agitadas, crianças que perturbam o ambiente, que também precisam, às vezes, até um trabalho mais especializado, essas crianças nos incomodam mais, que não trazem na aparência que é especial, mas por trás, é uma criança especial..(DIRETORA)

4.4.12 Preparação da Comunidade Escolar

Os professores foram indagados a respeito da preparação da comunidade escolar para receber e incluir os sujeitos especiais, pois a inclusão desses sujeitos não se processa apenas em seus adentramentos nas salas de aula, mas, principalmente, em suas participações efetivas na vida da escola. Para isso, além dos professores, é preciso envolver outros profissionais da instituição, os outros alunos e seus pais para aderirem ao processo de inclusão.

Muitos professores consideram que a comunidade não está preparada para receber os alunos especiais, pois, para eles, a sensibilidade existe, mas as dificuldades recaem, sempre, na forma de lidar com os referidos alunos. Assim, alguns se pronunciaram:

- Nem toda, uma grande maioria sim. Preparada no sentido de aceitar, de tentar ajudar no trabalho, no que for preciso. Aqui na nossa escola, a gente tenta fazer esse trabalho conjunto, coletivo, nesse sentido está, mas assim, preparada, capacitada pra aquilo, eu acho que nem todo mundo está não. (PROF.1)
- Eu acho que não; a escola não tem uma estrutura, os pais deixam os filhos aqui, mesmo o menino ficando prejudicado, os pais acham difícil levar pra outra escola. Mas eu acho que, ter uma preparação [...] (PROF.4)
- Eles falam assim: - eu não quero meu filho na sala desse menino não, porque ele é assim, assim, ele está causando problema. A gente chama e conversa, mas o que mais dá problema pra gente são os meninos hiperativos, os meninos com dificuldade de aprendizagem. Nós temos um que tem 3 anos que ele está na 1ª série, então o que acontece? Os pais não querem o menino: - ah, a sala do meu filho é do menino que não aprende? Acham que, porque o filho está naquela sala, ele também é daquele mesmo estilo e a gente tem que explicar que as salas não são homogêneas. Mas não é uma coisa que dá um problema não, mas questionar? Questionam. (PROF.5)
- Eu acho que não; vai voltar naquele aspecto anterior de novo, a questão de espaço físico, na preparação do pessoal não só docente, mas funcionários, pais, a própria família já coloca esse menino como sendo diferente, até no trazer para a escola. E é muito difícil, a escola com a quantidade de alunos, você não pode fazer, com trinta alunos, um é deficiente, eu vou dar aula pra um e esquecer vinte e nove, é mais ou menos por aí. (PROF.6)
- Continuo tocando na mesma tecla, se for apenas o caso da aceitação, do investimento desse carinho, eu acho que sim, a parte humana da escola é muito preparada, agora, a parte de capacitação, não. (PROF.7)
- Pra aceitar, sim, pra trabalhar com eles, eu creio que não. (PROF.8)
- Não, não está, a escola não está preparada; eu acho, muitas vezes, que até os pais costumam fazer discriminação. [...] Eu penso que a escola aqui, não está preparada. (PROF.9)

4.4.13 A forma como a comunidade deve ser preparada

Os professores foram inquiridos a respeito da melhor maneira de preparar a comunidade, para aceitação dos alunos especiais, no âmbito escolar. Embora nem todos docentes tenham expressado suas posições, alguns afirmaram acreditar que é possível ocorrer uma conscientização, sobretudo fornecendo mais informações e maior respeito para com esses alunos.

Seguem as falas de alguns docentes:

- Através de mais informações em relação à inclusão, estar estudando um pouco mais essas leis, essas normas sobre a inclusão. Eu nem sei qual é o aluno de inclusão aqui na nossa escola, eu acho que isso tem que ser passado para cada professor, para cada pessoa que trabalha na escola. Se eu soubesse quem é esse aluno, na verdade, eu tentaria ajudar da melhor maneira possível no trabalho do professor, dos colegas, que eu acho que tem que ser mostrado pra gente essas coisas que estão acontecendo, pra gente saber julgar. Mas eu acho que a gente tem que estar por dentro dessas coisas. (Prof.1)

- Os funcionários da escola, sim, os pais, às vezes. A escola, pra ela andar bem, pra resolver um problema de aprendizagem, pra exercer realmente a função dela que é o aluno, visar primeiro o aluno, ela tem que se capacitar, necessita-se na escola, de pelo menos um orientador, a escola não tem um orientador, ela não tem psicólogo, ela não tem atividades, por exemplo artes. (Prof.5)

4.5 Entrevista realizada com a diretora da instituição

Durante a entrevista, a diretora da escola respondeu a várias questões que também foram feitas aos docentes, como já foi relatado neste trabalho. Neste momento, a diretora respondeu questões mais específicas, que diziam respeito à sua posição como gestora.

4.5.1 Como o professor e a comunidade escolar têm acolhido os sujeitos especiais

De acordo com a diretora da escola EHP, todos os sujeitos da escola têm recebido bem o aluno especial. Segundo relatamos anteriormente, ela atribui ao docente um instinto maternal e, refere-se à aceitação do aluno especial mais como um ato caritativo do que

propriamente um reconhecimento de direito e de potencialidades: “eu acho que, por ter necessidades especiais, a gente se aproxima muito dessas crianças. Às vezes, até atrapalha, porque a nossa tendência é dar uma superproteção a essas crianças” (DIRETORA).

4.5.2 Há quanto tempo esta escola vem recebendo alunos “especiais”?

Segundo a diretora da escola, alunos com necessidades educacionais especiais, sempre foram admitidos na instituição. Ela ressalta que, anteriormente, não havia essa receptividade especial que, atualmente, é dada a essas crianças, pois elas eram tratadas de modo semelhante aos outros alunos.

A bem da verdade, acho que sempre recebeu. Só que não era assim, rotulado de crianças especiais porque sempre existia aquela criança que era mais devagar, o ritmo de aprendizagem delas era mais devagar. Aquelas crianças, muitas vezes, que a gente via que precisava de um atendimento mais especializado, acho que sempre existiu isso na escola. Agora que está sendo mais rotulada, assim, a criança especial, ser diferente. Mas eu acho que sempre existiu. (DIRETORA)

4.5.3 Tipo de deficiência predominante

A diretora nos informou que, dentre os tipos de “problemas” atendidos pela escola, percebe-se a predominância das denominadas dificuldades de aprendizagem, embora já tenham adentrado na instituição alunos com deficiências visuais e físicas.

E nós tivemos, em épocas atrás, vários casos, não só em ritmo de aprendizagem mais lento, mas criança com deficiência, diferente mesmo, nós já tivemos com deficiência física, nós já tivemos com deficiência visual. Às vezes, a criança, aparentemente não chama a atenção, a gente sabe que tem criança que precisa de acompanhamento mais especializado, para que ela possa ter um nível de entendimento melhor, muito material concreto, esse tipo de criança sempre existiu. Mesmo aquelas que, fogem de uma conduta regular, aquelas que demonstram muita agressividade, que às vezes toma medicamento, que tem um controle médico, essas também eu considero que têm que ter um tratamento especial, aquela que não tem aquele autocontrole. (DIRETORA)

4.5.4 Relacionamento da escola com as famílias dos alunos “especiais”

A diretora informou que a escola, sempre que tem algum aluno com necessidade especial, promove um contato com a mãe, objetivando conhecer as dificuldades e as possibilidades de se trabalhar. Quando se faz necessário, processa-se o encaminhamento para os tratamentos clínicos necessários.

Quando está freqüente, a gente faz assim, entre aspas, um roteiro de anamnese, ver realmente a história de vida da criança, comportamento dela em casa, comportamento dela, social. Como os pais vêem isso, um tipo de, suporte que ela tem; muitas vezes vem de família que não tem condição nenhuma, a gente encaminha pra um atendimento melhor. Eu acho que essas crianças, além da escola, elas deveriam ter um acompanhamento à parte, com psicólogo [...] (DIRETORA)

4.5.5 Acompanhamento dado aos alunos especiais

Reiteramos que, muitos alunos com necessidades especiais necessitam de acompanhamento médico e de usar medicamentos controlados. Contudo, a escola EHP, geralmente, não toma conhecimento a respeito dessas necessidades e esse fato pode interferir, diretamente, no aprendizado ou no comportamento do aluno em sala de aula e na escola.

Algumas professoras, quando entrevistadas a respeito, disseram que, na maioria das vezes, as mães procuram a direção da escola, ou a supervisão quando precisam dar informações específicas sobre seu filho, mas, como vimos anteriormente, essas comunicações não costumam ser transmitidas para as professoras. E elas recebem os alunos sem informações sobre suas necessidades e/ou tratamentos.

Pela resposta da diretora, percebemos que ela tinha conhecimento dos tratamentos feitos pelos alunos, mas reiteramos, não eram comunicados aos docentes e aos outros profissionais que lidam com esses alunos: “algumas, até que têm, muitas vezes têm acompanhamento médico, chegam com neurologista, algumas têm atendimento com psicólogo, e outros que, realmente, não têm nenhum tipo de atendimento” (DIRETORA).

4.5.6 Encaminhamento dos Alunos Especiais

Consideramos que é importante tanto que a escola busque uma interação com profissionais que fazem atendimentos clínicos aos alunos especiais, quanto que tenha conhecimento dos encaminhamentos feitos. É comum, principalmente nas escolas públicas, nas quais o nível de conhecimento dos pais, atualmente, é limitado, em relação às necessidades de seus filhos, que eles não busquem atendimentos aos seus filhos, por ignorarem sua necessidade e mesmo sua possibilidade.

A esse respeito, assim, a diretora se pronunciou:

Às vezes, a gente faz uma orientação, às vezes a gente encaminha. Eu acho que as escolas especiais atendiam um maior número de casos dessas crianças, elas passavam um tempo em escola especial e, depois, elas retornavam para o ensino regular. Mas hoje, está sendo difícil, porque, com o processo de inclusão, essas vagas estão sendo muito limitadas. Quando o caso é muito grave, tipo paralisia cerebral, essas coisas, a escola não tem a mínima condição de atendimento. Aqui é uma escola regular, eu acredito que a condição é que ela saiba se comunicar; mesmo que ela não tenha uma linguagem expressiva, mas pelo menos, que ela consiga se comunicar, através do comportamento dela. (DIRETORA)

Levando-se em consideração as entrevistas realizadas e os questionários aplicados, podemos considerar que os professores da Escola EHP não se sentem preparados para atenderem, em suas salas de aulas, alunos com necessidades educacionais especiais, embora se mostrem receptivos à proposta. Por outro lado, a Secretaria de Educação tem divulgado iniciativas nessa direção, dando a entender que estão abrangendo todos os professores. Dessa forma, torna-se necessário que a SEE-MG desenvolva a proposta de capacitação em serviço, não só dos professores que já possuem os referidos alunos, mas de todo o corpo docente, de uma maneira incrementada, atingindo a expectativa/necessidade dos professores em um menor tempo possível. Os professores da escola pesquisada já trabalham com esses sujeitos especiais e, além de não receberem orientação para implementar essa proposta, sentem-se ignorados pela SEE-MG em todas as suas necessidades como profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categoria “inclusão” é, atualmente, muito propagada pelos gestores das políticas educacionais e pela mídia. Contudo, geralmente, seu significado se esvai, pois permeia e legitima um discurso politicamente correto, que defende de forma meio ingênua e até certo ponto ideológica, a educação inclusiva, uma vez que não assegura as condições necessárias para que, na prática, a “teoria” se concretize.

Acredita-se que essa apologia à inclusão que consubstancia esses discursos político-pedagógicos, pode, muitas vezes, mascarar a ocorrência de práticas sócio-educacionais discriminatórias.

A inclusão deve ser analisada e entendida à luz de seus referenciais teóricos e práticos, que viabilizam a construção de uma percepção crítica, para que possa ser desvelado o que se esconde por detrás das “falas” oficiais e oficiosas, que vêm se tornando hegemônicas.

Sabe-se que a defesa de uma educação e de uma sociedade inclusiva decorre de um longo processo histórico, marcado pelas lutas em prol da constituição e do reconhecimento dos direitos sociais e, particularmente, dos referentes à pessoa humana.

No Brasil, a Educação Inclusiva vem tomando, por referência, as Propostas Internacionais, já explicitadas neste trabalho, que são transladadas para a realidade nacional, pelos administradores das políticas públicas.

Mas, se por um lado, esses pressupostos e princípios apontam caminhos, por outro, não são contempladas, devidamente, as especificidades sócio-culturais vivenciadas no País.

Assim, questões fundamentais, ligadas ao fracasso escolar, às deficientes condições de formação e profissionalização docentes, às precárias condições sócio-econômicas da grande maioria dos alunos que está matriculada nas escolas públicas, não são, devidamente, levadas em conta.

A realidade exposta dificulta a construção e a implementação de uma prática pedagógica diferenciada e inclusiva, baseada na premissa da heterogeneidade dos alunos, que deve ser respeitada, uma vez que eles têm direito à participação e a serem considerados como membros ativos, no contexto escolar e na sociedade.

Não basta reiterar que a “Educação para Todos” é garantia de democratização, pois faz-se necessário que essa meta se efetive, através de uma prática que contemple a plenitude da diversidade humana, sobretudo, em um País no qual as desigualdades sociais acirram as

diferenças.

Neste cenário, a constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva se torna um desafio e requer, entre outros fatores, a instauração de processos formativos, que valorizam a diversidade como uma riqueza humana e cultural.

Para que isso ocorra, reitera-se, é preciso que os professores e, também os gestores, sejam capacitados nos âmbitos da formação inicial e/ou continuada, para trabalharem com as diversidades sociais, culturais e pessoais, presentes no cotidiano da sala de aula, na ambiência escolar e no contexto social mais amplo.

Frente a esse desafio, emerge uma questão: de que forma uma escola pode desenvolver uma prática pedagógica efetiva e exitosa, perante os sujeitos com necessidades especiais?

A resposta a essa questão deve incluir, tanto questões infraestruturais que envolvem, também, recursos didáticos, quanto questões ligadas à sensibilização e à capacitação da comunidade escolar, para acolher e atender alunos com necessidades especiais e, sobretudo, assegurar a formação dos professores, conforme recomenda as já mencionadas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

No campo da formação docente, constata-se que, geralmente, ela vem se pautando por princípios idealizados, fragmentados e reducionistas, sintonizados com pressupostos ligados à seletividade e à homogeneidade, que se afastam da concepção de escola como uma instância cultural e social que acolhe a diversidade e a diferença.

Para Omote (1994, 2004), uma outra questão precisa ser desenvolvida nos cursos de formação que se traduz na necessidade de se considerar a deficiência como não circunscrita aos limites das pessoas, mas ao campo de intrincados processos de construção social, o que remete à ruptura com os conceitos de desvio e estigma, extrapolando rótulos e classificações, estritamente técnicos.

A pesquisa que realizamos em uma escola, explicitada no capítulo 4, evidencia que esta instituição como, certamente, muitas outras, vinculadas à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, não vem conseguindo trabalhar, de forma satisfatória, com o atendimento aos alunos com necessidades especiais, embora tenhamos constatado que todos os docentes se posicionaram como favoráveis ao processo de inclusão.

Contudo, esses sujeitos, nas suas falas, deixaram claro que, apesar de terem o desejo/objetivo de ministrarem uma prática docente que atenda às necessidades dos alunos em pauta, é preciso que os gestores educacionais da Secretaria de Estado da Educação assegurem as condições necessárias ao processo de inclusão que se traduz, tanto no que diz respeito à

infraestrutura física e aos aportes didático-pedagógicos, quanto à capacitação dos docentes e demais gestores da escola.

Conforme já relatamos no capítulo referente à pesquisa, a grande maioria dos professores possui formação em nível superior e alguns têm pós-graduação *lato sensu*, mas, quanto aos cursos realizados, eles declararam que não receberam conhecimentos adequados, para trabalharem com a especificidade de uma prática pedagógica inclusiva. Segundo esses depoimentos, eles, então, apelaram para a intuição, para o bom senso, sem terem certeza de que suas posturas/medidas eram as que deveriam ser tomadas. Enfatizaram, também, que os cursos de capacitação, ofertados pela Secretaria de Educação, não têm sido eficientes e não contemplam as suas necessidades, que requerem uma formação mais consistente. Além de tudo, essa capacitação considerada como insuficiente, não é ofertada para todos os professores da escola, o que acirra, ainda mais, a precariedade do processo de inclusão.

Essas falas dos docentes desconstroem os discursos dos gestores estaduais, que propagam e divulgam estatísticas, que mostram investimentos realizados nos últimos cinco anos, em termos da adequação da infraestrutura das escolas e da formação de docentes, para exercerem o magistério, tendo em vista a perspectiva da inclusão e do atendimento à diversidade e à diferença.

Na verdade, não negamos que algumas medidas têm sido tomadas pelo Estado, mas elas não vêm sendo suficientes, para garantir a inclusão efetiva dos sujeitos com necessidades especiais, como se constatou na escola pesquisada. Sabe-se que os dados coletados, não devem ser generalizados para todas escolas da Rede Estadual de Minas, mas acredita-se que a situação, constatada na escola investigada, seja similar à da grande maioria das instituições.

No Projeto de Pesquisa elaborado, foram formulados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Resgate histórico das educações especial e inclusiva, para compreender e avaliar as políticas de formação/capacitação de professores para a educação inclusiva;

Objetivos Específicos:

- Analisar as concepções de deficiência, numa perspectiva histórica;
- Descrever a gênese e o desenvolvimento da Educação Especial;
- Conceituar Educação Inclusiva, identificando seus princípios e pressupostos, e analisando os documentos normativos que a orientam;
- Realizar um estudo sobre formação de professores, dando-se ênfase na capacitação para a Educação Inclusiva;
- Investigar na Diretoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Estado da

Educação de Minas Gerais, Planos, Diretrizes e perspectivas para a Educação Inclusiva no Estado;

- Proceder a um estudo de caso, em uma escola estadual de Belo Horizonte, para investigar como vem nela se processando a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Acreditamos que todos os objetivos, elaborados no Projeto de Pesquisa, foram devidamente contemplados e atendidos.

Consideramos que, apenas, a parte referente à formação de docentes para a educação inclusiva, é que não pudemos aprofundar mais, pois não conseguimos um número maior de referências para nos embasarmos.

No Projeto de Pesquisa foram feitas algumas problematizações, relacionadas a seguir:

1. A Diretoria de Educação Especial vem implementando a Educação Inclusiva de forma adequada?

2. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais tem dado condições satisfatórias, para promover as condições necessárias à efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais, na Rede Estadual de Ensino?

3. Os professores da escola pesquisada conhecem os documentos normativos, que versam sobre a educação inclusiva, elaborados pelo MEC e pela Secretaria de Estado da Educação?

4. Os professores da escola pesquisada foram capacitados para trabalharem com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

5. A Comunidade Escolar (funcionários, pais e alunos) foi devidamente preparada para acolher esses sujeitos?

Quanto a essas problematizações, fazemos as seguintes considerações: a primeira e a segunda problematizações devem ser respondidas, conjuntamente, uma vez que a Diretoria de Educação Especial está vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEE).

Assim, em ambas, a resposta é negativa, pois conforme foi investigado e explicitado neste trabalho, a Secretaria de Estado da Educação e, decorrentemente, a Diretoria de Educação Especial, não estão implementando, de forma adequada, a Educação Inclusiva, ou seja, não estão dando as condições necessárias, tanto em termos infraestruturais e de material didático-pedagógico, quanto em termos de capacitação docente e assessoria, que a especificidade dessa complexa e multifacetada área requer.

Quanto à problematização três, podemos afirmar que poucos professores fizeram algumas vagas referências aos documentos normativos que embasam a Educação Inclusiva.

Em síntese, a grande maioria desconhece, totalmente, os referidos aportes legais.

Respondendo à quarta problematização, verificamos que os docentes da escola investigada não receberam uma formação consistente teórica e prática. Alguns, isto é, um número muito restrito de professores, foram capacitados pela SEE, em um curso, por eles considerado como reduzido, fragmentado e que não atendeu às suas expectativas, contribuindo, muito pouco, para seu trabalho com alunos especiais

Quanto à quinta questão, pudemos constatar que não vem ocorrendo, na escola investigada, um trabalho sistemático e contínuo, em termos de sensibilizar e preparar a comunidade escolar para o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Estamos conscientes de que este trabalho contém lacunas, mas o curto tempo disponibilizado para conclusão do Mestrado, dificulta um aprofundamento maior. Apesar disso, acreditamos que esta pesquisa possa trazer contribuições para futuras investigações, que tenham como objeto a Educação Inclusiva, especialmente, a formação de seus professores.

À guisa de motivar a realização de novas pesquisas, sugerimos as seguintes temáticas/objetos:

- . Realizar uma pesquisa que compare “vis a vis” o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, e na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

- . Proceder a uma pesquisa que investigue o processo de inclusão na Rede Privada de Ensino.

- . Proceder a uma pesquisa em escola especial de Belo Horizonte, para verificar como elas estão “trabalhando” na atualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, S.P.: Papirus, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BAUMEL, R.C.R.C., CASTRO, A.M. Formação de professores e a Escola Inclusiva - questões atuais. In.: **Integração**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, ano 14, n. 24, p. 6-11, 2002.

BASTOS, Maria H.C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M., BASTOS, M.H.C. (Org.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 2.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. **Acordo MEC/USAID** - Ministério da Educação e Cultura - MEC/United States Agency International for Development - USAID. Para aperfeiçoamento do Ensino Primário - 1964.

BRASIL, **Congresso Nacional. Lei n. 10.436 de 24/04/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição de 1967**. Emenda Constitucional nº 1 de 1969. Diário Oficial da União. 20 de out. 1969.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, 10 nov. 1937.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado,

1988.

BRASIL. **Decreto 3.952 de 04 outubro de 2001**, que dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05/06/01 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. 2001c

BRASIL. **Decreto legislativo n. 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de out. 2001a.

BRASIL. **Decreto n. 19.852 de 11 abr. 1931**. Promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931.

BRASIL. **Decreto n. 19.890 de 18 abr. 1931**. Reforma do Ensino Secundário, consolidada pelo Decreto n. 21.241 de 4 abr. 1932.

BRASIL. Decreto n. 2.306 de 19 de agosto de 1997. Altera a estruturação e organização do Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1997c.

BRASIL. **Decreto n. 3.276 de 06 dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1999e.

BRASIL. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de out. de 1989. 1999f.

BRASIL. Decreto n. 3.554 de 07 agosto de 2000. Dá nova redação ao §2º do art. 3º do decreto 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 2000.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529 de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 04 de jan. 1946a.

BRASIL. Decreto n. 8.530 de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 04 de jan. 1946b.

BRASIL. **Lei 10.845 de 5 de março de 2004**, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição Federal. 2004.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**: Lei do Ensino das Primeiras Letras. Brasília: MEC, 1827.

BRASIL. Lei de Diretrizes da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de ago., 1971.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001c

BRASIL. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 de nov., 1968.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 13 de jul. 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional à Constituição do Império). Promove a descentralização do ensino e a gratuidade da instrução primária. **Diário Oficial da União**, ago. 1834.

BRASIL. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 de dez., 1961.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Parecer 349/72**. Organiza o currículo para o curso de magistério, na modalidade normal. 1972.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Decreto n. 914 de 6 de setembro de 1993**, estabelece em seu artigo 5º o que são diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1993.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.679 de 02 dezembro 1999**, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências. 1999d.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**, que resolve recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. 1994a.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de literatura, de graduação plena. Disponível em (www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 24 jan, 2007.

BRASIL, **Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006**. Reexamina o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovado em 21 fev. 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área da Deficiência Mental**. Brasília: Série Diretrizes, v. 5, 1995.

BRASIL. **Parecer CEB n. 01 de 29 janeiro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. 1999b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**, aprovado em 03 julho de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001d.

BRASIL. **Parecer do CNE/CP n. 09/2001**. Foram veiculadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica. Brasília: 2001c.

BRASIL. **Parecer CEB n. 01 de 29 janeiro 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, 1999^a

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 115 de 10 agosto de 1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. 1999c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 53 de 28 janeiro de 1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. 1999.

BRASIL. **Resolução CNE n. 02 de 26 junho de 1997**. Institui a validade do certificado de conclusão do Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional. 1997a

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, abrangendo todos seus níveis e modalidades Brasília: 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001e.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência mental**. Brasília: SEESP, 1997b. 150p. (Atualidades pedagógicas; 3)

BRASIL. Senado Federal. **Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994b.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987 (Série: Teses universitárias).

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira. Integração/Segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CABRAL, Ana Carla F.C. **Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um curso Normal Superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CAMARGO, Paulo de. O professor sumiu! **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 mai. 2003. Caderno SINAPSE, n. 11, p. 18.

CAMPOS, Roselane. Saberes docentes: “efeitos da revelação”. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 9. Goiânia, Anais...2002

CARVALHO, Erenice Natalia Soares. (org.). **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência mental**. Brasília: SEESP, 1997. (atualidades pedagógicas; 3)

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

CAVALCANTE, Margarida J. **CEFAM: Uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Entrevista com Maria Tereza Eglér Mantoan. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 182, p. 24-26. abril/maio 2005.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA; CEPAL; INEP, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloísa Capovilla da Luz. **Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores**. Ciências e Letras: Porto Alegre, n. 31, p. 339-350, jan/jun, 2002.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos R.J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G.(Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2. educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos R.J. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos R.J. **Os fora de série na escola**, Campinas, S.P.: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil. In:

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. [S.l.]: Papyrus, 2002.

DIAS, R.E., LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In.: **Educação e Sociedade**. Campinas - S.P.; v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez/2003.

FERNANDES, F. **Nova República?** 2 ed. Rio de Janeiro: J.Zahar, 1986

FRASER, Nancy. From distribution to recognition? Dilemmas of justice in a post-socialist age. **New Left Review**, n. 212, jul/ago. 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. In: Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período 1995 a 2002. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

GLAT, R. A Integração Social do Portador de Deficiência Mental in **Questões atuais em Educação Especial**, vol. I. Rio de Janeiro: Ed. Livraria Sette Letras, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3.ed. rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES et al. **Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo**. Ponta Grossa, PR: Olhar do professor, n^o. 2, ano 7, p. 143-158, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970. Tomo II, p. 557.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: Apontamentos a Partir de Contribuições da Educação Especial. In.: SILVA, A.M.M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza E. (org.). **A integração do portador de deficiências.** São Paulo: Memnon, 1998.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, Enicéia G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In.: **Integração.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez./2006.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 7.970-A**, de 15 de outubro de 1927. Implementação das Reformas do Ensino Primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1927.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 8.162/28.** Criou o programa de Ensino Normal. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

MINAS GERAIS. **Parecer n. 424/2003**, aprovado em 27.5.03. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2003.

MINAS GERAIS, **Secretaria de Estado da Educação - Subsecretaria de Desenvolvimento:** Orientação SD 01 de 08 de abril de 2005. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22. ed. Petrópolis: vozes, 1994.

NUNES, Clarice. **Ensino Normal: formação de professores.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

NUNES, Magda S. **Políticas para a formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROSUP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

OLIVEIRA, M.A.M.; AMARAL, C.T. **O aluno especial na escola regular: inclusão ou exclusão?** In: Reunião anual da ANPED, 27, Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, Maria A. Monteiro. **O ensino de Filosofia na escola de 2º grau: uma abordagem histórica, até a instauração da Nova República**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In.: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v.1, n.4, 1994, p. 65-74.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, set-dez, 2004, v.10, n.3, p. 257-272.

ONU - ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas: RESOLUÇÃO N.2542/1975 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação no Brasil nos anos vinte**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 14 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1991.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação – ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLIS, S.; CHAVES, S. **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2002, p. 165-188.

SACRISTÁN, J.G., GOMES, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa, 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAHAB, Warley F. **A informática na inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais**: a Síndrome de Down e a escola comum. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SANFELICE, J.L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. **Cadernos Cedex: Educação Especial**. São Paulo, n. 23, 1989.

SANTOS, Mônica Pereira. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, Ano 10, n. 22, p. 34-40, 2000.

SASSAKI, Romeu K. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI, in. **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Tânia Mafra Guimarães (Org.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002 (lições de Minas, 22).

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara**, onze teses sobre educação e política. 23 ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Antônio J. Formação e prática do educador. In.: **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2003.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão, um guia para educadores**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SUCOW da Fonseca, C. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986, v. 1.

SUCUPIRA, Newton – O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 55-67.

TANURI, Leonor Mª. **História da formação de professores**. Universidade Estadual de São

Paulo. Revista Brasileira de Educação. ANPED n° 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: Rés Editora, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRAMONTI, G. **Modernización Educativa de los 90**. Buenos Aires: Flacso/Temas Grupo Editorial, 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien - Tailândia, 1990.

VEIGA, Ilma P.A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2003, 3ª ed.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In.: **Educação e Sociedade**. Campinas-S.P., v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

XAVIER, Alexandre G.P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In.: **Integração**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1. Município de residência:

a. BH: bairro: _____

b. Região Metropolitana

2. Sexo:

a. Feminino

b. Masculino

3. Idade:

a. até 24 anos

b. de 25 a 29 anos

c. de 30 a 39 anos

d. de 40 a 49 anos

e. de 50 anos ou mais

4. Estado civil:

a. solteiro (a)

b. casado (a)

c. viúvo (a)

d. separado (a)

e. divorciado (a)

5. Você tem filhos?

a. Sim, quantos?

1 2 3 ou mais

b. não

6. Que atividades de lazer/cultura você pratica?

a. leitura de livros

b. leitura de revistas

- c. leitura de jornais
- d. cinema
- e. televisão
- f. teatro
- g. Outros: (especificar): _____

7. Com que frequência você realiza essas atividades?

- a. diariamente, quais? _____
- b. semanalmente, quais? _____
- c. quinzenalmente, quais? _____
- d. mensalmente, quais? _____
- e. eventualmente, quais? _____

8. Você faz uso do computador?

- a. em casa
- b. no trabalho
- c. em casa de amigos
- d. em lan house
- e. não usa

9. Você costuma acessar a internet?

- a. para pesquisa
- b. para divertimento
- c. outros (especificar) _____
- d. não acessa

10. Nível de formação (marque a última formação):

- a. Magistério nível médio
- b. Normal Superior
- c. Pedagogia
- d. Outras licenciaturas/Qual ?
- e. Outros/ Especificar:

11. Há quantos anos você concluiu essa formação?

- a. 1 a 4 anos
- b. 5 a 8 anos
- c. 9 a 12 anos
- d. 13 a 16 anos
- e. 17 a 20 anos
- f. mais de 20 anos

12. Em que rede(s) de ensino você fez essa formação? (Marque mais de uma opção, se for o caso)

- a. Municipal
- b. Estadual
- c. Federal
- d. Particular

13. Possui Pós-graduação?

- a. Sim .

Especificar: Área: Ano de conclusão: Instituição:

- b. Não

14. Você é regente de turma/aula?

- a. Sim
- b. Não

15. Como regente de turma/aula em qual(is) nível (eis)/modalidade (s) de ensino você atua? (marque mais de uma alternativa se for o caso).

- a. educação infantil
- b. anos iniciais do ensino fundamental
- c. anos finais do ensino fundamental
- d. ensino médio
- e. educação especial
- f. educação de jovens e adultos
- g. outros/especificar

16. Há quanto tempo você está na regência?

- a. menos de 4 anos.
- b. de 5 a 8 anos.
- c. de 9 a 12 anos.
- d. de 13 a 16 anos.
- e. de 17 a 20 anos.
- f. mais de 20 anos.

17. Você vem participando de formação continuada (capacitação)?

- a. mais de uma vez por ano.
- b. 1 vez por ano.
- c. a cada 2 anos.
- d. eventualmente.
- e. nunca participou.

18. Em sua formação inicial você cursou alguma disciplina específica sobre “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?”.

- a. Sim
- b. Não

19. No currículo de sua formação continuada constava alguma disciplina específica sobre “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?”.

- a. Sim
- b. Não
- c. Nunca participei de formação continuada

20. Essa(s) disciplina(s) foi(ram) suficiente(s) para suprir suas necessidades sobre essa temática?

- a. Sim
- b. Não

21. Você considera importante que os cursos de Formação de Professores abordem conteúdos referentes a “Pessoas com Necessidades Especiais ?”.

a. Sim

b. Não

Justifique sua resposta: _____

22. Você desempenha outras atividades na área educacional?

a. Sim/ Especificar

b. Não

23. Você desempenha outras atividades na área educacional? (Marque mais de uma opção, se for o caso)

a. Municipal

b. Estadual

c. Federal

d. Particular

24. Você desempenha outras atividades fora da área educacional?

a. Sim/ Especificar

b. Não

25. Você desempenha outras atividades fora da área educacional? (Marque mais de uma opção, se for o caso)

a. Municipal

b. Estadual

c. Federal

d. Particular

26. Em quantos turnos você trabalha?

a. 1(um) turno

b. 2 (dois) turnos

c. 3 (três) turnos

27. Você tem ou já teve algum aluno com “Necessidades Educacionais Especiais?”.

a. Sim

b. Não

28. A sua Escola tem ou já teve algum aluno com “Necessidades Educacionais Especiais?”.

a. Sim

b. Não

29. Você considera que, ao se ter um aluno com “Necessidades Educacionais Especiais”, o professor precisa de apoio paralelo para atendê-lo?

a. Sim

b. Não

30. Quem deve suprir as necessidades do professor sobre conhecimentos a respeito de “Pessoas com Necessidades Especiais”?

a. o próprio professor.

b. a escola onde ele leciona.

c. a rede de ensino onde o professor trabalha.

d. não há necessidade desses conhecimentos .

e. outro: Especificar

31. Você considera que, a Secretaria de Estado da Educação tem dado condições para a efetivação da inclusão de pessoas com “Necessidades Educacionais Especiais na sua escola?”.

a. Sim

b. Não

32. Você conhece a legislação referente à inclusão de pessoas com “Necessidades Educacionais Especiais” nas escolas comuns?

a. Sim

b. Não

33. Como você teve acesso a essa legislação?

a. através de estudos autônomos.

- b. através da formação inicial.
- c. através de formação continuada (promovida pela rede estadual de educação) .
- d. através da formação continuada (promovida por outra(s) rede(s) de ensino).
- e. através da formação continuada (buscada por conta própria).
- f. outro: Especificar

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Qual a sua posição sobre a inclusão de “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” nas Escolas Comuns?
2. Você conhece os documentos normativos relativos à Inclusão? Quais? Como você os interpreta?
3. Você considera que o professor precisa possuir conhecimentos específicos para lidar com esses alunos? Por quê?
4. Na sua formação inicial, você foi capacitado para trabalhar com “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?”
5. Se foi, esses conhecimentos foram fundamentais? Por quê?
6. Se não recebeu, você que trabalha com esses sujeitos tem sentido falta dessa capacitação? Por quê?
7. Você participa de cursos de formação continuada? Por quê?
8. Você já participou, no âmbito da educação continuada, de algum curso sobre “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”? Como você avalia esse curso? Quem promoveu o curso?
9. Você considera que os conhecimentos transmitidos no curso foram fundamentais para seu trabalho? Se não fez formação continuada, você acha que ela a ajudaria a trabalhar com sujeitos especiais?
10. Como a SEE tem capacitado e dado apoio aos professores para atenderem alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

11. Você acha que, quando o órgão gestor não promove a capacitação, ela deve ser buscada pelos professores? Justifique.
12. Você considera que esse apoio é suficiente?
13. Na sua escola há ou já houve algum aluno com necessidades educacionais especiais? Como é (foi) realizado o trabalho com ele?
14. Que tipo de necessidade especial ele possuía?
15. Você tem ou já teve algum aluno com Necessidades Educacionais Especiais em sua sala de aula? Como é (foi) realizado o trabalho com ele e que tipo de necessidade ele possuía?
16. Na sua ótica, a relação dos “alunos especiais” com seus colegas é/era boa? Por quê?
17. A sua escola possui condições infraestruturais e recursos necessários para receber alunos com necessidades educacionais especiais? Eles são necessários?
18. Você considera que a Comunidade Escolar desta escola está preparada para receber esses alunos? Se não, como poderia ser feita essa “preparação”?

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

1. Qual a sua posição sobre a inclusão de “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” nas Escolas Comuns?
2. Você conhece os documentos normativos relativos à Inclusão? Quais? Como você os interpreta?
3. Na sua formação inicial, você foi capacitado para trabalhar com “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?”
4. Se foi, esses conhecimentos foram fundamentais? Por quê?
5. Se não recebeu, você que trabalha com esses sujeitos tem sentido falta dessa capacitação? Por quê?
6. Você participa de cursos de formação continuada? Por quê?
7. Você já participou, no âmbito da educação continuada, de algum curso sobre “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”? Como você avalia esse curso? Quem o promoveu?
8. Você considera que os conhecimentos transmitidos no curso foram fundamentais para seu trabalho? Se não fez formação continuada, você acha que ela a ajudaria a trabalhar com sujeitos especiais?
9. Você considera que o professor e a comunidade escolar têm acolhido bem esses sujeitos? Justifique.
10. Você considera que o professor e a comunidade escolar precisam possuir conhecimentos específicos para lidar com esses alunos? Por quê?
11. Como a SEE tem capacitado e dado apoio aos professores para atenderem alunos com

Necessidades Educacionais Especiais?

12. Você considera que esse apoio é suficiente?

13. Você considera que, quando o órgão gestor não promove a capacitação, ela deve ser buscada pelos professores? Justifique.

14. Há quanto tempo esta escola vem recebendo alunos “especiais”? Quais as deficiências que têm predominado?

15. De que forma a escola vem estabelecendo relações com as famílias dos alunos “especiais”?

16. Na sua ótica, a relação dos “alunos especiais” com seus colegas é boa? Por quê?

17. Como vem sendo realizado o trabalho dentro e fora da sala de aula com os sujeitos “especiais”? Esses sujeitos recebem algum tipo de atendimento especializado?

18. Como e onde é feito esse atendimento? Como são feitos os contatos da escola para esses atendimentos?

19. A sua escola possui condições infraestruturais e recursos necessários para receber alunos com necessidades educacionais especiais? Eles são necessários?

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM A DIRETORA DA DESP

1. O que a DESP tem feito para promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais nas escolas estaduais mineiras?
2. Quando se iniciou esse trabalho e que embasamento normativo serviu de referência?
3. Avalie os resultados encontrados, as facilidades e/ou os problemas encontrados? Especificamente quanto à Formação de Professores, o que a DESP tem feito?
4. Quantos professores já foram capacitados? Isso equivale a que porcentagem do total de professores?
5. Qual a meta para a capacitação dos restantes?
6. Como os professores avaliaram a qualidade dessa formação?
7. Como esses professores são escolhidos para participarem da capacitação?
8. Os professores que estão/foram qualificados são efetivos?
9. (Para resposta AFIRMATIVA): Como se dá a capacitação dos contratados?
10. Quanto a esse curso indaga-se:
 - local de realização:
 - tipo de incentivo dado aos docentes:
 - conteúdos:
 - carga horária:
 - habilitação/qualificação dos professores capacitadores:
11. O Projeto Incluir vem alcançando as metas estabelecidas? Por quê?
12. Existem ou estão sendo formulados outros projetos referentes à Inclusão?

ANEXO

ANEXO A- PARECER CEE 424/2003

PARECER Nº 424/2003
APROVADO EM 27.5.03

Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

1 - Histórico

Em 06/02/2002, pela Portaria nº 5, da Presidência do Conselho Estadual de Educação, foi instituída a Comissão Especial encarregada de elaborar o Parecer e a Resolução que estabelecem normas para a Educação Especial em Minas Gerais. A Comissão ficou constituída pelos Conselheiros Adair Ribeiro, presidente da Câmara de Ensino Superior, Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado, da Câmara de Ensino Médio e Maria Dolores da Cunha Pinto, da Câmara do Ensino Fundamental, sob a presidência do primeiro.

A Comissão, a partir da legislação em vigor, referente ao assunto, fez estudo e análise de documentos técnicos, consulta à bibliografia específica e aos especialistas da área, professores, escolas especializadas, associações comunitárias, elaborou a minuta da proposta do Parecer e da Resolução.

A primeira versão da minuta foi encaminhada às associações representativas, ao Conselho e à Coordenadoria Estadual das Pessoas Portadoras de Deficiência, ao grupo Sociedade Inclusiva da PUC Minas, à Federação Estadual das APAEs e à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação para análise e sugestões.

Foi sugerido por esses órgãos o seguinte: - concisão do documento, evitando-se abordar os pontos já explicitados no Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação; não detalhamento da operacionalização da Educação Especial para favorecer a autonomia, responsabilidade e criatividade da escola no encontro de alternativas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos; definição de critérios mínimos para a implantação dos serviços de Educação Especial, como também escolarização em escola especial. O consenso entre as recomendações encaminhadas permitiu definir o que é Educação Especial, onde deve ser oferecida, a quem se destina, quais são os serviços de Educação Especial, os procedimentos necessários à sua implantação e a formação dos professores.

Em abril de 2003, a minuta foi refeita, incorporando as sugestões e recomendações apresentadas, esperando que a Secretaria de Estado de Educação e escolas, de acordo com suas competências, fizessem os encaminhamentos necessários para a operacionalização da Educação Especial.

Em 28 de abril de 2003, o Presidente da Comissão, Professor Adair Ribeiro, distribuiu a versão final do Projeto de Resolução, para apreciação das Câmaras de Ensino Fundamental, Médio e Educação Superior e Secretaria de Estado da Educação, incorporando as novas observações ao documento. O projeto foi, então, encaminhado à aprovação do Plenário do Conselho Estadual de Educação.

2 - Mérito

2.1- Introdução

A partir da década de 80, foram promulgadas, em todo o mundo, importantes convenções, declarações e legislações para universalizar a educação escolar e garantir a igualdade de oportunidades educacionais a todas as pessoas, respeitando-se a diversidade e diferenças entre elas.

Dentre as Convenções e Declarações, destacam-se: a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien/1990, que tratam dos compromissos a serem assumidos pelos países em desenvolvimento na oferta da educação básica e universal. Acrescente-se a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais/1994, que estabelece diretrizes para a igualdade de oportunidades de escolarização para as pessoas com necessidades educacionais especiais, eliminando-se, do âmbito das escolas, qualquer forma de discriminação, por questões étnicas, gênero, raça, idade, religião, cultura, classe social e outras e, especialmente, por tratar-se de portador de deficiência.

A efetivação de escolas inclusivas/integradoras entendidas como aquelas capazes de se organizarem para o cumprimento da função escolar com todos os alunos, utilizando-se dos recursos pedagógicos, tecnológicos, humanos, administrativos, materiais, financeiros, políticos, sociais e científicos e outros que se fizerem necessários para acesso de todos à aprendizagem escolar, percurso e permanência na escola – tornou-se um dos principais compromissos dos governos.

2.2- As transformações e concepções da Educação Especial

O paradigma da escola para todos, atendendo às reivindicações dos movimentos sociais, contribuiu para transformações significativas na oferta da Educação Especial. A

Constituição da República Federativa do Brasil, a Constituição do Estado de Minas Gerais, o Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolidam normas de proteção e determinam outras providências. A Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, entre outras legislações educacionais publicadas, no Brasil, regulamenta a oferta da Educação Especial para cumprimento de direitos adquiridos.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96 dedica, no Título V, que trata “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, o Capítulo V, “Da Educação Especial” e trata a Educação Especial como modalidade de educação. A Educação Especial deixou de ser um subsistema educacional para pessoas “excepcionais”, (denominação utilizada em legislações anteriores) passando a ser inerente à educação escolar, integrante da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos. “È um dos fazeres escolares para atender às necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno em seu percurso escolar.”(Pinto, Maria - 1999)

O artigo 58 da Lei nº 9394/96 diz: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Determina também que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atenção às peculiaridades da clientela de Educação Especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, etapa da Educação Infantil.

O Decreto Federal nº 3.298/99, no art. 4º, define a Educação Especial como “um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação”, definição também retomada na Resolução CNE/CEB nº 02/01 (BRASIL, 2001e).

A Educação Especial deixa de ser “o lócus” para onde se encaminham os alunos portadores de deficiência e torna-se modalidade “de chegada”, disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentado-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária.

Compreende-se que existem alunos que podem necessitar da Educação Especial de forma transitória, isto é, por curto espaço de tempo, requerendo adaptações no processo educacional de pequeno, médio ou de grande porte, de forma concomitante ou intermitente ao processo educacional comum. Outros podem necessitar dos recursos e serviços especializados da Educação Especial durante todo o percurso escolar. Para alguns alunos, a Educação Especial é a oportunidade de acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, professores com especialização e capacitados, educação para o trabalho e inserção social. É a Educação Especial que disponibiliza o aluno à terminalidade específica de conclusão do Ensino Fundamental com certificação especial ou aceleração para concluir os cursos em menor tempo, conforme art. 59 da LDBEN/96.

Segundo constatado em estudos e pesquisas, as escolas inclusivas/integradoras preparam seus professores para trabalhar com a diversidade; reduzem o número de alunos por turma, se necessário; distribuem os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas, evitando-se a sua concentração em uma única turma; estimulam a cooperação e solidariedade entre alunos; trabalham com sistemas de monitorias de alunos; os prédios escolares são acessíveis, sem barreiras arquitetônicas e atitudes preconceituosas ou desrespeitosas ao aluno e possuem diversos serviços de apoio disponíveis aos professores e alunos. Nessas escolas, é intensa a articulação entre família, comunidade/escola e instituições especializadas, procurando-se sempre o cumprimento da função escolar com todos os alunos, independente de suas condições.

Em coerência com o Capítulo V da LDBEN, art. 58, propõe-se, para o Estado de Minas Gerais, reforçar na Educação Especial seu caráter de modalidade facilitadora do atendimento das necessidades especiais dos alunos da educação básica. O seu grande objetivo é garantir que os alunos com necessidades educacionais sejam incluídos em todos os programas educacionais desenvolvidos pela instituição escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades no exercício da cidadania e a

condição humana como ser de potencialidades, possibilidades para se superar, reduzir os impedimentos do viver e solucionar problemas na plenitude da dignidade de vida.

2.3 - Os alunos com necessidades educacionais especiais

Os estudos e pesquisas sobre necessidades especiais, publicados nas últimas décadas apontam que, em algum momento da vida escolar, podem surgir, no aluno, necessidades que vão exigir a adoção pela escola de medidas educacionais individualizadas. Quando essas necessidades não são atendidas, surgem as dificuldades do aluno no processo de aprender. Não há uma relação de inerência entre deficiência e necessidade educacional especial, uma vez que nem todas as pessoas com deficiência têm necessidade educacional especial que vá precisar de atendimento especializado escolar.

O termo “necessidade educacional especial” indica que a opção educacional correta é o meio educacional centrar-se no aluno, adaptar-se a ele, identificando a existência da necessidade educacional especial para atendê-las o mais cedo possível, a partir do zero ano, ainda na Educação Infantil, evitando-se o aparecimento de dificuldades e de seqüelas em decorrência do atendimento tardio da necessidade.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 02/01, os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

- a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo com a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino inclusive para concluir, em menor tempo a série ou etapa escolar.

As necessidades educacionais especiais dos alunos podem ser ocasionadas, portanto, por diversos fatores e causas e estão relacionadas, com maior frequência, a uma causa orgânica específica e às deficiências físicas, auditivas, visuais ou múltiplas, aos transtornos invasivos do desenvolvimento, às condutas típicas de síndromes, às altas habilidades, aos talentos específicos e àquelas relacionadas às questões culturais e bio-psico-sociais.

Para alguns autores, no entanto, o termo necessidade educacional especial veio mostrar que as dificuldades apresentadas no processo de aprender estão relacionadas, em grande parte, à inadequação do processo educacional às necessidades do aluno, sendo o respeito à diversidade e a consideração das diferenças os fatores essenciais para diminuir as dificuldades de aprendizagem e as desvantagens na aprendizagem dos alunos.

As necessidades educacionais especiais exigem da escola desde a adoção de medidas simples às mais complexas, como adaptações básicas nos materiais escolares, adaptação de pequeno, médio e grande porte dos currículos e da arquitetura da escola, formação especializada e capacitação dos professores, uso de equipamentos e recursos tecnológicos específicos. Destacam-se alguns exemplos: o uso de escrita ampliada e em Braille, materiais em relevo, sinalização dos espaços físicos da escola, ensino da orientação e mobilidade para o aluno com visão sub-normal e cego; uso de vários códigos aplicáveis e formas de comunicação alternativa, Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, para os alunos com formas de comunicação diferenciadas, com paralisia cerebral, autistas, surdos e surdos-cegos; e prolongamento do tempo escolar para alunos que precisam de maior tempo para aprender.

A família torna-se a grande aliada e parceira da escola na identificação e no atendimento da necessidade especial do aluno e deverá sempre ter conhecimento das propostas educacionais elaboradas para o aluno, com ela contribuir e responsabilizar-se pela frequência do aluno nos atendimentos especializados, inclusive acompanhando o desenvolvimento alcançado.

2.4 - Dos serviços educacionais especializados

A Educação Especial deverá ocorrer, preferencialmente, em todas as instituições escolares regularmente constituídas, com base no princípio da escola inclusiva/integradora.

Os serviços da Educação Especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares, em ambiente domiciliar, em instituições próprias, em serviços de apoio especializado, sempre que for caracterizada a sua necessidade, conforme as normas estabelecidas pelo órgão coordenador da Educação Especial, no sistema de ensino.

A classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, ou em instituição especializada conveniada com o poder público, com espaço físico, material e sob a regência de professor especializado onde se utilizam procedimentos didáticos, métodos e técnicas, recursos específicos e adaptações curriculares de médio e grande porte, conforme série, ciclo e etapa da educação básica.

A classe hospitalar é uma classe escolar, de escola regular designada pelo sistema de ensino e sob a sua administração pedagógica, instalada em instituição de saúde em situação regular de funcionamento, destinada a atender a alunos impossibilitados de freqüentar a escola, por período significativo, que implique internação hospitalar e ambulatorial, conforme legislação própria e parceria constituída com o sistema de saúde.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 02/2001, a escola especial é a escola organizada para alunos cujas necessidades educacionais especiais requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajuda e apoio intensos e contínuos e flexibilização e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover. A Resolução nº 449/2002, (MINAS GERAIS, 2002) do Conselho Estadual de Educação, estabelece que tais escolas devem obter autorização de funcionamento de acordo com os critérios estabelecidos para os níveis, etapas e modalidades de ensino.

As escolas especiais destinadas à escolarização dos alunos com deficiência mental acentuada e outras deficiências associadas, que exigem amplas adaptações nos objetivos do Ensino Fundamental, conforme mencionado no relatório circunstanciado sobre o aluno, devem organizar suas propostas curriculares de acordo com o plano de desenvolvimento individual traçado para o aluno, favorecendo aprendizagens da vida prática e funcional. Essas escolas estão autorizadas a prolongar o tempo previsto para o Ensino Fundamental (8 anos), conforme descrito no Regimento e no Projeto Político-Pedagógico da escola e apresentada aos pais quando da matrícula do aluno. Considerando a necessidade de percurso escolar com progressão continuada e garantia de aprendizagens, conforme PDI - Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, o prolongamento da temporalidade escolar deve-se limitar ao máximo de 50% do tempo previsto em Lei para o Ensino Fundamental. Ao término do período, a escola deverá emitir Certificado Especial de Conclusão do Ensino Fundamental, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN, como terminalidade específica, constando do certificado, de forma descritiva, as competências, atitudes e habilidades adquiridas pelo aluno.

Diante da impossibilidade de realizar a inserção social e educacional dos alunos com certificação especial, a instituição especializada educacional, no caso da existência de vagas e espaço na escola, e com a concordância da família, poderá desenvolver projetos educacionais de formação continuada, com ampla integração com os serviços de assistência social, arte, cultura, esporte, trabalho protegido e convivência social, funcionando em sistema de alternância entre serviços e ampliando as oportunidades de inserção social. Tais projetos deverão ter autorização especial da Secretaria de Estado da Educação e, nesses casos, estão

sujeitos às regras específicas estabelecidas.

Os centros e institutos de Educação Especial, os núcleos de apoio educacional especializado, as escolas e instituições especiais, os centros de capacitação e formação profissional em Educação Especial, os centros de apoio pedagógico às pessoas com deficiência, autorizados a funcionar pelo poder público, são considerados como instituições educacionais especializadas para efeito de convênio com o poder público. Devem manter ampla integração e apoio à escola comum, favorecendo o atendimento dos aspectos necessários à inclusão escolar, no mundo do trabalho e na vida social da pessoa com necessidades educacionais especiais.

São considerados como serviços complementares e suplementares da Educação Especial os serviços educacionais implantados em escolas comuns e em instituições educacionais especializadas, com o objetivo de apoiar os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais em seu processo de aprendizagem escolar e em sua inserção educacional, social e para o mundo do trabalho. Entre esses serviços, destacam-se: as salas de recurso em que o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando-se de equipamentos e materiais específicos; as oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional; os serviços oferecidos por profissionais capacitados na interpretação e instrução da LIBRAS, dos códigos aplicáveis; os serviços para o ensino da escrita Braille e sua tradução, realizadas por profissionais especialmente qualificados; o ensino da orientação e mobilidade aos alunos cegos; os serviços para ensino das atividades de vida diária e vida prática; e os serviços itinerantes prestados à escola e ao aluno exercido por professores e/ou equipe especializada. Destacam-se, ainda, os serviços de orientação à família e aqueles oferecidos no ambiente familiar, mediante atendimento especializado, para o acesso à educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de freqüentar as aulas.

Todos os alunos atendidos pela Educação Especial devem ter matrícula por etapa e modalidade de ensino na educação básica e, quando atendidos em serviços complementares e suplementares da Educação Especial e já estiverem matriculados em uma escola comum do sistema regular de ensino, ou em escola especial regularmente constituída, em horário diferenciado à sua escolarização, devem ter matrícula complementar nos serviços que irão freqüentar. Essa situação irá permitir uma avaliação correta do funcionamento da Educação Especial e assegurará o recebimento de recursos do FUNDEF como Educação Especial. Observa-se que o acesso à sala de recursos, no mesmo horário da escolarização fundamental,

seja ela comum ou especial, é considerado como componente do processo educacional e perde o caráter de complementação ou suplementação. O caráter complementar e suplementar implica, portanto, a ampliação da carga horária mínima de 4 horas escolares diárias obrigatórias para a educação básica.

2.5 - Dos procedimentos e condições para o funcionamento dos serviços

Ao considerar a oferta da Educação Especial como um atendimento extraordinário a ser adotado pelas escolas e sua preferência em oferecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, exige-se que sua oferta se faça com base em uma avaliação criteriosa de sua necessidade.

A avaliação educacional para a oferta da Educação Especial deve ser realizada por uma equipe pedagógica da escola, composta, no mínimo, por professor, supervisor pedagógico ou orientador educacional e diretor da escola. Identificam-se os aspectos que interferem na aprendizagem:

- primeiro, os referentes ao aluno, seus interesses, habilidades, comportamentos, o que é capaz de desenvolver sozinho e com apoio de ajudas técnicas e terceiros, suas potencialidades e possibilidades, desenvolvimento físico, emocional, social, em relação a sua cultura, ambiente, pares de idade, oportunidades e outras situações que facilitem o conhecimento do aluno em sua dinâmica de aprendizagem e de vida;

- o segundo aspecto refere-se aos fatores que incidem nas condições da escola e da prática docente, os fundamentos da prática pedagógica adotada pelo professor, a concepção de aprendizagem, os materiais didáticos e de apoio disponíveis ao professor e aluno, a organização das turmas, o número de alunos em sala de aula, o tempo escolar, os critérios de avaliação adotados;

- o terceiro aspecto aponta para a comunidade, as alternativas existentes no meio social para apoio ao aluno e professor, a participação da comunidade, a concepção sobre inclusão e sobre a escola;

- finalmente, analisa-se a inter-relação entre todos os fatores apontados e elabora-se a conclusão da equipe sobre a necessidade do serviço de Educação Especial para o aluno.

Quando necessário, deve-se realizar diagnóstico da necessidade, por equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da educação, saúde e assistência social, que possam identificar se a necessidade especial se relaciona com causa orgânica, social ou educacional ou se o atendimento das necessidades requer também procedimentos da assistência social e saúde.

De posse dos resultados da avaliação educacional e do diagnóstico, são traçados o relatório circunstanciado, destacando as interfaces entre fatores e o plano de desenvolvimento do aluno, para um período determinado de, no mínimo, seis meses. O plano transforma-se no guia afirmativo do atendimento a ser oferecido ao aluno. Destacam-se no PDI as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados, os resultados que se espera alcançar, a integração inter-equipe e família bem como estratégias gerais propostas.

A avaliação educacional, o diagnóstico multidisciplinar, o relatório circunstanciado e o Plano de Desenvolvimento do aluno são instrumentos indispensáveis para uma análise criteriosa da necessidade especial, sem os quais é impossível afirmar se o aluno precisa ou não da oferta de Educação Especial ou se apenas necessita de uma intervenção afirmativa na prática pedagógica da escola.

A oferta da Educação Especial em instituições e serviços próprios, por sua natureza, exige que seus professores e profissionais tenham, no mínimo, a formação em magistério e qualificação básica no atendimento especial a ser oferecido. Importa que todos os professores e profissionais tenham especialização na área em que atuem, devendo os sistemas de ensino se organizar, para observância do artigo 59 da LDBEN e do art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 02/01(BRASIL, 2001e), de 11 de setembro de 2001 e do Plano Nacional de Educação.

É de fundamental importância que todas as escolas da rede de ensino tenham prédios escolares acessíveis, sem as barreiras arquitetônicas que inviabilizem a inclusão escolar dos alunos com dificuldades na locomoção e que os prédios escolares em funcionamento recebam as reformas para se adequarem às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas para Acessibilidade. As escolas, instituições ou serviços de Educação Especial, para serem autorizadas a funcionar, devem apresentar as condições básicas de acessibilidade e ter os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos escolares adequados às necessidades especiais dos alunos a que irão atender.

As funções de assessoramento, orientação, apoio e prestação de serviços à escola, família, profissionais, comunidade e ao aluno exigem que os serviços e instituições especializadas de Educação Especial fundamentem a sua ação em estudos e pesquisas e na contribuição da família e busquem aperfeiçoar-se no diagnóstico e avaliação educacional. Devem oferecer a formação continuada dos profissionais e contar com uma equipe multiprofissional, constituída em parcerias entre as áreas de saúde, educação, trabalho e assistência social. Os serviços irão necessitar de um quadro de pessoal próprio e deverão

estabelecer o número adequado de alunos com necessidades educacionais por turma, observando-se as normas vigentes e o projeto pedagógico da instituição.

No projeto da escola, estarão explicitados a missão da instituição, os serviços que irá oferecer para igualdade de oportunidades educacionais, a relação dos serviços com a família, escolas e a comunidade, as adaptações curriculares, o plano de capacitação continuada dos profissionais e a articulação inter-áreas. No projeto é retratado o compromisso da instituição em favorecer a inclusão educacional e social.

Todo esse processo exige que as escolas regulares se organizem para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e que as escolas e instituições especializadas sejam uma das suas principais parceiras no processo.

A Educação Especial, modalidade de ensino na educação básica, apresenta os mesmos objetivos, princípios e diretrizes das etapas da educação básica e possui contornos que exigem regulação própria. As mudanças ocorridas nos fundamentos legais da Educação Especial, conforme exposto, devem proporcionar ao aluno as condições necessárias para acesso percurso e permanência na escola, desenvolvendo suas potencialidades em escolas e serviços educacionais competentes no cumprimento de sua função.

Dignidade humana, igualdade de oportunidades e inclusão social e educacional é o que se espera na sociedade de todos.

3 - Conclusão

Em face de tudo quanto foi exposto, e considerando-se a fundamentação contida neste Parecer, propõe-se ao Egrégio Conselho a aprovação da Resolução em anexo.

Este, o Parecer.

Belo Horizonte, 22 de maio de 2003

Maria Auxiliadora de Campos Machado – Relatora

Maria Dolores da Cunha Pinto - Relatora

ANEXO B- DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.(*)

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

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

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º - Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços

educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º - Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

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

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º - Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento

técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º - O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades

surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º - As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º - Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º - A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10 - Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º - As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares

às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º - Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º - A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11 - Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12 - Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º - Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

§ 2º - Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13 - Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º - As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos

matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º - Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14 - Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15 - A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16 - É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17 - Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º - As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º - As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências

laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18 - Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º - São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º - Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do

ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º - Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19 - As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20 - No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21 - A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO C - ORIENTAÇÃO SD N.º 01/2005

(orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas).

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução SEE n.º 521/04, de 02 de fevereiro de 2004, art. 30, orienta o atendimento de alunos com deficiências e condutas típicas nas escolas da rede estadual e revoga a instrução SEE n.º 01, publicada em 24/01/92

1 – INTRODUÇÃO

[...] Em Minas Gerais, atualmente, os alunos com deficiência e condutas típicas, que estão em sua maioria matriculados na rede pública e em instituições conveniadas, podem ser atendidos em escolas comuns, centros de educação especial, escolas especializadas e serviços especializados.

Em termos ideais as escolas deveriam acolher todos os alunos nas várias etapas e níveis de educação básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencializadas, mediante processos de ensino coletivos, e garantindo atenção individualizada. No entanto, isso ainda não é uma realidade.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação vem trabalhando para promover a transformação das escolas mineiras, para que organizem seus projetos pedagógicos, e estejam dotadas das condições objetivas para acolher todos os alunos. Para a implementação dessa política é imprescindível a participação de gestores, professores, familiares e membros da comunidade para que haja uma mudança na cultura da escola e o domínio de procedimentos e estratégias diferenciadas para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiências e condutas típicas.

A Secretaria de Educação pretende que cada município do Estado conte com, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal onde não houver escola estadual) devidamente preparada para realizar a inclusão.

2 - CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA E CONDUTAS TÍPICAS

Os alunos que necessitam de serviços educacionais especializados apresentam condutas típicas e deficiências que exigem, por suas características, estratégias de atendimentos diferenciadas. As condutas típicas e deficiências são:

2.1 – Condutas típicas

São manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, que seu modo singular de aprendizagem exige. O aluno que apresenta essas manifestações poderá necessitar do uso de programas de comunicação alternativa.

Exemplo: Método TEACCH, Sistema PECS, BLISS, REBUS e outros.

2.2 – Surdez: consiste na perda parcial ou total da audição que pode resultar em dificuldades de comunicação, de interpretação, de compreensão e da produção escrita, podendo ocasionar isolamento em relação ao entorno. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, podendo ser considerado:

2.2.1 – surdez leve/moderada: perda auditiva que impede o aluno de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Não impede, porém, a aquisição normal da língua oral, mas poderá ocasionar dificuldades na articulação, na leitura e na escrita. No caso da surdez moderada é freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos.

2.2.2 – surdez severa/profunda: perda auditiva que impede o aluno de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como, de adquirir, naturalmente, o código de língua oral. Tais alunos necessitam da Língua Brasileira de sinais (LIBRAS) que será sua língua natural e devem usar a língua portuguesa como sua segunda língua.

2.3 – Deficiência física: conjunto de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em

termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de má-formação congênita ou adquirida. O aluno pode apresentar impossibilidade ou dificuldade para caminhar, superar desníveis ou inclinações; dificuldades tanto na coordenação motora grossa quanto na fina; dificuldades de realizar movimentos; freqüentes quedas, tropeços ou resvalos dos pés ou apoios; dificuldades de comunicar-se oralmente. Necessitando nesses casos de: acessibilidade arquitetônica, instrução de códigos aplicáveis, equipamentos para comunicação alternativa e recursos didáticos para fala e escrita adaptados.

2.4 – Deficiência mental: caracteriza-se pelo desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média própria do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho que resultam em lentidão para aprender; confusão de idéias, falhas de decisão, de interpretação das condições de segurança e de orientação no meio ambiente. O aluno necessitará de clareza e simplicidade na organização dos espaços e das atividades; instrução de códigos aplicáveis e serviços complementares.

2.5 – Deficiência Visual: perda total da visão ou redução da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica, manifesta-se como:

2.5.1 – cegueira, ou seja, a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille para a leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

2.5.2 – baixa visão, caracterizada por resíduo visual que permite ao aluno ler, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

Podem ser observadas, ainda, dificuldades na locomoção e orientação dos alunos nos ambientes, exigindo que a escola reorganize os seus espaços físicos, apresentando pistas táteis indicativas de obstáculos, desníveis e objetos salientes. Torna-se necessária também a permanência de objetos que servirão de referenciais para a locomoção autônoma do aluno cego.

2.6 – Deficiência Múltipla

São consideradas deficiências múltiplas as resultantes do efeito conjugado de duas ou mais deficiências. Caracteriza-se pela ocorrência, no mesmo aluno, de sérios e diferentes comprometimentos em seu nível de desenvolvimento e poucas possibilidades funcionais de comunicação, interação social, aprendizagem e capacidade adaptativa.

3 - FORMAS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

A modalidade educação especial deve ser oferecida aos alunos com deficiência e condutas típicas que dela necessitam, em escolas de educação infantil, fundamental e médio. Deve ser assegurado um conjunto de ações, recursos e serviços educacionais e especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Embora diferenciados, os serviços educacionais especiais não podem desenvolver-se isoladamente, devendo integrar-se numa estratégia global de educação.

Os alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, freqüentando escolas comuns poderão necessitar de atendimento diferenciado que será oferecido das seguintes formas:

3.1 - Apoio: consiste no atendimento educacional especializado, dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização, para o acesso ao currículo, efetivando-se por meio dos serviços de:

3.1.1 Itinerância: esse serviço configura-se por visitas periódicas e sistemáticas feitas pelo professor da escola especial à escola comum onde o aluno está incluído, no seu turno de escolarização. Visa apoiar o processo de aprendizagem, orientando o professor quanto aos procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar.

3.1.2 Interpretação de LIBRAS: compreende a alocação de profissional capacitado, com a formação de intérprete, na sala de aula de escolas de ensino comum que atende alunos com quadros de surdez. Visa dar suporte, facilitar ou viabilizar o processo de comunicação pela Língua Brasileira de Sinais.

3.1.3 Instrução de LIBRAS: compreende o ensino de LIBRAS ministrado por profissional surdo para alunos surdos, professores e demais alunos não surdos da rede estadual de ensino.

3.1.4 Instrução de Códigos Aplicáveis: compreende o ensino ministrado por profissional capacitado, do Sistema Braille Integral, do Código Matemático Unificado e de Códigos para a Comunicação Alternativa para alunos com diferenças na comunicação e sinalização e para professores das escolas estaduais onde esses alunos estejam matriculados.

3.1.5 Orientação e mobilidade: compreende o desenvolvimento, em aluno cego, com baixa visão e surdocego, da habilidade de reconhecer e relacionar-se com o meio ambiente de maneira adequada. O profissional responsável pela orientação e mobilidade deverá organizar, também, o atendimento desses alunos em sua escola de origem e em outros espaços.

3.1.6 Guia intérprete: compreende o suporte na comunicação, orientação e mobilidade e na organização de materiais didático-pedagógicos, na sala de aula, para atender o aluno surdocego.

3.1.7 Professor de apoio: compreende o apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla ou condutas típicas que, em função da complexidade de seu quadro clínico, tem inviabilizada sua inserção em sala de aula em todo o período escolar.

3.2 – Complementação: consiste no atendimento educacional especializado, realizado no contraturno da escolarização do aluno, para oferecer um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino e se efetiva por meio dos seguintes serviços:

3.2.1 Sala de recursos: localizada em escola comum ou especial, devendo o professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente, para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns:

- apoiando o professor da escola de origem do aluno;
- atendendo alunos de várias escolas da região;
- usando equipamentos e recursos pedagógicos.

3.2.2 Oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação Profissional: implantadas em escolas comuns ou especiais devem ser orientadas por professores habilitados ou capacitados. Destinam-se ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências de alunos com

deficiências e condutas típicas, mediante atividades práticas e laborativas nas diversas áreas do desempenho profissional. Para o funcionamento das oficinas, as escolas devem atender grupos de alunos de várias escolas da região e dispor de espaço físico, equipamento e mobiliário adequados à natureza da oficina.

3.3 – Substituição: consiste no oferecimento do serviço educacional especializado no horário efetivo da escolarização. Visa o desenvolvimento de processos de aprendizagem funcional, de vida prática e de convivência social para o aluno com grave deficiência múltipla, mental e condutas típicas e se efetiva através dos seguintes serviços:

3.3.1 Classe especial: turma organizada, exclusivamente, em escola comum com espaço físico, material e sob a regência de professor especializado. São utilizados procedimentos didáticos, métodos e técnicas e recursos específicos conforme a série, ciclo e etapa da educação básica, para atendimento do aluno em caráter transitório e extraordinário. As escolas deverão observar a necessidade de articulação das estratégias e procedimentos adotados para atender às deficiências e condutas típicas dos alunos e inscrevê-las no Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno – PDI.

3.3.2 Escola especial: destina-se exclusivamente aos alunos com severas deficiências e condutas típicas. Sua proposta pedagógica será implementada por equipe de profissionais de diferentes áreas; a escola especial prestará, também, apoio especializado aos alunos incluídos e participará da capacitação de professores que atuam noutras escolas.

Os serviços de substituição, nas suas diferentes formas, organizados para alunos que requerem apoio intenso e contínuo, adaptações curriculares significativas e atenção nas atividades de vida autônoma e social, deverão considerar:

- os ciclos de desenvolvimento e formação por grupos da faixa etária;
- os recursos educacionais e tecnológicos específicos disponíveis;
- os grupos diversificados e sua interação;
- necessidade de adaptação e flexibilização curriculares.

4 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Os alunos com deficiências e condutas típicas apresentam peculiaridades e para atender a elas são requeridos ajustes que vão ampliar as possibilidades e oportunidades educacionais, seja por meio de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, seja pelos recursos pessoais do professor quanto à sua disponibilidade para trabalhar com os alunos, seja alterando formas de ensinar e avaliar.

No âmbito escolar, a avaliação integra o conjunto das ações educacionais sendo da maior importância para o planejamento pedagógico, para a definição de metodologias e estratégias de ensino e para a apreciação e análise do desempenho dos alunos.

O desafio pedagógico estende-se à necessidade de elaboração de novas formas de acompanhamento e avaliação. A organização do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, para o aluno com deficiência e condutas típicas, pode constituir-se em instrumento importante para a escola e a família no acompanhamento da trajetória do aluno.

As escolas, ao organizarem o PDI, devem fazê-lo desde o início da vida escolar, para cada aluno com deficiência e condutas típicas, e atualizá-lo continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem alcançados para que a sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o aluno sejam discutidas e registradas sistematicamente.

A organização do PDI vem criar para as escolas a oportunidade de ouvir o aluno, a família e, mediante parceria, outros profissionais que atuam com o aluno, também durante o processo avaliativo.

Muitos professores acreditam que não têm competência e que sua formação não os habilita a realizar sozinhos a avaliação desses alunos. Dessa forma, acabam por transferir, erroneamente, essa função somente para profissionais da área da saúde, que se utilizam de testes com caráter eminentemente clínico determinando, sem a efetiva participação dos profissionais da educação, os aspectos da prática pedagógica e curriculares a serem desenvolvidos com esses alunos.

A responsabilidade e competência da avaliação pedagógica deverá ser assumida pelo professor e demais profissionais da escola, que se reunirão para a discussão dos casos e construção do PDI do aluno com deficiências e condutas típicas e, quando necessário, a equipe da escola deverá trabalhar articuladamente com os profissionais da saúde e outras áreas.

Os resultados da avaliação expressos no PDI do aluno e no Certificado de

Terminalidade Específica devem servir para orientar as famílias nos encaminhamentos futuros do aluno.

5 - TERMINALIDADE ESPECÍFICA E CERTIFICAÇÃO DE CONCLUSÃO DE ESCOLARIDADE

O atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental, múltipla deficiência e condutas típicas deve significar uma escolarização com horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competência e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dos alunos.

Os alunos com deficiências e condutas típicas que não alcançarem os resultados de escolarização previstos nos artigos 32 e 35 da LDBEN, mesmo com os apoios e adaptações necessárias e, uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos artigos 24 e 26 dessa mesma Lei, receberão uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada “terminalidade específica”.

A certificação de conclusão de escolaridade, terminalidade específica, fundamentada em avaliação pedagógica, estará presente no histórico escolar, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos alunos com grave deficiência mental, múltipla e condutas típicas. A avaliação contínua a ser realizada pela escola deve estar voltada para o desenvolvimento de processos de aprendizagens funcionais, da vida prática e da convivência social desses alunos, respeitadas a legislação existente e de acordo com o Regimento Escolar, o projeto pedagógico da escola e o PDI do aluno.

O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar o encaminhamento para a educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido.

Para a expedição do certificado de terminalidade específica, considerado o PDI do aluno, as escolas deverão observar, ainda:

- Avaliação elaborada pela equipe da escola;
- Flexibilização e ampliação de até mais 50% de duração da educação básica, com tempos e horizontes definidos para o aluno, individualmente, por série, etapa ou ciclos de aprendizagem;
- Discussão da avaliação com a família, comunidade escolar e, se possível, com a

comunidade social.

Cabe à SRE orientar as escolas quanto à expedição dos certificados de terminalidade específica aos alunos atualmente matriculados e que se enquadrem nas condições descritas. Encerradas as possibilidades de escolarização, a escola deve promover o encaminhamento desse aluno para outros serviços de atendimento existentes no município. As escolas deverão manter arquivo com os documentos comprobatórios da emissão da certificação especial, incluindo os relatórios e PDI do aluno.

6 - AUTORIZAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS

Na organização dos serviços educacionais especializados para alunos com deficiência e condutas típicas, as Superintendências Regionais de Ensino deverão, em conjunto com as escolas, avaliar a demanda existente e a real necessidade de implantação desses serviços e observar os parâmetros descritos nos anexos I e II.

Para autorização de funcionamento, as Superintendências Regionais de Ensino, em articulação com as Secretarias Municipais de Educação, deverão verificar a necessidade dos serviços educacionais especializados no município. As escolas deverão iniciar a oferta dos serviços somente após a publicação dos atos autorizativos.

Tais serviços poderão ser oferecidos por:

6.1 – Escolas que integram a rede de escolas inclusivas

O movimento de inserção de todas as crianças e jovens na escola e o ideal de uma escola inclusiva vêm dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades educacionais especiais.

A inserção de um número maior de alunos com deficiências e condutas típicas em classes comuns e a garantia do aprendizado desses alunos representa um avanço histórico em relação ao movimento de integração, que pressupunha algum tipo de treinamento do aluno, para permitir sua participação no processo educacional comum. Na educação inclusiva, a escola deve revisar suas práticas mudando concepções, revendo seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças, explicando claramente, no seu projeto pedagógico, o compromisso com o êxito do processo de ensino, a capacitação de seus profissionais e a oferta de recursos pedagógicos especiais aos alunos que deles necessitarem.

Ao fazer a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, a escola deve adequar seus espaços físicos para torná-los livres de barreiras arquitetônicas, buscando

oferecer, também, mobiliário e equipamento adequado às necessidades de seus alunos.

É necessária, ainda, a organização flexível dos trabalhos escolares e da enturmação, pois a distribuição adequada dos alunos possibilita a todos se beneficiar com as diferenças e ampliarem positivamente as suas experiências.

Para superar as práticas integracionistas ainda existentes na educação, impõem-se a constituição de uma ampla rede de apoio interinstitucional para a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, divulgação e sistematização dos sucessos alcançados, além de articulação com os serviços das áreas de saúde, assistência social trabalho, esportes e lazer, de forma a incrementar as ações educacionais.

6.2 – Núcleo de Apoio Educacional – NAE: destina-se ao oferecimento de apoio e complementação curricular a alunos com deficiências e condutas típicas matriculados em escolas comuns.

6.3 – Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP: destina-se ao oferecimento de recursos específicos, quanto à produção e distribuição de materiais didático-pedagógicos e capacitação de profissionais das escolas onde alunos com quadros de cegueira, baixa visão e surdocegueira estão matriculados.

6.4 – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS: destina-se ao oferecimento de recursos específicos necessários ao atendimento educacional capacitação de educadores, produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, específicos para alunos surdo e surdocego.

6.5 – Escola especial: pretende-se que, em escola especial, o atendimento educacional de alunos com deficiência e condutas típicas tenha caráter transitório, o que exige a adoção de programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos. Somente os alunos que apresentarem níveis maiores de comprometimentos é que deverão ter sua escolarização restrita à escola especializada.

A escola especial deve, também, subsidiar técnica e teoricamente as escolas comuns no atendimento aos alunos com deficiências e condutas típicas, visando apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, além de ajudar o professor a definir objetivos específicos para cada aluno e estabelecer formas alternativas de atuação

junto a essa clientela.

6.6 – Centro de educação especial: centro educacional autorizado a funcionar para promover a escolarização de alunos com graves deficiências e condutas típicas, oferecer serviços de habilitação e reabilitação, em parceria com a área de saúde. Visa desenvolver, também, programas educacionais de inserção sócio-cultural, esporte, lazer e assistência social. O Centro deverá contar com equipe de profissionais de diferentes áreas para:

- Orientar e assistir as famílias e a comunidade escolar;
- Capacitar professores;
- Promover a capacitação profissional básica dos alunos, programas de inserção no mercado de trabalho e trabalho protegido;
- Realizar serviços de diagnóstico multidisciplinar, inclusive da área da saúde, complementares à avaliação educacional;
- Adotar mecanismos de apoio às escolas, para o atendimento aos alunos com deficiências e condutas típicas incluídos oferecendo, inclusive, serviço complementar à escolarização e estimulação infantil nas creches e pré-escolas.

7 - ACOMPANHAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO

A Superintendência Regional de Ensino deve acompanhar o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas, organizando o Serviço de Apoio à Inclusão da SRE que irá orientar o Serviço de Inspeção Escolar e as escolas que fazem o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Organizar reuniões, seminários, ciclos de estudos e fóruns de discussão favorecerá a melhor compreensão de proposta de educação do aluno com necessidades especiais e a reorganização de escolas estaduais nos termos desta Orientação.

Nos municípios onde não houver escola estadual, o órgão municipal responsável pela educação, poderá estabelecer parceria com a Secretaria de Estado da Educação para oferecer tal atendimento.

Belo Horizonte, 08 de abril de 2005.

Maria Eliana Novaes

Subsecretária de Desenvolvimento de Educação