

**A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
INCLUSIVAS - UM DESAFIO PRÁTICO**

**JULIANA TRIGUEIRO CAROCA DE QUEIROGA LOPES**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE – UENF**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
OUTUBRO - 2008**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
INCLUSIVAS - UM DESAFIO PRÁTICO**

**JULIANA TRIGUEIRO CAROCA DE QUEIROGA LOPES**

Tese apresentada ao Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liete de Oliveira Accácio

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
OUTUBRO - 2008

A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
INCLUSIVAS - UM DESAFIO PRÁTICO

**JULIANA TRIGUEIRO CAROCA DE QUEIROGA LOPES**

Tese apresentada ao Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

Comissão Examinadora:

---

Profª Drª Adélia Maria Miglievich Ribeiro (Doutora em Sociologia) - UENF

---

Profª Drª Sonia Martins de Almeida Nogueira (Doutora em Educação) - UENF

---

Profª Drª Ângela Maria Souza Martins (Doutora em Educação) - UNIRIO

---

Profª Drª Liéte Oliveira de Accácio (Doutora em Educação) – UENF  
Orientador

Dedico este passo sonhado em minha vida  
a minha família que me faz, dia-a-dia,  
experimentar o gosto de  
AMAR INCONDICIONALMENTE;  
a meu marido, Renato,  
a meus filhos,  
Mila e Renato Neto,  
que precisaram compreender  
minhas falhas e faltas  
em função do meu objetivo a alcançar.  
E com isso significaram FORÇA.  
A meus pais, João Bosco e Nilzete,  
que souberam incentivar  
e valorizar sempre os meus passos,  
sendo pra mim DETERMINAÇÃO.  
MUITO OBRIGADA!

## AGRADECIMENTOS

Considero que chegar à conclusão de uma tarefa árdua como esta requer abrir mão de muitas coisas e momentos. Isto significa dizer que precisei da compreensão de muitas pessoas, o que me faz querer citar aqui todos esses importantes amigos que acompanharam minha caminhada. Por isto e para todos digo: MUITO OBRIGADA!

Mas é preciso destacar, especialmente, alguns agradecimentos:

A Deus, na intercessão de Nossa Senhora Auxiliadora, por renovar minhas forças, sendo sinal e certeza do meu Caminho, minha Verdade e minha Vida.

A meu irmão, João Murilo, que no silêncio e no olhar falou pra mim de tranquilidade, serenidade e persistência.

À amiga-competente-profissional, Teresa Cristina Rodrigues, pela sabedoria, mais do que técnica, principalmente de dedicação e doação do seu tempo em favor do incentivo a prosseguir no caminho certo.

Às Coordenadoras e Irmãs Salesianas do CENSA, por acreditarem que seria possível chegar ao objetivo de atingir um crescimento profissional e pessoal.

À Gerente de Nutrição Escolar, Ana Lúcia Gama, que nos momentos onde as dificuldades se esbarraram na disponibilidade de tempo, soube perceber a importância de todo meu esforço.

Ao Dr. Otávio Cabral, que reconheceu a relevância do objeto desta pesquisa e acreditou que eu alcançaria meu objetivo.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Liéte de Oliveira Accácio, que dedicou seu tempo à leitura desta dissertação, a partir de um olhar crítico e profundo dos aspectos abordados.

Aos profissionais de educação da SMEC, que disponibilizaram, de forma profissional e verdadeira, suas informações e conhecimentos como fonte de dados para esta pesquisa.

Se pensar em políticas educacionais inclusivas  
no seio de uma sociedade de práticas excludentes,  
é algo utópico,  
faço minhas as palavras de Boaventura de Souza Santos:

[...] por utopia entendo a exploração, através da imaginação,  
de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da  
imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo  
radicalmente melhor porque vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito.

(SANTOS, 2000, p. 331 – 332)

## RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar, no âmbito da Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, a Política de Educação Inclusiva trabalhada, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da rede municipal de ensino em Campos dos Goytacazes, no que diz respeito à formação do professor que atua nestas escolas, assim como as estratégias escolares próprias dessa política, de forma a cumprir os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação. Foi traçado um breve histórico da Educação Brasileira, com enfoque na Política de Educação Especial e analisadas as políticas de formação docente e as Políticas Educacionais Inclusivas no município de Campos dos Goytacazes. Buscou-se, através de entrevistas com grupo focal ou individuais, resgatar a fala do professor como forma de construir uma interpretação das ações desenvolvidas neste município. Foi utilizada a técnica de análise dos dados, conhecida como Discurso de Sujeito Coletivo, de forma a construir discursos onde as opiniões coletivas são coletadas através de questões abertas, fazendo com que o pensamento individual seja abordado no coletivo. Sendo assim, através dos objetivos e estratégias traçados, foi possível entender que embora avanços tenham ocorrido na perspectiva de uma educação inclusiva, muito ainda se tem a fazer para alcançar um nível ideal de uma Política Educacional Inclusiva. Isto requer superar obstáculos das políticas educacionais, aprofundar os programas de formação inicial e/ou continuada do professor atuante nestas políticas e preparar as escolas para atender os alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Educação Inclusiva, Política Educacional, Formação Docente, Escola Secundária.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate, under the Special Education, in anticipation of an Inclusive Education, the Inclusive Education Policy worked in the initial years of elementary school, the municipal network in schools of education in Campos dos Goytacazes, regarding training of teacher who works in these schools and the school policy strategies in order to meet the goals and targets set out in the National Plan of Education. It was mapped out a brief history of the Brazilian Education, with focus on Special Education Policy and analyzed the policies of teacher training and educational policies Inclusive in the municipality of Campos dos Goytacazes. The aim was to, through interviews with focus group or individual, rescue the talks about the teacher as a way to build an interpretation of the actions carried out in this municipality. It used the technique of analysing the data, known as collective subject of discourse in order to build speeches where the collective opinions are collected through open questions, making the individual thought to be addressed in the collective. Through the goals and strategies outlined, it was possible to understand that although advances have occurred in anticipation of an inclusive education, much still has to be done to achieve a desired level of an Inclusive Education Policy. This requires overcoming barriers of educational policies, develop programs for training and/or continuing the policies and teacher active in these schools prepare students to meet people with special educational needs in regular schools.

**Keywords:** Special Education, Inclusive Education, Educational Policy, Teacher Training, Secondary School.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Resultados Finais do Censo Escolar – 1999 .....	131
Tabela 02: Resultado Final do Censo Escolar – 2004 .....	133
Tabela 03: Resultados do Censo Escolar 2007 – EDUCACENSO .....	135
Tabela 04: Alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (A. E. E.) nas Salas de Recursos e nas Salas de Recursos Multifuncionais .....	140

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Comparação entre as Constituições de 1934 e de 1937 .....	48
Quadro 02: A Organização do Ensino nas Disposições Normativas das diversas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	51
Fotografia 01: Instituto Benjamin Constant .....	56
Fotografia 02: Instituto de Surdos-Mudos .....	57
Ilustração 01: Instituto Pestalozzi .....	58
Ilustração 02: Símbolo das APAEs .....	60
Gráfico 01: Evolução de Matrículas na Educação Especial no Brasil – 1998 a 2006 .....	76
Gráfico 02: Evolução de Matrículas na Educação Especial na Região Sudeste – 2002 a 2006 .....	77
Gráfico 03: Professores na Educação Especial no Brasil – 2002 a 2006 .....	90
Gráfico 04: Formação dos Professores da Educação Especial na Região Sudeste em 2006 .....	90
Organograma 01: Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei 8.530/1946 .....	101
Quadro 03: Objetivos e Metas da Formação de Professores nos respectivos PNE, na Tese Guia para o PEE (RJ) e PME (de Campos dos Goytacazes) .....	123
Quadro 04: Objetivos e Metas da Educação Especial nos respectivos PNE, na Tese Guia para o PEE (RJ) e PME (de Campos dos Goytacazes) .....	125
Gráfico 05: Censos Escolares/MEC/INEP .....	134
Quadro 05: Relação das Salas de Recursos da Rede Municipal de Campos dos Goytacazes – 2007 .....	137
Fotografias 03: Sala de Recursos Multifuncionais no Município de Campos dos Goytacazes .....	142
Fotografia 04: Sala de Recursos de uma escola-pólo do município de Campos dos Goytacazes .....	143
Quadro 06: Capacitação/Eventos – Novembro/Dezembro .....	145
Quadro 07: Pólos de Educação Inclusiva .....	148
Fotografias 05: Recursos adaptados pelos professores da Sala de Recurso Multifuncional em uma escola-pólo .....	157

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação  
ACs – Ancoragens  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior  
ANDIPES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino  
ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANL – Aliança Nacional Libertadora  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
APOE – Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais  
BIRD – Banco de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial  
CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Físicos  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CMPDCA – Cons. Municipal de Promoção das Diretorias da Criança e Adolescente  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade  
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador  
DA – Deficiência Auditiva  
DF – Autismo e Deficiência Física  
DM – Deficiência Mental  
DSC – Discurso do Sujeito Coletivo  
DV – Deficiente Visual  
E. M. – Escola Municipal  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
ECH – Expressões-chave  
FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras  
FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo da Educação Básica  
FUNDENOR – Fundação Norte Fluminense de Desenvolvimento Regional  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
ICs – Idéias Centrais  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
INPS – Instituto Nacional de Previdência Social  
ISE – Institutos Superiores de Educação  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MD – Múltipla Deficiência  
NEE – Necessidade Educativa Especial  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PEC – Programa de Estudos Complementares  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PIB – Produto Interno Bruto  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PMCG – Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNDs – Planos Nacionais de Desenvolvimento  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PS – Pessoa com Surdez  
PSECs – Planos Setoriais de Educação e Cultura  
SD – Síndrome de Down  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica  
SESPE – Secretaria de Educação Especial  
SMEC – Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes  
TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1: A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA: UMA ORIENTAÇÃO NECESSÁRIA</b> .....	16
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	16
1.2 O PARADIGMA DA AÇÃO .....	29
<b>CAPÍTULO 2: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – UMA ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	40
2.1 BREVE RESGATE DE ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	40
2.2 PANORAMA E MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	52
2.3 EVOLUÇÃO E CAMINHOS PERCORRIDOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL ESPECIAL ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: AVANÇOS, RETROCESSOS E (DES) CONTINUIDADES ....	65
<b>CAPÍTULO 3: A PROFISSÃO DO PROFESSOR</b> .....	79
3.1 PROFISSIONALIDADE E DOCÊNCIA .....	80
3.2 A FORMAÇÃO E A PREPARAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS .....	94
<b>CAPÍTULO 4: EM AÇÃO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES</b> .....	111
4.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO .....	112
4.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	162
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	168
<b>APÊNDICES</b> .....	176
<b>ANEXOS</b> .....	183

## INTRODUÇÃO

A diferença é difícil de ser recusada, de ser negada, desvalorizada e o especial da educação e o especial na educação que não conseguem assimilá-la, em um quadro interpretativo incluyente, reproduzem o igualitarismo essencialista, em que a exclusão se perpetua.

[...]

A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais.

(SEESP, 2007, p. 51)

Os avanços na democratização da sociedade têm feito emergir espaços sociais menos excludentes e novas alternativas de convívio e respeito à diversidade. Neste sentido, a escola sofre pressões para acompanhar este novo tempo e assumir uma postura de respeito à diversidade e interlocutora desta nova cultura, uma vez que se são aceitas as diferenças entre os alunos, torna-se necessário pensar alternativas e estratégias de ensino-aprendizagem adequadas para atender à diversidade.

Muito embora a lógica da heterogeneidade tenha ampliado a visão da educação escolar, a sociedade contemporânea tem como um traço marcante o fenômeno da globalização e o avanço das políticas neoliberais.

Com isso, coexistem no cotidiano educacional dois movimentos: um de homogeneização e normalização, previsto pela globalização, com o intuito de massificar os alunos-sujeitos; outro de defesa da diversidade e da heterogeneidade, próprio de uma parcela que acredita na possibilidade e no ideal de “escola para todos” –, proposto pela Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990.

Na lógica da homogeneidade, a escola tradicional procedia de acordo com as idéias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema. Propondo um ensino igual para todos, porque todos são iguais, a escola marginalizava e segregava liminarmente aqueles que aparecessem como diferentes. Era o caso dos alunos com necessidades educativas especiais, quer elas fossem decorrentes de limitações físicas e/ou intelectuais, quer de dificuldades de aprendizagem ou qualquer outra etiologia. Na lógica da heterogeneidade, ao contrário, as diferenças individuais entre os alunos não apenas são reconhecidas e aceitas, como constituem (devem constituir) a base para a construção de uma nova e inovadora abordagem pedagógica, onde não há mais lugar para exclusões ou segregações. (RODRIGUES, 2003, p. 14)

Neste contexto, o professor vem sendo considerado a peça fundamental do processo educativo, através de uma prática pedagógica inovadora e criativa, que possibilite, na relação professor-aluno, condições para a reconstrução do conhecimento. A formação do professor constitui, portanto, um dos principais aspectos da educação especial, para não por à prova o seu funcionamento.

[...] o professor necessita ter consciência da realidade em que irá trabalhar, um consistente embasamento teórico que lhe possibilite uma prática coerente e uma instrumentação técnica suficientemente boa para assegurar a sustentação, a base da sua formação de educador. (SAVIANI, 1991, p. 154)

Contudo, é preciso estar atento ao fato de colocar sobre o professor a responsabilidade pela qualidade e melhoria da educação inclusiva, para que esta não caia sobre ele como um fardo, levando o professor a sentir-se impotente diante das dificuldades e diversidades de seus alunos. Há a necessidade de uma equipe interdisciplinar para compor uma prática inclusiva junto ao professor, a fim de abranger a complexidade em jogo.

Sendo o professor responsável ou não pelo sucesso e/ou fracasso das políticas relativas à inclusão, torna-se importante uma prática pedagógica adequada. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas.

Há necessidade de um suporte técnico-científico para o professor, a fim de que este seja um interlocutor de uma reflexão crítica no cotidiano escolar. Mesmo que a escola como um todo esteja envolvida, este suporte deve ser garantido pela Coordenação Pedagógica para que não seja uma iniciativa particular e pessoal do professor, evitando que um único professor busque este suporte e outros não.

Mesmo que não se queira imprimir uma visão negativista, é preciso considerar que é em realidade desigual, que se pretende buscar uma escola democrática, justa e inclusiva, a partir dos avanços na Educação Especial.

Baseando-se neste desafio, esta pesquisa apresenta como objeto central a política de educação inclusiva trabalhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Campos dos Goytacazes, no que diz

respeito à formação do professor que atua nestas escolas, utilizando estratégias escolares próprias dessa política.

É importante ressaltar que a problemática da formação docente não se restringe à responsabilidade municipal, uma vez que esta formação deverá se dar em dois momentos: o primeiro está relacionado à formação inicial, adquirida nos cursos de Magistério de nível médio e superior; já o segundo refere-se às oportunidades de capacitação para o professor atuar nas políticas educacionais inclusivas, caracterizando uma política de formação continuada, que privilegie uma visão de professor crítico-reflexivo.

Tendo em vista o problema apresentado, esta pesquisa tem como objetivo geral examinar a política de educação inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, no período atual, tanto no que se refere à formação docente, quanto às estratégias de ações escolares desenvolvidas.

A presente pesquisa teve como objetivos específicos: demonstrar a política de educação inclusiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes; investigar a prática das políticas educacionais de inclusão nesse segmento das escolas municipais públicas de Campos dos Goytacazes, voltadas para a construção de uma nova cidadania que privilegie uma educação democrático-transformadora; e levantar elementos necessários para uma formação profissional que aborde os ideais e a efetivação prática da política educacional inclusiva do Município de Campos dos Goytacazes.

Ter um suporte teórico direciona a ação, mas as estratégias de inserção no real e o trilhar caminhos possíveis de intervenção devem corresponder a critérios bem definidos pelo como fazer. Trata-se de um sentido metodológico, de um 'método para conhecer' – neste caso particular sabemos que o sentido metodológico também aponta para uma 'via de ação' – em que os contornos do real são envoltos por circunstâncias que devemos apreender, num sentido de ultrapassagem do dado empírico que ele nos apresenta num primeiro momento.

Refere-se, pois, a realidade social que se forma na processualidade da história, sob dois aspectos: a organização social e o aspecto histórico, deixando prevalecer em cada realidade o sentido de totalidade. Segundo Demo (1995b, p. 90), "toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da produtividade histórica".

A realidade social, movida por condições objetivas e subjetivas, propõe uma visão de que a história se processa por formas independentes da vontade do homem-indivíduo, porém necessárias ao SER SOCIAL-SUJEITO, que fundam as transformações. “História não é apenas acontecimento, vicissitude, mas gênese, que, além de contextualizar”, explica. (DEMO, 1995b, p. 120)

A unidade de contrários revela para o homem uma dubiedade histórica, representada pelo fenômeno do poder, o qual pode ser exemplificado por diversas situações percebidas na realidade, como o caso das discriminações sociais entre privilegiados e desprivilegiados, os quais no âmbito da educação especial consistem nos incluídos e excluídos, nos iguais e diferentes. Pedro Demo (1995b, p. 98) contribui para esta visão afirmando: “não escapamos do poder, porque faz parte da vida social, de sua própria organização. Mas, se funda privilégios injustos, neles mesmos se dá o começo da superação, pois não há ideologia sem contra-ideologia”.

O objeto de estudo da presente dissertação assume características próprias das ciências humanas. Há que se considerar a formação docente nas políticas educacionais inclusivas como histórica, possuidora de uma consciência também histórica, capaz de estabelecer uma identidade entre sujeito e objeto, intrínseca e extrinsecamente ideológica e essencialmente qualitativa (MINAYO, 1994). Neste sentido, a cientificidade deste estudo apóia-se na história da ciência que revela a processualidade do conhecimento, ou seja, quando, com que atores e como foi construído, afastando qualquer determinação *a priori*. Segundo o autor:

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (DEMO, 1995b, p. 12 – 13)

Com base nos aspectos ressaltados, entendendo que estes aspectos são essenciais para analisar tanto a legislação quanto as políticas educacionais efetivadas historicamente; esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo enfatiza as concepções teóricas acerca da noção de justiça social e do reconhecimento da pessoa como sujeito dotado de direitos, que sustentam a visão da Educação, considerando-as fundamentais para o entendimento dos diversos momentos históricos os quais a educação e a educação especial passou e vem passando.

O segundo capítulo resgata o histórico da Educação no Brasil, a partir da abordagem das políticas educacionais brasileiras, suas lutas e conseqüências. Em um segundo momento, percorre os caminhos para se chegar à perspectiva de uma política educacional inclusiva, a partir da concepção da Educação Especial, considerando avanços, retrocessos e (des)continuidades.

O terceiro capítulo enfoca o professor como agente ativo na efetivação das políticas educacionais analisadas e aborda o processo de formação docente em diferentes períodos históricos, assim como, a preparação do professor na atuação frente às políticas educacionais inclusivas, mediante o contexto e as transformações da sociedade contemporânea.

A fim de investigar o cumprimento das metas previstas para a educação inclusiva, o capítulo quatro faz uma abordagem reflexiva da experiência vivida na Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, resgatando os Planos Nacional e Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação, as estratégias e projetos da política educacional inclusiva municipal e a fala do professor neste contexto.

## **CAPÍTULO I: A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA: UMA ORIENTAÇÃO NECESSÁRIA**

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo os pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35 – 36)

Entende-se que hoje vivemos em uma sociedade do conhecimento, e que o exercício da cidadania efetiva se dá a partir da inclusão universal em políticas de educação de qualidade. Porém, a ofensiva neoliberal se coloca a favor do estreitamento destas políticas, trazendo para a educação escolar, dentre muitos, um grande desafio: atuar na criação e na prática de políticas educacionais, atingindo maior qualidade na educação de alunos com necessidades educativas especiais em escolas da rede pública, assim como a oferta de programas para uma formação docente de qualidade.

Neste sentido, é partir de uma base teórica, aqui ressaltada, e uma metodologia adequada à investigação pretendida, que este capítulo situa o pano de fundo da perspectiva de resgate histórico da Educação Brasileira, da Educação Especial e da Formação Docente, a ser desenvolvido nos próximos capítulos desta dissertação.

### **1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

É importante ressaltar que a ofensiva neoliberal, reflexo das convicções do liberalismo republicano, delimita um panorama social fincado no agravamento das desigualdades sociais, uma vez que as políticas de cunho neoliberal – inspiradas no FMI e no Banco Mundial – promovem programas cuja orientação privilegia a concorrência através do livre mercado, da desregulação e da privatização. Neste sentido, o Brasil passa a inserir-se no processo de globalização de forma dependente na nova divisão internacional do trabalho.

Como saída ao caos vivido nos anos setenta, a política neoliberal propõe a não intervenção do Estado, tanto nas questões econômicas como sociais, justificando a ideologia de um Estado Mínimo. Trata-se, portanto, de um modelo político-ideológico voltado para a garantia da abertura do comércio e do esquivamento do Estado na criação e na responsabilidade em implantar políticas públicas, fazendo prevalecer um individualismo exacerbado e desigualdades sociais, acentuadas por este modelo. Neves (2000, p. 22), contribuindo com esta visão, afirma que embora possa ser considerado um crescimento econômico a partir deste modelo neoliberal, é certo que “esse crescimento veio acompanhado do agravamento da miséria, da permanência das taxas de desemprego e do aumento considerável da violência urbana”. Com isso, vive-se o incremento de novas formas de socialização e, mesmo com uma mudança qualitativa e quantitativa nas políticas educacionais, ainda se pode observar um contingente expressivo da população que se encontra à margem de uma proposta de escola de qualidade.

Afirma, ainda, a autora:

A temática da melhoria da qualidade do ensino se associou – no governo e na sociedade civil – à temática da privatização, ora na constante intervenção governamental na relação conflituosa entre empresários de ensino e estudantes e pais de alunos organizados, no que tange, especialmente, à problemática das mensalidades escolares, ora na aplicação, pelo MEC, de instrumentos de avaliação da qualidade do sistema educacional público, ora na defesa explícita ou velada de propostas educacionais privatizantes implementadas em países como Inglaterra e Chile, ora na redução dos percentuais orçamentários destinados à educação pública nacional. (NEVES, 2000, p. 22)

No campo educacional, assim como nas demais formas de políticas sociais, desde os anos noventa houve um enxugamento dos gastos e dos recursos destinados à implantação de políticas universais de educação, caindo por terra a utopia de uma educação voltada para a Paz e a Igualdade Social. Nesse contexto, o professor torna-se refém do sistema capitalista, conforme afirma Saviani (2004, p. 62):

[...] acumular aulas em várias escolas para aumentar seus proventos e fazer frente às humanas necessidades de sobrevivência, enfrentar em sala de aula o sinistro espetáculo da violência social, submeter-se a condições de trabalho difíceis e curvar-se ante o poder da hierarquia, também foram cooptados e transformados em reféns do capitalismo pela voragem de um mundo desumanizado.

Pensar a educação como exercício da cidadania significa reconhecer a educação como um direito social básico do ser humano, que deve ser garantido pelo

Estado, com a tomada de consciência acerca da importância de uma concepção de educação que promova a justiça e os direitos humanos. A tarefa fundamental da educação ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento é formar cidadãos, contribuindo para que as pessoas possam atuar criticamente no contexto social do qual fazem parte, exercer seus direitos e participar, entendendo que o direito de participação é uma forma de cidadania.

Torna-se crucial esclarecer que, na verdade, não se está considerando um discurso ideológico que coincida com um modo de ser, pensar e agir imbuído de linguagem e pensamento que reflita a imagem de uma elite. A partir de reflexões teóricas que levem a pensar as possibilidades de superação das condições adversas no interior das políticas educacionais inclusivas, inclusive a qualidade da formação docente, é que se pretende contribuir para a humanização do conjunto dos homens em sociedade; homens de formação plena, plenos de humanidade.

A partir desta concepção, Bourdieu (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004) estabelece o princípio da inteligibilidade, entendendo que o sistema de ensino só pode ser compreendido quando relacionado ao sistema de relações entre as classes. Assim, se os trabalhadores são dominados por uma ideologia da elite; a cultura escolar<sup>1</sup> aceita socialmente é justamente a cultura imposta como legítima por esta elite.

Percebe-se que as reflexões de Bourdieu acerca da escola partem da correlação entre as desigualdades sociais e escolares. Em uma sociedade capitalista, na qual alguns dominam e muitos são dominados, a cultura escolar seria para os alunos das elites, a sua cultura natal, reelaborada e estruturada; enquanto que para os alunos dos setores populares a cultura escolar chegaria até eles como uma cultura estrangeira.

Embora alguns autores, como Snyders e Perrenoud (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004), critiquem Bourdieu por estabelecer um grau limitado de independência e autonomia do sistema de ensino em relação às estruturas sociais dominantes, este permitiu uma análise das relações entre o sistema de ensino e a

---

<sup>1</sup> Nogueira e Nogueira (2004, p. 84–85) explicam que na perspectiva de Bourdieu, “a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes”.

estrutura social vigente a partir de um quadro macrosociológico, tornando impossível analisar as desigualdades e adversidades na educação como simples fruto das diferenças naturais entre os indivíduos.

Ao contrário de uma postura pessimista, a Sociologia da Educação de Bourdieu antevê uma saída que possa contemplar os interesses dos alunos socialmente desfavorecidos. Trata-se de um processo de racionalização da pedagogia:

[...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 101)

As primeiras idéias de Foucault (1987), que dão base para o pensamento no decorrer desta dissertação, aparecem aqui representadas pela noção de indivíduo através do seu corpo e poder exercido sobre ele. O autor afirma ser o corpo, desde a época clássica, um objeto e um alvo de poder.

Segundo Foucault (1987, p. 117), “encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”.

O autor ressalta que a partir do poder exercido pelas instituições produzidas na sociedade atual, sobre as políticas sociais, podemos resgatar dois pontos de vista: primeiramente, destaca-se a noção de docilidade, a qual trata o corpo dócil como aquele que pode ser submetido, tratado e aperfeiçoado – correlaciona-se o aluno com necessidade educativa especial como sendo este corpo dócil –; em segundo lugar, entende-se que este corpo dócil encontra-se preso no seio de políticas de poderes, as quais impõem limitações aos programas de benefícios sociais – neste caso, está se considerando que as políticas educacionais inclusivas acabam por tornar escassa a capacitação do professor atuante junto ao aluno portador de necessidade especial, produzindo a inabilidade docente e a falta de qualidade no atendimento deste aluno.

Para explicar melhor esta noção de política de poderes, Foucault (1987, p. 118) apresenta novas técnicas de implantação destas, deixando claro o poder que as mesmas exercem: a escala do controle é exercida pela “coerção sem folga” sobre

o corpo; o objeto de controle está muito mais relacionado à eficácia dos movimentos e sua organização interna do que ao comportamento e à linguagem; a modalidade “implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado”. O conjunto destas técnicas aplicadas ao corpo-indivíduo, através do sistema de políticas de uma sociedade, é denominada pelo autor como “disciplinas”, as quais permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.

A questão do poder, tão enfatizada por Foucault, faz tanto o professor quanto o aluno reféns da coerção, da manipulação e da alienação, deixando uma lacuna entre as propostas previstas nas atuais políticas educacionais e a qualidade do que se produz a partir delas. É importante analisar as palavras do próprio autor e resgatar o real papel do professor no seio das políticas educacionais inclusivas:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

Com esta concepção de poder, pode-se afirmar que na formação docente é imprescindível o desenvolvimento de uma consciência crítico-social, no sentido de negar o domínio que possa existir sobre as políticas educacionais, de um modo específico na política educacional inclusiva, na medida que o poder busca que as políticas sejam operacionalizadas “como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Neste sentido, a disciplina fabricada por esta operacionalização das políticas de forma dominadora, gera corpos submissos, metaforicamente entendidos como sendo aqueles professores que atuam nas políticas educacionais inclusivas, mas que acabam não promovendo a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

A fim de escapar das amarras impostas pela disciplina coercitiva e do poder denunciadas por Foucault, Santos (2000a, p. 333) aponta a utopia como um caminho para pensar o futuro a partir do presente. O autor utiliza o termo “arqueologia virtual do presente” como uma metáfora muito bem articulada entre o dito e o não-dito, a busca do que está nas entrelinhas; neste caso, “a escavação

interessa-se pelos silêncios, pelos silenciamentos e pelas questões que ficaram para perguntar”.

Trata-se de propor uma transição paradigmática que combata a regulação social vigente. Porém, para o autor, um novo paradigma só se constituirá a partir de três transformações: do poder em autoridade partilhada, do direito despótico em direito democrático e do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação.

Segundo Santos (2000a), a contradição e a competição paradigmática no mapeamento de novas alternativas emancipatórias se dão em diversos espaços da sociedade. No entanto, quando se pretende estabelecer uma relação entre Educação Especial<sup>2</sup> e políticas educacionais inclusivas, como possibilidade de exercício de cidadania, é no acesso a serviços de educação inclusiva, especificamente em escolas da rede de ensino público do Município de Campos dos Goytacazes que a presente dissertação encontra fundamento para analisar historicamente a garantia deste acesso.

Há que se alertar para a coexistência de formas alternativas de sociabilidade e de reprodução das formas dominantes. Contudo, a experimentação social aponta para o inconformismo de grupos sociais que “recusam a aceitar o que existe só porque existe e, por outro lado, estão convictos que o que não existe contém um amplíssimo campo de possibilidades” (SANTOS, 2000a, p. 343). A partir destas concepções, alguns conceitos orientaram a pesquisa, sendo uma espécie de “bússola”, localizando-nos no espaço social analisado.

“No decorrer do século XX, a democracia é estabelecida como modelo de organização política”, afirma Laisner (2002, p. 2), quando introduz suas idéias na busca de uma nova relação entre democracia e justiça, com base na teoria de justiça distributiva de John Rawls. Porém, a autora, esclarece que estes valores democráticos e sua aplicação tornaram-se, hoje, moedas comuns e próximos ao próprio senso comum, fruto de uma nova dimensão e complexidade das sociedades industrializadas. Há um descompasso e uma dúvida com relação às possibilidades e

---

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), que subsidia uma ação educativa marcada pelo compromisso de formar cidadãos, mostra-nos que Educação Especial deve ser entendida como uma modalidade, uma parte integrante da Educação Geral, assumindo como princípio a inclusão. Desta forma, “o pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela”. (RIBEIRO, 2003, p. 48–49)

viabilidades de pôr em prática os ideais de democracia, principalmente no ponto de vista da teoria clássica<sup>3</sup>.

Considerando um contexto de forte desigualdade, pobreza, discriminação, violência, hierarquia e autoritarismo nas relações sociais, entende-se que o modelo de democracia, entendido no século passado, é insuficiente e limitado para dar conta das questões de uma realidade de privação, opressão, destituição e violação dos direitos, injustiças sociais e o descaso com os direitos humanos – embora em termos de Educação Especial alguns avanços possam ser observados ao longo da história desta modalidade de ensino na História da Educação Brasileira. Diante deste quadro, Laisner (2002) aponta para a necessidade de uma nova relação entre democracia e justiça.

Destaca-se, portanto, que a democracia extrapola uma concepção unicamente política da sociedade, através da qual os cidadãos elegem seus governantes por meio do voto, considerando que, segundo Gugliano (2004, p. 262), “a existência de uma estrutura política democrática nem sempre é garantia de que todos os cidadãos vivam debaixo do teto de uma democracia”. Sendo assim, a democracia é considerada o pano de fundo das ações e políticas educacionais ao longo da história da Educação Brasileira e alcança questões que passam pelo prisma da cultura, das relações de gênero, da violência, da pobreza, da educação e, certamente, da educação especial.

Trata-se de inovar na geração de novas formas administrativas que ampliem a participação dos cidadãos na vida pública, seguindo um modelo participativo no qual a aproximação da democracia na vida cotidiana e as inserções em novos espaços de convivências entre os cidadãos (o bairro, a escola, o clube, as moradias, etc) potencializem a discussão sobre a democratização de esferas extra-estatais (GUGLIANO, 2004, p. 277).

Nobre (2004, p. 25), ressalta que os processos democráticos contemporâneos não podem ser desvinculados das lutas sociais por conquistas de direitos. Ele afirma que a reconstrução destes processos “tem de ser entendida a partir do vínculo histórico da democracia com essa nova criação de novos direitos –

---

<sup>3</sup> Os ideais da democracia surgiram entre os gregos como um sistema político baseado na partilha do poder entre todos os cidadãos da *pólis* (cidade-estado). O indivíduo, considerado soberano, entrava em acordo com os demais, igualmente soberanos, e fundava a sociedade política – um produto artificial da vontade dos indivíduos, que tinha como elementos principais a idéia do contrato social e da busca da felicidade para a maioria das pessoas, sem agentes intermediários. (LAISNER, 2002, p. 4)

vínculo que recebeu na modernidade o nome de cidadania”. Contudo, o exercício da democracia não depende apenas da sua legitimação por meio de direitos, mas também de uma cultura política democrática que lhe dê sustentação.

Provocada por uma crise do *Welfare State*<sup>4</sup>, há uma perda na configuração histórica da cidadania, também percebida nas políticas educacionais, retratadas ao longo desta dissertação, a qual se apóia na atuação dos novos movimentos sociais, como a criação dos Conselhos de Educação; nas novas formas de acumulação de capital e no rompimento da identidade entre cidadão e trabalhador. Neste contexto, por um lado, o Estado passa a invadir os domínios da autonomia privada em nome de uma igualdade material; por outro, inicia-se um processo de busca da igualdade por intermédio do direito, ou seja, um novo conceito moderno de cidadania.

[...] as demandas dessa nova cidadania não se dirigem apenas ao reconhecimento por parte do Estado da legitimidade da reivindicação de um cidadão ou de grupos de cidadãos, mas também ao reconhecimento pelo conjunto da sociedade da legitimidade da sua situação particular. (NOBRE, 2004, p. 29–30)

É preciso ver no outro um sujeito dotado de direitos, uma vez que se não se reconhece desta forma, está-se tirando de si mesmo as propriedades e capacidades de uma pessoa dotada de direitos. Tal processo se refere ao processo de formação da autoconsciência de uma pessoa de direito. Na área da educação, mais especificamente, da educação inclusiva, pode-se dizer que:

A inclusão se baseia na idéia de que todas as pessoas devem, democraticamente, participar de forma ativa na organização da sociedade, de tal maneira que todos possam ter acesso às oportunidades de desenvolvimento sociocultural, considerando-se suas características individuais. (RABELO; AMARAL, 2003, p. 209)

No âmbito da educação especial, é preciso vencer a perspectiva da integração e alcançar a inclusão, uma vez que pode-se perceber que, no decorrer da história da educação brasileira, a realidade social que vivia-se não esteve preparada para incorporar valores de uma sociedade inclusiva, dificultando a promoção de

---

<sup>4</sup> O Estado de Bem-Estar Social, também denominado *Welfare State*, privilegia a equidade social, através de políticas públicas de proteção social, asseguradas por países de economia forte, elevando a condição de pobreza ao patamar de questão social, politizando as relações sociais de maneira a possibilitar a legitimidade e dominação do modo de produção capitalista.

políticas de educação inclusiva, respeitando que mesmo que não sejamos iguais, será preciso trabalhar com as diferenças de forma igual, o que representa a percepção e o respeito aos alunos especiais nas diferentes décadas da educação brasileira, tanto no que se refere às ações desenvolvidas para o acesso destes alunos à educação quanto às políticas de formação docente para atuar junto a estes alunos.

As pessoas consideradas diferentes (seja por sua cor, sua condição social, sua situação econômica, ou qualquer outra característica que as diferencie dos demais) passam pela discriminação e pelo preconceito, um obstáculo que as impede de exercer sua cidadania. Um processo inclusivo requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados independentemente de suas diferenças. (RABELO; AMARAL, 2003, p. 209)

Pensar a política inclusiva implica considerar o conceito de democracia a partir do tema da justiça social, estando esta relacionada à “maneira pela qual as principais instituições sociais distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a partilha dos benefícios da cooperação social” (RAWLS, 1993, p. 157). Estas principais instituições definem a estrutura básica de uma sociedade e determinam “as normas que regulam o acesso ao poder político, os direitos civis e políticos, o sistema de acesso ocupacional, sobretudo a distribuição de renda e o sistema de transferências” (LAISNER, 2002, p. 9).

Segundo Vita (1999, p. 44), a teoria da justiça de John Rawls<sup>5</sup> vem sendo capaz de responder às exigências políticas de uma sociedade liberal-democrática justa, a partir dos princípios de liberdade, igualdade, solidariedade e auto-respeito, fundados a partir de um consenso entre os indivíduos. A este conjunto de princípios de justiça, Rawls (1993, p. 159) denomina de “justiça como equidade”:

[...] uma sociedade que satisfaça os princípios da “justiça como equidade” tenderá a aproximar-se ao máximo de um esquema voluntário, para que se possa chegar aos princípios equitativos, aos quais pessoas livres e iguais consentiriam em submeter-se. Nesse sentido, seus membros seriam autônomos e as obrigações seriam, reconhecidamente, auto-impostas.

---

<sup>5</sup> Uma sociedade liberal-democrática justa, para Rawls, é aquela cujos arranjos institucionais básicos - a “estrutura básica da sociedade” — dão existência, ainda que de forma aproximada, aos seguintes princípios de justiça: 1. Cada pessoa tem o mesmo direito a um esquema plenamente apropriado de liberdades básicas iguais, desde que seja compatível com a garantia de um esquema idêntico para todos; e 2. As desigualdades sociais e econômicas somente se justificam se duas condições forem satisfeitas: (a) se estiverem vinculadas a posições e cargos abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidade; e (b) se forem estabelecidas para o máximo benefício possível dos membros da sociedade que se encontrarem na posição mais desfavorável (princípio de diferença). (VITA, 1999, p. 41)

Esta concepção de equidade requer supor que os sujeitos assumam uma posição de igualdade na sociedade, visto que o propósito desta posição é “garantir a igualdade entre seres humanos vistos como pessoas morais, como criaturas que possuam um conceito próprio do bem e capazes de um senso de justiça”. (RAWLS, 1993, p. 161).

Dentre os princípios da justiça destacam-se dois: o primeiro, considera que cada sujeito deve ter igualdade de liberdade, e o segundo, refere-se à distribuição de renda e de bens; ficando claro que um princípio justifica o outro na medida que a liberdade é necessária para que os cidadãos possam atingir os mesmos direitos básicos, de forma a caracterizar uma sociedade justa.

Todos os valores sociais – liberdade, oportunidade, renda, bens e as bases do respeito próprio – deveriam ser distribuídos igualmente, a menos que uma distribuição desigual de um destes valores, ou de todos, viesse a trazer vantagens para alguns. (RAWLS, 1993, p. 164)

Uma proposta de sociedade equitativa supõe um acordo que exija instituições e políticas capazes de neutralizar as fortes desigualdades sociais, vividas nas sociedades atuais. Isto requer, além de reduzir as vantagens herdadas e combater todas as formas de discriminação, buscar uma estrutura institucional que privilegie uma igualdade equitativa de oportunidades, com o intuito de “impedir uma excessiva concentração da propriedade e da riqueza, garantir oportunidades educacionais e de acesso a serviços de saúde iguais para todos e concepções equitativas de acesso aos cargos da burocracia pública”. (VITA, 1999, p. 44)

Atualmente, vê-se um agravamento da desigualdade de distribuição de benefícios sociais entre aqueles sujeitos com maior qualificação profissional e aqueles não-qualificados, levando-nos a crer que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades não é uma questão de preferência, e sim de possibilidades, oriundas de diferenças de renda, capacidade de organização, informação e nível de escolaridade, as quais impõe os limites da participação dos benefícios sociais para uns e o acesso para outros; limites estes visíveis quando busca-se, ao longo da dissertação, resgatar historicamente o acesso de alunos especiais à educação.

Rawls vislumbra uma democracia enquanto justiça social, a qual exige que os indivíduos estabeleçam um acordo “que incluísse sentimentos comuns de reconhecimento e consideração ao outro, contrariamente a um modelo que trata os cidadãos como consumidores, cada qual lutando por maiores recursos e pelo

atendimento a seus interesses” (LAISNER, 2002, p. 16– 7). Para isso, torna-se imprescindível e urgente dissociar a distribuição dos benefícios sociais da posse de capacidades e talentos, mas promover a igualdade de acesso, mais especificamente o acesso à políticas educacionais inclusivas.

Na presente dissertação, a igualdade de acesso está voltada para a perspectiva de uma escola justa, como aborda Dubet (2004, p. 541):

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.

O princípio meritocrático da igualdade de oportunidades, de acordo com Dubet (2004), vem sendo progressivamente concretizado. Entretanto, este considerável progresso não se expressa pelos resultados favoráveis às diversas camadas sociais, embora a escola tenha se tornado mais justa, uma vez que tem permitido que todos os alunos entrem na mesma competição.

Mas a questão da igualdade de oportunidade que a concepção meritocrática de justiça escolar se defronta com algumas dificuldades, tais como: a) as desigualdades sociais influenciam nas desigualdades escolares; b) a competição não é justa, ou seja, quanto mais favorável o meio que o aluno vive, maior a possibilidade do aluno ser bom e, conseqüentemente, maior a probabilidade de atingir uma educação de qualidade; c) a escola meritocrática acaba legitimando as desigualdades sociais; d) são criadas desigualdades entre os bons alunos e os menos bons; f) pode-se questionar a própria idéia do mérito como sendo algo para ser medido e avaliado objetivamente.

Embora a igualdade de oportunidades esteja presente em muitos discursos, é preciso permanecer na luta por uma justiça escolar, a partir de um sistema escolar mais transparente, assegurando a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais (DUBET, 2004, p. 544). O autor trata esta questão como uma “ficção necessária”, para que o acesso à escola seja uma forma de justiça social, reconhecendo os indivíduos – sendo eles alunos especiais ou não – como pessoas dotadas de direitos:

[...] não parece possível abandonar o modelo de uma justiça baseada no mérito, por razões de fundo. Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Portanto, é preciso construir esse sistema, tomando cuidado para que exista igualdade de oferta escolar, evitando as várias maneiras de “trapacear”, pela parcialidade dos encaminhamentos à trajetórias implícitas, pelas múltiplas exceções[...].

Mesmo que a escolaridade não seja capaz de construir sozinha uma sociedade igual para todos, a justiça social no âmbito escolar é uma forma de garantir o mínimo de oportunidades e recursos aos desfavorecidos, como considera Dubet (2004, p. 546), com base na concepção de justiça de Rawls:

[...] a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos.

Deseja-se, portanto, uma escola que prepare os indivíduos para a democracia enquanto justiça eqüitativa, desenvolvendo uma educação que compreenda os diversos interesses que perpassam a sociedade. Faz-se necessário a elaboração e a prática efetiva de políticas educacionais que garantam um ensino público de qualidade e que leve o educando a compreender a si mesmo na totalidade de suas relações, para poder interferir nas ações dessa sociedade, resgatando valores, de fato, inclusivos.

[...] é possível inferir que a questão da qualidade de ensino e da educação, como dimensões de cidadania ou como forma de melhorar a relação entre custos e benefícios, é complexa e não produz resultados unilaterais. Pelo contrário, como movimento predominantemente interno ou externo, a questão, ao ter os seus diferentes ângulos discutidos na esfera pública, induz a ações compartilhadas seja entre sistema educacional e sistema formador, seja entre sistema de ciência e de tecnologia e sistema educacional, na perspectiva de elevar os padrões de qualidade almejados pela sociedade. Desse modo, não se devem esperar relações de causa e efeito e menos ainda repercussões de caráter imediato. [...] podem ensejar a construção de patamares de qualidade consoantes com as necessidades sociais dos alunos e das expectativas da sociedade brasileira. (WEBER, 2003b, p. 21–22)

Nos caminhos e estradas da Educação Especial acrescenta-se como necessidade real um impulso para que as políticas educacionais desejadas se universalizem de fato, promovendo a garantia de políticas voltadas para as necessidades educativas especiais, sem que as mesmas apontem ou resultem em

um aumento da discriminação aos destinatários destas políticas. Pelo contrário, acredita-se que uma legislação e uma vivência prática de ações educacionais para o portador de necessidades educativas especiais devem assegurar o atendimento universal aos direitos básicos na área de educação, através da qualificação e preparação adequada dos professores atuantes nesta prática.

Segundo Gentili (1998, p. 16), a forma neoliberal de pensar e delinear a educação na América Latina, desde os anos 90, leva à privatização conforme os princípios da competitividade, gerando críticas acerca da ineficiência e falta de qualidade do sistema educativo. Trata-se, enfim, de “transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual”.

Há, portanto, uma dualidade de parâmetros. Por um lado o movimento histórico excludente reflete nos processos educacionais de forma a imbutir neles valores do mercado. Por outro, uma política de educação inclusiva reflete uma sociedade que anseia uma reorganização dos padrões vigentes; sob novos valores mais humanos, considerando todos os excluídos, ou seja, pessoas com necessidades educativas especiais, temporárias ou permanentes. Neste caso, para que políticas educacionais inclusivas avancem, é preciso que, além da definição de como será e como poderá ser feita a qualificação dos professores que atuarão nestas políticas, as ações educativas demonstrem e evidenciem o fato de que uma escola inclusiva é o reflexo de uma sociedade inclusiva e que uma Educação Inclusiva poderá influenciar os novos rumos da sociedade, transformando-a em uma sociedade voltada para todos, que não acolha em seu seio a intolerância para com os diferentes e requerendo do Estado o seu dever de garantir o atendimento escolar a todos sem discriminação. (GENTILI, 1998)

Pensar o atendimento escolar a todos sem discriminação, requer considerar a discussão de uma escola meritocrática-justa. Neste contexto, é preciso admitir que uma escola meritocrática produz alunos vencidos e fracassados, forma como podem ser interpretados, no contexto deste trabalho, aqueles alunos portadores de necessidades educativas especiais, que são, em sua maioria, menos bem tratados e levados a aceitar seu fracasso acumulado ao longo de sua vida escolar. Entretanto, ao contrário, “reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros”. (DUBET, 2004, p. 551)

No âmbito das políticas educacionais inclusivas, por um lado, há a preocupação de que um aluno com necessidade educativa especial não sofra, injustamente, um processo de reprodução das desigualdades, levando a construir um aluno vencido pela estigmatização e desvalorização do mesmo como indivíduo. Por outro lado, nessas políticas, não se pode esquecer da qualificação e conscientização do professor que atuará diretamente com este aluno, garantindo a qualidade da inclusão educacional.

Uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a auto-estima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava. Isso supõe dois grandes tipos de ação. O primeiro exige uma verdadeira revalorização do ensino técnico e profissional e um interesse maior pelos gostos dos alunos e por seus talentos. O segundo tipo de ação é a afirmação do papel educativo da escola. [...] Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição. (DUBET, 2004, p. 552–553)

É na evolução da Educação Inclusiva Brasileira que se encontra a pertinência desta pesquisa, uma vez que, mesmo que seja atribuída ao Estado a tarefa de promover o acesso à escolarização considerada básica e obrigatória para todas as crianças em idade escolar, o concreto do fazer escolar dos alunos especiais tem estado, em muitos locais do Norte Fluminense, muito ligado às instituições especializadas de natureza privada e de caráter assistencial. Fato que dá ao Estado um caráter supletivo na prestação de serviços educacionais, que, por sua vez, parece não promover devidamente políticas de preparação dos profissionais do ensino em Educação Inclusiva, deixando uma interrogação no que diz respeito à formação continuada e permanente do corpo docente especializado e preparado para atuar, acolhendo toda a diversidade de uma educação que se diz inclusiva.

## 1.2 O PARADIGMA DA AÇÃO

Estar em contato com o real implicou oferecer um aparato técnico ao pesquisador – neste caso específico um professor e, ao mesmo tempo, assistente social no contexto escolar analisado –, o que significa o espaço de reuniões,

contatos, encontros e entrevistas. Desta forma, a abordagem teórico-metodológica proposta para esta dissertação foi a da pesquisa qualitativa, que iluminou as decisões e ações.

Em um primeiro momento esta pesquisa assumiu um caráter bibliográfico e documental, uma vez que a investigação acerca de políticas sociais voltadas para a educação inclusiva se deu a partir de uma fundamentação teórica obtida em livros e artigos sobre o assunto, por meio de consultas na Internet e em publicações disponíveis nas bibliotecas, assim como em documentos oficiais – compreendidos pelas leis, decretos, pareceres, entre outros – sejam do município, do estado, ou da União.

Dentre as especificidades da pesquisa qualitativa, enfocou-se a relação entre dois objetivos: o objetivo de conhecimento e o objetivo prático, na condução e realização da pesquisa no campo a conhecer.

Trata-se de uma pesquisa que buscou abordar diferentes perspectivas ou pontos de vista sobre os fatos. Visto que o mundo social não é algo dado naturalmente e é construído por pessoas em seus cotidianos – constituindo um mundo vivencial – o emprego de uma pesquisa qualitativa visou mapear e compreender o mundo da vida dos sujeitos-objetos de estudo. Neste caso, a entrevista qualitativa pôde fornecer dados para se estabelecer uma relação entre os atores sociais e seus contextos, objetivando a compreensão das crenças, atitudes, valores e motivações e analisando a atuação dos atores sociais em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65)

A pesquisa qualitativa é adequada à área de educação devido ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola, uma vez que dá oportunidade para que o pesquisador tenha um contato direto com o ambiente e a situação investigada, buscando capturar a maneira como o entrevistado encara as questões focalizadas.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bodgan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Vale ressaltar que, em se tratando de um estudo envolvendo a Educação, houve a preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto

cultural amplo, relacionando o que se aprende dentro e fora da escola. Portanto, pode-se focalizar os seguintes critérios, segundo Firestone e Dawson (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14): a redescoberta do problema no campo evita a definição de hipóteses *a priori*, o trabalho de campo feito pessoalmente pelo pesquisador, a necessidade de uma longa e intensa inserção no campo como forma de descortinar as regras, os costumes e as convenções que determinam a vida dos grupos estudados, a combinação de diversos métodos de coleta a fim de que se forneça um 'quadro vivo' da situação estudada, a utilização de dados primários (histórias, frases retiradas de entrevistas, desenhos, fotografias, etc), fornecidos pelos informantes, que possam ilustrar e revelar as suas maneiras de ver o mundo e as suas próprias ações.

Assim, tornou-se importante delimitar o que perguntar, estando as perguntas conduzidas pelas questões: O que? Para que? Por que? A quem? perguntar. Neste caso, a seleção dos entrevistados diz respeito à amostragem. O objetivo da seleção de entrevistados é "maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social" (GASKELL, 2002, p. 68 – 69). Utilizaram-se variáveis padrão sociodemográficas como gênero, idade, categoria social ou segmento geográfico (urbano/rural), fazendo as combinações de interesse dessa pesquisa. A seleção de entrevistados, então, baseou-se em ambientes sociais, formando-se grupos de professores com níveis de capacitação diferenciada.

Os dados coletados na pesquisa bibliográfica serviram para um segundo momento da pesquisa, quando foram feitas investigações de campo, ora nas escolas da rede pública, ora na própria Secretaria de Educação do Município de Campos dos Goytacazes, a fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, analisando a formação e qualificação dos professores atuantes nas políticas educacionais atuais. As escolas escolhidas para realizar a pesquisa foram: no primeiro momento, Escola Municipal Professora Olga Linhares Correa e Escola Municipal Francisco Faria Barbosa, as quais constavam na listagem<sup>6</sup> elaborada pela Secretaria Municipal de Educação dentre as escolas que oferecem Sala de

---

<sup>6</sup> A listagem das escolas que oferecem Sala de Recursos, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, encontra-se no Quadro 01, Capítulo IV desta dissertação.

Recursos<sup>7</sup> para alunos com necessidades educativas especiais. A terceira escola foi a Escola Municipal Santo Antônio, onde não há Sala de Recursos, mas sim uma equipe itinerante para atender às necessidades dos alunos. No segundo momento, após a pesquisadora tomar ciência, através do site da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, de que este município seria pólo do MEC no que se refere à modalidade de ensino da Educação Especial, a E.M. Vilma Tâmega foi também incluída na proposta desta modalidade, por ter sido a escola determinada pelo MEC para receber uma Sala de Recursos Multifuncional.

A partir da divulgação da listagem das escolas que oferecem Sala de Recursos, as escolas foram selecionadas segundo os seguintes critérios: são escolas cuja proximidade demonstrou atender uma mesma comunidade; todas atendem ao 1º segmento do Ensino Fundamental; duas oferecem Sala de Recurso (E. M. Professora Olga Linhares Corrêa e E. M. Francisco Faria Barbosa) e uma não possui Sala de Recurso (E. M. Santo Antônio), embora estejam matriculados alunos com necessidades especiais, podendo fazer um cruzamento na fala dos professores no que diz respeito aos níveis de formação inicial e/ou continuada destes docentes envolvidos na política educacional inclusiva.

No campo, os dados foram coletados por meio de entrevistas com grupo focal de profissionais docentes, no ensino regular e nas Salas de Recurso, que atuam nas escolas citadas. Estas entrevistas com grupo focal foram previstas para acontecer em horários mais apropriados para cada grupo de professores, com periodicidade conforme disponibilidade dos professores.

A técnica do grupo focal foi apropriada para a pesquisa qualitativa e demonstrou ser eficaz na área educacional, tendo como finalidade a emergência de diferentes visões sobre um mesmo 'foco' explorado na pesquisa. Desta forma, teve-se a oportunidade de apreender as diversas visões de mundo sobre o assunto estudado e entender cada comportamento dentro do grupo determinado. Aproximou-se de um fórum de discussão, dando possibilidade de construção de um conhecimento coletivo do grupo.

---

<sup>7</sup> A Sala de Recursos atende a alunos com necessidades educativas especiais, de forma especializada e complementar ao Ensino Regular. Ou seja, a escola de ensino regular que oferece educação a alunos com necessidades educacionais especiais na mesma sala de aula dos demais alunos deverá realizar o atendimento complementar às necessidades especiais em sala de recursos provida de material e equipamentos adequados na própria escola ou, em outra escola, sob orientação de professor especializado.

Com base neste enfoque, os grupos foram formados considerando-se o nível de formação, inicial e continuada, dos professores que atuam nas escolas selecionadas, permitindo um debate entre aqueles professores que atuam nas Salas de Recurso – com formação especializada – e aqueles professores que atuam nas salas de ensino regular junto aos alunos com necessidade educativa especial – que tenham ou não formação especializada. Vale lembrar, que o critério de análise da formação do professor teve como base a história dos processos de formação inicial e/ou continuada destes docentes.

Esse procedimento foi escolhido por tratar-se de uma técnica não-diretiva, em que o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes, cabendo ao pesquisador – também chamado de facilitador ou moderador – estabelecer e facilitar a discussão. Neste sentido, não houve questões preestabelecidas, mas sim um roteiro de temas a serem discutidos, buscando direcionar o debate para os objetivos desta pesquisa. (Apêndice A)

O grupo fornece critérios sobre o consenso emergente e a maneira como as pessoas lidam com as divergências. Em uma sessão grupal, as pessoas podem ser criativas, o pesquisador/moderador pode explorar metáforas e imagens, e empregar estímulos do tipo projetivo. Na situação grupal a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comum que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo. O grupo é antes mais como uma novela, uma perspectiva sobre a vida cotidiana mostrada apenas quando se assiste a todo o programa e não apenas pela contribuição de um único ator. (GASKELL, 2002, p. 77)

Este tipo de entrevista em grupo foi importante neste estudo que buscou entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos e foi utilizada para investigar questões complexas no desenvolvimento e implementação do programa de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais do Município de Campos dos Goytacazes, dos Anos Iniciais do 1º Segmento do Ensino Fundamental, ressaltando aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos.

Segundo Habermas (apud GASKELL, 2002, p. 79), o grupo focal é considerado como “esfera pública ideal”, uma vez que permite o debate aberto e onde os interesses são os mesmos, não levando em consideração a diferenciação de *status*. Esta técnica, segundo o autor citado, tem como objetivo central identificar as percepções e os sentimentos dos membros do grupo, no que se refere ao assunto discutido. Uma das vantagens desta técnica de coleta de dados está no fato de minimizar opiniões falsas ou extremadas, garantindo mais equilíbrio e

fidedignidade dos dados. Porém, houve no desenvolvimento deste procedimento o cuidado de não deixar prevalecer o ponto de vista do pesquisador e nem deixar que as discussões fossem desviadas ou dominadas por um único participante. Desta forma, a participação de todos os elementos do grupo fez esta técnica adequada, sendo combinada com a entrevista individual, nos casos em que as informações obtidas nas discussões do grupo focal não foram suficientes para analisar o contexto e o foco do grupo.

O grupo focal tradicional é formado de 6 a 8 pessoas que se conheciam ou não anteriormente, reunidos em um ambiente confortável, estimuladas pelo moderador a falar longamente com suas próprias palavras e em seu tempo sobre o assunto em debate. Miguel Valles (2003) ressalta a necessidade deste moderador para levantar questões direcionadas aos objetivos, propiciando um vasto e rico conjunto de dados. No entanto, a espontaneidade é condição para que os participantes se sintam à vontade. Uma reunião do grupo focal deve durar uma a duas horas, quando tanto os participantes quanto o moderador estejam sentados em círculo, de modo que haja contato frente a frente entre os membros do grupo. A reunião deve começar com a apresentação do moderador de si próprio, uma breve introdução do assunto e a idéia de uma discussão em grupo. Trata-se mais do que a soma de partes: promove-se o desenvolvimento de uma identidade compartilhada. No caso desta pesquisa, os grupos foram compostos pelos professores que voluntariamente desejaram participar da pesquisa, totalizando o número de quatro grupos, sendo um de cada escola selecionada. A quantidade de participantes de cada grupo foi de 5 professores do ensino regular.

O moderador do grupo focal foi a própria pesquisadora, pois ponderou-se que convidar os orientadores pedagógicos de cada escola, poderia causar constrangimento e timidez nos participantes. O moderador buscou relacionar a perspectiva do grupo do geral para o particular. Além disso, foram usados recursos de livre associação, figuras, desenhos, fotografias e mesmo dinâmicas de grupo para provocar idéias e discussão, como uma estratégia de fazer com que as pessoas usem sua imaginação e desenvolvam idéias e assuntos, como propõe Miguel Valles (2003, p. 80).

Para análise dos dados, foram considerados: palavras utilizadas repetidamente, concordâncias entre as opiniões dos participantes, alteração de opiniões a partir da pressão do grupo, respostas baseadas em experiências

peçoais relevantes, idéias principais, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, preconceitos, entusiasmos, dificuldades no enfrentamento de desafios, entre outros.

Contudo, na construção do grupo focal levou-se em consideração uma composição homogênea, preservando, entretanto, algumas características heterogêneas, em um equilíbrio entre uniformidade e diversidade, servindo como variáveis: a categoria dos participantes (todos professores), a experiência profissional e o nível de envolvimento na atividade avaliada. Segundo Gaskell (2002, p. 82):

Embora a entrevista tradicional com grupo focal empregue pessoas desconhecidas, esta não é uma precondição. Na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem. Estudos de culturas organizacionais e de grupos sociais particulares têm vantagens quando se tomam pessoas que partilham um meio comum.

Associada à técnica do grupo focal, também foram desenvolvidas entrevistas individuais, consideradas mais adequadas e necessárias, evitando a possibilidade de prevalecer um sentimento de hierarquia, uma vez que os entrevistados individualmente possuíam um cargo de chefia sobre os demais. Foram estes os entrevistados<sup>8</sup>: a Coordenadora Setorial de Ensino de Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais; a professora da Sala de Recurso Multifuncional da E. M. Wilma Tâmega (escola-pólo neste setor); a Gerente de Serviço Social Escolar e a Professora da Sala de Recursos da E. M. Maria Lúcia (pólo da Gerência de Serviço Social).

É preciso deixar claro que as duas professoras foram selecionadas devido ao fato de atuarem em escolas que são referência na concretização das propostas e do projeto de atendimento educacional especializado, de cada equipe dos setores mencionados, na política de educação inclusiva, no município abordado.

Embora reconhecendo os limites que uma entrevista, como instrumento de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, pode vir a ter, ressalta-se esta técnica como apropriada para a presente pesquisa, uma vez que permitiu um caráter de interação entre o pesquisador e os atores pesquisados, como afirmam Lüdke e

---

<sup>8</sup> Estes entrevistados foram selecionados em um determinado momento da pesquisa, quando foi descoberta uma divisão das escolas entre o Setor de Ensino de Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais e a Gerência de Serviço Social Escolar, para atuar de acordo com o projeto de política educacional inclusiva de cada setor. Contudo, os motivos por quais ocorreram esta divisão e as características das propostas de cada setor serão abordadas no próximo item deste capítulo.

André (1986, p. 34): “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Estas entrevistas foram semi-estruturadas, sem uma ordem rígida das questões abordadas, deixando fluir reciprocamente as indagações e as informações por parte dos envolvidos, o que permitiu o esclarecimento e a obtenção da maioria das informações desejadas.

Confirmando a visão esperada nesta pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 34), consideram:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Como os fatos apontavam para uma dualidade de posturas frente à política de educação inclusiva, afastando do professor a perspectiva de participação e envolvimento na elaboração da mesma, foi aplicado o mesmo roteiro de entrevista semi-estruturada aos responsáveis por cada setor, permitindo que fossem feitas adaptações necessárias à busca de informações no desenrolar da entrevista. (Apêndice B)

Da mesma forma, os professores da Sala de Recursos foram entrevistados a partir de um mesmo roteiro para se observar a vivência, a capacidade de atuação e, conseqüentemente, a formação e qualificação de cada uma delas. (Apêndice A)

Vale ressaltar que estes roteiros foram utilizados para nortear as entrevistas, não havendo a necessidade de realizar todas as perguntas, na medida que o(s) entrevistado(s) ao responder outras perguntas contemplava(m) os assuntos a serem abordados em seguida.

É importante esclarecer que tanto as entrevistas com grupo focal quanto as entrevistas individuais semi-estruturadas foram gravadas com o auxílio de um aparelho gravador de voz (MP4) e posteriormente transcritas pela pesquisadora e um profissional auxiliar. Todavia, o objetivo da transcrição foi o de procurar sentido e compreensão dos dados (aquilo que foi falado), realizando uma análise para além do que foi dito, uma vez que a leitura das transcrições permite lembrar “aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista” (GASKELL, 2002, p. 85).

Para analisar os dados qualitativos coletados, foi preciso analisar o material obtido na transcrição das entrevistas, nos fatos observados durante a pesquisa, nos documentos e outras informações. Sendo assim, teve-se que considerar tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente – aquilo que encobre-se nas entrelinhas do material coletado. Segundo Lüdke e André (1986, p. 48), é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procurar ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”.

Considerando que as posturas e posições dos entrevistados poderiam ser diferentes e, até mesmo, contraditórias; os dados foram classificados por temas como: a formação real do professor, determinantes da política educacional inclusiva, abordagem feita pela política implementada, a importância dada ao professor, dentre outras. Mas, sobretudo, vale esclarecer que somente esta classificação dos dados não foi suficiente para descrever a problemática da formação do professor atuante nas políticas educacionais inclusivas. Precisou-se conectar estes dados às interpretações teóricas apresentadas, com o intuito de sinalizar a necessidade de uma ação mais consistente no que se refere a este problema pesquisado.

A tabulação ou análise dos dados foi feita a partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)<sup>9</sup>, desenvolvido pelos professores Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, ambos da USP. Esta metodologia consiste em resgatar o pensamento coletivo, presente internamente em cada indivíduo do grupo, compondo discursos-síntese na primeira pessoa da singular.

O tratamento do Sujeito Coletivo na primeira pessoa do singular refere-se a um *eu* sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 16)

As opiniões coletivas foram coletadas através de questões abertas, fazendo com que aquilo que era um pensamento, um fato individualmente

---

<sup>9</sup> Para se fazer a soma dos discursos individuais, expressando o pensamento de uma coletividade, “foi criado o conceito de Discurso do Sujeito Coletivo, que é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revistas semanais, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc”. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 15)

internalizado tornasse, agora, expressado e discutido no coletivo, chegando a uma “soma qualitativa” das opiniões.

[...] uma soma qualitativa pode ser entendida como reunião, em um único discurso, de respostas provenientes de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante. O DSC descreve e expressa uma determinada opinião ou posicionamento sobre um tema presente numa formação sociocultural. (CARVALHO, p. 22, 2007)

Tratou-se, então, de levar os indivíduos entrevistados a produzirem discursos, ou seja, expressarem livremente os seus pensamentos através das perguntas abertas. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 15) “é preciso perguntar de modo a ensejar que as pessoas expressem um pensamento, ou seja, um discurso, o que só pode ser feito através de questões abertas”. Caso contrário, neste tipo de técnica, “a questão fechada não enseja a expressão de um pensamento, mas a expressão de uma adesão (forçada) a um pensamento preexistente”.

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo trabalha com operadores do discurso, tais como: expressões-chave (trechos dos depoimentos), idéias centrais (fórmulas sintéticas que apresentam sentido semelhante), ancoragem (fórmulas sintéticas não dos sentidos, mas das ideologias que estão por trás dos depoimentos) e identificadores de sentido (categorias de A a G que agrupam os depoimentos de mesmo sentido).

Sendo assim, o DSC reúne as expressões-chave (ECH), as idéias centrais (ICs) ou as ancoragens (ACs) com sentido semelhante, formando um depoimento coletivo. Portanto, a função destes operadores é de identificar, nomear e distinguir uma opinião da outra; de forma que indivíduo pesquisado – o professor da rede municipal de ensino em Campos dos Goytacazes – pudesse contribuir para compor os diversos DSCs. Coube ao pesquisador, primeiramente, examinar as ECH e ICs dos depoimentos, agrupando-os em um único “arquivo” por expressarem idéias e sentidos semelhantes.

Em seguida, o pesquisador identificou e nomeou cada “arquivo”, estabelecendo para eles as categorias capazes de agrupá-los de acordo com o sentido. Foram trabalhadas as seguintes categorias para os professores das escolas em torno: barreiras para Educação Inclusiva, Inclusão Social, despreparo da escola, Sala de Recursos, Capacitação do Professor, falta de especificidade das NEE e orientação pedagógica.

Para os professores das Salas de Recursos das escolas pólos foram destacadas estas categorias: avaliação do aluno com NEE, despreparo para a Inclusão, barreiras para a Educação Inclusiva, Sala de Recursos, capacitação do Professor e falta de especificidade das NEE.

Pode-se observar que algumas categorias foram repetidas nos diferentes grupos de professores entrevistados, demonstrando que embora com formações diferenciadas, são necessárias políticas que contemplem a educação especial efetivamente.

Neste trabalho de obtenção e descrição dos discursos há uma inter-relação entre as ECH e as ICs, sem que estas duas funções possam ser vistas de maneira isolada, entendendo que “as ICs e as ECH são, ambas, indispensáveis para que os sentidos dos discursos possam ser adequadamente obtidos e descritos, tendo a primeira uma função identificadora, particularizadora, especificadora, e a segunda, uma função corporificadora, de substantivação, de ‘recheio’ do sentido nomeado” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 26).

Foi possível realizar a construção de DSCs a serem interpretados e analisados através da representação do papel do professor nas políticas educacionais inclusivas, assim como da importância de uma formação docente consistente e em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas para a educação especial, considerando a relação da formação dos docentes atuantes nesta diversidade e a qualidade das políticas educacionais inclusivas oferecidas.

Faço, então, um convite a entrar nesta viagem e voltar alguns anos no tempo e perceber o quanto a evolução do olhar sobre o diferente, através das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a educação inclusiva, resgatou – senão todas – muitas identidades na garantia do exercício da cidadania previsto na legislação brasileira.

## **CAPÍTULO 2: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – UMA ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

[...] os resultados das políticas educacionais são efetivamente sentidos depois de um longo período de sua prática. A política educacional por isso mesmo não deve ser formulada ao sabor dos interesses políticos do momento, não pode ser resposta a apelos conjunturais nem resultado do amadorismo. Deve ser resultante de ampla discussão dos mais diversos setores e segmentos da sociedade com os profissionais da educação, formulada a partir de visão ampla do conjunto da problemática educacional do país e colocada em prática com uma perspectiva de longo prazo, tendo como objetivo assegurar amplas possibilidades de acesso à educação e à cultura para o conjunto da população. (GHIRALDELLI, 2000, p. 233)

Fazer um breve resgate da história da educação brasileira requer centrar a educação nas relações que estabelece com e no contexto social que a cerca. Tal resgate permite-nos perceber que a educação tomava e vem tomando características e funções decorrentes das influências de cada período histórico. Trata-se de observar e analisar as transformações e reações específicas da educação em função das exigências da estrutura sócio-econômica de determinados períodos históricos. Neste caso, não se pode perder de vista que, ao longo dos anos, a educação assumiu um papel, ora de instrumento de reprodução da ideologia dominante, ora de instrumento de transformação social como pretendia o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Assim, tem-se como objetivo resgatar alguns aspectos históricos relevantes na História da Educação Brasileira como forma de contextualizar os marcos da evolução das políticas educacionais no Brasil, em especial aqueles que foram importantes para os avanços das políticas voltadas para a Educação Especial. Para isso destacam-se os momentos da História da Educação, como o período colonial e a transição para o Império, o período republicano e o Movimento dos Pioneiros, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e em 1971, assim como importantes documentos após a Constituição Federal de 1988.

### **2.1 BREVE RESGATE DE ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Em 1548, o poder público da Colônia, representado pelo Governo Geral de D. João III estabeleceu diretrizes básicas em seu Regimento ditando “a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução”. Desse regimento

dependeria, “o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas”. (RIBEIRO, 1978, p. 112)

As relações políticas travadas no Brasil-Colônia apresentavam dois pólos simultâneos: a metrópole, como o centro das decisões e beneficiada economicamente pelas atividades coloniais; e a colônia, pólo subordinado, cujas atividades econômicas impulsionariam a passagem do capitalismo mercantil ao capitalismo industrial. Pode-se dizer que o objetivo da colonização era aumentar os lucros para as camadas dominantes metropolitanas, proporcionados pelo trabalho da colônia<sup>10</sup>.

Num contexto claro de dominação da metrópole sobre a colônia, é de se esperar que a educação e a organização escolar estivessem diretamente ligadas e subordinadas à política colonizadora dos portugueses. A educação no Brasil-Colônia tinha uma base predominantemente religiosa.

A primeira tentativa de sistematização de um plano educacional brasileiro foi elaborada pelo Padre Manoel de Nóbrega e representava além da intenção de catequizar e instruir os índios – como determinava o Regimento – a necessidade de instruir os filhos de colonos, tendo como professores os jesuítas, que passaram a dominar a educação brasileira a partir de um significativo apoio da nobreza na colônia. Os jesuítas fundaram os colégios, recebendo subsídios do Estado português, contribuindo para que os focos de cultura irradiassem no Brasil colonial. Neste contexto, os dogmas da religião católica dominavam esta cultura imanente, caracterizando uma educação que excluía a cultura indígena.

Em 1599, contrapondo-se ao plano educacional de padre Nóbrega, foi publicado o plano de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio*, programado segundo elementos da cultura européia. Os colégios jesuíticos representaram, neste momento, um instrumento de formação da elite colonial: os instruídos seriam os

---

<sup>10</sup> O mecanismo era o seguinte: [...] detendo a exclusividade da compra dos produtos coloniais, os mercadores da Mãe-Pátria podiam deprimir na colônia seus preços até ao nível abaixo do qual seria impossível a continuação do processo produtivo, isto é, tendencialmente ao nível dos custos da produção; a revenda na metrópole, onde dispunham da exclusividade da oferta, garantia-lhes sobre-lucros por dois – na compra e na venda. (RIBEIRO, 1978, p. 3)

descendentes dos colonizadores e os indígenas seriam apenas catequizados<sup>11</sup>. Observa-se a educação como instrumento de segregação e exclusão social.

O trabalho intelectual era destinado à elite baseado no modelo religioso católico. Neste instante, é importante ressaltar que a formação intelectual oferecida pelos jesuítas à elite colonial era bastante rígida na maneira de pensar e interpretar a realidade. Para afastar os alunos das “idéias nocivas” e aproximá-los ainda mais do catolicismo, a Companhia de Jesus dividiu em quatro fases a formação do professor: a primeira fase dizia respeito à formação moral, ou seja, dois anos dedicados à “formação da alma própria”, voltada à vida interior e à piedade. A segunda fase consistia em dois anos de estudos de Letras Clássicas, Latim, Grego e Hebreu, denominada de formação intelectual. Em um terceiro momento, com duração de três anos, haveria uma forte formação filosófica. O quarto (ou quinto) momento seria necessário caso o aluno fosse se encaminhar aos ensinos superiores. O futuro professor deveria estudar teologia por quatro anos e um biênio de especialização na disciplina específica. Era a fase da complementação pedagógica. (ACCÁCIO, 2005)

Com as mudanças no sistema capitalista mundial, na segunda metade do século XVIII, a modernização em Portugal traz conseqüências também para a colônia. Em torno do rei a burguesia se fortalecia e o fenômeno regalismo fazia submeter todas as instâncias ao poder do Estado.

As idéias de modernidade chegam a atingir a organização escolar, uma vez que com a ruptura do pacto colonial e a nova condição de reino unido, a ex-colônia passa a conviver com avanços em diversas áreas como científica e tecnológica, aumentando a pressão por uma educação modernizadora. Fica claro que as Reformas Pombalianas, feitas pelo Marquês de Pombal, pretendiam transformar Portugal em uma metrópole capitalista.

Tais reformas resultam na expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, uma vez que esta Companhia era apontada como um empecilho à renovação da sociedade civil e da unidade cristã, porque “era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país”. (RIBEIRO, 1978, p. 15)

---

<sup>11</sup> A catequese, do ponto de vista religioso, interessa à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo bastante abalado com o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela quanto ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, fácil de ser aproveitado como mão-de-obra. (RIBEIRO, 1978, p. 7)

Com a vinda da família real portuguesa para o nosso país, este eleva-se à categoria de Reino Unido, o que representou a conquista de uma certa autonomia administrativa brasileira. No campo das realizações culturais, manteve-se a tradição colonial de oferecer cultura e educação somente para a elite aristocrática, desprezando a formação educacional das demais camadas da população.

Foi um período de implantação do ensino superior, principalmente o curso jurídico. No decorrer do Império, a elite intelectual, proveniente destes cursos, ocupou os principais cargos administrativos e políticos, e também no jornalismo e na advocacia. Conforme o Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, no artigo 10º, caberia às províncias brasileiras a criação de escolas em níveis primário e secundário, e ficaria sob a responsabilidade do poder central a promoção da educação no nível superior.

Esta orientação legislativa de descentralizar a responsabilidade do ensino primário e secundário e centralizar o ensino superior culminou com a falta de organização do ensino primário e secundário e de escolas públicas no Brasil, uma vez que, além da carência de recursos financeiros das províncias, havia uma falta de interesse, por parte das elites regionais, pela educação do povo e pela democratização do saber (COTRIM, 1988, p. 273).

Contudo, este foi um período no qual uma infinidade de projetos de leis, de reformas oficiais de ensino e planos foram elaborados, sem que fossem colocados em prática, permanecendo somente no papel. (ACCÁCIO, 2005)

Ao final do Império, com uma população estimada em 14 milhões de habitantes, sendo analfabetos 85% destes, o Imperador Pedro II inaugurou os Institutos de Cegos e de Surdos-Mudos. Com relação a este panorama, o antropólogo Darcy Ribeiro (apud COTRIM, 1988, p. 277) faz duras críticas às elites:

Eu não concordo com aqueles que falam em fracasso brasileiro no esforço por universalizar o ensino. Eu acho que não houve fracasso algum nesta matéria, mesmo porque o principal requisito de sobrevivência e de hegemonia da classe dominante que temos era precisamente manter o povo chucro. Um povo chucro, neste mundo que generaliza tonta e alegremente a educação, é, sem dúvida, fenomenal. Mantido ignorante, ele não estará capacitado a eleger seus dirigentes com riscos inadmissíveis de populismo demagógico. Perpetua-se, em consequência, a sábia tutela que a elite educada, ilustrada, elegante, bonita, exerce paternalmente sobre as massas ignoras. [...] Assim se vê o equívoco em que recai quem trata como fracasso do Brasil em educar seu povo, o que de fato foi uma façanha. Pedro II, por exemplo, nosso plecaro Imperador, nunca se esquivou a respeito. [...] naquelas eras, nosso sábio Pedro criava duas únicas instituições educacionais: o Instituto de Surdos-Mudos e o Instituto Imperial dos Cegos.

Vale retomar conceitos de poder e de justiça social, anteriormente mencionados, uma vez que embora a criação de importantes instituições seja considerada um avanço, se comparadas com os dias atuais, a ideologia embutida nesta política de educação prevê a manutenção e a dominação de um grupo social sobre o outro e não propõe o acesso com forma de uma justiça equitativa, segundo Rawls (1993).

Na transição do Império para a República, houve muitas transformações na sociedade brasileira, quer com o crescimento industrial, o fim da escravidão e a adoção do trabalho assalariado; quer com os processos de urbanização, colocando o Brasil rumo à modernização. No entanto, o regime republicano continuou a representar um regime político elitista, mesmo que tivessem sido abertos novos canais de participação popular, através do fim do voto censitário, da extinção dos títulos de nobreza e do enfraquecimento da centralização.

A partir do surgimento de novas necessidades para a população, a escolarização aparece como “meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos” (GHIRALDELLI, 2000, p. 16). Por um lado, via-se a real necessidade de expansão escolar; por outro, os intelectuais discutiam temas que alimentavam o espírito de renovação e modernização do país, dentre eles, a desanalfabetização da população.

Na Primeira República (1889–1930), dois movimentos marcaram a evolução das idéias pedagógicas: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Todavia, há que se deixar claro que não é intenção aprofundar estes movimentos, mas sim esclarecer como marcaram a História da Educação no Brasil, conforme afirma Ghiraldelli (2000, p. 19):

[...] se o entusiasmo pela educação dos anos 10 se materializou através da atuação de entidades da sociedade civil, principalmente as ligas de desanalfabetização, o otimismo pedagógico dos anos 20 foi veiculado pela sociedade política, principalmente através de um ciclo de reformas educacionais estaduais levado adiante por jovens intelectuais que, mais tarde, nos anos 30, ficaram conhecidos como ‘profissionais da educação’.

Através das Conferências Brasileiras de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no final dos anos 20, estes movimentos passaram por uma transformação cultural e educacional, dando origem aos novos acontecimentos educacionais pós-Revolução de 30.

Neste período, intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, entre outros, inspirados nos princípios da Pedagogia Nova e acompanhando as mudanças que vinham ocorrendo na sociedade – modernização, urbanização e industrialização – promoveram reformas educacionais, contribuindo para a penetração do escolanovismo no Brasil.

Embora a Pedagogia Nova compreendesse uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar, assim como uma metodologia e um pensamento próprios, as reformas educacionais propostas pelo movimento escolanovista não foram suficientes para alterar o quadro de precariedade da rede escolar na Primeira República. O professor Paschoal Lemme (apud GHIRALDELLI, 2000, p. 26–27), assim resume a organização escolar do período mencionado:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade.

Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalianas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

Entre 1930 e 1937, no período da chamada Segunda República, o Brasil vivia uma era radical de sua história. Com o intuito de construção de um “novo Brasil”, quatro diferentes grupos defendiam suas idéias: os liberais, os quais eram intelectuais que defendiam os princípios da Pedagogia Nova, sendo conhecidos como os profissionais da educação e, mais tarde, publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”; os católicos, defensores da Pedagogia Tradicional e organizadores da Liga Eleitoral Católica que serviu de instrumento para a elaboração da Carta Magna; os governistas, representados por Francisco Campos, os quais se colocavam numa posição de neutralidade; e os representantes da Aliança Nacional Libertadora (ANL), formada por uma parcela das classes populares e com propostas de uma política educacional baseada no Movimento Operário da Primeira República. Dentre os liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas dois grupos estiveram mais fortes no debate político-educacional dos anos 30. Sendo assim, o governo Vargas, no campo educacional, buscou controlar

as idéias defendidas pelo grupo conservador-católico e as idéias do grupo modernizador-liberal, tomando atitudes paternalistas, as quais se aproximavam dos parâmetros próprios da sua política trabalhista. (GHIRALDELLI, 2000, p. 29)

Neste cenário, o grupo de profissionais da educação buscava uma nova política educacional, apresentando mudanças tanto qualitativas quanto quantitativas e defendendo a democratização das oportunidades educacionais a toda população. Nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lorenço Filho queriam demonstrar a necessidade de um programa educacional mais amplo, detentor de uma unidade e uma seqüência nos propósitos da legalização da educação.

Portanto, em 1932, Fernando de Azevedo e diversos educadores escolanovistas lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – um documento direcionado ao governo e à nação, pautado na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita, baseada nos princípios pedagógicos das teorias de Dewey, Kilpatrick e outros. Ao longo de todo o texto do Manifesto fica clara a preocupação dos educadores com uma política nacional de educação, como demonstra um breve trecho extraído do Manifesto:

- I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:
  - a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público (...);
  - b) Cabe aos estados federados, organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus (...);
  - c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um de outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus. (MANIFESTO DOS PIONEIROS apud RIBEIRO, 1978, p. 77)

Um aspecto de discórdia do ponto de vista pedagógico, estava no fato da Igreja Católica apontar a escola pública como incapaz de educar por não ter uma filosofia integral de vida. Para os católicos as soluções dos problemas da humanidade só poderiam vir perante uma solução religiosa da existência humana.

[...] preciso antes formar as almas. Onde faltar esta cultura interior que dispõe as consciências a qualquer sacrifício no cumprimento fiel dos seus deveres, toda tentativa de harmonização entre o bem dos indivíduos e o bem das sociedades, acha-se de antemão condenada a um malogro irreparável. (RIBEIRO, 1978, p. 126)

Os defensores da escola pública argumentavam que os fins da educação submetem os meios pela qual educação se realiza. Um trecho dos Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (apud RIBEIRO, 1978, p. 126), demonstra tal argumento:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado, antes, de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta de quase todos os planos e iniciativas da determinação dos fins da educação (aspectos filosóficos e sociais) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos nos problemas de educação [...].

Com relação ao aspecto jurídico, o grupo católico se contrapõe ao grupo escolanovista, uma vez que caberia à família o dever de ministrar a educação dos filhos, fosse esta física, intelectual, moral ou religiosa. Argumentavam que a educação, como dever do Estado, representava pensamentos socialistas, comunistas e pertencentes aos partidos radicais, extremistas da esquerda, os inimigos de Deus, da Pátria e da Família (FRANCA apud RIBEIRO, 1978, p. 127).

A Liga Eleitoral Católica, na pessoa de seu porta-voz, Alceu de Amoroso Lima, numa tentativa de combate aos liberais, escreveu que “o Manifesto ao consagrar a escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios de liberdade de ensino” (GHIRALDELLI, 2000, p. 43).

O financiamento era outro ponto de controvérsias, quando os defensores da escola particular defendiam a idéia de que o Estado deveria financiar as escolas particulares já existentes, tornando-as gratuitas e tendo direito à escolha, ao invés de criar novas escolas. Enquanto que os defensores da escola pública alertavam que o problema não era escolher dentre as que existiam, mas sim arranjar escola para estudar, uma vez que a preocupação de escolha era de uma minoria socialmente privilegiada.

As idéias sobre a política educacional de católicos e de liberais esteve presente na Carta Constitucional de 1934, refletindo o debate das elites nos anos 20 e 30. Então, diferente das Constituições anteriores, as quais foram superficiais e omissas no campo educacional, a Constituição de 1934 incumbiu a União de fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país. No entanto, este debate Constitucional de 1934 não durou muito

tempo. Em 1937, Vargas instituiu o Estado Novo, restringindo os debates educacionais ao controle da sociedade política.

A Constituição de 1937 foi imposta ao povo como uma ordem advinda do Estado Novo. As determinações no âmbito educacional foram inversas às tendências democratizantes propostas na Constituição de 1934. Pode-se estabelecer uma comparação entre os artigos 149 e 150 da Carta de 34 e os artigos 125 e 130 da Constituição de 1937:

	<b>Constituição de 1934</b>		<b>Constituição de 1937</b>
Artigo 149	A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...).	Artigo 125	A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.
Artigo 150 parágrafo único	a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (...).	Artigo 130	O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Quadro 01: Comparação entre as Constituições de 1934 e de 1937.  
Fonte: Elaboração da autora (2007).

Observa-se com esta comparação que o Estado Novo passou a assumir um papel subsidiário da educação pública, ao mesmo tempo em que não demonstra interesse em direcionar recursos públicos para a democratização da rede de ensino público e gratuito. Ghiraldelli (2000, p. 82) destaca um dualismo educacional neste período: “os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e

os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais”.

Em abril de 1947, uma Comissão de Educadores inicia um debate acerca da elaboração de um projeto de lei para a organização escolar, o qual catorze anos depois se constituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024 de 1961. Neste momento de debate acerca da elaboração e aprovação da lei da educação, estiveram presentes duas visões diferentes sobre o Plano de Educação: uma visão expressa a responsabilidade do Estado em planejar o desenvolvimento do país e a outra visão que defendia a iniciativa privada, colocando-se contra ao monopólio estatal do ensino. As discussões no Congresso Nacional concluíram o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, privilegiando a iniciativa privada e os desejos da Igreja Católica, principalmente no que se refere ao montante dos recursos financeiros.

[...] na discussão da LDB, prevaleceu a segunda tendência – que defendia a liberdade de ensino e o direito da família de escolher o tipo de educação que deseja para seus filhos –, considerando que a ação planejada do Estado trazia embutido o risco do totalitarismo. Em decorrência dessa orientação, a idéia de Plano de Educação na nossa primeira LDB ficou reduzida a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino. De fato, pretendia-se que o Plano garantisse o acesso das escolas particulares, em especial as católicas, aos recursos públicos destinados à educação. (SAVIANI, 2004, p. 75)

A partir de 1964, com o golpe militar, o planejamento das ações no âmbito educacional deixa de estar subordinado ao Ministério da Educação e passa a estar subordinado ao Ministério do Planejamento, adotando a idéia do plano educacional como sendo um “instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação” (SAVIANI, 2004, p. 77). Foi seguindo esta tendência, em um momento de euforia em função do milagre econômico, cuja reforma do ensino se deu pela reelaboração da Lei nº 4.024/61, passando a denominar-se LDB nº 5.692/71.

De fato, a Lei nº 5.692/71 não representou uma ruptura com a Lei nº 4.024/61, mas sim a continuidade de um modelo econômico e a incorporação dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus, de forma a corresponder à necessidade de um sistema educacional voltado para a ideologia do desenvolvimento com segurança. Neste sentido, os fins da educação, na referida lei, compreendiam os objetivos de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (GHIRALDELLI, 2000, p. 167)

Esta perspectiva de profissionalização do ensino permaneceu até o advento da Nova República, a partir da qual as formulações da política, do planejamento e da gestão educacional deixam de ser tecnocráticas e passam a ser justificadas pela descentralização, embora, através de mecanismos também autoritários.

Neste contexto, em 1993 foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, coordenado pelo MEC. Este não se restringiu às normas de distribuição dos recursos financeiros, tratando da educação como um todo, especialmente acerca da educação fundamental como sinônimo de educação básica e da educação infantil.

Institui-se, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 – dando aos municípios a responsabilidade de garantir a universalização do ensino para todas as crianças e jovens entre 0 e 14 anos de idade, nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Fica subentendida a obrigatoriedade de formalização de políticas municipais que atendam todos os cidadãos na faixa etária considerada, contemplando também a educação inclusiva. A nova LDB, também chamada “Lei Darcy Ribeiro”, foi resultante de uma forte ação política e uma revolução científica e tecnológica, oferecendo em seu texto mais flexibilidade e autonomia pedagógica-administrativa nas escolas a partir do princípio colaborativo dos Estados e Municípios junto à União.

Segundo Carneiro (2004), a referida lei amplia a abrangência do termo educação, abordando-o como educação formal e educação não-formal. Embora encorpada na modalidade ensino, a educação é possível tanto no lar como na escola.

Imputa-se na educação um atributo de ação do indivíduo sobre o indivíduo para construir seu destino nas mais diferentes ambiências humanas: na família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, etc. Em qualquer destes espaços, há um processo formativo, ou seja, um chão de aprendizagem sobre a qual se forma a cidadania. (CARNEIRO, 2004, p. 31 – 32)

Carneiro (2004) traz uma contribuição muito boa ao estabelecer uma comparação entre as leis que apontam uma sistematização das ações educativas no Brasil nos anos de 1961, 1971 e 1996.

<b>Lei 4.024/61</b>	<b>Duração</b>	<b>Lei 5.692/71</b>	<b>Duração</b>	<b>Lei 9.394/96</b>	<b>Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Primário</li> <li>• Ciclo Ginásial do Ensino Médio</li> <li>• Ciclo Colegial do Ensino Médio</li> <li>• Ensino Superior</li> </ul>	4 anos 4 anos 3 anos variável	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino de Primeiro Grau</li> <li>• Ensino de Segundo Grau</li> <li>• Ensino Superior</li> </ul>	8 anos 3 a 4 anos variável	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Básica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Infantil</li> <li>- Ensino Fundamental</li> <li>- Ensino Médio</li> </ul> </li> <li>• Educação Superior</li> </ul>	variável 8 anos 3 anos variável
<b>OBS.:</b>		<b>OBS.:</b>		<b>OBS.:</b>	
a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: o Exame de Admissão.  b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.		a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásio, desapareceu o Exame de Admissão.  b) A duração normal do 2º grau era de 3 anos. Ultrapassava, no entanto, este limite quando se tratava de Curso Profissionalizante.  c) O Ensino de 1º grau e 2º grau tinham uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.		a) Os níveis da Educação Escolar passam a ser dois: educação básica e educação superior.  b) A educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial são modalidades de educação.  c) A educação básica, nos níveis fundamental e médio, passam a ter a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos anuais, no mínimo.	

Quadro 02: A Organização do Ensino nas Disposições Normativas das diversas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Fonte: CARNEIRO (2004, p. 27).

Segundo Saviani (2004, p.1), falar de política educacional brasileira diz respeito à medida que o Estado – governo brasileiro – direciona a educação; medidas estas que estão situadas no âmbito da chamada “área social” como uma modalidade da política social. Embora a expressão política social refira-se a arte de administrar o bem comum, em um Estado onde a ordem capitalista encontra-se consolidada, favorecendo os interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade, configura-se um contexto cujo caráter anti-social da política econômica, não deixa escapar até mesmo as políticas educacionais.

Configura-se, assim, o caráter anti-social da ‘política econômica’ cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente, atuam no sentido de desestabilizar a ordem capitalista em lugar de consolidá-la. Para contrabalançar esses efeitos é que se produz, no âmbito do Estado, a ‘política social’ abrangendo ações nas áreas de saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação. (SAVIANI, 2004, p. 1 – 2)

Saviani afirma, ainda, ao analisar os resultados das propostas do Plano Nacional de Educação formuladas pelo Ministério da Educação:

[...] a determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional como modalidade da política social é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Com isso a política social acaba sendo considerada invariável e reiteradamente como um paliativo aos efeitos anti-sociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo.

Contudo, embora haja a possibilidade de entender a política educacional como simples compensação aos efeitos anti-sociais do capitalismo, almeja-se, através deste trabalho, conhecer e desvendar novas possibilidades nas ações educacionais na medida que passa a ser construída uma escola justa, que promova a inclusão como forma de ser cidadão.

## 2.2 PANORAMA E MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No decorrer da história, é possível perceber que se construíram modelos e ideais no processo de ensino aprendizagem voltados ao paradigma do aluno “normal”. A escola deveria, então, atender somente a esses alunos. Assim, surgem as escolas especiais, para legitimar a efetiva segregação e exclusão social. Aos poucos, ela vai tomando forma, criam-se instituições educacionais diferenciadas para educar os fracassados e incapacitados. Deste modo, o Poder Público distancia-se cada vez mais de sua responsabilidade de educar essas pessoas e a iniciativa privada, ou seja, as instituições filantrópicas acabam por assumir a educação desses considerados “diferentes”. (JUNKES, 2006, p. 68 – 69)

Abordar a segregação das pessoas com deficiência e o processo de exclusão destes sujeitos, leva-nos a percorrer caminhos desde os primórdios até a atualidade, delimitando diversos períodos históricos como contexto para a vivência da Educação Especial e a chegada ao novo milênio marcado por uma nova filosofia e um novo paradigma que se revela aos portadores de necessidades educativas especiais.

Apenas como um dado histórico e comparativo dos avanços alcançados pelas políticas voltadas para estas crianças ditas deficientes, é importante ressaltar o tratamento, de extrema discriminação, preconceito e exclusão, que marca a história desde a Idade Média, em diferentes regiões do mundo.

Em Esparta, na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nas montanhas, em Roma foram atiradas nos rios. Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo à resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas. (CARDOSO, 2006, p. 15)

Cardoso (2006) revela ainda que, uma vez consideradas deficientes, estas crianças eram tidas como semelhantes à imagem do diabo e a práticas de feitiçaria; sendo, desta forma, perseguidos, mortos e sacrificados, ou mesmo, excluídas e afastadas do convívio social. Somente a partir de meados do século XVI, é que a questão da diferença passa a ser vista como um objeto de intervenção médica e não permanecendo sob a ótica do olhar da Igreja.

Fonseca (1995), faz referência aos estudos do francês Jean Itard. Tais estudos e pesquisas servem de base para a atual revolução da Educação Especial, que vislumbra a possibilidade de reabilitação de uma criança diferente, modificando o seu potencial cognitivo, buscando sistematizar e disponibilizar os resultados àqueles que trabalham neste universo.

Cardoso (2006) destaca, também, que o final do século XVIII e o início do século XIX, inicialmente nos países escandinavos e na América do Norte, caracteriza-se por período de institucionalização do atendimento especializado às pessoas/crianças com deficiência. A partir desta institucionalização, a Educação Especial começa a ganhar força, porém, com um intuito muito mais assistencial do que educacional, visto que a sociedade passa a ter consciência da necessidade de atender essas pessoas, até mesmo como forma de proteger a sociedade do contato e do convívio com as pessoas consideradas deficientes ou anormais.

Como exemplo disto, em 1848, fundou-se o Primeiro Internato Público de Massachusetts, destinado ao atendimento de deficientes mentais, adotando o método fisiológico criado por Séguin. Outra contribuição para o avanço da Educação Especial foi a criação de um programa de treinamento para os deficientes mentais, pela médica Maria Montessori, a partir do aperfeiçoamento dos estudos de Itard e Séguin, o qual promovia um processo educativo espontâneo, utilizando materiais didáticos. Neste sentido, Montessori (apud JUNKES, 2006, p. 53) propôs “a reconstrução de uma escola adaptada ao mundo da criança, com moveis e materiais pedagógicos que permitissem a elas educarem-se a si mesmas”.

Evidencia-se, assim, um esforço em resolver os problemas deste grupo minoritário, tirando-o do isolamento da maioria da sociedade, mas, ao mesmo tempo, configura-se um período de segregação nas criadas escolas especiais. Já no século XX, no mundo ocidental, são criados programas escolares para deficientes mentais e um processo de desinstitucionalização do atendimento especializado,

levando ao aparecimento, nas escolas, dos alunos com necessidades educativas especiais – chamados na época de “excepcionais”.

No Brasil, até a década de 1950, só se falava na educação de alunos excepcionais. Apenas na década de 70, a Educação Especial amplia-se a partir da instalação de um subsistema educacional e a disseminação de instituições públicas-privadas de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, assim como a criação de órgãos de normatização em níveis federal e estadual. À época surgiram as classes especiais, iniciando a fase de categorização e classificação dos deficientes mentais, através da aplicação dos testes de quociente intelectual (QI), criados por Binet e Simon (apud JUNKES, 2006, p. 18).

Ainda na década de 70, mas principalmente a partir dos anos oitenta, o ambiente educacional começa a ser concebido como o “menos restrito possível”, propiciando a atuação do professor do ensino regular “de forma que favorecesse a promoção das relações sociais aceitáveis entre os alunos com necessidades educativas especiais e os que não as possuem” (JUNKES, 2006, p. 18). Trata-se de uma integração educativa, capaz de defender o ensino de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE)<sup>12</sup> no âmbito da escola regular, buscando um processo educativo que adapte às necessidades individuais.

Mais especificamente no Rio Grande do Sul, com o intuito de modificar o prognóstico da aprendizagem de bebês de zero a três anos de idade com alguma alteração em seu desenvolvimento global, surgem estudos e aplicações da Estimulação Precoce, tanto em hospitais quanto em escolas e creches infantis.

Esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessite para que sua evolução seja satisfatória. (CARDOSO, 2006, p. 19)

Contudo, apesar deste discurso da integração como forma de possibilitar a igualdade de oportunidades, no ponto de vista legal e teórico, este sistema de Ensino Especial paralelo, na prática parece apontar para uma falta de acesso aos

---

<sup>12</sup> Quanto à questão referente à nomenclatura, muito empregada no passado, como o termo excepcionais, Coll, Palácios e Marchesi, citados por Cardoso (2006, p. 19), indicam o significado do aluno com necessidade educativa especial (NEE) como “aquele que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

meios regulares de ensino, contribuindo para que os ditos diferentes permaneçam segregados e excluídos da sociedade a qual **nega negá-los**. A experiência vivenciada pelos norte-americanos demonstra também contribuir para a disseminação da incapacidade de aceitar e respeitar a diversidade social, cultural e individual, conforme apontam Stainback e Stainback (1999, p. 43 – 44):

[...] a filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A idéia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição. Para as escolas regulares, a rejeição das crianças com deficiência 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 normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações. Para a sociedade norte-americana em geral, a rejeição reforçou a mentalidade do “nós contra eles” [...].

O propósito de uma educação voltada para a defesa da cidadania e o direito à educação das pessoas portadoras de deficiências – o qual, hoje, denomina-se direito à educação de portadores de necessidades educativas especiais – é muito recente, passando a integrar o universo das políticas sociais a partir de meados do século XX.

Segundo Mazzotta (2005, p.16-17), até o século XVIII, as idéias acerca da deficiência estavam baseadas no misticismo e ocultismo, deixando de haver uma base científica que legitimasse ações realísticas no atendimento educacional dos portadores de deficiência. Já no final do século XIX, as investigações revelam uma variedade de expressões referentes ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

Mazzotta (2005, p. 27-28), considera também, que na história da educação especial no Brasil destacam-se dois períodos marcados pela abrangência e pela ação propriamente dita desta educação: 1º) de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas; e 2º) de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No primeiro período, o século XIX, na década de 50, marca o início do atendimento escolar especializado aos portadores de deficiência no Brasil. A primeira providência foi tomada por D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, 12 de setembro de 1854, quando fundou o Imperial Instituto dos Meninos

Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Já no governo republicano, em 24 de janeiro de 1891, através do Decreto nº 1.320, este instituto/escola passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>13</sup>.



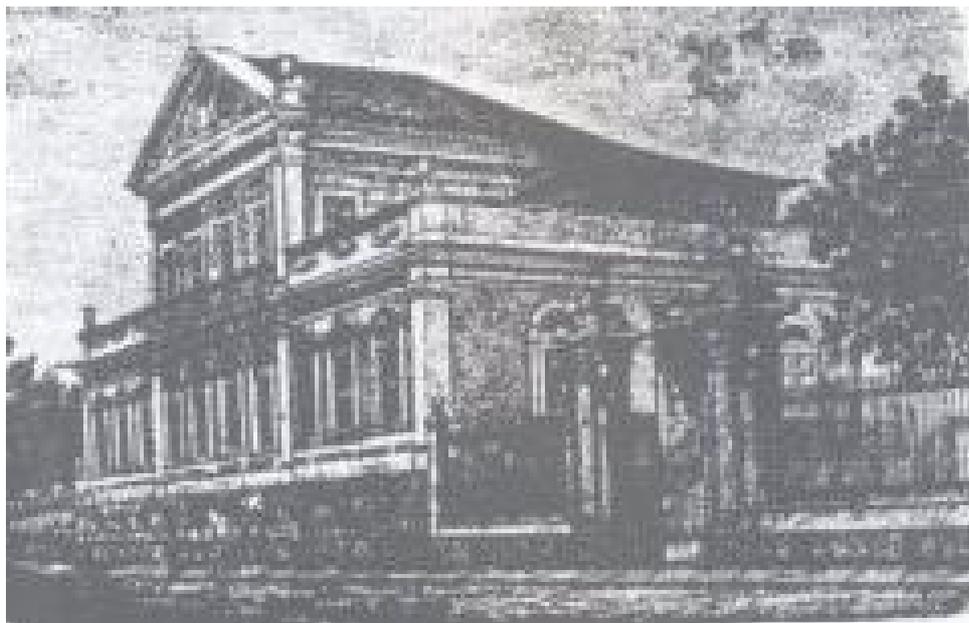
Fotografia 01: Instituto Benjamin Constant

Fonte: Disponível em: <<http://www.hmattos.kit.net/historiadamedicina.html>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

Após a fundação do IBC, D. Pedro II, pela Lei nº 839, em 26 de setembro de 1857, criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual cem anos depois, em 1957, através da Lei nº 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tal instituto caracterizou-se por ações voltadas à educação literária e o ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

---

<sup>13</sup> O instituto recebeu este nome em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.



Fotografia 02: Instituto de Surdos-Mudos

Fonte: Disponível em: <<http://www.hmattos.kit.net/historiadamedicina.html>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

Embora de caráter pioneiro, Kassar (2004, p. 21) considera a implantação destes dois institutos como atos isolados referentes à educação das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, uma vez que ainda não havia uma legislação que regulamentasse um sistema educacional em âmbito nacional, principalmente no que se refere à Educação Especial. Nem mesmo a Constituição Brasileira de 1824 garantiria este sistema, como afirma a autora:

O que temos é a Constituição Brasileira de 1824 registrando o “compromisso” com a gratuidade da instrução primária “a todos os cidadãos” e com a criação de colégios e universidades “onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes”. No entanto, o grupo de “todos os cidadãos” não incluía a massa de trabalhadores, que em sua maioria era escrava, e certamente também não dizia respeito às pessoas com deficiências.

Todavia, a fundação do IBC e do INES representou um avanço e possibilitou a abertura para discussões acerca da educação dos portadores de deficiência, tendo sido no Primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883, debatido o tema, dentre outros, do currículo e da formação de professores para cegos e surdos. Posteriormente a estes marcos históricos, já no começo do século XX, a publicação de trabalhos científicos e técnicos demonstra o interesse da sociedade, naquele momento, pela educação dos portadores de deficiência.

Pode-se observar no decorrer de alguns anos, poucas ações estatais em relação à Educação Especial, dando espaço para a implantação de instituições privadas, de caráter filantrópico, conveniadas com instituições públicas e especializadas no atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Segundo Kassar (2004, p. 23), com base nos registros do Ministério da Educação, o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul, foi a primeira instituição particular especializada brasileira da área.



Ilustração 01: Instituto Pestalozzi<sup>14</sup>

Fonte: Disponível em: <<http://www.lucas.art.br/pastas/canoas.html>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

De acordo com o discurso da época, são incorporadas às instituições a valorização do conhecimento científico e a idéia de modernidade racional. Desta

---

<sup>14</sup> Prédio construído em 1919, em madeira, conhecido como Vila Candoca para uso residencial. Em 1928, o professor Thiago Matheus Würth fundou o Instituto Pestalozzi, em Canoas, no final da rua Domingos Martins. Transferiu a escola para este prédio em 1930 e fez algumas adaptações. Em 1951, o prédio foi ampliado, pelo engenheiro Moacir Rosalindo Foppa. Seu valor é referencial, mas, acima de tudo, histórico, por ser a primeira escola de excepcionais do Brasil - o Instituto Pestalozzi mantém até hoje suas atividades neste local. (Disponível em: <<http://www.lucas.art.br/pastas/canoas.html>>. Acesso em: 28 ago. 2007).

forma, as classes especiais públicas surgiram pautadas na necessidade de separação dos alunos ditos normais dos dito anormais, pretendendo organizar as salas de aulas de forma homogênea.

Esta prática de separação dos alunos normais dos anormais, assim como as propostas de organização educacional assumem um caráter humanitário, proposto por uma pedagogia científica e racional-moderna, própria do movimento industrial das sociedades capitalistas.

A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, [...] nada mais faz obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais [...]. O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu movimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico. (KASSAR, 2004, p. 25)

A partir da década de 1930, com o crescimento das cidades decorrente da industrialização, cresce também a preocupação com o nível de escolaridade da população. Registra-se esta preocupação, pela primeira vez, através da Constituição Brasileira de 1934, estabelecendo como competência da União as diretrizes da educação nacional, assim como dos Estados, difundindo a educação pública em todos os graus.

Embora a educação tivesse passado a ser entendida como direito de todos – sob os princípios e idéias de solidariedade humana – e apesar do número de escolas públicas ter aumentado, ainda era pequena a quantidade de matrículas de alunos considerados, na época, excepcionais. Encontram-se registros na história, como constata Mazzotta (2005, p. 31), da criação de alguns estabelecimentos de ensino que atendiam a alunos com deficiência, entre 1934 e a década de 1950<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Segundo Mazzotta (2005, p. 31 – 32), a partir da Constituição de 1934, pode-se destacar, dentre os cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e as onze instituições especializadas existentes, a criação dos seguintes estabelecimentos de ensino: em Minas Gerais, a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais, criada em 1935 por influência dos trabalhos da Professora Helena Antipoff; na Bahia, criado em Salvador em 1936, o Instituto dos Cegos da Bahia, especializado particular; em Pernambuco, o Instituto de Cegos criado em 1935, especializado particular, e a Escola Especial Ulisses Pernambuco, estadual especializada em deficientes mentais, instalada em 1941; no Rio Grande do Sul, (...) o Instituto Santa Luzia, particular especializado em deficientes visuais, criado em 1941; no Paraná, em Curitiba, o Instituto Paranaense de Cegos, estadual, especializado, criado em 1944; em São Paulo, na cidade de Taubaté, o Instituto São Rafael, particular especializado em deficientes visuais, criado em 1940, em Lins, a Associação Linense para Cegos, particular especializada, criada em 1948; na cidade de São Paulo (...) a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, particular especializada em deficientes mentais, criada em 1936, a instituição especializada particular Lar-Escola São Francisco, criada em 1943 para atender deficientes físicos, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, especializada

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes. (MAZZOTA, 2005, p. 31).

Com isso, buscando ocupar, o que seus fundadores consideram uma lacuna deixada pela rede nacional no que se refere à Educação Especial, em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Segundo Kassar (2004, p. 27), esta associação surgiu a partir de iniciativas pessoais e privadas, com o intuito de atender às necessidades da educação especial, “propondo-se à escolarização das crianças, que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino”.



Ilustração 02: Símbolo das APAEs<sup>16</sup>

Fonte: SÍMBOLO DAS APAEs. Disponível em: <<http://www.apaerj.org.br/?mod=secoes&id=2669>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

---

particular criada em 1946, as escolas estaduais regulares Grupo Escolar Miss Browne e Grupo Escolar Visconde de Itaúna, com atendimento a deficientes mentais, criadas em 1950.

<sup>16</sup> Segundo seus fundadores, o símbolo utilizado pelas APAEs é a imagem de duas mãos desniveadas. Uma delas, ao lado esquerdo, está em posição de amparo, e a outra, à direita, de orientação. O nome escolhido para a primeira entidade, a do Rio de Janeiro, em 1954, foi Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE. Este nome e a sigla permanecem os mesmos até hoje, e são também, para seus associados, sinônimo de credibilidade, doação, amor e competência. (Fonte: SÍMBOLO DAS APAEs. Disponível em: <<http://www.apaerj.org.br/?mod=secoes&id=2669>>. Acesso em: 28/08/2007).

Bueno (apud JUNKES, 2006, p. 56) chama-nos atenção para a evidência de uma caracterização da Educação Especial como filantrópica e assistencialista. O surgimento das primeiras instituições particulares de educação para deficientes “colaborou para que o atendimento educacional prestado deixasse de ser dever do Estado e permanecesse apenas atrelado ao viés da caridade pública, o que dificultava que suas necessidades fossem vinculadas nos questionamentos de direitos como cidadãos”.

No segundo período histórico, de 1957 a 1993, abordado por Mazzotta (2005), as iniciativas oficiais de âmbito nacional, no que se refere ao atendimento educacional aos portadores de deficiência, foram assumidas pelo governo federal, através de criação de campanhas voltadas para este tipo de atendimento. A primeira destas campanhas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), através do Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.

Posteriormente, em 1958, pelo Decreto nº 44.236, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, estando a sua direção vinculada ao Instituto Benjamin Constant. No ano de 1960, esta última campanha deixou de estar vinculada ao IBC e passou a estar subordinada ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, através do Decreto nº 48.252. Ainda em 1960, instituiu-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), pelo Decreto nº 48.961, publicado no Diário Oficial da União.

Tanto essas campanhas quanto os serviços de atendimento especializado aos portadores de deficiência, criados anteriormente à década de 60, não estavam ainda normatizados. Embora já oferecessem um atendimento organizado, seja através das instituições particulares assistencialistas, seja pelas classes especiais públicas, a legislação brasileira somente estabelece compromissos mais amplos da Educação Especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, tratando-a em dois artigos.

O art. 88 propõe atendimento ao aluno com necessidade educativa especial “dentro do possível” na educação regular, a partir de uma perspectiva de integração; e o art. 89 que, de acordo com os critérios dos Conselhos Estaduais de Educação, garante o apoio financeiro às instituições particulares eficientes no atendimento prestado, isto é, as instituições particulares recebiam verbas públicas para consolidarem-se, particularidades de uma política de educação especial que

serão abordadas no próximo tópico deste capítulo. Mais tarde, a Lei nº 5.692/71 estabelece a Educação Especial como uma questão a ser inserida no ensino regular, constituindo um Grupo de Trabalho para delinear ações nesta área.

Em 25 de março de 1972, foi constituído o Grupo-Tarefa de Educação Especial, tendo elaborado o Projeto Prioritário nº 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura – 1972/74. Os resultados do trabalho do Grupo-Tarefa contribuíram para a criação de um órgão central de atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Este órgão foi fundado pelo Decreto nº 72.425, em 1973, “com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2005, p. 55), ficando extintas as campanhas CNEC e CADEME.

Em 1975, pela Portaria nº 550, foram estabelecidas, no Regimento Interno, a organização, a competência e as atribuições do CENESP. Foi de grande importância a criação de um centro de educação especial por parte do governo, todavia, depois de passar por três diretorias diferentes, em 1986, o CENESP foi transformado em um novo órgão, Secretaria de Educação Especial (SESPE), mantendo praticamente as mesmas atribuições, competência e organização do antigo CENESP, pertencendo à estrutura básica do Ministério da Educação e funcionando como órgão central de direção superior.

A criação da SESPE representou para a Educação Especial o incremento de ações em nível nacional, transferindo a coordenação geral do Rio de Janeiro para Brasília. Porém, com a reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a SESPE e criada, em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), cujas atribuições englobavam as relativas à educação especial. Também em 1990, foi incluído como órgão da SENEB, pelo Decreto nº 99.678, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), responsável pelas competências específicas referentes à Educação Especial. No final de 1992, o Ministério da Educação sofreu uma reorganização, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, reaparecendo em uma nova estrutura, a Secretaria de Educação Especial – SEESP.

Em nível internacional, mais especificamente nos países da Europa, como forma de reafirmar a educação como direito de todos, representantes de diversos países e organizações internacionais, em 1994, realizaram a Conferência Mundial de Educação, patrocinados pelo governo espanhol e pela UNESCO. O documento final desta conferência ficou conhecido historicamente como a Declaração de

Salamanca, sendo considerado um marco representativo das ações da Educação Especial, reafirmando que todas as pessoas têm direito à educação, mesmo as que necessitem de especial atenção educacional. Neste sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 9), afirma:

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva, são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

A perspectiva de uma Educação Inclusiva, diante deste princípio, responsabiliza a escola e a sociedade por novos sistemas de educação que acolham a diversidade humana, possibilitando, a partir da convivência entre os diferentes, não só o direito à educação individualizada, mas também o alcance da cidadania com qualidade de vida.

A partir da Política em Educação Especial e da Declaração de Salamanca foi publicado um documento das Nações Unidas – Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências – assegurando que os Estados membros garantiriam a educação de pessoas portadoras de NEE (necessidades educativas especiais) como parte integrante do sistema educacional, portanto, inserida no sistema regular de ensino. A este respeito, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11), determina:

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

No Brasil, na Constituição de 1988, a educação é concebida como direito de todos e dever do Estado e da família, permanecendo e priorizando o atendimento do aluno com deficiências no ensino regular e explicitando a participação das instituições particulares. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90 – em substituição ao código de menores, segue a mesma orientação da Constituição de 1988 no que diz respeito à atenção aos alunos com deficiências.

Em 1996 foi instituída a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – propondo o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Em seu artigo 58, § 1, a nova lei prevê a existência de serviços especializados na escola regular, de modo a atender aos alunos cuja integração na classe comum esteja inviabilizada. Fica explícita, nesta lei, como dever do Estado, a oferta de Educação Especial na faixa etária de zero a seis anos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, representando um avanço da universalização do ensino e um marco no que se refere à diversidade, ratificando a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos. Com isso, recai sobre a nação, através da implementação de políticas educacionais, o compromisso e o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade. A citada resolução declara que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (SEESP/MEC, 2004a, p. 22-23)

Fez-se, até aqui, uma breve descrição da trajetória histórica e da evolução da Educação Especial no Brasil e em outras partes do mundo<sup>17</sup>. Cabe, ainda, traçar uma análise dos movimentos, contraditórios ou não, que marcaram esforços que assegurassem a satisfação das necessidades dos alunos com deficiência, de modo eficiente, por meio de políticas públicas consistentes.

Sendo assim, a partir deste resgate histórico, será feito um contraponto entre o sentido assistencial e não educacional atribuído ao atendimento aos portadores de deficiência nas políticas de educação especial com uma perspectiva de inclusão no ensino regular, considerando os aspectos relativos ao atendimento dos princípios da democracia enquanto justiça equitativa, da cidadania vista como a luta pelo reconhecimento do aluno especial como sujeito dotado de direitos e o respeito à diversidade como princípios básicos de uma política educacional inclusiva.

---

<sup>17</sup> O Apêndice C apresenta uma Linha do Tempo, elaborada pela própria autora, apontando os principais marcos históricos da Educação Especial.

## 2.3 EVOLUÇÃO E CAMINHOS PERCORRIDOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL ESPECIAL ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: AVANÇOS, RETROCESSOS E (DES)CONTINUIDADES

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado, proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo à práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 44)

A partir da rápida análise feita acerca do processo histórico da Educação Especial no Brasil e em parte do mundo, pretende-se tecer uma análise crítica dos caminhos percorridos da Educação Especial à Educação Inclusiva, demonstrando que, ao longo dos anos, o atendimento especializado ao aluno com NEE esteve atrelado aos setores educacionais assistencialistas, filantrópicos e comunitários através de ações de parceria. Por outro lado, o Estado, gradativamente, veio afastando-se e esquivando-se desta responsabilidade e obrigação.

Segundo Kassar (2004, p. 38), pode-se dizer que, neste processo histórico, as políticas públicas de atendimento aos portadores de deficiências, em alguns Estados brasileiros, foram colocadas à margem das políticas públicas, mantendo-se a cargo das instituições assistenciais, das parcerias entre os setores público e privado, não havendo uma responsabilização direta do serviço público.

[...] a evolução da Educação Especial Brasileira está muito ligada às instituições de natureza privada e de caráter assistencial, que acabam por assumir um caráter supletivo do Estado na prestação de serviços educacionais, e uma forte influência da definição das políticas públicas (FERREIRA; NUNES apud KASSAR, 2004, p. 37)

Uma verdadeira simbiose entre o setor público e setor privado, citada por Kassar (2004, p. 37), vem demonstrando no processo histórico da sociedade brasileira. Por um lado, a compreensão do discurso das parcerias a partir da caracterização das instituições prestadoras de atendimento aos portadores de NEE como públicas não-estatais, já que são, em parte, mantidas por verbas públicas. Por outro, vem crescendo o discurso da inclusão, cuja importância se concretiza com a

elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 e, mais tarde, com a promulgação da nova LDBEN – Lei nº 9.394/96.

A Educação Especial passa por diversos problemas e desafios. Vencer estes desafios e consolidar ações e políticas que atendam este contexto requer atingir um grau de maturidade da sociedade, que, ao longo dos anos, vem procurando afastar os deficientes do acesso aos serviços de direito, pondo em risco a inclusão destes sujeitos sociais dos diversos espaços sociais. Segundo Mazzotta (2005, p. 65):

Reconhecer a evolução de atitudes dos não-deficientes e dos portadores de deficiência em busca do conhecimento e aceitação mútua, bem como a importância da organização de tais movimentos sociais, implica em não cometer o equívoco de concordar com posições tais como aquela segundo a qual “quem entende de deficiente é o deficiente”. Agindo segundo esta posição, tanto os “deficientes” quanto os “não-deficientes” solidificam, cada vez mais, a abordagem estática das relações entre as pessoas e das pessoas com seu ambiente. Reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática.

Então, qual seria o entendimento legal sobre a Educação Especial?

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão, elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC, 2005, p. 19), define a Educação Especial a partir da LDBEN 9.394/96:

[...] uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Mas, certamente, não há um único pensamento. O que prevalece atualmente, diferente do preconizado no documento oficial, é o entendimento de que a Educação Especial refere-se a um conjunto de práticas pedagógicas e educativas destinadas ao atendimento específico das necessidades especiais de cada aluno, inserido no ensino regular ou em escolas especiais.

Junkes (2006, p. 65) utiliza as idéias de Mazzotta para definir educação especial:

O conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens.

Assim, a educação especial vem cumprindo um papel dual no contexto educacional da sociedade, uma vez que, por um lado, ela complementa o atendimento ao aluno com necessidade educativa especial que não consegue adaptar-se ao ensino regular, garantindo a democratização do ensino; por outro, ela atende ao processo de segregação e de seleção da escola regular, o que contribui para que os alunos especiais sejam “facilmente identificados como diferentes e se mantenham afastados do convívio com as demais pessoas, quer na escola, na rua ou no trabalho” (CARDOSO, 2006, p. 23).

Embora o discurso democrático de interação humana e de pleno exercício de cidadania não corresponda à prática, visto que os sujeitos com necessidades especiais permanecem à margem da sociedade, pode-se afirmar que:

O papel da Educação Especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, sem discriminação, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania. (CARDOSO, 2006, p. 23)

No âmbito de legislação e de normas, a Educação Especial torna explícita os direitos dos excepcionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61 – cujo artigo 88, indica a interação dos ANEE no sistema geral de educação sempre que possível, entendendo que tanto as escolas comuns quanto as instituições educacionais especializadas fazem parte do sistema geral de educação. Nesta mesma lei, o artigo 89 refere-se ao compromisso dos Poderes Públicos em apoiar financeiramente os serviços especializados, seja do sistema geral de educação, seja fora dele, considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação. Porém, esta determinação gerou muitas implicações no que diz respeito a destinação das verbas públicas para estes serviços, visto que não havia uma definição acerca da natureza do atendimento prestado, tornando “elegíveis aos empréstimos, subvenções e bolsas de estudos também as instituições não-incluídas como escolares” (MAZZOTTA, 2005, p. 69).

Um pouco mais adiante na história, a Lei nº 5.692/71 define como objetivo geral, para o ensino de 1º e 2º graus, quer do ensino comum/regular quer especial, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento

de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, especificando no artigo 9º, o tratamento especial para os ANEE, de acordo com os Conselhos Estaduais de Educação.

Neste sentido, o Conselho Federal de Educação aborda o tratamento especial como parte integrante da política educacional, na linha da escolarização, ou seja, como educação escolar. Todavia, a educação especial parece ter seguido caminhos diferentes do ponto de vista legal, uma vez que o atendimento educacional especializado, subordinado ao MEC, caracterizou-se por ações preventivas e corretivas, com ênfase clínico-terapêutica mais ampla que a pedagógica, atribuída à avaliação em educação especial, em alguns momentos e locais, refletindo na política educacional como um todo.

Na verdade, é preciso reconhecer a dificuldade de conciliar um modelo clínico ou médico-psicológico para a avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, com um modelo educacional para atendimento escolar. A utilização de um diagnóstico classificatório para fins de encaminhamento e colocação escolar tem se constituído tarefa complexa no campo da educação especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade. (MAZZOTTA, 2005, p. 74)

É importante ressaltar que, segundo Mazzotta (2005), perante a lei, há uma relação direta entre os deficientes e a educação especial quando observa-se que o atendimento educacional fica a cargo do MEC, através do CENESP e o diagnóstico, o atendimento médico-social e a reabilitação situam-se no campo de atuação do Ministério da Previdência e Assistência Social, através da LBA e do INPS. Nesta relação, delimita-se como traço comum entre ambos, uma ação preventiva e corretiva.

O próprio Conselho Federal de Educação, em 1974, determinou que o atendimento especializado, voltado para alunos com deficiência mental, deveria ocorrer de forma que envolvesse o médico, o psicólogo, o terapeuta da palavra e o professor especializado, cumprindo com a finalidade das terapêuticas médicas, psicológica, logopédica e psicopedagógica (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 374). Portanto, os registros legais e políticos deste momento histórico caracterizam um perfil assistencialista da Educação Especial, integrada a diversas políticas de caráter compensatório, pautadas no modelo médico e/ou clínico deste ramo da educação.

A partir deste período, segundo Ferreira e Glat (2003, p. 375), “as idéias de normalização e de integração começam a se difundir no Brasil, fazendo com que as políticas formuladas pelo CENESP se apoiassem também nessas idéias”.

Nesta abordagem, os alunos com deficiência teriam direito de usufruir do direito à educação nas mesmas condições normais/comuns dos demais alunos, de forma que a educação e a reabilitação acontecessem em ambientes menos restritivos e segregadores. Para isso, foram desenvolvidas as classes especiais e as salas de recursos – modalidade educacional a qual os alunos portadores de deficiência, integrados no ensino regular, recebem atendimento especializado, em horário alternativo, através de programas de apoio e/ou enriquecimento curricular.

No entanto, em muitas escolas, o resultado desta política demonstrou que as classes especiais e as salas de recursos tornaram-se depósitos de alunos que não se enquadram no ensino regular por razões diversas, caracterizando um quadro de fracasso escolar da escolarização inicial.

[...] os serviços educacionais ditos especializados se expandiram, em quantidade e junto aos sistemas públicos de ensino, ainda que com os traços do “especialismo”, dentro de um modelo em que a segregação era um passo anunciado e necessário para uma possível integração futura, quando o aluno estivesse “preparado”. (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 376)

Nos anos 80, o Brasil passa por um processo de redemocratização. Crescem as críticas ao atendimento e ao funcionamento das classes especiais, uma vez que estas não eram capazes de garantir um alto nível de escolaridade, mesmo depois de passar anos nesta modalidade de ensino. Com isso, aumentam as pressões para que seja ampliado o acesso para um maior número de pessoas com deficiência às escolas regulares, implicando o surgimento de um novo modelo educacional.

Como já foi mencionado no item anterior, a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, representou um marco importante para a política educacional, enfocando, no artigo 205, a educação como forma de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a possibilidade de exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Mas é no artigo 208 que é garantida a educação especial como dever do Estado, mediante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente da rede regular de ensino (...)”.

No entanto, se para o ensino regular esta legislação sinalizou para uma melhoria da qualidade da educação pública, para a educação especial configurou aspectos negativos na medida que os recursos financeiros estiveram, em sua maioria, destinados as instituições privadas de cunho assistencial. Não se deseja, contudo, depreciar a iniciativa privada, considerando a relevância do papel exercido por esta no percurso da história.

De acordo com Mazzotta (2005, p. 80), buscam-se propostas condizentes com a preocupação de promoção da justiça social, de forma que a permanência do atendimento educacional especializado por parte das instituições particulares, “não ponha em risco a sobrevivência, a expansão e, sobretudo, a melhoria dos serviços públicos nessa área da educação”.

Os autores Ferreira e Glat (2003, p. 77) dão destaque a dois pontos interessantes para serem debatidos os quais referem-se ao artigo 208 da Constituição de 1988. Trata-se de debater os termos “especializado e preferencialmente”, considerando que o primeiro termo nos faz lembrar “a noção do tratamento especial e por identificar a deficiência com um processo educacional diferente (...)”; e o segundo termo nos permite “múltiplas interpretações sobre como se configura e se decide esta preferência”.

A Lei nº 7.853/89 – Lei da Integração – a qual estabelece normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social, em seu artigo 2º, inciso I, define como medidas a serem tomadas na área de educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, [...];
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, estabelece, com o mesmo objetivo da Lei da Integração, a reafirmação do direito à educação e a noção de integração. Esta concepção de inserir as necessidades educativas especiais no campo da educação segue uma tendência mundial, concretizada pela Declaração de Salamanca, em 1994, a qual o governo brasileiro aderiu. Nesta Declaração, a partir do entendimento de que a escola é um espaço onde devem ser vencidas as atitudes discriminatórias e construída uma sociedade inclusiva, promovendo a educação para todos, fica proposto que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”.

No período de 1988 a 1996, alguns eventos marcaram avanços na área da Educação Inclusiva: em 1990, a Conferência de Educação para Todos<sup>18</sup>, em Joimtien, Tailândia; em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos; e em 1994, a Declaração de Salamanca, já mencionada anteriormente. Estes documentos reforçam, com o apoio de organismos multinacionais, a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental em escolas regulares preparadas para atender e acolher, numa perspectiva inclusiva, alunos com necessidades educativas especiais.

Com base nesta perspectiva, a nova LDBEN/96, desde a sua publicação, foi recebida com críticas por parte daqueles que defendiam a proposta de uma escola inclusiva, ao invés de integradora<sup>19</sup>. Estes pensadores entenderam que “a Lei preservava a idéia da pirâmide do modelo de integração e não assegurava, de fato, o direito à vaga e aos eventuais apoios na escola regular pública, para todos os alunos” (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 380).

A reivindicação por uma legislação que assegure os direitos dos portadores de deficiência, como prevê a Constituição Federal e estabelece a LDBEN (Lei n 9.394/96), são importantes, mas não suficientes para a concretização de

---

<sup>18</sup> Tailândia: Conferência de Jomtien, 5 a 9 de março de 1990. In: Educação para Todos: Avaliação da Década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

<sup>19</sup> Vale esclarecer que embora sejam usados como sinônimos, até mesmo na legislação e nas políticas educacionais, os termos “integração” e “inclusão” apontam propostas educacionais distintas. Segundo Ferreira e Glat (2003, p. 380), no primeiro caso, prevê-se que os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) sejam “integrados” na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de apoio; no segundo caso, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser “incluídos” diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades.

ações condizentes com as necessidades da Educação Especial. No Capítulo V, art. 58 da LDBEN/ 96 fica definido:

- Art. 58. 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.
- §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
- §2º 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.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) engloba a educação especial como parte da educação geral, porém, o processo de ensino-aprendizagem esteve preparado para atender alunos ditos normais, fazendo com que mesmo que a educação especial venha favorecendo à escolaridade de crianças deficientes, também venha servindo de agente de segregação do deficiente. Esta segregação é fruto de uma sociedade que privilegia a produtividade e a homogeneidade, responsabilizando a Educação e a Comunidade pela necessidade da escola em adaptar-se a todas as crianças, desconsiderando um processo de exclusão social.

[...] a educação especial necessita ser repensada. Ela deve ter a incumbência fundamental de atender aos preceitos da democratização do ensino, do processo de transformação da sociedade, que somente poderá ser alcançado quando as pessoas, indiscriminadamente, possuírem acesso ao conhecimento e ao exercício de sua cidadania. (JUNKES, 2006, p. 67)<sup>20</sup>

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular constitui-se como meta, neste século, com o intuito de alcançar a inclusão social, na medida que o sistema educacional como um todo assumira esta

---

<sup>20</sup> A autora Amélia de Oliveira Junkes realizou um estudo acerca da Educação Especial em Santa Catarina. Neste estudo, dentre as muitas descobertas, constatou que o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, através da Resolução 001 – 15/02/96, estabeleceu diretrizes para a educação especial em diversos artigos, mas é no artigo 5º que define as alternativas de atendimento específico aos ANEE nas seguintes modalidades: salas de recursos, para atendimento às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual, em período não coincidente ao ensino regular; sala de apoio pedagógico, para atendimento às pessoas portadoras de deficiência mental, que apresentem lentidão no processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento; sala de atendimento alternativo, para atendimento às pessoas portadoras de deficiência mental, severamente prejudicadas e/ou múltipla, nos municípios onde não houver escola de educação especial; sala de estimulação especial, para o atendimento às crianças com idade inferior a três anos, e com alto risco biopsicosocial ou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, no período de frequência na educação infantil. (JUNKES, 2006, p. 67)

responsabilidade e não somente a Educação Especial enquanto modalidade. Para isso, é preciso, efetivamente, uma mudança filosófica na construção de uma escola preocupada com os princípios da participação e da inclusão, deixando emergir um plano de ação global, cuja ação esteja “baseada em políticas educativas que sensibilizem a articulação entre os serviços de educação e os outros serviços da comunidade, criando-se uma rede de apoio social e educativa” (JESUS; MARTINS; ALMEIDA, 2006, p. 67).

Esta mudança passa, ainda, pela necessidade de uma prática educativa que leve à transição do aluno com NEE de uma vida passiva para ativa, passando pelo viés técnico-profissionalizante. Há que se voltar, também, as atenções para as diferenças tanto individuais quanto do contexto de aprendizagem, assim como para a flexibilização quer do currículo, das estratégias de ensino ou da gestão dos recursos.

O cenário que se montou após a implementação da LDBEN, nº 9.394/96, delimitou dois pontos a serem destacados no âmbito da Educação Especial: de um lado, instauram-se as críticas às classes especiais; de outro, surge a demanda de reorganização das instituições que prestam atendimento especializado, para que fossem reconhecidas como escola. Neste cenário, configuraram-se outros fatores em função da transferência de responsabilidade da União e Estados para os Municípios, nas diversas políticas sociais. Nas políticas educacionais, este processo de desconcentração concretizou-se com a Emenda Constitucional 14/1996, a qual define as responsabilidades orçamentárias da Educação Básica nos três níveis do poder público – União, Estado e Município<sup>21</sup>.

Contudo, observa-se, que este processo de municipalização do Ensino Fundamental no sistema educacional fez prevalecer o interesse político em detrimento da qualidade dos serviços prestados, assim como do oferecimento de condições que favoreçam à inclusão social.

O quadro que se apresenta para a educação dos alunos com necessidades especiais, assim, é de um processo de desconcentração financeira/política/administrativa de uma área cuja presença no âmbito da educação escolar é recente e pouco prioritária. A questão chegou aos Municípios, principalmente no interior, marcada pela escassez de programas ou mesmo de vagas para essa população, pela crise instalada nos modelos mais tradicionais de atendimento junto à escola pública, e pela

---

<sup>21</sup> À União cabe a função redistributiva e supletiva dos recursos; aos Estados a responsabilidade pelos Ensinos Fundamental e Médio; e aos Municípios a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

tradição de atuação dos governos municipais simplesmente através da concessão de pessoal e outros apoios para as instituições filantrópicas. (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 383)

Sendo assim, para que o atendimento aos ANEE não permaneça no âmbito do assistencialismo, o que caracteriza um movimento contrário ao exercício da cidadania, é preciso lutar por uma sociedade justa e igualitária junto ao Estado e a coletividade das instituições que atendem esta realidade, de forma a garantir um processo inclusivo que envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática, cuja diversidade ultrapassa os limites da mera integração e alcançar a inclusão. A partir desta visão, Cardoso (2006, p. 24), com base em Merch, conceitua Educação Inclusiva:

O processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré-escola ao quarto grau. Na escola inclusiva, o processo educativo é entendido como um processo social. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional.

Buscar privilegiar o atendimento à diversidade faz surgir no discurso educacional brasileiro um novo conceito: a Escola Inclusiva, a qual é atraente para diversas áreas das ciências sociais, assumindo uma variedade de significados sociais e epistemológicos. Neste contexto, procura-se identificar a Escola Inclusiva com duas proposições distintas, como difere Tiballi (2003, p.195):

1. Uma proposição política constante nos textos legais que recomendam ou instauram a Escola Inclusiva nas redes de ensino, a exemplo das Cartas da Unesco, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que se lê: 'As escolas inclusivas proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo sistema educacional'.
2. A proposição de um novo paradigma explicativo da exclusão que coloca o respeito às diferenças como condição para a inclusão dos socialmente excluídos, de modo a garantir a integração social dos excluídos, seja pelo gênero, pela raça, pela religião, pela cultura, seja pela deficiência física ou mental.

Entende-se que enfrentar os desafios para uma educação especial requer compreender que não se busca homogeneizar a especialidade, mas sim promover uma Educação Inclusiva, que trabalhe a diversidade dos alunos, assumindo os processos pedagógicos desta educação como sendo concebidos e ministrados por políticas devidamente direcionadas para a inclusão escolar.

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro [...]. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (MANTOAN, 2004, p. 81)

A idéia de uma educação inclusiva, segundo Figueiredo (2002), vai além da inserção de uma criança com deficiência no ensino regular. De fato, esta inserção representa um avanço no sentido de democratização e ampliação do atendimento no ensino regular, porém, o que se pretende é trabalhar com uma educação inclusiva que efetive a inclusão a partir da desconstrução de práticas segregacionistas e do abandono de valores que discriminem pessoas com necessidades especiais. É preciso invalidar soluções paliativas e transformar a escola como um todo.

A educação inclusiva requer uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela propõe inserir na escola todos os excluídos, garantir qualidade na educação, considerar as diferenças e valorizar a diversidade. Ela vai além de uma posição política, porque resgata uma proposta de recriação da própria vida na escola. (FIGUEIREDO, 2002, p. 77)

Desta forma, o que se pretende considerar é que a Educação Inclusiva baseia-se na perspectiva de uma escola que não discrimine crianças/jovens devido a suas diferenças individuais sejam elas biológicas, sociais ou culturais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), configura um novo significado da expressão “necessidades especiais”, abrangendo desde crianças/jovens com dificuldades de escolarização em função das condições econômicas e socioculturais até àqueles que apresentem todo tipo de deficiência.

Nesta perspectiva, a implantação de políticas públicas da Educação Inclusiva sugere um redirecionamento, uma nova postura da escola regular e seus atores profissionais, valorizando a diversidade em detrimento da homogeneidade. Esta nova postura exige da escola o dever de incorporar em seu projeto político-pedagógico, assim como no seu currículo, ações educativas que promovam o desenvolvimento de todos os alunos, provocando o debate e o envolvimento dos profissionais da educação presentes no universo escolar e buscando, neste debate, englobar novas metodologias, avaliação e estratégias de ensino.

No entanto, a proposta de uma Educação Inclusiva não é um processo descontextualizado. Trata-se de um processo educativo entendido como uma política social, a qual exige a passagem de uma sociedade e uma escola excludente

para uma nova forma de perceber a deficiência, compreendendo-a com base na diversidade humana e nos princípios democráticos.

Como forma de demonstrar um avanço no que se refere à Educação Inclusiva, pode-se observar os dados que mostram o aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais na ensino brasileiro. O atendimento inclusivo aumentou de 24,7%, em 2002 para 46,4%, em 2006. Mas embora estes dados representem um avanço, constata-se, com o gráfico 01, que o número de alunos matriculados em escolas especializadas ainda é maior do que aqueles matriculados em escolas regulares, o que faz prevalecer um tipo de atendimento caracterizado pela segregação. Todavia, para que não se caia numa postura unicamente crítica, é preciso analisar, também, as condições do aluno portador de necessidades educativas especiais para que sua inserção no ensino regular seja satisfatória, provocando um melhor desenvolvimento cognitivo e social deste.

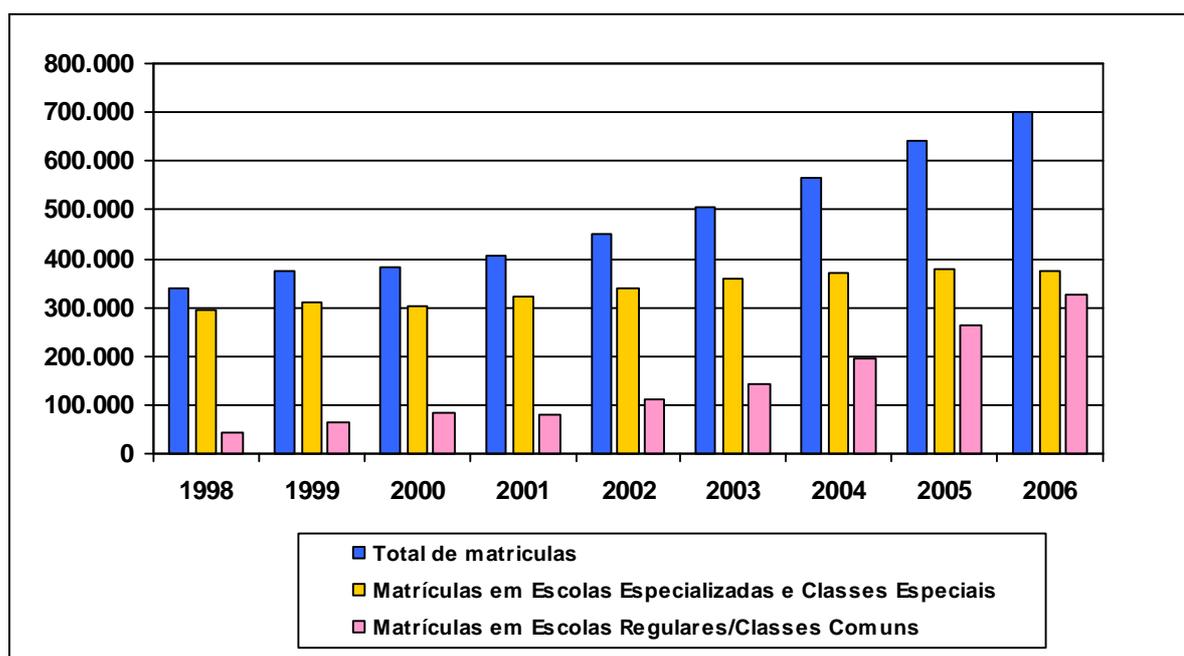


Gráfico 01: Evolução de Matrículas na Educação Especial no Brasil – 1998 a 2006

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

A mesma análise que se faz do quadro de matrículas efetivadas por alunos com NEE em âmbito nacional cabe para a Região Sudeste. Porém, há que se ter a preocupação em ampliar não só quantitativa, mas qualitativamente a proposta de uma escola inclusiva, considerando, segundo a Resolução N° 2/2001,

aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, aspectos como: a natureza dos serviços educacionais prestados, quem são os educandos portadores de necessidades especiais e as exigências para a formação e qualificação do professor.

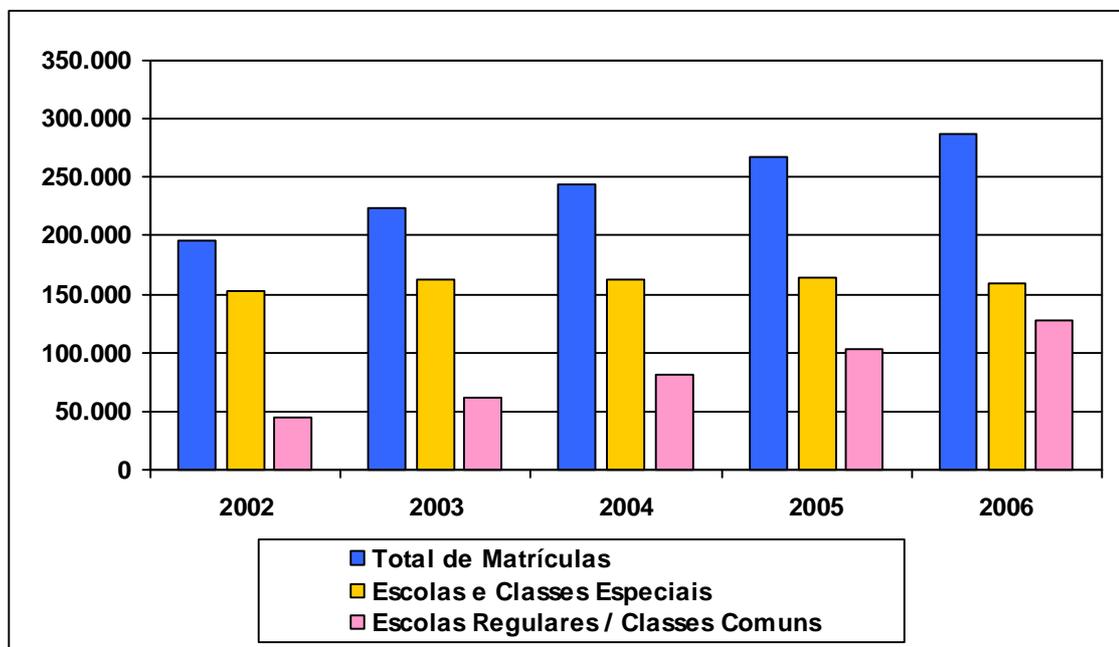


Gráfico 02: Evolução de Matrículas na Educação Especial na Região Sudeste – 2002 a 2006

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/sudeste.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

Historicamente, observa-se que o foco da política de Educação Especial não esteve voltado à figura do professor, embora este seja considerado como elemento fundamental, pois “garantir uma posição social e intelectual condizente com a responsabilidade pública do professor, constitui condição fundamental para que o país possa ter uma escola que seja uma agência de construção da cidadania” (CUNHA apud MAZZOTTA, 2005, p. 90).

Como exemplo desta contradição, Cunha destaca a Portaria Interministerial nº 186, a qual ressalta a não exigência de professor especializado nas classes especiais e sim uma simples recomendação de especialização somente quando possível.

Cardoso (2006, p. 25) remete a idéia de inclusão no Brasil a partir da possibilidade de inclusão social e do exercício de cidadania, na medida em que as escolas sejam capazes de absorver os alunos com necessidades educativas

especiais em classes regulares, resgatando a devida importância aos profissionais que atuam nestas classes.

Sobre estes serviços educacionais, a UNESCO publicou em seus relatórios, no ano de 1988, a constatação de que a qualidade da educação especial está relacionada com a qualidade da formação de seus profissionais como o ofício de ser professor. Assim, está relatado: “a qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação. Esta deverá ser parte integrante dos planos nacionais, onde se contemplam os requisitos dessa formação” (UNESCO, 1988 apud RODRIGUES, 2003, p. 28).

Sobretudo, é preciso estarmos atentos para a necessidade de políticas de formação docente amplas e que abranjam a diversidade das NEE, preparando o professor, tanto do ensino regular como das classes especiais, uma vez que ao longo da evolução da educação especial diferentes tipos de necessidades educativas foram sendo constatadas no universo da educação escolar.

É na perspectiva de valorização da capacitação docente, voltada para o trabalho junto aos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, que são analisadas estas questões. Neste sentido, o desafio se torna prático quando considera-se a grande importância da formação docente para o acontecer de uma Educação Inclusiva, pensando que a escola deve estar preparada para se adequar às necessidades dos alunos especiais de forma a possibilitá-los atingir os objetivos de uma educação de qualidade a eles destinada.

Todavia, mesmo que o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais ainda não tenha atingido o nível ideal, não se pode deixar de considerar que as políticas, até então implantadas, representam um avanço tanto no sentido político-ideológico quanto na prática educativa, principalmente através do novo olhar que atualmente se tem sobre estes alunos–sujeitos dotados de múltiplas inteligências.

### CAPÍTULO 3: A PROFISSÃO PROFESSOR

Há que se reconhecer o professor como sujeito de um fazer e de um saber. Sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações, ainda que concretizado numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola pública, pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. (JUNKES, 2006, p. 95)

Abordar o tema profissionalismo como política social, requer fazer uma análise do que é profissão, da profissionalidade, assim como das políticas sociais que definem o caráter profissional da profissão. Para isso, serão utilizadas, principalmente, as idéias desenvolvidas por Eliot Freidson, o qual dá base para o pensamento deste trabalho. Além deste, outros autores também orientam os conceitos construídos ao longo desta pesquisa, dentre eles: Catani (1998), Costa (1995), Freitas (2002, 2003), Imbernón (2006) e Sacristán (1995).

Inicialmente é importante esclarecer que teorizar “profissão” significa tratá-la como um conceito histórico em determinadas sociedades, analisando o desenvolvimento, o uso e as conseqüências nessas sociedades. Assim, o debate em torno da definição de profissão centra-se em quais ocupações são profissões e quais critérios institucionais são considerados. Certamente, o que se pode afirmar sobre as profissões é que não há um consenso para este conceito. Como afirma Freidson (1998, p. 47), as profissões tendem a ser vistas de diferentes formas:

[...] a maioria dos sociólogos tendiam a ver nas profissões servas honradas do interesse público e concebiam-nas como ocupações especialmente distintas de outras por apresentarem uma orientação de servir às necessidades do público mediante a aplicação disciplinada de seu conhecimento invulgarmente esotérico e de sua complexa competência. Os representantes das outras ciências sociais, ao contrário, ressaltavam características muito diferentes das profissões. Os economistas pendiam para a observação do caráter fechado e monopolístico do mercado do trabalho profissionalizado [...]. Os cientistas políticos inclinavam-se por abordar as profissões como governos privados privilegiados [...]. E os dirigentes políticos inclinavam-se por ver nos especialistas profissionais pessoas com uma visão tacanha do que é bom para o público [...].

Fazendo um breve resgate histórico, Freidson (1998) caracteriza os anos 60 como um divisor-de-águas no que diz respeito às profissões. A literatura que precede os anos 60, analisa as profissões em suas relações e interações nos locais de trabalho. Depois deste marco, a literatura recente especializada, concentra-se nas influências políticas e econômicas, analisando a relação das profissões com a elite dominante economicamente, com as políticas do Estado, do mercado e com o sistema de classes.

### 3.1 PROFISSIONALIDADE E DOCÊNCIA

[...] queremos deixar como [...] registro para os pesquisadores, professores e alunos de graduação e pós-graduação nossa esperança de que essas políticas de formação de professores simplistas estejam fadadas ao fracasso. Pois acreditamos que somente a formação inicial e continuada pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática proporcionarão as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional. (MACIEL; NETO, 2004, p. 73–74)

Segundo Freidson (1998, p. 49), seria insatisfatório considerar “profissão como uma ocupação que adquiriu *status* profissional”, uma vez que é questionável o que pode ser considerado *status* profissional e as características que sustentam este *status*. A ênfase deve estar no processo de profissionalização e na forma de pensar o profissionalismo como modo de organizar uma profissão. Na Teoria do Profissionalismo, o autor considera profissão a partir do princípio ocupacional de organização do trabalho, ressaltando o conhecimento e as competências como forma de realização das tarefas na profissão em detrimento do princípio administrativo, o qual valoriza a racionalidade burocrática.

Também Terence Johnson (apud FREIDSON, 1998, p. 196), enfatiza que “o que torna uma ocupação profissão é a capacidade de autocontrolar-se e de autorregular-se”. Segundo o autor, o que dá base para analisar as diversas noções de profissões, além dos fatores institucionais e ideológicos, são os seguintes denominadores: a expertise, o credencialismo e a autonomia.

Desde o início da Revolução Industrial, com o crescimento do conhecimento e da técnica, vem se tornando inconcebível a idéia de abolir os profissionais especialistas e, contudo, abolir a possibilidade de qualquer indivíduo aprender e realizar toda e qualquer especialidade; tamanha é a complexidade das

sociedades atuais. Desta forma, a *expertise* diferencia um trabalho amadorístico de um trabalho profissional, elevando este último a um patamar superior, o qual exige competência e conhecimento superiores. (FREIDSON, 1998)

Com o intuito de eliminar “especialistas desnecessários” e abuso de privilégio da *expertise*, o credencialismo indica um sistema organizado de treinamento, um método para certificar e intitular especialistas de diversas ocupações. Para o consumidor do trabalho, o credencialismo é visto como “um dispositivo necessário para estreitar o leque de escolha e, portanto, simplificar o processo intrinsecamente problemático de selecionar um tipo particular de especialista num mundo em que há muitos tipos” (FREIDSON, 1998, p. 203).

No entanto, segundo o autor, mesmo que muitas sejam as críticas ao caráter excludente, seletivo e desigual do credencialismo; o que pode e deve ser criticado é se a base desta exclusão é justa e/ou legítima, devendo buscar a abolição de formas inadequadas de credencialismo e as generalizações globais. Pois, a especialização é em si excludente, mas o credencialismo visa tanto facilitar a escolha de especialistas pelos consumidores de trabalho quanto para a criação de um comprometimento e um envolvimento contínuos numa carreira especializada por parte dos especialistas.

Assim como a *expertise* e o credencialismo, a autonomia profissional também está na base do profissionalismo das profissões, uma vez que está relacionada ao direito de auto-regulamentar-se. Uma autonomia profissional ideal opõe-se a proletarianização, na medida que através da autonomia profissional aos próprios trabalhadores determinam o que, como e quando fazer, ela permite o arbítrio do próprio trabalho. Porém, o mau uso histórico acerca da autonomia gerou um clima de hostilidade quando esta serviu muito mais ao auto-interesse profissional-econômico em detrimento do ato de servir pelo trabalho. A auto-regulamentação deve ser interna à profissão e não externa. Sendo assim, se não há regulamentação interna, se não há autonomia profissional, a tendência é o mercado regulamentar com base em menores custos e na alienação do próprio trabalho, tendo em vista a sociedade capitalista atual.

A partir desses três denominadores (*expertise*, credencialismo e autonomia), Freidson (1998, p. 211–212) afirma:

[...] na base do profissionalismo está o conhecimento e a competência especializados considerados como valiosos para a vida humana. Na base estão problemas criados pela divisão do trabalho. Genericamente, a especialização não representa uma desigualdade, mas, sim, uma diferença funcional. A especialização coloca problemas para a sociedade humana que não podem ser tratados com êxito pelo recurso ao igualitarismo. Conhecimento e competência não podem promover os necessários e desejáveis objetivos de manter e enriquecer a vida sem serem institucionalizados de alguma maneira. Os problemas que se nos apresentam não podem ser tratados pela abolição da prática do conhecimento e competência, nem pela abolição da institucionalização dessa prática. Devemos, antes, discriminar aquelas alegações de conhecimento e competência que são genuinamente valiosas daquelas que não o são, e criar e manter formas de institucionalização que permitam que o conhecimento e a competência sejam usados para mútuo benefício, e impeçam ao mesmo tempo que se tornem uma fonte de exploração e injustiça.

Analisando o profissionalismo docente, levamos em consideração suas características, seu contexto de desenvolvimento e as políticas sociais que o fizeram e fazem acontecer.

É importante ressaltar que uma vez considerada a vinculação do trabalho docente à divisão do trabalho, verifica-se que o mesmo é um trabalho improdutivo, portanto, não capitalista; isto é, apesar de não ter um valor material, o trabalho docente tem um valor político-ideológico. A partir deste valor, entende-se que o profissionalismo docente está relacionado ao poder do conhecimento e das competências. A constituição da visão de profissionalismo docente deve atingir a perspectiva social de um novo profissionalismo, incluindo os interesses dos professores, objetivando a igualdade e o respeito aos direitos do cidadão (aluno, família e comunidade). Nesta perspectiva social, o profissionalismo docente afastaria-se de idéias negativas e da perda de sensibilidade, assim como dos sentimentos de solidariedade.

[...] na sua pior acepção o profissionalismo expressa exclusão, hierarquia, autoprotecionismo, excessiva especialização, autoengrandecimento, autoritarismo e mistificação; mas não é este o profissionalismo que estas comissões de educação dizem desejar para o professor. Reafirmam sua confiança em que os professores prosseguirão ampliando o sentido de profissionalismo de forma a que este se torne mais democrático, mais voltado ao desenvolvimento do cliente e mais político de que até hoje tem sido. (BURBULES; DENSMORE apud COSTA, 1995, p. 124)

Nas injunções estruturais e conjunturais da sociedade atual, a qual privilegia o desenvolvimento científico e tecnológico, muitas transformações vêm

ocorrendo no trabalho docente. Com o avanço das idéias liberais e a consolidação da estrutura de uma sociedade capitalista, é concebida, no início do século XX, uma relação positiva entre sociedade e escola, de forma harmônica, na qual o professor prepara o aluno-cidadão para as demandas sociais.

Nos anos 70, a partir da influência da Escola de Frankfurt, surgem as idéias da teoria crítica da educação, desmistificando a posição da escola de eliminar as diferenças sociais e revelando-a como reprodutora das desigualdades sociais que mantém a ordem capitalista, demonstrando um forte poder do Estado sobre a educação.

Segundo Costa (1995, p. 84), o Estado exerce “não só o controle técnico, administrativo e legal da escola, mas também o controle ideológico, e os professores são os executores do projeto que compete ao aparato escolar nas escolas capitalistas”.

Na década de 80, o professorado da educação básica passou a ser visto como agentes de mudança tanto da própria qualidade do ensino quanto da possibilidade de uma sociedade brasileira mais democrática. Uma prova disto é o discurso incorporado à Constituição Federal de 1988, a qual resgata o concurso público, o padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do professor como um profissional do ensino.

Já os anos 90, a década da educação, com o aprofundamento das políticas neoliberais, a educação passa a desempenhar importante papel na transmissão dos ideais neoliberais, atrelando a educação pública à preparação para o mercado de trabalho – o que corresponde aos interesses do neoliberalismo<sup>22</sup> – e, ao mesmo tempo, subordinando as políticas educacionais às exigências do Banco Mundial.

Segundo Maciel e Neto (2004, p. 45), diante da lógica do mercado proposta pelo neoliberalismo, “a educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda”.

Com isso as políticas educacionais passam a ser baseadas na qualidade da instrução e do conteúdo, centrando a ação educativa na figura do professor e na sala de aula. Foram, então, implantadas políticas de formação de professores, a

---

<sup>22</sup> O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e a não-intervenção estatal, portanto, nos pilares teórico-metodológicos da proposta neoliberal: desestatização, desregulamentação e desuniversalização. (MACIEL; NETO, 2004, p. 44)

partir de mudanças significativas, com o objetivo de construir um profissional “com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade” (FREITAS, 2003, p. 1997).

Tendo em vista este contexto, o que se observa no processo de profissionalização<sup>23</sup> da profissão<sup>24</sup> docente é a existência de uma forte limitação na conquista de autonomia e autoregulação, na medida que este processo vem sendo mediado pelo Estado, integrando os professores no aparato ideológico do Estado. Todavia, o professorado vem compor um grupo ocupacional que ocupa posições subordinadas ao controle burocrático e administrativo. Vê-se que a liberdade e a autonomia docente são relativas, desenvolvem-se dentro de um limite – o Estado. Todavia, são balizadas por questões políticas e ideológicas, criando uma dependência do professor por diretrizes exteriores que controlam a prática burocratizada. Há, então, conflitos manifestos e latentes, detectando um vazio no desenvolvimento profissional docente.

Por um lado, a educação é considerada como um aparato ideológico do Estado, situando o professor entre o proletariado e a burguesia. Segundo Olin Wright (apud COSTA, 1995, p. 102), o professorado acaba alimentando crenças na classe trabalhadora e permitindo a sobrevivência do capitalismo.

Por outro lado, Ozga e Lawn (apud COSTA, 1995, p. 103), preferem um determinismo não-pessimista, acreditando que “a posição dos professores é mais complexa do que a de bonecos sociais reproduzindo a ideologia dominante”, pois, nesta visão, são vislumbradas históricas lutas dos professores, no sentido de buscar a emancipação das classes populares.

No entanto, o que de certo se pode afirmar é que a localização e a constituição do professorado enquanto classe esteve e está sempre em conformidade com circunstâncias históricas e conjunturas sócio-econômicas da sociedade em que seu trabalho está inserido. Neste contexto, o professorado utiliza estratégias diferenciadas e posturas ideológicas, tornando complexo este processo de localização da ocupação docente nas sociedades capitalistas contemporâneas.

---

<sup>23</sup> Profissionalização, segundo Johnson (apud COSTA, 1995, p. 89), é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem realizar devido a suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico.

<sup>24</sup> Ainda segundo Johnson (apud COSTA, 1995, p. 89), “profissão não é uma ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação”.

Sacristán (1995, p. 65) afirma que “o conceito de profissionalidade<sup>25</sup> docente está em permanente elaboração” e, portanto, precisa ser contextualizado, considerando três níveis de contextualização diferentes: o controle pedagógico, que diz respeito à função do professor na prática; o contexto profissional do professor, referente ao modelo de comportamento do professor enquanto grupo; e o contexto sociocultural, que constitui os valores e conteúdos. Sendo assim, a dinâmica interna da escola está ligada a condições externas, que incidem na realidade escolar. Certamente, a regulação do trabalho docente não fica a cargo do professor, mas sim submetida às influências políticas, econômicas e culturais.

Segundo Imbernón (2006, p. 9), o contexto de desenvolvimento da instituição educativa e da profissão docente caracteriza-se por:

- Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte.
- Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.
- Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. O mito da sociedade da informação deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, ao passo que outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos.
- Uma análise de educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação.

Uma maior participação social do docente passa a integrar a nova forma de ver a instituição educativa e a cultura profissional. Trata-se de uma evolução da profissão docente no decorrer do século XX, quando a escola deixa de ser apenas um lugar de aprendizagem de conteúdos, mas sim uma “manifestação de vida” em toda sua complexidade e rede de relações.

Vê-se, portanto, que sendo a educação um objeto de grandes debates sociais, muitas crenças e expectativas são geradas, fazendo surgir conflitos entre as aspirações da família e a ação dos professores. Estes conflitos vêm aumentando

---

<sup>25</sup> Profissionalidade é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTÁN, 1995, p. 65)

com a evolução da sociedade quando crescem as aspirações educativas do professor, gerando uma indefinição de funções do professor.

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. (SACRISTÁN, 1995, p. 67)

Cria-se uma imagem de profissionalidade ideal, configurada por um conjunto de aspectos, tais como: valores, currículos, práticas metodológicas e avaliação. Porém, há dificuldade em definir as regras da profissionalidade docente, baseada em um conjunto de saberes e de saber-fazer, visto que o conhecimento pedagógico é eclético e a profissionalização é constituída por uma grande diversidade de funções do professor.

A expressão da ação escolar vem configurando a profissionalidade docente como ofício-arte, como característica do saber-fazer, enraizado na cultura. Neste sentido, Sacristán (1995, p. 78), compreende ensino como:

[...] um ofício que se apóia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no saber-fazer dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, que só ocasionalmente é codificada. Supõe-se que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma. Esta acepção remete para a idéia que os professores são artesãos, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade.

Para se compreender o ofício de professor é preciso que se faça uma análise teórico-prática da profissionalidade docente. Tom (apud SACRISTÁN, 1995, p. 78), sugere quatro formas de analisar e constituir o ensino como atividade profissional, são elas: “o ensino composto de saberes práticos, relacionados com as experiências pessoais; o ensino enquanto aplicação científica; o ensino a partir da criatividade individual; e o ensino como empenho moral, demarcando uma dimensão ética da prática docente”.

Segundo Chartier (apud CATANI, 1998, p. 25), identificar o ofício do professor ao modelo artesanal (os professores não fabricam objetos, produzem conhecimento através de suas práticas) significa fazer uma alusão às impossibilidades deste ofício, com o intuito de levar o professor a refletir a questão

do “como fazer” o “saber-fazer”, ou seja, tornar a prática reflexiva, na busca de uma aprendizagem possível para todos. Há que se considerar as condições concretas de (im)possibilidades de exercício do trabalho docente, constatando “as falhas de formação, as adversidades no exercício do trabalho docente e as péssimas condições de trabalho e salários”.

A prática educativa é histórica e social. Suas mudanças não dependem apenas do conhecimento, dão-se, portanto, no nível das idéias e das práticas; não são repentinas e nem lineares, constituindo um processo. Analisar, pois, a prática educativa, requer entender que a mesma não parte do “zero”, ela percorre caminhos diversos e complexos que não se esgotam no conhecimento formalizado. Há, pelo menos, quatro campos cuja ação e programas de formação docente devem tratar a fim de que se promovam mudanças educativas: as relações sociais na sala de aula, o desenvolvimento curricular, as condições da escola e o contexto extra-escolar (SACRISTÁN, 1995).

No discurso pedagógico, há uma hiper-responsabilização do professor com relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, refletindo um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor dos processos institucionalizados de educação. Contudo, mesmo que a prática esteja diretamente ligada ao professor, ela não depende única e exclusivamente dele; uma vez que o ensino é uma prática social, a qual seus atores refletem a cultura e o contexto que estão inseridos.

Nos últimos anos, mais especificamente nos anos noventa, na discussão do processo de profissionalização da atividade do professor, o que esteve e está na base do profissionalismo docente é a dimensão formativa, isto é, a formação em nível superior, tendo havido uma expansão quantitativa na preparação do professor com a institucionalização, pela Lei nº 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Curso Normal Superior, estabelecido a partir de uma nova agência formadora – o Instituto Superior de Educação.

Este novo formato da preparação do professor tornou-se motivo de intensa polêmica, seja entre a comunidade acadêmica e as entidades que representam os professores, seja entre as instâncias públicas. O artigo 62 da nova LDBEN determina a formação em nível superior dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Após a promulgação da LDBEN, trava-se um debate entre pensadores que defendem a formação realizada em Universidades e aqueles que acreditam na formação em Institutos Superiores de Educação (ISE). No entanto, com contradições e confusões traduzidas em lutas de forças políticas, no texto final da LDBEN fica estabelecido que a formação dos professores poderá ser feita nas Universidades e na nova Instituição criada para este fim, os Institutos Superiores de Educação. Segundo Linhares e Silva (2003, p. 307), “a situação conflituosa talvez resida no estabelecimento do lócus da formação de professores”.

O artigo 63 da LDBEN/96, determina:

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Mesmo que os artigos 62 e 63 sejam pontos de controvérsias na nova lei da educação nacional, não se pode negar que trata-se de um avanço no olhar em relação aos aspectos relevantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que passa a exigir professores com uma formação mais densa, capazes de compreender o sujeito cognoscente como um todo. Por outro lado, as diretrizes curriculares da Pedagogia, ou seja, a licenciatura para formação de professores na universidade vem resgatar a interconexão entre os conhecimentos trabalhados no currículo de formação de professores e aqueles trabalhados nos currículos de formação do aluno na educação básica.

Sobretudo, é preciso estar atentos ao fato de que, sem dúvida, elevar o nível de formação dos professores significa uma melhoria na qualidade do ensino, mas esta não pode se tornar um objeto de pressão sobre o professor, assim como o oferecimento de uma oportunidade ser interpretado como benesse. Com isso,

assiste-se no mercado uma grande oferta de cursos superiores para a formação de professores, especialmente os Institutos Superiores de Educação, pautados na lógica de mercado, bem conhecida pelas articulações neoliberais, hegemônicas na política brasileira: a rentabilidade, a flexibilidade e a competitividade. Tratam-se de condições precárias de realização destes cursos, ao mesmo tempo em que se verifica um processo de certificação em massa de professores, seguindo a lógica acima citada. Linhares e Silva (2003, p. 312) confirmam este pensamento:

O aperfeiçoamento indiscriminado de experiências anteriores para justificar contabilmente a redução de carga horária, a ênfase em metodologias que dispensam a interação presencial na formação inicial e a oferta de cursos nos finais de semana estão entre as principais estratégias para ampliar o número de candidatos ao curso (clientes) e diminuir a duração do mesmo, aumentando a rentabilidade do investimento.

Contraopondo-se às condições precárias de formação de docentes e ao aperfeiçoamento indiscriminado, Carneiro (2004, p. 166) afirma ser necessária a adoção de políticas nacionais voltadas para uma proposta de formação docente a partir de condições calcadas nas seguintes vertentes:

a) Valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração) do professor de educação básica; b) Elevação de padrões de qualificação acadêmica e fortalecimento do perfil profissional do corpo docente formador; c) Recuperação da infra-estrutura físico-institucional formadora, o que supõe: recondicionamento de espaços físicos, renovação de práticas de gestão e de formas de trabalho, recursos tecnológicos inovadores e construção, em linha contínua, de alianças estratégicas, sobretudo, entre agências formadoras e sistemas de ensino; d) Estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação continuada, ancorados em um sistema de avaliação periódica e de “certificação de cursos, diplomas e competências de professores”.

No entanto, percebemos que há uma formação em massa de professor, a qual pode, por um lado, demonstrar a realização do sonho de muitos professores; mas, por outro lado, tende a obscurecer um olhar crítico quanto a qualidade da formação propriamente dita, quando são observados os dados do próprio Ministério da Educação referentes a formação e qualificação dos docentes da educação básica.

Como o presente trabalho enfoca a formação do professor voltado para a atuação junto aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, destacamos os gráficos do Ministério da Educação, desenvolvidos pela Secretaria

de Educação Especial. O gráfico 03 demonstra que no Brasil, especificamente na evolução da Educação Especial, em 2006 mais de 40.000 dos quase 60.000 professores possuem formação em nível superior.

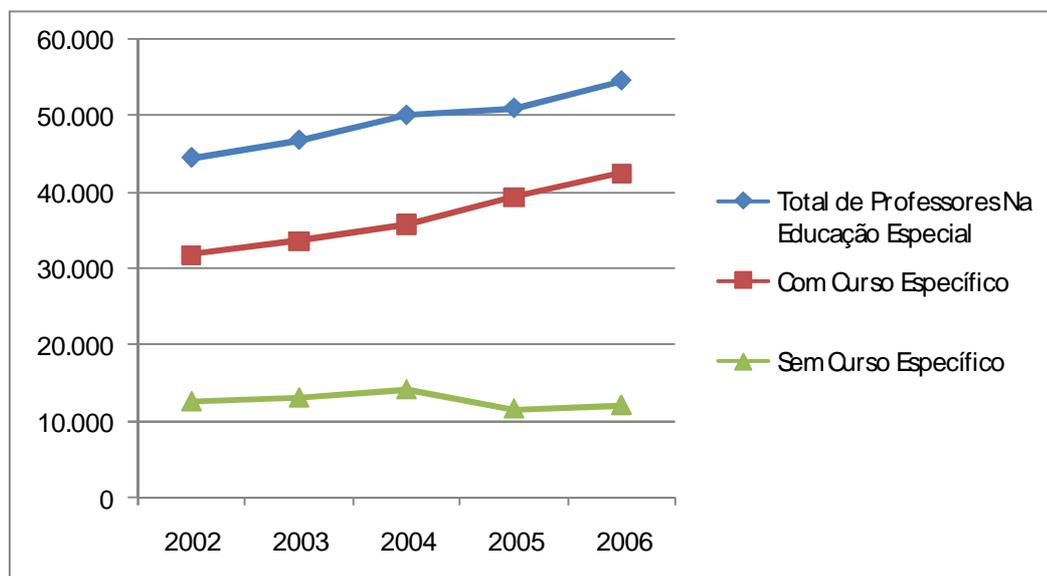


Gráfico 03: Professores na Educação Especial no Brasil – 2002 a 2006

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

Através do gráfico constatamos que entre 2002 e 2006 houve crescimento de 22,8% no total de professores na Educação Especial, com crescimento de 33,3% dos professores com curso específico e queda de 3,8% dos professores sem curso específico para atender alunos com NEE.

Na região sudeste, no mesmo ano, esta proporção se mantém, sendo 16.748 dos 21.830 professores formados em nível superior, conforme mostra o gráfico 04.

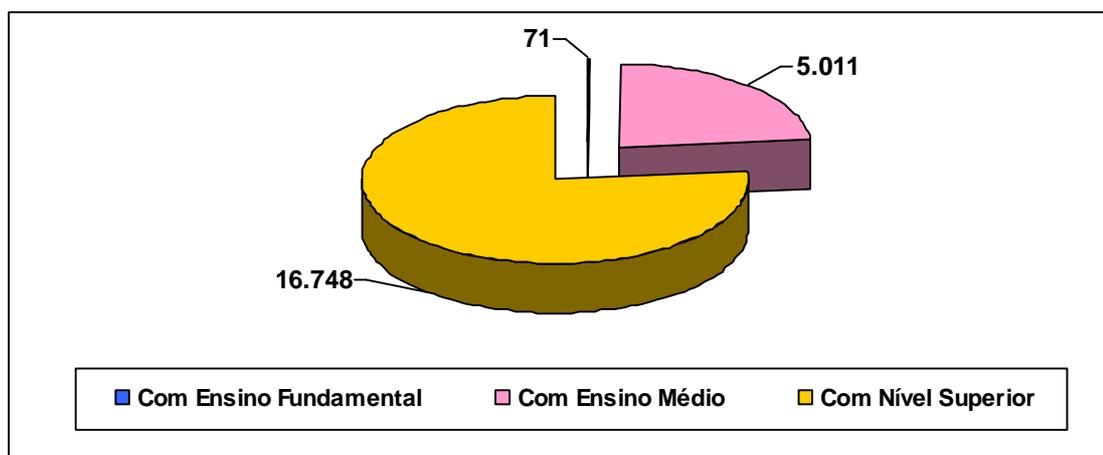


Gráfico 04: Formação dos Professores da Educação Especial na Região Sudeste em 2006.

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/sudeste.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

Porém, o que estes gráficos não demonstram é a relação entre os dados quantitativos e a evolução na qualidade da prática educativa, de um modo especial, na Educação Inclusiva.

Certamente, a qualificação em nível superior dos docentes é um desafio complexo e envolve dimensões político-pedagógicas, administrativo-financeiras, sócio-culturais e éticas da prática educativa, e o professor é o agente capaz de concretizar e confirmar a vitória deste desafio, porque:

[...] isso só é possível pelo pensar e pelo fazer de profissionais da educação emancipados, não apenas por meio de um diploma universitário, mas pela sua afirmação como sujeitos, com direito ao pensamento divergente e a condições de trabalho dignas, compatíveis com a natureza e o esforço de trabalho realizado. (LINHARES; SILVA, 2003, p. 327)

De fato, mesmo com avanços na nova visão da profissionalidade docente, o Estado continua a ser agente mediador entre as necessidades educativas e os meios de atendê-las, mediante projetos político-sociais que se concretizam por intermédio de propostas e ações de governo, demonstrando que a questão do profissionalismo docente passa pela existência de políticas sociais, exigindo, além da formação em nível superior e do estabelecimento de uma agência formadora, adequada à adoção de um código formal da profissão, que também constitui um elemento importante na composição do processo de profissionalismo docente<sup>26</sup>.

Neste debate, segundo Weber (2003a), a escola assume um caráter social, com a tarefa de construir e organizar o pensamento das futuras gerações, tendo como fundamento o exercício da cidadania. O professor, portanto, supera a condição de profissional do ensino – aquele que constitui uma visão conteudística – e assume uma posição de profissional da educação – aquele que enfatiza a dimensão política e social do ensino, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o contexto em que está inserida, a avaliação e a gestão. Torna-se duplo o papel do docente da educação básica: por um lado, ele está sujeito a ser agente de preservação e expansão da sociedade capitalista; por outro, tem o papel de organizar os alunos e a comunidade em nome de um projeto de sociedade voltado para as camadas populares.

Os documentos do Movimento em prol da Formação do Educador sintetizam esta nova perspectiva do professor-educador, demonstrando a opção por

---

<sup>26</sup> ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. Notas de aula, PGPS, UENF, 2006.

uma determinada classe social e pela escola pública, envolvendo a formação profissional com a preocupação da transformação da sociedade brasileira. Este movimento assume a posição de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), a qual, em 1990, passou a ser denominada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), constituindo o primeiro marco do surgimento da docência como profissão. Esta associação profissional indica a necessidade de se reconhecer a atuação docente a partir de uma dimensão profissional e pressupor também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, de controle, de avaliação de desempenho na tarefa de ensino às novas gerações (WEBER, 2003a).

A dimensão profissional da docência finca-se, então, na preocupação da formação de um profissional que domine um saber-fazer específico, que seja consciente da sua responsabilidade histórica e que seja capaz de vincular teoria e prática, permitindo uma visão global da relação entre educação-sociedade. Ou seja, mesmo que a identidade deste profissional seja a docência, é imprescindível que a formação dos profissionais da educação prepare o professor-educador e não somente docente.

Com isso, percebe-se que a concepção básica do Princípio Norteador da Formação dos Profissionais da Educação está orientada pela definição do conhecimento e da competência fundamentais para o exercício pedagógico, da articulação entre teoria e prática e das relações entre educação e sociedade. Há na base deste princípio norteador três dimensões intrínsecas e relacionadas em nível nacional: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica.

Segundo o Parecer CNE/CP Nº 009/2001, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 08/05/2001, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, na formação profissional o princípio norteador da preparação de professores é formar educadores aptos ao exercício profissional, de forma a corresponderem com competência às demandas das diferentes situações de trabalho. Segundo o referido parecer:

[...] atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identidade e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria

atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Embora se tenha enfatizado as discussões acerca da formação de professores, como base do processo de profissionalismo docente, não se pode negligenciar o papel do professor como um trabalhador, buscando incluir no debate sobre o profissionalismo docente questões relacionadas à carreira, às condições de trabalho e à remuneração.

Estas preocupações estiveram presentes nas audiências do Ministério da Educação, em 1993, quando foi desencadeada a discussão do Plano Decenal de Educação para Todos, referente aos anos de 1993-2003. O produto desta discussão foi o Pacto de Valorização do Magistério – considerado um marco no processo de profissionalização docente – o qual congrega a “representação docente, da academia e do Estado, cuja relevância advém da associação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho (infra-estrutura escolar, material didático-pedagógico) e piso salarial nacional”. (WEBER, 2003a, p. 1145)

A partir da complexidade que envolve um debate que ultrapassa a relação docência-educação escolar, e que traz marcas da luta pela construção da democracia; a dimensão política do profissionalismo docente, segundo Weber (2003a), apresenta três marcos que devem ser considerados: a constituição de associações de âmbito nacional, com vínculos internacionais; a Lei nº 5.692/1971, que regulamentava a remuneração do professor de acordo com a titulação obtida; e o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que reúne uma ação conjunta da sociedade política e civil.

Finalmente, considera-se que analisar o profissionalismo como política social a partir do processo de luta pelo profissionalismo docente, requer entender que se profissionalizar não é uma questão de vontade ou decisão particular ou de uma categoria ocupacional. É preciso engajar-se com as transformações do mundo do trabalho, as quais implicam na força e no prestígio social, político e econômico da ocupação que mantém a luta por seu profissionalismo.

### 3.2 A FORMAÇÃO E A PREPARAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUAÇÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

[...] não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, [...] é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças na sala de aula. (MANTOAN, 2004, p. 80)

Uma vez que se vem discutindo a possibilidade dos avanços ao se elevar a Escola Normal ao nível superior, assim como a determinação das instituições responsáveis pela formação docente, ou seja, as Universidades e os Institutos Superiores de Educação, a partir da nova LDBEN 9.394/96, é importante que se faça um breve resgate da construção histórica no que se refere à formação de professores. Ao mesmo tempo, é preciso observar que não há como falar na formação docente sem contextualizá-la no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, de forma mais abrangente ainda estabelecer uma inter-relação com o todo da América Latina e a Política do Banco Mundial. Neste sentido, é impossível negar o lugar central ocupado pelo Banco de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial (BIRD) no processo de cooperação internacional aos países em desenvolvimento, de modo particular, a América Latina e o Brasil.

A partir do Ato Adicional de 1834<sup>27</sup>, foram criadas as primeiras escolas normais, caracterizadas pelo desprestígio, despreparo e improviso de seus professores. Como fruto de uma tradição colonial, o modelo implantado seguiu o modelo europeu. Segundo Tanuri (2000, p. 63), “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”.

Em 1835, pela Lei nº 10, foi criada a primeira escola normal brasileira, na Província do Rio de Janeiro. Nesta lei ficava determinado que a criada escola destinar-se-ia a habilitação de pessoas voltadas ao ensino primário e aos

---

<sup>27</sup> O Ato Adicional de 1834 transferiu às Assembléias Provinciais o encargo de regular a instrução primária, acabando com o sonho de alguns de um sistema nacional de educação e colaborando na fragmentação do ensino. [...] A instrução primária confiada às províncias de recursos limitados, não se expandiu, atendia apenas pequena parte da população, permanecendo sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, reduzida ao ensino da leitura, escrita e cálculo. (ACCÁCIO, 2005, p. 87)

professores que não tivessem adquirido instrução necessária. Todavia, esta primeira escola não permaneceu aberta por muito tempo, sendo fechada em 1849. Somente dez anos mais tarde, em 1859, foi determinada a criação de uma nova Escola Normal na Capital da Província, pela Lei Provincial 1.127, com a duração de três anos<sup>28</sup>.

Nos anos seguintes, outras escolas normais foram criadas<sup>29</sup>, cumprindo a mesma orientação da primeira escola. Neste caso, o que se observa é uma trajetória de contínuo processo de criação e extinção das mesmas, as quais só alcançaram certo êxito com a consolidação das idéias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário, a partir de 1870. Até mesmo a escola normal da Província de São Paulo, a mais desenvolvida economicamente, revelou dificuldades com a desobrigação do Governo Central em relação a este nível de ensino.

[...] essas primeiras escolas normais instaladas pelas províncias não conseguiram prosperar nem modificar o panorama do ensino primário, que continuou escasso, sendo exercido por professores improvisados e sem preparação específica, muitas vezes relegados de outras profissões, pois não havia maior interesse em educar a massa popular. (ACCÁCIO, 2005, p. 88)

Tanuri (2000) aponta, além da dificuldade de recursos financeiros, outros pontos a serem analisados como causadores do fracasso das Escolas Normais. Segundo a autora, por um lado, a organização didática dos cursos normais oferecidos era muito simples; o currículo era rudimentar, limitando os conteúdos ao nível dos estudos primários e a formação pedagógica limitava-se ao ensino da Pedagogia ou Métodos de Ensino. Por outro lado, tanto a infra-estrutura (prédio e equipamentos) disponível quanto à reduzida freqüência dos alunos também foram alvos de críticas no referido período.

[...] a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas as suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica

---

<sup>28</sup> O programa desta Escola Normal consistia em: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história principalmente do Brasil (terceira cadeira). (TANURI, 2000, p. 64)

<sup>29</sup> Encontra-se no Apêndice D deste trabalho, uma breve linha de tempo acerca da criação das escolas normais.

dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e conseqüências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. (TANURI, 2000, p. 65)

Com base nas visões de Accácio (2005) e Tanuri (2000), observa-se que estas primeiras instituições de preparação do professor funcionavam precária e irregularmente, atendendo a um número reduzido de alunos e muito pouco se discutia e/ou pesquisava-se acerca de aspectos teóricos, técnicos e metodológicos do trabalho docente. Neste contexto, as decisões e reformas no âmbito educacional eram realizadas distantes da prática, da experiência e do conhecimento do professor – ignorado pelos legisladores e pelos próprios profissionais da educação (nem sempre professores).

Além disso, estas instituições eram voltadas para o público masculino, passando a destinarem-se às mulheres apenas no final do século XIX, quando o magistério passou a ser visto como a única profissão que conciliava as funções domésticas e maternas, havendo, ainda, a possibilidade de solucionar o problema da falta de interesse pela profissão por parte do gênero masculino, devido à reduzida remuneração. O conjunto destes fatores dificultava o processo de profissionalização do professor.

Somente a partir de 1868/70, com o ideário de popularização do ensino, a crença na educação para o desenvolvimento do país e transformações ideológicas, políticas e culturais, pôde-se observar maior constância das escolas normais, constatando-se que em 1867 havia quatro escolas normais, já em 1883 eram vinte e duas escolas nesta modalidade.

Segundo Tanuri (2000), evidenciou-se neste período, com a elaboração de diversos projetos – Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886), os quais concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias - a valorização das escolas normais, com o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário, o enriquecimento dos currículos e a ampliação e o aprofundamento dos requisitos para o ingresso no magistério, em contraste com o descaso anteriormente mencionado.

Um exemplo desta ampliação das Escolas Normais é a criação, em 1874, da primeira Escola Normal no Rio de Janeiro, assumindo características de uma

escola particular, porém gratuita, uma vez que era subsidiada pelo Governo, destinada à preparação do professor do ensino primário.

Segundo Accácio (2005, p. 95), pode-se considerar, para a época, um surto educacional a partir da criação de algumas escolas primárias públicas e da escola normal no Município Neutro. Com a criação da Escola Normal do Município da Corte, em 1880, constatou-se um aumento da população alfabetizada, que era de 51,6% dos maiores de 10 anos, em 1872 e passou para 75%, em 1890. Pode-se dizer, conforme a mencionada autora, que “a atuação da Escola Normal na irradiação do ensino primário beneficiou a população mais pobre da capital do Império”.

Embora com os consideráveis avanços, as províncias chegam ao final do Império com poucas escolas normais em funcionamento. Além disso, o advento da República não inaugurou um período de novas idéias educacionais, mas sim representou a continuidade dos projetos iniciados no Império. Uma prova disso é a Constituição Republicana de 1891, que mantém a descentralização para que cada estado legislasse sobre o ensino normal, como já previa o Ato Constitucional de 1834.

Com base nesta Constituição, Tanuri (2000, p. 68) confirma que, em termos de educação popular, a União pouco fez (para não dizer que nada).

Em decorrência do art. 62, § 2º, que facultava aos Estados todo e qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (art. 35, § 2º).

Mesmo com o advento da República, o ensino normal permaneceu atrelado ao ensino primário, destinado às camadas populares, e o ensino secundário continuou como preparação para o ensino superior, o qual o ensino normal não dava acesso, mantendo o ensino superior como aristocrático da elite. Accácio (2005, p. 96) afirma que a “Escola Normal permaneceu ligada ao ensino primário, não sendo sequer obrigatório para nela ingressar, a conclusão do curso primário de segundo grau”.

Tal fato demonstra que, ao longo dos anos, embora tenha havido um aumento na demanda de oportunidades de acesso à educação escolar, na Primeira República, em meio a reformas no ensino normal, os padrões dos índices de

alfabetização no país não sofreram elevação em relação ao período do Império, assim como os professores permaneceram sem formação especializada.

Até finais da década de 1920, em quarenta anos de existência, a Escola Normal do Rio de Janeiro não conseguiu modificar em profundidade o panorama de descrédito da formação profissional do professor, que continuou em grande parte um autodidata. [...]

As reformas da Escola Normal situaram-se num plano elementar de administração e organização do curso e das seriações sem atender aos problemas fundamentais da educação. Faltou concepção pedagógica, unidade orgânica, senso de realidade humana. Currículos, duração do curso variaram arbitrariamente ao sabor das influências filosóficas e políticas sem maiores correspondências sociais. (ACCÁCIO, 2005, p. 97–98)

Somente a partir da segunda década do século XX, com o intuito de estabelecer maiores requisitos para o ingresso na Escola Normal, foi criado o curso complementar, estabelecendo um elo de ligação entre o ensino primário e o ensino normal. Houve, então, uma bifurcação no sistema de ensino após o ensino primário: ingressariam no curso complementar aqueles interessados em futuramente cursar a Escola Normal e no curso secundário, aqueles interessados em ingressar no ensino superior (TANURI, 2000). Vale ressaltar que tanto a duração quanto o conteúdo e regime do curso complementar eram inferiores aos do curso secundário, cujo caráter era elitizante.

Esta reforma no sistema de ensino que se estende pelo período do Pós-Primeira Guerra até o desenrolar da década de 1920, teve como pano de fundo os princípios e fundamentos do movimento escolanovista, marcante na História da Educação Brasileira, já tratada no capítulo anterior. Tais fundamentos puderam imprimir uma visão crítica dos padrões das escolas normais existentes, dando maior amplitude ao currículo, o qual passa a dar ênfase aos conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo. Com isso, em alguns estados, além da criação do curso complementar, ocorreu a divisão do curso normal em dois ciclos: o primeiro ciclo geral ou propedêutico, com duração de 3 (três) anos; e o segundo ciclo especial ou profissional, de 2 (dois) anos<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> A divisão dos ciclos ocorreu primeiramente em 1923 no estado do Paraná, por Lysimaco Ferreira da Costa. Depois, esta se deu a partir de reformas no Distrito Federal, em 1928; em Pernambuco, também em 1928 e em Minas Gerais, em 1927. (TANURI, 2000, p. 70)

A partir da década de 1930, os diversos estados começaram a tomar medidas visando à transformação da escola normal em uma instituição de caráter (unicamente) profissional. Sobretudo, devido ao movimento da Escola Nova, a partir da atuação dos profissionais da educação, houve a divulgação de idéias da escola renovada e difundida uma nova consciência educacional, tanto no que diz respeito ao papel do Estado na implantação de uma política nacional de educação, quanto à necessidade da ampliação da escola pública, sendo a educação um direito de todos. Foram, então, revistos os padrões tradicionais do ensino<sup>31</sup>.

O Decreto 3.810, de 19/3/1932, elaborado por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, foi a primeira reforma significativa, na década de 30, no que se refere à escola normal em termos de legislação escolar. Nesta reforma, o antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos – enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores. A então Escola Normal do Distrito Federal se transforma no Instituto de Educação, composto por quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim-da-Infância. Com este conjunto de escolas, puderam-se utilizar as três últimas como campo de experimentação e prática de ensino pelos futuros professores, sendo possível uma melhor associação entre os conteúdos e o método, assim como entre a pesquisa e a experimentação. (ACCÁCIO, 1996)

Baseado nos princípios do Manifesto dos Pioneiros<sup>32</sup>, em 1935, o Instituto de Educação do Distrito Federal foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, unificando a estrutura de formação. Contudo, em 1939, a Universidade do Distrito Federal foi fechada e a Escola de Professores voltou a ser integrada ao Instituto de Educação. Sobre a breve existência dessa universidade, Mendonça (apud BRZEZINSKI, 1999, p. 88), denomina a Universidade do Distrito Federal de “Universidade de Educação” ou “Utopia Vetada”:

---

<sup>31</sup> Ao revisar os padrões tradicionais do ensino, o movimento da Escola Nova define não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72)

<sup>32</sup> Os Pioneiros enfatizavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino “não é somente uma necessidade, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, abrir-lhes a vida sobre todos os horizontes” (Manifesto dos Pioneiros, 1984, p. 422) e de prepará-los para uma função pública da mais alta importância. (BRZEZINSKI, 1999, p. 88)

Universidade de Educação, pelo fato de ter entre seus objetivos, primordialmente, a formação de professores, sem descuidar-se, todavia, do desenvolvimento da pesquisa, pois do projeto de universidade de Teixeira fazia parte também um núcleo de estudos e de pesquisas educacionais; Utopia Vetada, porque a experiência foi extinta com a prisão de seu idealizador e substituída pela Universidade do Brasil, cujo projeto distanciava-se totalmente da universidade de Anísio Teixeira.

Embora com algumas discrepâncias entre a legislação e as ações práticas implantadas, segundo levantamento realizado por Barbieri (apud TANURI, 2000, p. 74), até 1940, já havia sido criados diversos cursos de formação de professores, conforme o modelo do Distrito Federal e São Paulo<sup>33</sup> nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Paraíba, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul, entre outros. Além disso, é importante ressaltar que, em 1937, no Brasil, foram diplomados os primeiros professores licenciados para o ensino secundário.

Caracterizado por uma administração centralizadora, o período estadonovista, a partir da Carta de 37, em contraposição à Carta de 34, propõe à União a intervenção nas reformas educacionais, quando no seu artigo 15<sup>o</sup>, inciso IX, determina como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

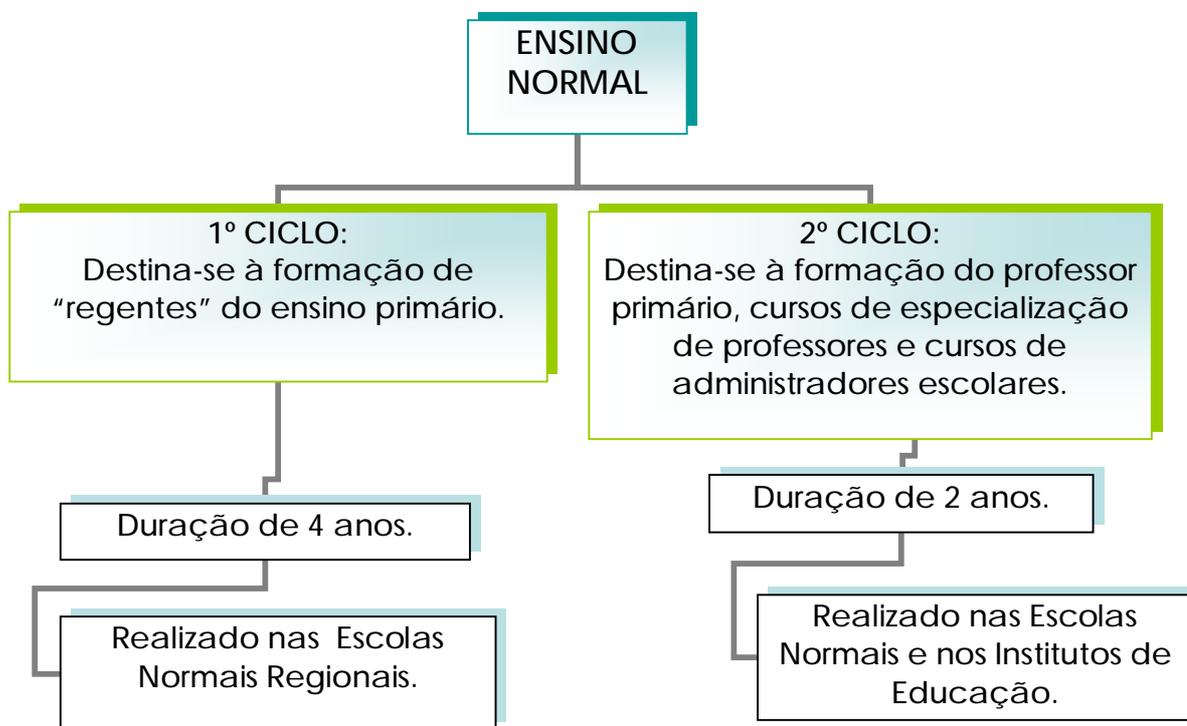
Como medida da nova política educacional nacional-centralizadora foram criadas “Leis Orgânicas do Ensino”, promulgadas entre 1942 e 1946. Tendo com Ministro da Educação, Gustavo Capanema, estas leis orgânicas começaram a regulamentar o ensino industrial, secundário e comercial, para em seguida definir os padrões do ensino normal, primário e agrícola. Esta seqüência deixa transparecer que as reformas eram realizadas segundo urgências dos grupos políticos que detinham o controle do país.

Percebe-se que a melhoria da qualidade do ensino caminhava para o distanciamento da educação de suas finalidades, a partir de reformas parciais, fazendo falta “um plano conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, como preconizara o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. (SAVIANI, 2004, p. 38)

---

<sup>33</sup> Nestes cursos de formação de professores, foi adotada como medida a exclusão do conteúdo de formação geral das escolas normais, substituindo-o pela exigência do curso secundário fundamental como condição para o ingresso nos cursos de formação. (TANURI, 2000, p. 74)

Dentre as Leis Orgânicas do Ensino, destaca-se o Decreto-Lei nº 8.530, de 2/1/1946, dividindo o Normal em dois ciclos, como mostra o organograma a seguir.



Organograma 01: Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei 8.530/1946  
Fonte: Elaboração da autora (2007).

Logo após a aprovação desta lei, foi promulgada a Constituição de 1946, retomando a orientação descentralizadora da Carta de 1934. No entanto, a maioria dos estados adotou as orientações da Lei como sistema, apenas São Paulo e Bahia, embora com poucas diferenciações, não adotaram o modelo, configurando praticamente um padrão federal de organização da formação de professores no ensino normal.

Ainda durante o período do Estado Novo, em 1939, foi instituído como *locus* da formação de professores a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o surgimento do curso de Pedagogia e implantando uma estrutura curricular de licenciatura, em nível federal, denominada “3+1”<sup>34</sup> – pelo Decreto 1.190, de 4/4/1939. Outro fato que não deve ficar perdido na história e que ajuda a explicar os cursos para administradores escolares na Lei Orgânica do Ensino Normal, no 2º

<sup>34</sup> Visando a dupla formação (bacharéis e licenciados), o esquema de licenciatura 3+1 determinou três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (SILVA apud TANURI, 2000, p. 74).

ciclo, é a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão este que expunha a necessidade de qualificação de pessoal para administração escolar e oferecia seus próprios cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados. (TANURI, 2000)

Em observância aos fatos até aqui registrados e outros que não foram ressaltados, pode-se dizer que as décadas de 1920, 1930 e 1940 marcaram fecundos movimentos de modernização do ensino no Brasil, de modo especial, das ações em defesa da formação de professores em nível superior. Porém, não se pode perder de vista, que estes movimentos de modernização tiveram como pano de fundo a Revolução Industrial e o crescente poderio das classes de comerciantes, industriais e negociadores, os quais precisavam assegurar o seu controle político.

Segundo Junkes (2006, p. 81), “a Revolução Industrial desencadeou o aparecimento do capitalismo e da modernidade, mantendo o domínio das oligarquias rurais e a supremacia de classes”.

Nessa época, a sociedade industrial necessitava de mudanças mais consistentes na educação, e isto significaria a atuação mais centrada no Estado. O modelo industrial precisava de melhor capacitação de seus profissionais, necessitava eliminar o analfabetismo, valorizar e resgatar o aspecto sociocultural de seu povo. (JUNKES, 2006, p. 81)

Já a partir dos anos cinqüenta e estendendo-se até os dias de hoje, nota-se uma relação de dependência dos países periféricos em relação aos países centrais no que diz respeito às cláusulas e condições para a garantia de créditos às políticas sociais, incluindo a Educação como um fato social, sendo, portanto, uma questão de política. A partir disto, o Banco Mundial implantou sistemas e programas de avaliação, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), de forma a manter sob o controle de uma política de avaliação externa a educação mundial e, conseqüentemente, a brasileira.

Sobre este olhar de dependência das políticas educacionais sob o Banco Mundial, Brzezinski (1999) estabelece uma comparação entre o mundo do sistema e o mundo real, demonstrando as imposições do primeiro sobre o segundo, de forma a afetar a identidade e o processo de formação dos professores. Foi com o intuito de resistir às determinações do mundo do sistema que o Movimento Nacional dos Educadores definiu a docência como a base da identidade profissional do educador,

a qual, segundo a autora, vem sendo defendida nos cursos de pedagogia das universidades públicas.

Paralelamente a este contexto, vê-se que os programas das Reformas Educacionais Latino-americanas e Caribenhas exigem cada vez mais da formação dos docentes, traçando um perfil novo do professor, com bases teóricas atualizadas e com capacidade para gerir, organizar, liderar e dinamizar a prática educacional. Tratam-se de projetos de formação que “apontem para uma educação que possibilite a formação do ser humano global, inserido no mundo, capaz de compreender a vida em sua complexidade”. (CARVALHO, 2007, p. 31)

Rama e Navarro (apud CARVALHO, 2007, p. 32) não dispensam críticas aos programas de formação de professores latinoamericanos:

[...] vagos, sem referências experimentais, frouxos quanto aos aspectos a serem avaliados, sem padrões comuns nacionais. A carência de base normativa e explicativa gera insegurança nos professores e desqualifica-os para sua função docente.

No Brasil, por um lado, avalia-se que quanto à avaliação do desempenho do Programa de Educação para Todos, o Plano Decenal de Educação trouxe a sua marca no que tange ao comprometimento do governo, travando alianças entre União, Estados e Municípios, assim como ao envolvimento da sociedade civil em prol da educação. Por outro, percebe-se a precariedade dos processos de formação docente, indicada por diversas causas, tais como: a curta duração dos cursos; os currículos teóricos, dissociados da prática; os programas de formação desvinculados das exigências da sociedade contemporânea; a desmotivação dos alunos devido ao prestígio social da profissão. Porém, cabe esclarecer, que a questão educacional não depende exclusivamente da formação e da competência do professor; trata-se de uma multi-determinação de fatores sócio-culturais e econômicos.

A hegemonia do projeto neoliberal também deixa marcas nas propostas educacionais no que diz respeito à formação de professores. Através de medidas e propostas simplistas, fragmentadas e imediatistas o professor se vê obrigado a se qualificar nestas condições, fazendo com que os dados da formação dos professores sejam satisfatórios em termos de quantidade e não necessariamente de qualidade.

Com as diversas reformas educacionais ocorridas no Brasil, até antes da Constituição Federal de 1988, muitas medidas oficiais foram tomadas no que se

refere à Educação Especial. O aluno especial já se encontra inserido no contexto da educação geral através de leis como Lei nº. 4.024/61 e Lei nº. 5.692/71, embora não fosse criado compromisso para a escola pública. Já a Constituição de 1988, em seu artigo 208, prevê como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Este quadro revela que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, apresenta compromisso com princípios neoliberais e com as políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, na medida que há uma contradição entre a prática das ações realizadas e a teoria sustentada. Todavia, não se pode deixar de descartar avanços e inovações nesta lei, quando amplia a concepção da educação, introduzindo o conceito de educação escolar ao vinculá-la ao mundo do trabalho e à prática social<sup>35</sup>.

Dentre as determinações da referida lei, destacam-se nos artigos 58, 59 e 60 os aspectos que abordam a inserção do aluno deficiente no ensino regular, a necessidade de currículos flexíveis e a proposta de formação de professores com consistência para atender a demanda da Educação Especial.

Para que se viabilize o processo de inclusão no ensino regular, é preciso que esteja prevista na proposta pedagógica escolar a importância das flexibilizações curriculares. Contudo, as flexibilizações curriculares não devem conter propostas universais, mas sim referir-se a um contexto, uma situação particular, buscando adequações do contexto grupal onde o aluno está inserido.

As adequações se referem a um contexto e não à criança, ao particular ponto de encontro que ocorre em sala de aula, que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar, o plano curricular, as regulamentações, as expectativas dos pais, entre outros. (SEESP/MEC, 2004c, p. 20)

É importante salientar que na medida que as adequações são pensadas a partir do contexto e não apenas de casos particulares dos alunos, uma maior abrangência será possível na implantação de uma prática educativa para

---

<sup>35</sup> Os autores, Maciel e Neto (2004, p. 67–68), consideram como avanços da educação, a partir da aprovação da Lei 9.394/96, os seguintes aspectos: [...] o professor como eixo central da qualidade da educação, o aperfeiçoamento continuado do professor, a avaliação do desempenho dos professores, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, define parâmetros para aplicação dos recursos previstos em lei (art. 70); o artigo 72 apresenta formas de controle das receitas públicas aplicadas na educação, na tentativa de dar transparência ao processo.

diversidade. Desta forma, as adequações curriculares devem estar a cargo do professor em interação com outros professores da escola e outros profissionais, tanto da educação quanto da saúde, formando uma equipe multidisciplinar.

Completando a idéia de uma equipe preparada para atuar junto ao aluno com necessidade educativa especial, o capítulo VI da LBDEN 9.394/96, refere-se à formação do professor em artigos, os quais ressaltamos:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

[...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Desta forma, considerando os artigos acima ressaltados, entende-se que de fato há a necessidade de formação inicial e continuada do professor, de forma a capacitá-lo a enfrentar as rápidas transformações da sociedade contemporânea e certamente do universo de sua sala de aula, garantida por políticas públicas rigorosas, completas e de qualidade. O desejável é que esta formação inicial e continuada seja compreendida como um investimento, tanto pessoal e profissional, quanto público e político. Portanto, que seja um investimento que leve em consideração a participação e o envolvimento de todas as instâncias educacionais, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo.

Maciel e Neto (2004, p. 73), reforçam esta visão, afirmando que “é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constante e profundas transformações”.

Defende-se, então, a idéia de que a formação inicial e continuada do professor deve estar voltada para o desenvolvimento de uma postura constantemente investigativa por parte do professor. Trata-se de colocar a pesquisa como um dos principais condicionantes de uma prática pedagógica reflexiva, uma vez que a pesquisa atrelada ao ensino impede que seja apenas reproduzido o conhecimento e promove a produção de novos conhecimentos. Com isso, pode-se

romper com a acomodação do professor em sua prática repetitiva e voltar o olhar deste profissional para outros fenômenos ainda não decifrados, um dos quais se projeta atuar – a Educação Inclusiva.

O papel central do professor no processo de ensino inclusivo tem sido alvo de muitas reflexões, porém, a escola como um todo precisa dar respostas adequadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, buscando abordar os seguintes aspectos:

1. Necessidade de um currículo suficientemente global e flexível, de modo que todas as necessidades de todos os alunos possam encontrar nele resposta adequada;
2. Dotação das escolas com recursos contínuos (físicos, pedagógicos, didáticos, humanos), para atender às constantes necessidades dos alunos e proporcionar efetivo acesso ao currículo;
3. Diagnóstico sistemático e adequado das características e necessidades dos alunos, (...)bem como a ajustamentos no decorrer do próprio processo ensino-aprendizagem;
4. Criação de equipes multidisciplinares de apoio ao professor de ensino regular, o qual deve, no entanto, continuar a ser o centro de todo o processo decisional e de ensino-aprendizagem;
5. Apoio apropriado à inovação, à mudança das práticas, à revolução nas mentalidades e ao desenvolvimento profissional dos professores. (RODRIGUES, 2003, p. 16)

Além disso, faz-se necessário que a formação inicial dos professores se dê no curso de Magistério, em nível médio e superior, e Pedagogia para aqueles profissionais inseridos no ensino regular, sendo capazes de acolher a diversidade das necessidades educativas especiais, ou seja, a formação inicial deve acontecer de forma a oferecer ao professor bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, formando o professor capaz de enfrentar situações-problema.

Assim como Junkes (2006), diversos autores vêm pautando a formação do professor como objetivo específico para uma educação inclusiva, apontando a insuficiência da formação inicial oferecida pelos cursos de Pedagogia e pelos de Habilitação em Educação Especial, no momento em que precisam ser atendidas as demandas da prática pedagógica da educação especial. Tal fato tem sido notado a partir de experiências práticas vivenciadas por professores que se deparam, pela primeira vez, com alunos portadores de necessidades educativas especiais em sua sala de aula.

Esta formação admite duas especificidades: uma referente ao professor da classe regular, que terá contato com o aluno deficiente; outra referente ao

professor que trabalhará especificamente com o aluno deficiente. Estes professores destinados ao atendimento educativo especializado necessitam de uma formação mais específica, através de cursos de especialização, pós-graduação *lato senso*, para atender aos diversos tipos de deficiências e suas respectivas necessidades educativas, abrangendo conhecimentos tais como: Braille, Libras, entre outros.

Acredita-se, com isso, que se o professor não estiver preparado tanto teórica quanto praticamente para trabalhar com os alunos ditos normais; dificilmente terá competência para enfrentar os processos do desenvolvimento de uma criança portadora de necessidade educativa especial, uma vez que são exigidos conhecimentos acerca das fases do desenvolvimento humano, as noções de saúde mental, desenvolvimento e comportamentos patológicos, métodos de ensino, experiência prática com crianças, entre outros. (JUNKES, 2006, p. 103)

Segundo Imbernón (2006, p. 61), o propósito da formação inicial deve ser a preparação de professores e professoras capazes de atuar segundo às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto, com base em concepções pluralistas, tendo como fio condutor a unidade entre teoria e prática:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições vivas, promotoras da mudança e da inovação.

A argumentação de Imbernón, Junkes e a autora desta dissertação demonstram grande preocupação com a formação inicial do professor para o acontecer da educação inclusiva, como forma de compreender melhor o porquê dos problemas que dificultam e atrasam a educação de alunos com necessidades educativas especiais.

A educação especial não deve ser mais assumida por professores “menos qualificados”, ou por ser a única alternativa de trabalho disponível ou ainda movidos por caridade, condolência. Para a educação especial, é indispensável haver professores qualificados, competentes científica e pedagogicamente, tendo em vista o nível de exigência e complexidade educacional das pessoas com necessidades educativas especiais. A

formação inicial dos professores deveria ser melhor contemplada com disciplinas de educação especial, que serão aprofundadas com a pós-graduação e em cursos de formação continuada. (JUNKES, 2006, p. 97-98)

Imbernón (2006) destaca cinco linhas de atuação na formação permanente do professor: a capacidade do professor produzir um conhecimento pedagógico a partir da prática educativa; a troca de experiências em todos os campos de intervenção educativa, aumentando a comunicação entre os professores; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico diante das contradições das práticas profissionais; e o desenvolvimento e a inovação da instituição educativa.

Neste sentido, a capacidade profissional não estará restrita a formação técnica do educador, mas se estenderá ao campo prático e às concepções da ação educativa, resgatando o professor como sujeito da prática docente. Sobre este aspecto, o autor, afirma que “a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente”. (IMBERNÓN, 2006, p. 49)

Constata-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006) e as políticas de formação docente postas em prática contemplam a especificidade e a definição de competências na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes. O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia determina, em alguns incisos, o cuidado no atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

[...]

IX – identificar problemas sócio-culturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face das realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Tal artigo deixa explícita a necessidade de uma nova consciência docente no que diz respeito à diversidade, ao multiculturalismo que permeia o cotidiano escolar e as exigências básicas para uma formação docente inicialmente dita e de qualidade. O artigo 8º das mesmas diretrizes regulamenta sobre o projeto pedagógico:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

[...]

III – atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, [...], estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais [...]

Dessa forma, indica a possibilidade de cada curso de Pedagogia determinar as especializações que deseja aprofundar, entre elas a da educação de pessoas com necessidades especiais. A matriz curricular do curso de Pedagogia da UENF, em Campos dos Goytacazes, contempla a disciplina Educação Inclusiva como obrigatória, atendendo a legislação.

Considera-se, então, que o crescimento profissional, a formação continuada e as transformações da escola e suas propostas educativas caminham juntas e articuladas ao contexto, buscando os melhores caminhos de intervenção. Isto significa dizer que a formação continuada do professor deve estar atrelada às condições de trabalho, dando possibilidade de uma formação reflexiva e dinâmica da produção de saberes e valores; além de promover uma prática autônoma da profissão, através da produção de saberes emergentes da prática profissional e da experiência de vida. (JUNKES, 2006)

Segundo Maciel e Neto (2004, p. 111) é essencial que o professor qualificado seja aquele que, além de buscar conhecimentos específicos e especializados, faça da pesquisa o objeto do seu cotidiano profissional, com o intuito de responder as diferentes demandas apresentadas e ampliar os horizontes rumo a uma transformação na instituição escolar e na profissionalização docente.

A história nos revela que muitas “profissões” foram engolidas pelas novas necessidades sociais. Não se tem mais necessidade do professor que ensine tão-somente a ler, escrever e contar. O professor necessário, hoje, é aquele que possibilita aos alunos grandes momentos de reflexões, de articulações entre o escrito e o interpretado, entre o teorizado e o real. E como iniciar-se nele? Nossa resposta é: pela atividade investigativa na formação inicial do professor (MACIEL; NETO, 2004, p. 111).

Contudo, é animador analisar o Plano Nacional de Educação e encontrar, dentre as metas previstas para a Educação Especial, algumas propostas para a formação e atualização do docente:

[...]

19. Incluir nos currículos de formação dos professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para atendimento aos portadores de necessidades especiais.

20. 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 (SAVIANI, 2004, p. 107).

Porém, torna-se pertinente nesta pesquisa estar atento ao fato de que, com a descentralização da política de formação de professores, as ações e medidas foram assumidas pelos Estados e Municípios, cujas determinações devem estar regulamentadas em seus respectivos Planos de Educação e que irão compor o Plano Nacional de Educação.

Segundo Saviani (2004), o Plano Nacional de Educação guarda em si uma grande importância à organização da educação nacional, uma vez que implica um caráter global e sistêmico das ações traduzidas em metas a serem atingidas dentro de um tempo determinado pela própria LDB, o que facilita a avaliação da política educacional como um todo, aferindo o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação.

Por fim, é preciso deixar claro que se privilegia a visão do professor crítico-reflexivo, orientado para o desenvolvimento de capacidades de análise, diagnóstico e decisão racional; buscando promover, efetivamente, a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais em políticas de ensino que correspondam à diversidade e à justiça no acesso desses alunos ao ensino sem discriminação. Para isso, conta-se com práticas educativas calcadas na formação adequada e satisfatória dos professores da educação especial.

À luz das idéias levantadas é que examinamos a política educacional inclusiva, considerando a qualidade tanto dos processos de formação docente inicial quanto de uma formação continuada, e levantamos elementos necessários para uma formação profissional que aborde os ideais e a efetivação prática da política educacional inclusiva do Município de Campos dos Goytacazes, capazes de superar as determinações econômicas e burocráticas através de um fazer profissional de qualidade para educação escolar inclusiva.

## **CAPÍTULO 4: EM AÇÃO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES**

É fundamental prosseguir a luta em favor de um verdadeiro PNE, ligado à sociedade brasileira, nas disputas em torno dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como na organização das reivindicações educacionais do povo e das demandas dos profissionais da educação. A articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos parecem ser o caminho mais profícuo para a continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos, no Brasil.

(VALENTE; ROMANO, 2002, p. 108)

Antes de qualquer abordagem acerca do Plano Municipal de Educação, de modo particular, do Município de Campos dos Goytacazes, é preciso que se tenha em mente o que é um Plano de Educação.

Por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio da correlação de forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de política de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento. (NEVES, 2000, p. 148)

Analisar o Plano Municipal de Educação do Município de Campos dos Goytacazes, de modo especial, em observância às metas de formação docente (inicial e/ou continuada) e às metas voltadas para a educação especial; requer rever o processo de elaboração e de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), assim como estabelecer um comparativo e observar o Plano Municipal de Educação (PME) inserido no contexto do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação (PEE).

Com o intuito de tecer uma análise acerca dos Planos de Educação, tanto o nacional quanto o estadual e municipal, foram consultados alguns pensadores da educação, como Lúcia Maria Wanderley Neves, Demerval Saviani, Iria Brzezinski, Ivan Valente e Roberto Romero – além de documentos oficiais da UNDIME e os citados planos de educação – cuja reflexão sobre o PNE aponta uma dualidade de posturas e crenças, sendo unânime a idéia de que foram encaminhados ao Congresso Nacional duas versões do Plano Nacional de Educação (PNE).

#### 4.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Até a aprovação do atual Plano Nacional de Educação, diferentes formatos, concepções e perspectivas foram adotadas, considerando o contexto político, social e econômico do país. Sendo assim, a primeira idéia de um Plano para sistematizar as ações no âmbito educacional refere-se à década de 1930 através da manifestação dos pioneiros da educação, documentada no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Demerval Saviani é o autor que dará base à breve descrição dos antecedentes históricos deste plano. Segundo o mencionado autor:

O “Manifesto”, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do País” (Manifesto, 1984, p. 407), irá enunciar as diretrizes fundamentais e culminar com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional” (idem, p. 417).

Pela leitura global do “Manifesto”, pode-se perceber que a idéia de plano de educação se aproxima, aí, da idéia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país. (SAVIANI, 2004, p. 73)

A partir do “Manifesto” e da introdução da racionalidade científica no campo da educação, a Constituição Brasileira de 1934 estabeleceu, no artigo 150, alínea “a”, como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do país”. Esta mesma Constituição determina, no artigo 152, a criação de um Conselho Nacional de Educação com a função de elaborar o Plano Nacional de Educação.

Sendo assim, com a orientação do Ministro Gustavo Capanema, os conselheiros empenharam-se na elaboração deste plano, concluída em 17 de maio de 1937, cuja formatação constituía-se por 504 artigos, autodenominando-se “código da educação nacional”. Com o advento do Estado Novo, também em 1937, foi deixado de lado. É curioso ressaltar que este “código da educação nacional”, em termos de conteúdo, afastava-se da idéia dos pioneiros, deixando prevalecer as

orientações que foram predominantes no período do Estado Novo. Saviani (2004, p. 74) afirma que:

[...] enquanto para os educadores alinhados com o movimento renovador o plano de educação era entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica na política educacional, para Getúlio Vargas e Gustavo Capanema o plano convertia-se em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido através da política educacional.

No período entre 1946 e 1964, já se observava uma tensão entre duas versões do Plano de Educação. De um lado, era defendida a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista, a qual atribuía ao Estado o planejamento do desenvolvimento do país; por outro lado, a bandeira que defendia a iniciativa privada e colocava-se contra àquilo que entendiam ser monopólio estatal do ensino. Alegando riscos de totalitarismo, prevaleceu a “segunda bandeira” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961, ficando definido, de acordo com Saviani (2004, p. 75), que “a idéia de Plano de Educação na nossa primeira LDB ficou reduzida a um instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino”.

Saviani (2004, p. 76) ressalta, também, que a partir de 1964, o planejamento no campo da educação transfere-se dos educadores para os tecnocratas, subordinando o Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento. Pode-se concluir que a vertente dominante na elaboração do plano educacional estava mais relacionado às ciências econômicas, diretamente relacionado aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), passando a serem denominados de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs).

Essa tendência se explicita na reforma do ensino traduzida pela Lei 5.692/71, cujo artigo 53 define que “o Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação”, esclarecendo no parágrafo único que o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmonicamente nesse Plano-Geral. (SAVIANI, 1996, p. 136).

A partir da Constituição de 1988, no artigo 214<sup>36</sup>, são apontadas normas de elaboração e implantação do PNE, além de determinar a duração plurianual, sem especificação, e a promoção do ensino em todos os níveis. Todavia, a elaboração e a aprovação do PNE esteve atrelada à aprovação da nova lei de diretrizes e bases da educação, a qual em seu processo de tramitação passou por diversas situações estratégicas, desde a obstrução pura e simples do processo de tramitação até a apresentação de um novo projeto de lei dos senadores Darcy Ribeiro, Maurício Corrêa e Marco Maciel, adaptado às diretrizes neoliberais internacionais para a educação.

Neste processo, segundo Neves (2000, p. 154), o Fórum Nacional de Educação – órgão responsável pela formulação da política educacional e pela definição das diretrizes do Plano Nacional de Educação – passou a ser apenas um órgão de consulta e articulação com a sociedade, ficando a cargo do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação, e ao Congresso Nacional coube a aprovação do plano enquanto lei - Artigos 10 e 105 do Projeto de Lei da Câmara nº 101, de 1993.

Embora já impregnado da lógica neoliberal, o projeto de lei do senador Darcy Ribeiro define que o PNE deveria ser elaborado pela União, com a participação dos estados, Distrito Federal e municípios, traçando diretrizes e metas para 10 anos, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Observa-se que esta determinação para o PNE e o afastamento da sociedade civil das decisões acerca da política educacional prevaleceu até a aprovação final do LDBEN nº 9.394/96.

Concomitante a aprovação da LDBEN, durante o Governo Itamar, foi elaborado, por uma comissão, o Plano Decenal de Educação para Todos. De certa forma, em termos de participação, o Plano Decenal de Educação para Todos contou com a apreciação de diversos setores da sociedade<sup>37</sup>, estabelecendo um pacto social. Por outro lado, este plano pretendia responder a determinação constitucional de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em dez anos,

---

<sup>36</sup> O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 impõe a fixação por lei, de um plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público. (UNDIME, 2002, p. 3)

<sup>37</sup> Setores da sociedade envolvidos no aval do Plano Decenal de Educação para Todos: instituições da sociedade civil, ligadas ao empresariado, aos trabalhadores, aos profissionais em educação, além de importantes entidades envolvidas nos anos de 1980 com o processo de democratização brasileira.

deixando claro, na Introdução, que não deveria ser confundido com o PNE, previsto pela Constituição, o qual deve constituir todos os níveis e modalidades de ensino.

[...] o Plano Decenal de Educação para Todos não se constituiu em mais uma etapa da discussão que vinha se travando na sociedade brasileira desde meados de 1980. Ele se consubstanciou, na verdade, no resultado de um acordo selado pelo Brasil em nível internacional, sob a orientação da ONU. Suas diretrizes fazem parte de uma estratégia global de educação com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dirigidas à nova fase de desenvolvimento mundial, dos povos dos países subdesenvolvidos e, principalmente, das populações que vivem em situação de pobreza e de pobreza extrema. (NEVES, 2000, p. 156)

É certo que analisar estas perspectivas, faz-nos lembrar que o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, pode ser considerado como um marco na história das discussões acerca da necessidade de um Plano Nacional de Educação sistematizado, reunindo um grupo de intelectuais brasileiros preocupados com um sistema nacional de educação. Com o mesmo intuito, depois de promulgada a nova LDBN (nº 9.394/96), a sociedade civil, através de associações, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), reuniu-se em um Fórum de Defesa da Escola Pública para elaborar o Plano Nacional de Educação como contraproposta ao PNE do Executivo elaborado pelo MEC/INEP. Este fato pode ser confirmado a partir das idéias de Brzezinski (2003, p. 26):

O documento do Fórum, intitulado “PNE: proposta da Sociedade Brasileira” foi protocolado na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, por meio de uma ação popular, e recebeu a denominação de PL 4.155. A esse projeto de lei, foi anexado o PNE do Executivo, protocolado na Câmara dos Deputados em 11 de fevereiro de 1988, como PL 4.173.

Vale esclarecer que a necessidade da elaboração dos planos se deve às determinações da Constituição Federal, nos artigos 205 a 214, no que se refere à autonomia das instâncias de governo – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – e à fixação de recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, através de impostos constitucionalmente determinados, obrigando a legislação a três conseqüências, segundo informações da UNDIME (2002, p. 2):

- a) a existência de sistemas de ensino em cada uma das esferas da federação;
- b) a necessidade de fixação de competências para cada sistema e de uma forma de articulação entre eles, que se chamou de “regime de colaboração”;
- c) a necessidade de Planos Estaduais e Municipais de Educação coordenados por um Plano Nacional de Educação.

Neste caso, pode-se afirmar que o Plano Nacional de Educação e, respectivamente os Estaduais e Municipais, são fruto de correlação de forças sociais, materializando um movimento entre a aprovação do Plano da Sociedade Brasileira e o plano da Câmara dos Deputados. Brzezinski (2003, p. 27), denomina que a proposta do PNE do Executivo é o projeto do mundo oficial, enquanto que o PNE da Sociedade Brasileira é o projeto do mundo real; entendendo que o projeto do mundo oficial representa os interesses do governo e um instrumento do sistema, já o projeto do mundo real expressa o pensamento dos educadores e todos que participaram da elaboração do mesmo.

Neste sentido, relaciona-se esta dicotomia dos projetos com as idéias de Bourdieu (2006, p. 135), que destaca diferenciações no sistema de relações nos diferentes espaços sociais, assim como os espaços que compõem o sistema escolar. Segundo este autor, podemos entender “o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes”.

Em outros termos, mas com o mesmo significado, Neves (2000, p. 148), fala do acirrado conflito entre duas propostas distintas de sociedade e educação. De um lado, a proposta liberal-corporativa; de outro, a proposta democrática de massas. Embate este que diretamente interferiu na definição da política educacional brasileira no início do século XXI.

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99)

O PNE da Sociedade Brasileira visava fortalecer a escola pública estatal e democratizar a gestão educacional, defendendo a ampliação do gasto público de 4%

do PIB nos anos de 1990 para 10% nos próximos 10 anos do PNE. Já o PNE do Governo pretendia reduzir a responsabilidade do Estado no que se refere ao desenvolvimento do ensino e aumentar a centralização da gestão política da educação. Com isso, seria priorizado o Sistema Nacional de Avaliação – dispositivo da política internacional de educação do Banco Mundial e do FMI – em detrimento do Sistema Nacional de Educação – organizador da gestão educacional.

Havia, portanto, um impasse entre o PNE da Constituição e o PNE da LDBEN, o qual foi resolvido a partir da elaboração do PNE como Proposta do Executivo do MEC e encaminhamento para o Congresso Nacional, sendo incorporadas as contribuições do Plano Decenal de Educação e atendendo às recomendações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Ao mesmo tempo, foi encaminhada para o Congresso Nacional uma proposta de PNE por parte da sociedade civil, o que possibilitaria um amplo debate nacional acerca das novas propostas de elaboração do PNE.

Segundo Neves (2000, p. 162), a implementação do PNE de forma autoritária evidenciou “a certeza da impossibilidade do diálogo entre governo e setores organizados do campo social e educacional democrático de massas”. Valente e Romero (2002, p. 100), acrescentam a esta visão:

O fundamento da Lei Nº 10.172/01 encontra-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC. O texto assume, como fio condutor, o conhecido e esperto modo de legislar das elites: no que interessa aos “de cima” (no caso, a política do governo) temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos “de baixo” e que eventualmente não tenha sido possível ou conveniente suprimir, recorre-se à redação “genérica”, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada.

Podem-se verificar alguns dos diferentes objetivos entre a Carta Constitucional e o Plano aprovado pela LDB, diferenças evidenciadas quando abordados aspectos como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade de ensino.

Com mais clareza é possível comparar e evidenciar as diferenças entre a proposta da sociedade no PL nº 4.155/98 e o que foi aprovado pelo Congresso, buscando enfatizar os objetivos e prioridades no que diz respeito à Formação do Professor e à Educação Especial, a partir da comparação estabelecida por Valente e Romano (2002, p. 103 – 104), nos seguintes aspectos: garantia e valorização dos

profissionais da educação, no que diz respeito à formação básica e continuada, carreira e salário; garantia de educação pública, gratuita e de qualidade para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, aparelhando e adequando as unidades escolares, alocando-lhes recursos humanos suficientes e qualificados, em todos os sistemas públicos regulares de educação e em todos os níveis e modalidades de ensino.

Embora tenha sido mantida a melhoria na qualidade do ensino em diversas modalidades, o PNE foi aprovado mesmo com a comunicação de nove vetos, através da mensagem nº 9, em 9/1/2001<sup>38</sup>. Contudo, justificado pela “Lei de Responsabilidade Fiscal”, os vetos<sup>39</sup> não estiveram vinculados ao ponto de vista pedagógico, estiveram, pois, determinados pela atitude do governo de cortar os gastos sociais – algo próprio da política do FMI.

Contudo, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – lança estes vetos como um impasse a ser vencido, mesmo que a Presidência da República não tenha ainda revisto-os, e que tem contribuído para uma inibição e limitação de forças na implementação dos respectivos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Os nove vetos que lhe foram apostos pela área econômica do governo federal tornaram mais vagos os objetivos e imprecisas as metas. O que não impede uma mobilização que derrube os vetos e difunda nos Estados e Municípios a necessidade de ir à frente, caminhar mais rápido e reduzir as desigualdades sociais e regionais que ainda imperam na educação. (UNDIME, 2002)

A Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, regulamenta as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação, traçando objetivos sobre diversos temas,

---

<sup>38</sup> Nesta mensagem, o Presidente afirma que os vetos não foram feitos pelos organismos responsáveis pela educação, mas sim por uma decisão da área econômica do governo. Tal atitude, deixa claro que, segundo Valente e Romano (2002, p. 106), “as razões da política ditada pelo FMI determinaram, na verdade, a decisão presidencial e não quaisquer considerações de ordem interna”.

<sup>39</sup> De acordo com Valente e Romano (2002, p. 106 – 107), foram nove vetos: o primeiro referia-se à educação infantil na meta que determinava a ampliação do programa de renda mínima; os quatro outros seguintes incidiram sobre o ensino superior; outro veto incidiu sobre a meta que mandava ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica; dois outros vetos diziam respeito, precisamente, ao financiamento público da educação; outro veto manda que as três esferas do Poder Público, ao elaborarem os orçamentos, respeitem as vinculações e subvinculações constitucionais relativas à educação, bem como os valores necessários à garantia de mínimos padrões de qualidade do ensino; e o último veto incidiu sobre o dispositivo que determinava que o pagamento dos aposentados e pensionistas do ensino superior público deveria ser excluído das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino.

dentre eles a educação especial e o magistério da educação básica. Na última seção do Plano, foram estabelecidos objetivos e metas sobre o acompanhamento e avaliação do PNE:

Será preciso, de imediato, iniciar a elaboração dos planos estaduais em consonância com este Plano Nacional e, em seguida, dos planos municipais, também coerentes com plano do respectivo Estado. Os três documentos deverão compor um conjunto integrado e articulado. Integrado quanto aos objetivos, prioridades, diretrizes e metas aqui estabelecidas. E articulado nas ações, de sorte que, na soma de esforços das três esferas, de todos os Estados e Municípios, mais a União, chegue-se às metas aqui estabelecidas. (Grifos desta pesquisadora)

O trecho ressaltado na citação anterior, visa alertar para o fato de que a determinação de uma elaboração articulada e integrada dos planos de educação nas esferas nacional, estadual e municipal, apontam para a possibilidade de melhoria do sistema de ensino brasileiro, preparando o país para um nível de desenvolvimento mais avançado, uma vez que o compromisso com a Educação reflete neste processo. Por outro lado, torna viável uma avaliação do cumprimento das metas previstas para cada modalidade de ensino, reavaliando e redirecionando, quando necessário, as políticas educacionais, de forma que garantam o acesso e a permanência aos serviços escolares.

Porém, a UNDIME (2002) ressalta que sendo o Município uma esfera de governo autônoma, mesmo que o Estado não tenha elaborado o PEE, cabe ao Município elaborar e protocolar na Câmara Municipal o respectivo PME, para que não sejam comprometidas as metas do PNE. Por outro lado, a UNDIME ainda considera:

É fundamental esclarecer que o PME não é um Plano do Sistema ou da Rede de Ensino do Município, mas um Plano de Educação do Município. Integrado ao do Plano Estadual de Educação e ao PNE, sim, porém, mais integrado ainda à realidade, à vocação e às políticas públicas do Município. A história, a geografia, a demografia do Município, e sua proposta de desenvolvimento é que determinam as metas e as estratégias de suas ações na educação escolar.

Neste sentido, o PME deverá ter na liderança do processo de elaboração o órgão responsável pela educação no município: a Secretaria Municipal de Educação (SME). Considerando o caráter democrático da educação e para que

sejam garantidas a eficácia e efetividade política do plano, será preciso a participação de atores que o tornarão viável no decorrer de sua implantação.

De um lado, outro importante ponto na elaboração do PME diz respeito à necessidade de conhecimento da complexidade da história da sociedade municipal – não de seus aspectos historiográficos formais, mas dos fundamentos econômicos, sociais, culturais e políticos que resultaram na sua contextura atual – por parte dos atores da Comissão ou do Fórum. Além disso, um mini-censo pode subsidiar o esclarecimento das atuais demandas de escolarização e projetar as futuras, permitindo o acompanhamento e a avaliação do PME, além de criar um vínculo político, um compromisso do povo com as metas do PME. (UNDIME, 2002)

Por outro, é preciso estar previstos mecanismos e órgãos responsáveis pela avaliação do PME, ficando claro que os responsáveis diretos pela avaliação serão sempre a SME e a Câmara Municipal; quando o Município constitui-se em sistema de ensino próprio, a avaliação ganha o concurso de um órgão específico, o Conselho Municipal de Educação. Esta avaliação incide sobre o acompanhamento do cumprimento ou não das metas, analisando as causas do fracasso ou a necessidade de redirecionar as metas estabelecidas. Portanto, sendo o PME uma lei, ela precisa estar sempre viva na consciência da população e na preocupação de legisladores e executores. (UDIME, 2002)

No entanto, nem a LDBEN 9.394/96 nem o Plano Nacional de Educação (2001) estabelecem prazos para que os Estados e Municípios elaborem seus respectivos planos de educação. A referida LDBEN incumbe a União de elaborar o PNE em colaboração aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (art. 9º), mas não menciona prazos. No art. 2º, o PNE estabelece que a partir da vigência do mesmo os demais entes federados deverão elaborar os seus respectivos planos com base no PNE. Já no art. 3º § 2º, determina um prazo de quatro anos para a primeira avaliação do plano vigente, ficando a cargo do Congresso Nacional aprovar as medidas tomadas e/ou realizar correções das deficiências e distorções. Contudo, também não estabelece prazos para a elaboração e aprovação dos PEEs e dos PMEs.

Em vista disto, questiona-se a morosidade na elaboração destes planos, acreditando que esta seja uma estratégia de descontinuidade das ações educacionais – enquanto possibilidade de desenvolvimento e avanço de uma

determinada sociedade – assim como uma estratégia de valorização de planos de governos político-partidários no âmbito educacional.

Segundo Carneiro (2004, p. 63), “cada gestão federal prepara seu próprio ‘menu’ de programas educativos. O resultado é que o país vive de modismos pedagógicos, com a exata duração do governo de plantão”. Neste mesmo sentido, também são organizados os programas educacionais nas esferas estaduais e municipais de governo.

No presente trabalho, cujo enfoque está voltado para as políticas educacionais inclusivas, a análise dos planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação preocupa-se em buscar relação entre eles. Nos artigos 1º e 5º, o Plano Nacional de Educação determina a elaboração de um Plano Municipal de Educação que esteja em conformidade e subordinado às metas do plano nacional.

O artigo 1º [...] determina que os municípios deverão elaborar planos decenais correspondentes. [...] O artigo 5º, por sua vez, estabelece que os planos plurianuais dos municípios deverão ser elaborados de modo a cumprir as metas do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2001)

Em vista das determinações destes artigos 1º e 5º, o Plano Municipal de Educação deve propor metas que garantam a inclusão e a permanência no sistema regular de ensino de alunos com necessidades educativas especiais, como resposta a um processo de exclusão histórico sofrido por tais alunos, uma vez que o Plano Nacional de Educação estabelece metas para a educação inclusiva. Portanto, como forma de decisão política e responsabilidade pública, no Plano Municipal de Educação, o Município deverá estabelecer metas para:

- a) Educação Infantil, atendendo as crianças de 0 a 6 anos;
- b) Educação fundamental, para 100% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos;
- c) Educação de jovens e adultos;
- d) Atendimento educacional especializado<sup>40</sup>, ofertado preferencialmente pela rede regular de ensino. (BRASIL, 2001)

---

<sup>40</sup> Atendimento educacional especializado: O atendimento educacional especializado, realizado pela Educação Especial, visa garantir a todos os alunos o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impedem ou dificultam a permanência do aluno nas classes comuns do ensino regular. Este atendimento é constituído por um conjunto de recursos educacionais e estratégicos de apoio, colocados à disposição dos alunos, lhes proporcionando alternativas de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um. (Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2004a, p. 16)

Partindo da hipótese de que se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, determina a elaboração de um plano que sistematize a organização da educação pública do Brasil – fato que retoma o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 – a partir de diretrizes e metas que dêem unidade e continuidade ao Plano da Educação Brasileira, foi esperado que o Plano Municipal da Educação de Campos dos Goytacazes, ou o pré-projeto deste, estivesse em consonância com uma perspectiva de inclusão no atendimento escolar e uma melhoria da qualidade do ensino voltada, inclusive, para as necessidades educativas especiais.

Com base nesta visão apontada, foi estabelecido um paralelo entre as metas e objetivos dos atuais PNE, PEE (do Rio de Janeiro) e PME (de Campos dos Goytacazes) no que diz respeito à formação docente e à educação especial. Vale ressaltar que, com exceção do PNE que já é uma lei, tanto o PEE analisado quanto o PME em questão encontram-se, ainda, como uma proposta e em fase de elaboração, respectivamente, não tendo sido aprovados e avaliados pelas devidas instâncias.

Quanto ao PME, houve um Fórum para a discussão e aprovação do referido plano, com a proposta de que a elaboração final ocorresse no primeiro semestre de 2003, com duração de 10 anos<sup>41</sup>. Mas até a conclusão desta dissertação ainda não havia sido elaborado. Diante da ausência do PME, o município vem direcionando suas ações educacionais, tendo como base a LDBEN 9.394/96 para estabelecer suas próprias portarias e resoluções quanto aos mecanismos de matrícula, ao sistema de avaliação, entre outros. Porém, percebe-se que a educação no município de Campos dos Goytacazes ainda precisa pensar uma política educacional que vise o desenvolvimento do município como um todo, através da elaboração do PME, já que esta é uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência.

A partir de informações de membros do Conselho de Educação, este ano foi votado o Regimento da Secretaria Municipal de Campos dos Goytacazes e registrado em cartório para posterior encaminhamento a todas as unidades escolares e departamentos que compõem esta secretaria. Este regimento contém as atribuições e competências dos profissionais envolvidos na educação municipal,

---

<sup>41</sup> Reportagem no **Anexo A**.

além disso estabelece as normas para cada modalidade da educação básica na Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Todavia, perante a lei máxima da educação nacional (LDBEN 9.394/96), este regimento não substitui a obrigatoriedade de elaboração do PME de Campos dos Goytacazes.

Já o PEE, foi formada uma Comissão Organizadora para o grupo de discussão da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro e passou por diversos Fóruns Regionais para que fosse votado, tendo como base uma Tese Guia para a elaboração final do referido Plano (Anexo B).

Primeiramente, foram observadas, dentro da formação docente, aquelas metas referentes à necessidade de capacitação do professor para atuar diante de um contexto voltado para inclusão, conforme quadro a seguir.

<b>PNE – República Federativa do Brasil</b>	<b>PEE – Estado do Rio de Janeiro</b>	<b>PME – Município de Campos dos Goytacazes</b>
<p>Estabelecer, dentro de um ano, parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades do ensino, que assegurem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (...);</li> <li>• a inclusão da problemática específica dos alunos portadores de necessidades educativas especiais nos programas de formação dos docentes; (...);</li> <li>• compromisso social com a docência.</li> </ul>	<p>Não são mencionados objetivos e metas específicos para a formação docente, direcionada aos portadores de necessidades educativas especiais.</p>	<p>Não se encontra elaborado, nem enquanto proposta de votação. Quanto à formação de professores, são promovidos cursos de capacitação, promovidos pela SMEC. Porém, esta capacitação não tem relação com metas estabelecidas em um PME.</p>
<p>Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos, as creches e os profissionais do ensino que oferecem apoio pedagógico ao trabalho docente.</p>		

Quadro 03: Objetivos e Metas da Formação de Professores nos respectivos PNE, na Tese Guia para o PEE (do Rio de Janeiro) e PME (de Campos dos Goytacazes).

Fonte: Elaborado pela autora desta tese a partir dos documentos citados (2008).

A partir de consulta à Internet, em busca do PEE do Rio de Janeiro, foi encontrada a proposta de Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, elaborada por Magno de Aguiar Maranhão<sup>42</sup>. Embora, na Tese Guia, não tenham sido indicadas diretrizes e metas específicas para a educação especial no que diz respeito à formação e valorização do magistério, na referida proposta são contemplados os seguintes objetivos e metas:

- Garantir, até 2007, que todos os professores em exercício na Educação Infantil e quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), e que, até 2011, 70% dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.
- Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização para profissionais da educação, sobretudo educação especial, gestão escolar, formação de jovens e adultos e Educação Infantil.
- Incluir em cursos para o magistério, de nível médio ou superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais. (MARANHÃO, s/d, p. 12 – 13)

Em segundo lugar, foram observadas as metas e os objetivos dos respectivos planos no que diz respeito à educação especial, dando ênfase à necessidade da formação docente para se cumprir o estabelecido nesta específica modalidade.

---

<sup>42</sup> Ex-Presidente da Câmara de Ensino Superior e Educação Profissional do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Presidente da Associação de Ensino Superior do Rio de Janeiro, Diretor de Assuntos Institucionais da Universidade Veiga de Almeida – RJ e Diretor Acadêmico da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques – RJ.

Tema de Comparação	PNE – República Federativa do Brasil	PEE – Estado do Rio de Janeiro	PME – Município de Campos dos Goytacazes
<b>A Formação Docente na modalidade da Educação Especial</b>	Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos com necessidades educacionais 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.	Oferecer, como parte dos programas de formação continuada, cursos sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, para os profissionais da educação em todos os níveis e modalidades, utilizando, inclusive, as tecnologias da informação e comunicação.	Não se encontra elaborado, nem enquanto proposta de votação. Quanto à Educação Especial, o município segue as diretrizes do MEC, não havendo, nem mesmo uma portaria ou resolução próprias do município.
<b>A Formação Docente na modalidade da Educação Especial</b>	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.	Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior e nos cursos de formação de profissionais nos demais cursos superiores, conteúdos e disciplinas específicas da educação de alunos com necessidades educacionais especiais.	
<b>A Formação Docente na modalidade da Educação Especial</b>	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.	Incluir ou ampliar a oferta de cursos de pós-graduação para formação específica e realização de pesquisa, que se referem ao atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais.	
<b>A Formação Docente na modalidade da Educação Especial</b>		Estabelecer parcerias com instituições de Ensino Superior para a realização de pesquisas e atividades de extensão, relativas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais para o aperfeiçoamento desse processo educativo.	

Quadro 04: Objetivos e Metas da Educação Especial nos respectivos PNE, na Tese Guia para o PEE (do Rio de Janeiro) e PME (de Campos dos Goytacazes).

Fonte: Elaborado pela autora desta tese a partir dos documentos citados (2008).

Já nos objetivos e metas da educação especial – mesmo que não sejam exatamente iguais – tanto na Tese Guia quanto na proposta de PEE do ex-conselheiro Magno Maranhão, a formação docente é vista como necessária e

imprescindível, envolvendo inclusive as instituições formadoras, conforme estabelece a proposta de Maranhão (s/d, p. 27 – 28):

- Ampliar a oferta de cursos (inclusive a distância) que desenvolvam a temática do atendimento básico a educandos especiais para professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, através de parcerias com outras esferas do governo e instituições especializadas.
- Assessorar as secretarias municipais de educação para a implantação de um setor responsável pela Educação Especial em todos os municípios, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade.
- Incentivar pesquisas, em nível de pós-graduação, sobre atendimento educacional a portadores de deficiências e alunos com problemas de conduta nas instituições estaduais de ensino superior.
- Sugerir às instituições que oferecem cursos para o magistério em nível médio ou superior a inclusão, no currículo, de disciplinas referentes ao atendimento educacional aos portadores de deficiências e alunos com problemas de conduta.
- Em parceria com escolas regulares que oferecem atendimento inclusivo, calcular os recursos que devem ser destinados a cada unidade para que ofereçam um atendimento de qualidade aos alunos especiais, levando em conta os custos com recursos pedagógicos diferenciados e capacitação de docentes.

Quanto ao Plano Municipal de Educação do Município de Campos dos Goytacazes, depois de ter sido buscado em diversos setores da SMEC e não haver retorno algum, foi encontrado no Conselho Municipal de Educação um rascunho de proposta que certamente não foi aprovado pela Câmara Municipal e elaborado em 2001, segundo assessores da SMEC e confirmado por membros do CME. Esta proposta não foi disponibilizada para a mestrandia utilizar nesta dissertação, uma vez que foi confeccionada por um membro do conselho, de forma isolada, fruto de uma preocupação pessoal, mas jamais esteve em pauta das reuniões do conselho, a elaboração e a votação das diretrizes, metas e objetivos de um Plano Municipal de Educação do Município de Campos dos Goytacazes.

Com isso, nota-se que as metas e objetivos, possivelmente propostos pelo PME, não estão sendo cumpridos efetivamente, na medida em que as ações adotadas pela educação municipal vem seguindo as demandas imediatas em consonância com o poder político exercido sobre as políticas públicas educacionais. Um “poder disciplinar” apontado por Foucault (1987, p. 143):

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para

reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, imóveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios.

Sendo assim, ao contrário de uma aula de cidadania, a imposição e a demora da aprovação de um plano de educação deixa para trás as reais necessidades da sociedade, uma vez que a educação não pode esperar. E as dívidas sociais se acumulam mais depressa que as dívidas financeiras. Parte do sucesso do PME se deve a que seja discutido, entendido e votado com rapidez na Câmara Municipal. (UNDIME, 2002)

Trata-se de um momento quando o direito, no caso o direito à educação escolar, ganha novos espaços no sentido de assumir uma dimensão de garantia de um futuro melhor para todos e uma possibilidade de desenvolvimento de uma nação. Segundo Cury (2002, p. 7) “não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica”.

A importância da lei passa a ser identificada como desenvolvimento da cidadania no contexto social a partir da prática de políticas educacionais, da concretização e da sistematização do direito. Cury (2002, p. 7) afirma que “a educação escolar é uma dimensão estratégica para políticas que visam a inserção de todos nos espaços da cidadania social e política e mesmo para a reinserção no mercado profissional”.

A falta do Plano Municipal de Educação, do município de Campos dos Goytacazes, foi notada no discurso dos professores, não pela ausência de ações voltadas para educação especial, mas pela necessidade de clareza dos objetivos e metas implantadas ou a serem atingidas no contexto do cotidiano escolar.

Nunca tivemos conhecimento destas metas. É importante saber até onde podemos ir, que respaldo nós temos, até para conversar com as mães que vierem falar alguma coisa. Saber o que eles estão fazendo dentro da proposta. (DSC dos professores)

Certamente, interessa que a educação valorize o profissional da educação, seja ela inclusiva ou não; assegurando a universalização da educação básica, promovendo programas compatíveis com a diversidade do alunado e oferecendo, assim, igualdade de condições para o acesso e permanência no

processo de escolarização formal, a partir de uma Escola Inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, lança, assim como o Plano Nacional de Educação, o desafio de assegurar a educação como um direito social do cidadão portador de necessidades especiais, como uma aquisição importante para sua inserção no contexto social, sem que as políticas educacionais inclusivas assumam uma visão reducionista e especialista, mas que assumam a especificidade que justifica uma educação escolar inclusiva, plural e democrática.

#### 4.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Não basta aceitar matrículas de portadores de deficiências para se tornar uma escola inclusiva. A escola que os matricula sem estar equipada com recursos para atender às necessidades especiais destas pessoas se tornará, na verdade, excludente, pois as barreiras que elas encontrarão durante o processo ensino/aprendizagem farão com que suas deficiências pesem ainda mais. A escola inclusiva oferece recursos humanos, didáticos e pedagógicos adequados às necessidades de seus alunos. O atendimento não pode ser improvisado. As redes de ensino devem realizar uma pesquisa em cada região de atendimento a fim de identificar crianças e jovens especiais: quantos são e que tipo de deficiência portam para que, progressivamente, adaptem suas unidades. (MARANHÃO, s/d , p. 26)

Examinar a Política de Educação Inclusiva, no município de Campos dos Goytacazes requer, primeiramente, que se tenha um olhar panorâmico da Educação neste município, como forma de esclarecer o contexto em que são desenvolvidas as ações e estratégias de inserção dos alunos com necessidades educativas especiais. Foi tomado como base o estudo “Diagnóstico das condições socioeconômicas da infância e juventude de Campos dos Goytacazes” (2005), um documento elaborado pela Universidade Federal Fluminense, através do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional de Campos dos Goytacazes.

Este estudo mostrou que, em 2005, este município alcançou a marca de 95,12% de frequência escolar, representada por um aumento do número de matrículas no ensino fundamental. Todavia, este número não corresponde a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em decorrência de fatores endógenos e exógenos à educação, apontando o fracasso escolar como principal problema do ensino fundamental, representado pelos índices de abandono e

repetência. De acordo com o mencionado documento (p. 31), “a ampliação do acesso à educação pública às crianças e adolescentes pobres não foi acompanhada pela qualidade, acarretando uma crise no sistema educacional brasileiro”.

Em conformidade com a realidade do sistema de ensino público em nível nacional, percebe-se que a educação pública em Campos dos Goytacazes, embora com o empenho de alguns profissionais, apresenta um quadro de crise, representada pela falta de infra-estrutura e de material, pela necessidade contratação de novos professores e profissionais da educação, repetência e evasão escolar, entre outros. Neste sentido, há problemas a serem enfrentados pela educação pública, para que esta seja um instrumento de equidade e justiça social.

Portanto, é neste contexto de precarização e necessidade de melhorias na educação pública como um todo que se pretende refletir acerca da Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, como preconizam a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96. É preciso compreender os entraves e limites e avançar na visão de que uma educação inclusiva se faz em escolas especializadas e em ambientes segregados ou interacionistas, aprofundando o debate e a tomada de decisão pelas autoridades competentes.

Da mesma forma como foi feito um resgate histórico acerca das políticas de educação especial, no Brasil, considera-se importante estabelecer relações entre o contexto vivenciado em nível nacional com o contexto local do município de Campos dos Goytacazes. Foram, então, pesquisados registros das propostas de educação especial neste município, disponíveis na biblioteca municipal. Contudo, não se pode confirmar se estes documentos expressam e relatam a realidade dos serviços de educação especial de cada período abordado, isto é, se estes documentos encontrados condizem com a realidade de cada época em Campos dos Goytacazes e no Estado do Rio de Janeiro, embora sejam documentos oficiais de cada governo municipal.

Desde a década de 1970, a educação especial já vinha sendo discutida e posta em prática neste município. Porém, os primeiros registros encontrados – nesta pesquisa realizada na biblioteca municipal – referem-se ao período do governo municipal entre 1989 e 1992. Pode-se observar que, embora a Constituição de 88 determinasse a inserção do aluno especial no ensino regular, neste momento da história, a Lei da Integração apontava para uma perspectiva de integração, na qual o “aluno com deficiência” é que teria que se adaptar à escola e não uma proposta de

inclusão, em que a escola se modifica e passa a se adaptar às necessidades do aluno.

Sendo assim, a segregação e a separação dos alunos com necessidades educativas especiais era visível no município de Campos dos Goytacazes, uma vez que, através das “classes de oportunidades” – termo utilizado no documento pesquisado – foi implantado o projeto com o lema “Oportunidades iguais para aqueles que são considerados desiguais, proporcionando atendimento educacional para a integração de sua clientela ao ensino regular” (FUNDENOR, 1992, p. 80).

Antes deste projeto, as escolas davam atendimento a 10 alunos de cada vez, em classes especiais separadas, cujos alunos eram selecionados por um trabalho de triagem de um assistente social, um fonoaudiólogo e médicos neurologistas – uma prática mais associada ao tratamento de saúde que ao trabalho pedagógico. A partir deste período, com a criação das classes de oportunidades, os alunos foram distribuídos em um número de três nas Classes Especiais e atendidos por uma equipe multiprofissional da Santa Casa, do Hospital Ferreira Machado, do Hospital Álvaro Alvim e do Centro de Saúde. Esta equipe multiprofissional era composta de: “assistente social, neuropediatras, fonoaudiólogos, oftalmologistas, psicólogos, otorrinolaringologistas e terapeuta ocupacional, realizando trabalho em conjunto, objetivando o desenvolvimento do quadro crítico dos alunos alvo” (FUNDENOR, 1982, p. 80).

Para que este atendimento não fosse meramente clínico, vinculado à saúde, pedagogos realizavam visitas às escolas, com o intuito detectar os “problemas dos alunos” e orientar o professor a exercer suas atividades em sala de aula. Segundo o documento analisado, reciclagens eram feitas periodicamente através de cursos e seminários, nas áreas de áudio-comunicação, visual e educação precoce, a partir de convenio com o MEC e a Secretaria do Estado de Educação. Assim consta no documento: “os professores são orientados através de seminários pedagógicos e boletins, segundo a linha construtivista baseada em Piaget” (FUNDENOR, 1982, p. 81).

Considera-se, no entanto, que o fato de ser ressaltada a orientação construtivista, esta fase da educação especial no município esteve ainda muito atrelada a uma política de saúde, distante de uma perspectiva inclusiva, já que os alunos considerados especiais eram também considerados “problemas” e diferentes dos demais.

No novo período de governo municipal, de 1993 a 1996, no documento de Prestação de Contas (PMCG, 1996), as ações voltadas para a educação especial apareceram somente na criação do Centro de Educação Precoce, com base na Lei 5.638, de 21/03/1994, sancionada pelo prefeito Sérgio Mendes. Este centro era assistido, também, por uma equipe técnica da saúde e os alunos eram atendidos separadamente por uma professora especializada, como consta no documento:

Voltado para a comunidade de baixa renda, onde há alunos com atraso de desenvolvimento, o projeto visa dar suporte às deficiências dessas crianças, estimulando melhor o desempenho pessoal e social. Cada criança tem atendimento pedagógico de 50 min. Com uma professora especializada, assistência técnica em saúde, assim como seus pais, conforme necessidade. (PMCG, 1996, p. 48)

Foi feito um Plano de Ação Educativa do Ensino Fundamental, com título “Escola Presente – uma escola de olho na vida!”, em 1999, porém este não faz referência a ações voltadas para a educação especial neste período, o que leva a perceber um processo de fragmentação e descontinuidade das políticas educacionais para alunos portadores de necessidades especiais. Todavia, não se pode afirmar que estas ações eram inexistentes, apenas questionar o teor de suas prioridades e, ao mesmo tempo, observar o pequeno número de alunos portadores de necessidades educativas especiais, matriculados na rede pública de ensino até os dias atuais, os quais provavelmente encontravam-se, em sua maioria, matriculados em instituições particulares, conveniadas com o setor público, como a APAE e a APOE. O Censo Escolar, realizado pelo INEP, referente a matrículas de alunos no município de Campos dos Goytacazes, em 1999, demonstra esta realidade.

Tabela 01: Resultados Finais do Censo Escolar - 1999

Número de Alunos Matriculados								
Município	Dependência	Pré-Escola	Classe de Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial Total	Educação Especial Fundamental	Educação de Jovens e Adultos (Supletivo)
CAMPOS DOS GOYTACAZES	Estadual	5.686	48	48.126	15.655	203	121	4.055
	Federal	0	0	0	2.637	0	0	0
	Municipal	5.333	0	24.076	1.562	0	0	3.171
	Particular	4.130	1.968	14.031	2.801	316	52	199
	Total	15.149	2.016	86.233	22.655	519	173	7.425

Fonte: INEP. Disponível em:

<[http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar\\_99.asp?metodo=1&ano=99&UF=33&MUNICIPIO=campos+dos+Goytacazes&Submit=Consultar](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_99.asp?metodo=1&ano=99&UF=33&MUNICIPIO=campos+dos+Goytacazes&Submit=Consultar)>. Acesso em: 14 Abr. 2008.

No período de 2001-2004, houve a implantação do projeto PEC (Programa de Estudos Complementares), com o objetivo de garantir aulas-extras, funcionando no contra-turno, e atendimento especial aos alunos com dificuldade de aprendizagem, o que não significava, especificamente, um atendimento voltado para alunos com necessidades educativas especiais e sim alunos com deficiências pedagógicas. O aluno “especial” era incluído no ensino regular, porém sem um suporte específico e adequado às suas necessidades. Vê-se que era o aluno que deveria adaptar-se à escola e não a escola que se preparava para recebê-lo e atendê-lo. Contudo, o Programa de Governo (VIANNA, 2001/2004, p. 8–9) – Campos no 3º Milênio – apresentava, dentre outras, as seguintes propostas de ações educativas:

- Oportunizar através da aplicação de recursos específicos a graduação dos professores da rede municipal de ensino, conforme legislação vigente.
- Promover a qualificação continuada dos profissionais da educação.
- Instalar Centros de Atendimento em Psicopedagogia, assistindo alunos de toda a rede através de uma equipe multidisciplinar.

Foi constatado, em pesquisa na biblioteca municipal, o surgimento de um Centro de Referência em Educação Especial – o qual recebeu o mesmo nome de um projeto institucional em nível nacional e estadual já mais antigo – a partir de iniciativa de pais de crianças especiais, sob o argumento de que havia “a falta de uma instituição estruturada para tratar da educação de crianças especiais em Campos” (EDUCAÇÃO..., 2003, p. 8). Com o apoio de alguns voluntários, o mencionado centro oferecia atendimento psicopedagógico, fonoaudiologia, musicoterapia e outras atividades, como relata o pai que buscou fundar este centro:

Nós decidimos encarar o desafio de implantarmos aqui uma escola, um local que possa dar educação especial com apoio psicopedagógico, com professores e outros profissionais qualificados para ensinar nossa filha e outras crianças, as atividades da vida diária, psicomotricidade, entre outras coisas. Daí partimos para a briga, lançamos mão do que tínhamos e, com a ajuda de várias pessoas inauguramos o (*intitulado*) Centro de Referência em Educação Especial”. (EDUCAÇÃO..., 2003, p. 08)

Muitas avaliações podem ser feitas com relação a este fato. Porém, destacam-se a falta de política pública que abranja as necessidades educativas especiais do município e, ao mesmo tempo, a luta pelo reconhecimento do cidadão,

portador de direitos em vistas de uma escola justa. É contraditório constatar que nesta época, Campos dos Goytacazes já era um município pólo, atendendo, em 2003, a 18 municípios da região norte e noroeste fluminense, junto ao MEC. Certamente, ou não havia uma política de educação inclusiva efetivamente desenvolvida e estes alunos estavam sem uma perspectiva de ação direcionada, ou esta política era de fato inexistente no âmbito municipal.

Os alunos especiais aparecem no Censo Escolar de 2004 incluídos no quantitativo do ensino fundamental, levando-nos a pensar acerca da qualidade da política de educação especial neste período. Na gestão da Secretária de Educação, Elizabeth Campista, em 2004, as ações da educação especial já ocorriam, incluindo curso de capacitação para profissionais de apoio em escolas da rede municipal e seminário, em parceria com o MEC, para os representantes dos municípios da região, como consta na reportagem no Anexo C.

Tabela 02: Resultado Final do Censo Escolar – 2004

Município	Dependência	Matrícula Inicial										
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)				Ensino Médio (Regular)	Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos (Supletivo presencial)	
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		Total	Fundamental	Total	Fundamental
CAMPOS DOS GOYTACAZES	Estadual	145	3.030	47	38.348	15.763	22.585	19.175	165	103	6.104	4.558
	Federal	0	0	0	0	0	0	1.371	0	0	0	0
	Municipal	3.380	6.762	253	27.822	20.334	7.488	768	0	0	3.823	3.823
	Privada	310	5.810	11	15.041	9.084	5.957	2.689	479	172	573	150
	Total	3.835	15.602	311	81.211	45.181	36.030	24.003	644	275	10.500	8.531

Fonte: INEP. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar\\_2004.asp?metodo=1&ano=2004&UF=RIO+DE+JANEIRO&MUNICIPIO=campos+dos+Goytacazes&Submit=Consultar](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2004.asp?metodo=1&ano=2004&UF=RIO+DE+JANEIRO&MUNICIPIO=campos+dos+Goytacazes&Submit=Consultar)>. Acesso em: 14 abr. 2008

Em âmbito nacional, no decorrer dos últimos anos, verifica-se, por intermédio dos Censos Escolares/MEC/INEP (2002, 2003, 2004, 2005, 2006), um aumento do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas, como também o aumento de alunos incluídos nas classes comuns, o que pode ser considerado um avanço das políticas educacionais para educação especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, quando cresce “a consciência dos educadores quanto ao direito humano, ao direito político, ao direito constitucional e ao direito educacional desse alunado de conviver e aprender em ambiente escolar comum” (SEEDUC, TESE GUIA, 2007, p. 68).

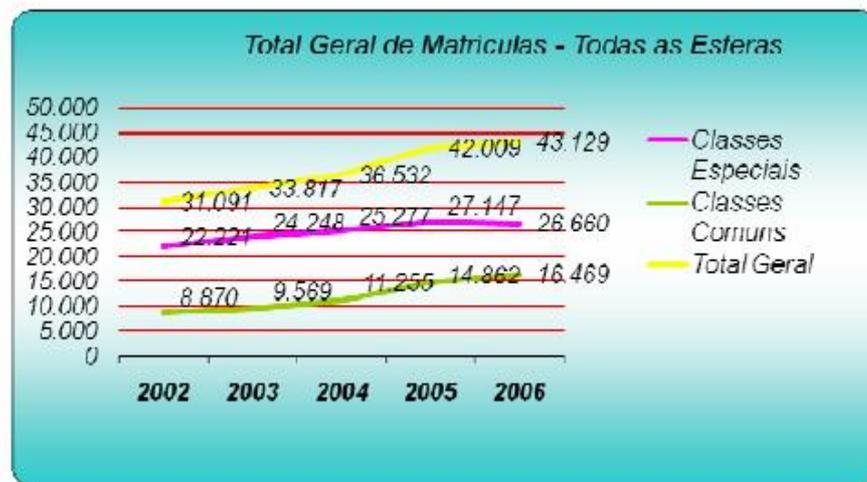


Gráfico 05: Censos Escolares/MEC/INEP.  
Fonte: TESE GUIA/PEE-RJ (2007, p. 68).

De certa forma, não há o objetivo em descon siderar os avanços da abrangência das políticas de educação inclusiva, ressalta-se o quanto é preciso avançar nesta perspectiva, sem mascarar resultados ou deixar que os interesses políticos partidários sejam maiores que as propostas de atendimento ao alunado. Como afirma a proposta de Plano Estadual de Educação:

[...] mesmo considerando o crescimento das matrículas, ainda é significativo o número de pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente aquelas com deficiência, fora da escola. Essa realidade constitui um grande desafio para os sistemas públicos de ensino, que devem se organizar de maneira a assegurar a essa população os direitos fundamentados no conceito de acesso universal.

É evidente que a consolidação de uma educação de qualidade para todos implica uma readequação da estrutura organizativa da educação brasileira, na ressignificação dos conceitos de aprendizagem, avaliação, currículo, metodologias de ensino, ambiente escolar, gestão e práticas escolares, consistindo isso não somente na aceitação da diferença humana, mas também em sua valorização, bem como no respeito ao ato e possibilidades de aprender dos alunos com necessidades especiais. (SEEDUC. TESE GUIA, 2007, p. 68)

No ano de 2006, foi traçado no documento o Perfil do Município de Campos dos Goytacazes, enfatizando a Educação como um instrumento para a melhoria da qualidade da população como um todo, proporcionando o desenvolvimento da região. Nesta perspectiva, a Educação Especial está incluída como um das propostas da política educacional do município:

Diversos projetos relacionados com a inclusão social de alunos, com a melhoria do ensino através da capacitação dos professores, com a cultura, o esporte e o lazer, com o fornecimento de uniformes e merenda de qualidade, dentre muitos outros, são desenvolvidos com o objetivo de

aumentar a eficiência e a abrangência da rede pública de ensino para todos os municípios, mesmo que nos distritos mais distantes. (Perfil do Município de Campos dos Goytacazes, 2006, p. 105) Grifos da autora.

É válido analisar o quadro abaixo e verificar que, embora necessitando ser ampliado, o número de alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação Especial, nas escolas da rede municipal de ensino é maior do que aqueles matriculados na rede privada, número demonstrado no último censo de 216 e 109, respectivamente. O número de alunos matriculados na referida modalidade, só é maior na rede privada se for considerado o número de alunos na creche e pré-escolar – talvez por um possível atendimento pelo sistema de saúde – e o total de alunos em cada rede, sendo 323 na rede municipal e 479 na rede privada. Agora, é preciso buscar a qualidade da política municipal de educação inclusiva e a garantia de permanência destes alunos na rede, concretizando o reconhecimento como cidadãos e o exercício de seus direitos.

Tabela 03: Resultados do Censo Escolar 2007 – EDUCACENSO

Município	Dependência	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund <sup>1</sup>	EJA Médio <sup>1</sup>	EJA Integ. Ed. Prof
CAMPOS DOS GOYTACAZES	Total	6.481	12.005	43.050	31.493	243	183	446	80	9	7	32	0	0
	ESTADUAL	195	1.026	11.463	19.349	1	5	121	34	6	0	21	0	0
	FEDERAL	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7	0	0	0
	<b>MUNICIPAL</b>	5.256	6.973	22.130	6.083	<b>23</b>	<b>49</b>	<b>216</b>	<b>24</b>	0	0	11	0	0
	<b>PRIVADA</b>	1.030	4.006	9.457	6.061	<b>219</b>	<b>129</b>	<b>109</b>	<b>22</b>	0	0	0	0	0

<sup>1</sup>Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial

Fonte: INEP. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar\\_2007.asp?metodo=1&ano=2007&UF=RIO+DE+JANEIRO&MUNICIPIO=campos+dos+Goytacazes&Submit=Consultar](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2007.asp?metodo=1&ano=2007&UF=RIO+DE+JANEIRO&MUNICIPIO=campos+dos+Goytacazes&Submit=Consultar)>. Acesso em: 02 abr. 2008 (Adaptado pela autora desta dissertação).

Muito se tem a descortinar acerca da política educacional inclusiva na Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, uma vez que o objetivo geral da presente pesquisa é examinar as ações e estratégias nesta modalidade da educação, buscando analisar a formação do professor neste contexto.

A Lei Municipal Nº 7.947 (Anexo D), de 17 de outubro de 2007, a qual institui o “Novo Sistema Municipal de Ensino de Campos dos Goytacazes, cria o

Novo Conselho Municipal de Educação, cria o Conselho do FUNDEB e dá outras providências”, deixa regulamentado para a Educação Especial o seguinte artigo:

Art. 8º - A Secretaria Municipal de Educação exerce atribuições do Poder Público Municipal em matéria de educação, competindo-lhe, especialmente: (...)

XIV – promover aos educandos, com necessidades educacionais especiais, os direitos previstos em leis próprias e em especial os artigos destinados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com base nesta legislação, foi realizada a pesquisa de campo na Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes e houve contato com a Coordenadora Setorial de Ensino de Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, ligado à Gerencia Pedagógica desta secretaria. Neste contato, foram levantados aspectos que vem caracterizando as ações das políticas educacionais inclusivas no município pesquisado.

Segundo a coordenadora, Zilma Pacheco da Boa Morte, tais ações estão em consonância com a legislação, especificamente os dispositivos da LDBEN 9.394/96, na medida que oferecem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e o atendimento educacional especializado, nas chamadas Salas de Recursos<sup>43</sup>.

Sendo assim, em um universo de 147 escolas e 72 creches, incluindo zona rural e zona urbana, é dada assessoria pedagógica, pelo setor de atendimento educacional especializado, a trinta e quatro (34) Unidades Escolares, totalizando cinqüenta e duas (52) Salas de Recursos e duas (02) Salas de Recursos Multifuncional – na E. M. Vilma Tâmega – considerando o atendimento em dois turnos. Contudo, embora tenha sido informado o número de 34 unidades escolares com Salas de Recursos, na relação disponibilizada pelo Setor de Ensino ao Portador de Necessidades Especiais constam apenas 29 unidades escolares, conforme quadro a seguir.

---

<sup>43</sup> Informação verbal extraída de entrevista individual com a Coordenadora do Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais.

Nº	UNIDADE ESCOLAR	TURNO	LOCAL
01	E. M. Presidente Castelo Branco	1º / 2º	Av. Visconde de Alvarenga
02	E. M. Francisco Faria Barbosa*	1º / 2º	Parque Aldeia
03	E. M. Iniciação Agrícola	1º	Donana
04	E. M. Pequeno Jornaleiro	1º/2º/3º	Rua Riachuelo
05	E. M. Ferroviário Jacy Barbetto	1º	Parque Leopoldina
06	E. M. José do Patrocínio	1º / 2º	Penha
07	E. M. Leopoldino Maria	1º / 2º	Nova Goytacazes
08	E. M. Manoel Coelho	1º / 2º / EJA	Goytacazes
09	E. M. João Goulart	1º	Venda Nova
10	E. M. Santa Terezinha	1º / 2º	Baixa Grande
11	E. M. Nossa Senhora Aparecida	1º / 2º	Santo Eduardo
12	E. M. Francisco Ribeiro Siqueira	1º / 2º	Babosa/Mussurepe
13	E. M. Tarcílio Siqueira Cordeiro	1º / 2º	Beira do Taí
14	E. M. João Batista de Azeredo	1º / 2º	Travessão de Campos
15	E. M. Santa Maria	1º / 2º	Santa Maria
16	E. M. Etelvira Martins Medeiros	1º / 2º	Travessão
17	E. M. N. Senhora da Conceição	1º / 2º	Travessão
18	E. M. Jocilda Givanoite	1º	Av. 7 de setembro
19	E. M. Vilma Tâmega	1º / 2º	Centro
20	E. M. Maria Antônia Trindade	1º / 2º	Dores de Macabú
21	E. M. Alberto Lamego	1º / 2º	
22	E. M. Anlleiffer Leite Fernandes	1º / 2º	Ceasa
23	E. M. Profª Olga Linhares*	1º / 2º	
24	C. M. 29 de Maio	EJA	Pecuária
25	E. M. Pequeno Frederico	1º	Ururai
26	Atendimento especializado domiciliar – aluna Bianca Leopoldino R. de Souza		Nova Goytacazes
27	E. M. Amaro Martins Oliveira	1º	Tocos
28	E. M. Conselheiro Josino	1º	Conselheiro Josino
29	E. M. José de Azeredo	1º	Ponta Grossa

\*Escolas selecionadas, nesta pesquisa, pois pertencem a uma mesma comunidade e atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo Sala de Recursos.

Quadro 05: Relação das Salas de Recursos da Rede Municipal de Campos dos Goytacazes – 2007  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, Setor de Ensino para Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, 2008.

As demais unidades escolares são atendidas por uma Equipe Itinerante, funcionando com 10 professores, das quais 3 são especializados na estimulação precoce ou essencial, direcionados para as creches e 7 especializados e

direcionados para escolas de ensino fundamental, sendo que 2 destes 7 professores são de áreas específicas: áudio-comunicação (DA), visual (DV) e física (DF). Sobretudo com relação à atuação da Equipe Itinerante, questiona-se a abrangência das ações da mesma, uma vez que quando abordados os professores da E. M. Santo Antônio – uma escola selecionada para a entrevista com grupo focal de professores do ensino regular – foi relatado que a escola não vem sendo atendida por esta equipe mesmo com a demanda de alguns alunos, porém a direção da escola não deixou claro se oficialmente não é atendida, pois o setor responsável não foi informado ou se a equipe itinerante não tem comparecido.

No entanto, o contexto político de alterações de governo, vivido no município, resultando em freqüentes mudanças nos encarregados pela política educacional municipal, assim como das normas e estratégias de ação, deixa claro para a pesquisadora, traz reflexos diretos no que diz respeito a qualidade do atendimento especializado, confirmado pelo desconhecimento e pela falta de informação por parte das unidades escolares e/ou a não divulgação ou visitas periódicas da equipe itinerante às escolas com o intuito de informar como devem ser feitos os encaminhamentos e as solicitações ao devido atendimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, nas unidades que não possuem Salas de Recursos, considerando que a própria coordenadora do setor afirma que são “os gestores que solicitam, através de ofício, a chefe do Setor, a implantação das Salas de Recursos, de acordo com o levantamento da clientela”.

Com base nestas informações, foi então argumentado acerca do Projeto da Política de Educação Inclusiva do Município de Campos dos Goytacazes, no que diz respeito a seus objetivos, metas e prioridades, solicitando o acesso ao mesmo. Porém, a coordenadora do Setor de Ensino Especial não propiciou este acesso, relatando que “os projetos são da jurisprudência da Secretaria Municipal de Campos e do MEC, sendo realizado um trabalho integrado com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, seguindo as orientações do Documento Subsidiário à Política de Educação Inclusiva (2001) e dos Ensaio Pedagógicos – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2007). Mais uma vez está clara a dominação das questões político-partidárias envolvidas no contexto da educação neste município, especificamente nas ações da política educacional inclusiva.

Tendo sido enfatizado, pela coordenadora do Setor de Ensino Especial, que as ações da política de educação inclusiva neste município baseiam-se no

atendimento educacional especializado, verifica-se, segundo a publicação da SEESP/MEC, que:

A concepção de atendimento educacional especializado ultrapassa o entendimento desse como atividade concernente à área da saúde ou como mera repetição de atividades pedagógicas, concebidas tradicionalmente como reforço escolar, exigindo mudanças estruturais na escola comum que passa incorporar ao atendimento educacional especializado, envolvendo a realização de atividades que diferem daquelas do ensino comum, caracterizadas como fundamentais para o desenvolvimento pessoal do aluno e para sua autonomia no processo de escolarização. [...]

Cabe a escola, além da identificação dos recursos da comunidade, organizar e disponibilizar as diferentes formas de acessibilidade que facilitem o desenvolvimento do processo educacional, garantindo a acessibilidade a todos os espaços da escola, nas comunicações, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, favorecendo o estabelecimento das relações sociais. (SEESP/MEC, 2007, p. 19)

Todavia, as informações disponíveis referem-se ao que foi verbalizado nas entrevistas e ao que foi pesquisado nos documentos e nas publicações da SEESP/MEC, levando à percepção de uma lacuna entre o que teoricamente está determinado e aquilo que de fato se vivencia nas escolas. Daí, a necessidade de permanecer na luta por uma educação inclusiva.

Dentre os tipos de necessidades educativas especiais, segundo nomenclatura do MEC e apropriada pelo município, as que tem incidência neste setor de ensino do município de Campos dos Goytacazes são: deficiência mental (D.M.), pessoa com surdez (P. S.), deficiente visual (D. V.), múltipla deficiência (M. D.), transtorno invasivo do desenvolvimento (T.I.D.), Síndrome de Down (S.D.), autismo e deficiência física (D. F.). Sendo assim, em um universo de 54.000 alunos matriculados na rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes, estão matriculados nas Unidades Escolares que realizam atendimento educacional especializado, sob a coordenação do Setor de Ensino de Portadores de Necessidades Especiais, aproximadamente 580 alunos com necessidades educativas especiais diversas, conforme mostra tabela a seguir.

Tabela 04: Alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (A. E. E.) nas Salas de Recursos e nas Salas de Recursos Multifuncionais.

TIPOS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS
TID	432
DV	25
DF	9
DA ou PS	14
DM	31
MD	13
SÍNDROME DE DOWN	9
OUTROS*	55
<b>TOTAL :</b>	<b>588 ALUNOS</b>

\*Incluem os problemas de comportamento.

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados a que teve acesso do Censo Escolar de 2007, da SMEC.

Além do fato de não haver uma estatística ou um levantamento do quantitativo das necessidades educativas especiais mais incidentes já ser um indicativo da fragilidade na atuação junto aos alunos com necessidade educativa especial, duas conclusões interessantes pode-se chegar: a primeira, é que, num total de 54.000 alunos matriculados na rede municipal de ensino, o número de alunos no atendimento educacional especializado chega a apenas 1% aproximadamente, levando a deduzir que os mesmos devem permanecer em sua maioria matriculados em instituições especializadas particulares ou permanecem sem atendimento especializado; a segunda, refere-se à incidência das categorias de necessidades especiais, considerando que o maior número aponta para necessidades pouco específicas, que precisam de um diagnóstico em laudo médico-psicológico, muitas vezes, omitido e/ou inexistente, o que dificulta ainda mais o trabalho docente.

O “Diagnóstico das condições socioeconômicas da infância e juventude de Campos dos Goytacazes” (UFF, 2005, p. 128 – 129) aponta a necessidade do envolvimento e protagonismo dos conselhos gestores de políticas públicas, assim como do Conselho da Criança e do Adolescente (CMPDCA) a fim de impulsionar e contribuir para a garantia de implementação de políticas públicas inclusivas no âmbito da educação e demais demandas e processos de inclusão social das Pessoas com Deficiência.

É preciso que os responsáveis pela formulação, deliberação e controle das políticas de garantia dos direitos da criança e do adolescente, bem como os responsáveis pela sua implementação e efetivação, [...], acessem e compartilhem os conhecimentos sobre a quantidade das Pessoas com Deficiência em Campos dos Goytacazes, distribuídos pelas diversas faixas etárias; sobre os tipos de deficiências e seus respectivos percentuais, bem como sobre as contribuições e as falhas das redes municipal e estadual de educação na garantia ao pleno acesso, com qualidade, dessas pessoas. (UFF, 2005, p. 128)

Em vista deste quadro de necessidade educacional especializada, de acordo com relato da coordenadora do mencionado setor, os professores que atuam nas Salas de Recursos são selecionados através da indicação do gestor de cada unidade escolar. Estes professores e as equipes pedagógicas especializadas são continuamente capacitados em serviço, por meio de cursos de capacitação à distância em nível de pós-graduação ou de habilitação e aperfeiçoamento, para trabalhar na diversidade das necessidades educativas especiais. Estes cursos abrangem temas como: psicomotricidade, hiperatividade, Libras, Braile, Sorobã, fundamentos e princípios da Educação Inclusiva, dentre outros.

Assim como os objetivos e as propostas da política municipal, também a orientação e a capacitação dos professores seguem as orientações da SEESP/MEC, onde a Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes e a Secretaria Municipal de Educação têm parceria desde 2003, sendo esta cidade Pólo da Educação Inclusiva, dando assessoria a 18 municípios da região<sup>44</sup>. Trata-se, pois, da implantação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, dando enfoque na formação de gestores e educadores e na implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas dos municípios-pólos, dos quais dentre os 147, Campos dos Goytacazes é um deles (Anexo E).

Na educação especial, o PDE institui o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial com o objetivo de formar uma Rede Nacional para a oferta de cursos sobre o atendimento educacional especializado destinado aos professores da educação básica; o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de organizar os recursos para o atendimento educacional especializado nas escolas públicas da rede regular de ensino [...]. (SEESP/MEC, 2007, p.20 – 21)

---

<sup>44</sup> Informação verbal extraída de entrevista individual com a Coordenadora do Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais.

A Sala de Recursos Multifuncionais implantada em Campos dos Goytacazes, na E.M. Vilma Tâmega, conta com a atuação de professores especializados e recursos materiais disponibilizados pelo MEC – muitos adaptados pelos docentes que atuam na mesma – e atendem a alunos tanto da Escola Municipal Vilma Tâmega quanto alunos de municípios vizinhos, encaminhados pela Chefe do Setor de Ensino ao Portador de Necessidades Especiais.



Fotografias 03: Sala de Recursos Multifuncionais no Município de Campos dos Goytacazes.  
Fonte: Arquivo da autora (2007)

O relato da professora da Sala de Recursos esclarece o que é uma Sala de Recursos Multifuncional:

A sala de recursos multifuncional pode ser particular, pública, estadual, municipal. Todos podem ser atendidos aqui. Esta sala foi criada para atender a comunidade, é uma sala que recebe assessoria do MEC, tanto é que possui computadores, televisão, DVD e alguns materiais enviados pelo MEC. Por enquanto, só o município de Campos que possui uma sala multifuncional. Mas há projetos de abrir outras salas multifuncionais, como no outro lado da ponte, na baixada, para melhor acesso, pois é tudo muito longe<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Informação verbal – entrevista individual com a professora da Sala de Recursos Multifuncional.

Sobretudo com relação à disponibilidade de material e o apoio familiar, há diferenças entre uma Sala de Recursos (comum) e uma Sala de Recursos Multifuncional. De acordo com o relato dos professores das Salas de Recursos e complementando com a fotografia pode-se perceber estas diferenças.



Fotografia 04: Sala de Recursos de uma escola-pólo do município de Campos dos Goytacazes.  
Fonte: Arquivo da autora (2007)

Há duas diferenças grandes. Aqui nossos alunos têm laudo médico e os pais são muito participativos. Eu posso dizer porque eu era de uma sala de recursos e hoje sou de uma sala de recursos multifuncional. Na sala de recursos da zona rural, por exemplo, é muito difícil você trazer o pai para escola e o pai aceitar que a criança precisa de acompanhamento, até mesmo pela falta de informação. A dificuldade lá é tanta que o laudo não passa a ser prioridade. A prioridade é estar atendendo a criança. Essas crianças são atendidas e os professores não têm o apoio que precisam ter, tanto da área médica quanto da área familiar. As professoras precisam utilizar o computador do Laboratório de Informática, nas escolas que tem. Também as professoras que trabalham com inclusão, acabam se comovendo com algumas situações que encontramos e compram o material<sup>46</sup>.

Segundo Zilma Boa Morte, em 2007, foi realizado um curso à distância para 10 professores, em convênio com o MEC, por meio do Curso de Formação de Professores para Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Em 2008, estará sendo realizado um novo curso para outra turma de professores, pela Teleduc, abrangendo 12 educadores, sendo 3 do município de Campos dos Goytacazes, 3 de São João da Barra, 3 de São Francisco do Itabapoana e 3 de Cardoso Moreira.

<sup>46</sup> Informação verbal – entrevista individual com a professora da Sala de Recursos Multifuncional.

A partir do ano letivo de 2008, através da circular nº 05/2007, de 13 de dezembro de 2007, referente às Diretrizes para Alocação dos Professores, elaborada pelos Gerente Administrativo, Gerente Pedagógico e pela Diretoria do Departamento da Supervisão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, foi determinado que os professores atuantes nas Salas de Recursos devem exercer função de Professor Docente I ou II, que atenda a um dos seguintes critérios abaixo relacionados, sob o parecer e avaliação da Gerência Pedagógica:

1. Pós-graduação em Educação Especial;
2. Licenciados para Educação Infantil e/ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com inserção na organização curricular do curso do Componente Educação Especial;
3. Cursos de Capacitação e/ou Atualização em Educação Especial oferecidos pela SMEC ou Instituições Educacionais. (SMEC, 2007)

O documento propõe também que “os professores que atuarem na Sala de Recursos, deverão participar de formação continuada, por meio de cursos de capacitação em Educação Especial, em serviço oferecido pela SMEC ou Instituição Educativa” (SMEC, 2007).

No entanto, o quadro de professores com este perfil ainda está longe de ser uma realidade, fato constatado a partir do contato nas escolas e com outros profissionais da rede municipal, através de conversas informais. Por outro lado, foi buscado, por esta pesquisadora, um levantamento acerca do nível de qualificação dos professores atuantes nestas salas até o ano de 2007, mas não foi possível obter estes dados, tanto no que se refere ao quantitativo dos professores especializados atuantes nas Salas de Recursos quanto ao tipo ou grau dos cursos e formação destes professores.

Apenas foi relatado que 10 professores participaram, no ano de 2007, do Curso de Capacitação para Atendimento Educacional Especializado, promovido pelo MEC, sendo este número referente aos professores dos municípios pertencentes ao pólo do norte-noroeste fluminense. Neste caso, considera-se baixo o número de professores com especialização, considerando que na rede municipal, entre escolas e creches, são 4.296 professores atuantes. São oferecidos, pela SMEC, cursos de capacitação continuada, enfocando alguns pontos necessários ao aperfeiçoamento na área de educação inclusiva, mas ainda é preciso algo mais... É válido observar o quadro de capacitação, oferecido pela Gerencia Pedagógica da SMEC.

DATA	HORA	LOCAL	CURSO/EVENTO	OBSERVAÇÕES
06, 13 e 27/11	8h e 13h	E.M. Pequeno Jornaleiro	Capacitação de Libras	Curso de Libras - 40h
9/11	8h	E.M. Prof. Paulo Freire	Educação: dialogando saúde	Parceria: UENF e FIOCRUZ
9 e 23/11	8h30min	E.M. Maria Lúcia	Capacitação de Professores de Ensino Especial na Rede Municipal	Professores da EJA
10/11	8h	E.M. Vilma Tâmega	CASE III - Português / Matemática	2º Segmento
21/11	8h e 13h	E.M. Vilma Tâmega	Capacitação - Ed. Infantil	Berçário e Maternal
21/11	8h	Jardim São Benedito	Mostra de Artes de Crianças Ações Educativas (Linha de Ação de Orque)	UEs inscritas
21/11	13h	Jardim São Benedito	IV Mostra de Ciências / Mostra do Projeto "o dinheiro não vai me pagar"	UEs inscritas
22/11	8h e 13h	E.M. Vilma Tâmega	Capacitação - Ed. Infantil	GI e GII
22/11	14h	SIPROSEP	Formação para Diretores da EJA	Gestoras
23/11	8h e 13h	E.M. Vilma Tâmega	Capacitação - Ed. Infantil	GIII
23/11	13h30min	E.M. Maria Lúcia	Capacitação para os professores e Ops	EJA - I a IV fase
26/11	20h	Teatro Triunfon	Peça "Simplesmente Maria" - Parceria: Paróquia São Benedito	Est. 1h de almoço não possível
28, 29 e 30/11	8h e 13h	Faculdade de Direito	Curso de Gestores e Educadores - Parceria MEC	Inscrições na Sala 17 de 12/11 a 14/11
4/12	9h	SMEC	II Mostra de Presépio	Sector de Ensino Religioso
4/12	17h	SMEC	Auto de Natal / Coral	Sector de Ensino Religioso
4 e 11/12	8h e 13h	E.M. Pequeno Jornaleiro	Capacitação de Libras	Curso de Libras - 40h

Quadro 06: Capacitação/Eventos – Novembro/Dezembro

Fonte: Boletim SMEC – Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes – Outubro/2007

Nota-se que o corpo docente encontra-se carente de informações e orientações acerca de estratégias pedagógicas aplicáveis ao dia-a-dia no acontecer do fazer escolar, assim como percebe a necessidade da formação de uma consciência social que atenda aos princípios de uma educação inclusiva, carência esta, mais visível quando observados os professores do ensino regular na rede municipal de ensino.

No Setor de Ensino de Portadores de Necessidades Especiais, trabalham profissionais como psicopedagogos, psicólogos, especialistas em áreas específicas para trabalhar com Libras, Braille e Psicomotricidade, a partir de um olhar psicopedagógico.

De acordo com as informações da coordenadora do referido setor, os alunos são encaminhados ao setor responsável da Educação Inclusiva; pelo gestor, pelo orientador pedagógico ou pelos pais de cada escola. Em seguida, estes alunos são encaminhados para avaliação na área de saúde através de uma ficha de encaminhamento (Anexo F), para depois de avaliados serem encaminhados para atendimento educacional especializado em escolas da rede municipal (Anexo G) e somente permanecem em atendimento de saúde quando for necessário. O relato da professora da Sala de Recursos confirma este mecanismo de encaminhamentos:

Aqui só atendo perante o encaminhamento de Zilma, depois peço o laudo para saber o que a criança tem, se é hiperativa ou outra dificuldade. A triagem é feita por psicólogo, fono e neurologista pelo centro de saúde do município. Esse laudo serve de justificção da causa da dificuldade de aprendizagem do aluno. Será que é problema do aluno? Do professor? Da falta de alimentação? Nem sempre os problemas são neurológicos ou psicológicos para ter um atraso na criança, nem sempre este comprometimento cognitivo foi o neurológico que causou e nem o biológico, às vezes é uma questão social, uma questão de família. (Informação verbal. Grifos da autora)<sup>47</sup>

É válido destacar esta fala da professora, uma vez que apontam para algumas questões pertinentes quando se analisa a política de educação inclusiva. Por um lado, é preciso pensar a educação, principalmente numa perspectiva inclusiva, como uma questão social, exigindo do professor uma consciência social desenvolvida e aberta para contextualizar a educação no âmbito de processos sociais extremamente excludentes. Por outro lado, é preciso estarmos atentos para não deixar que questões sociais e familiares sejam argumentos para medicalizar e psicologizar a educação, incluindo nas Salas de Recursos alunos que necessitam de atendimento em programas sociais.

Uma vez freqüentando a Sala de Recursos, os alunos “especiais” são avaliados através de uma ficha de avaliação diagnóstica (Anexo H), preenchida pelo próprio professor especializado. Esta ficha é, também, encaminhada aos técnicos da área de saúde, como um complemento do acompanhamento do atendimento educacional especializado. Contudo, ressalta a coordenadora da Educação Inclusiva, “a avaliação é psicopedagógica”. Segundo as professoras atuantes nas salas de recursos, os alunos são avaliados da seguinte forma:

O aluno é avaliado de uma forma diferenciada. Ele tem uma prova diferenciada. Mas conta o conteúdo abordado, mas levando em consideração aquilo que o aluno pode dar. Então se ele não escreve ainda, o conteúdo será abordado oralmente, mas o conteúdo mínimo é exigido. Ele faz esta prova na sala comum e é mediado pelo professor da sala de recursos, dependendo da necessidade do aluno. Nós avaliamos na sala de recursos como ele está aqui, como ele está neste processo que estamos investindo. Os resultados são apresentados a nossa coordenação, o Setor de Ensino ao Aluno Portador de necessidade educativa especial. (DSC das professoras das Salas de Recursos em escolas-pólo)

Os professores das Salas de Recursos também são avaliados por um professor itinerante, levando em consideração os seguintes aspectos: ficha de

---

<sup>47</sup> Informação verbal – entrevista individual à professora da Sala de Recurso Multifuncional.

avaliação diagnóstica do aluno, diário de classe, relação de alunos atendidos, caderno de perfil do aluno, boletim escolar completo, acompanhamento médico do aluno, laudos médicos e atividades pedagógicas realizadas (Anexo I).

Nesta perspectiva de educação especial, a inclusão está ligada ao sistema de saúde, entendendo que o acompanhamento do aluno portador de necessidade educativa especial, embora considerado psicopedagógico, tem apresentado uma tendência de medicalização da educação, visto sua estreita relação com a saúde, como relata a professora:

Pelo sistema de saúde, eles (os alunos) não passam somente antes de virem para aqui. Eles continuam o tratamento. É um trabalho paralelo, porque, por exemplo, eu tenho um aluno hiperativo aqui, se ele não estivesse medicado, não teria condições. Por isso, tem que ter o trabalho paralelo e nós cobramos também. Tem que haver esta integração, pois se não tiver a integração a gente não tem rendimento e nem as coisas acontecem. Porque é um processo muito lento<sup>48</sup>.

A partir de março de 2007, foi movida uma ação civil pública contra a Secretaria Municipal de Educação, alegando que o atendimento aos alunos portadores de necessidades educativas especiais em uma determinada escola não vinha acontecendo. Contudo, não foi possível obter mais informações nos setores responsáveis pela educação especial no município, que não comentam a situação.

Somente se sabe que o Juizado da Infância e da Juventude determinou à mencionada Secretaria que fosse elaborado um projeto de atuação, o qual ficou a cargo da Gerência de Serviço Social Escolar – outro setor da SMEC, cuja atuação acontece através de uma equipe multidisciplinar, tendo um olhar técnico acerca das questões educacionais – junto aos portadores de necessidades especiais, selecionando as escolas que deveriam ser atendidas por este projeto, como consta no quadro a seguir.

---

<sup>48</sup> Informação verbal – entrevista individual a professora da Sala de Recurso Multifuncional.

ESCOLAS / PÓLOS	ESCOLAS DO ENTORNO
E. M. Farol de São Thomé	E. M. Apic E. M. Barra Velha E. M. Cláudia Almeida Pinto de Oliveira E. M. José de Anchieta E. M. Olímpio Honório de Almeida
E. M. Lions li	E. M. Custódio Generoso Vieira
E. M. Lulo Ferreira De Araújo	
E. M. Maria Lúcia	E. M. Dó-Ré-Mí E. M. Angelo Faez E. M. Francisco De Assis E. M. Sebastiana
E. M. Profª Eunícia F. Da Silva	E. M. Lions I

Quadro 07: Pólos de Educação Inclusiva.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, Gerência de Serviço Social Escolar, 2008.

Sobretudo acerca dos motivos que levaram a esta ação e demais decisões, nem os profissionais do Setor de Ensino aos Portadores de Necessidades Especiais nem a equipe técnica da Gerência de Serviço Social Escolar, da Secretaria Municipal de Campos dos Goytacazes, sabem ou querem falar sobre esta divisão. Mas através dos contatos com os mesmos, fica claro que a visão dos projetos de ambos os setores é bastante diferente, com enfoques e atuações também diferentes. Porém, esta divisão é vista, pelos professores que atuam nas salas de recursos, como algo negativo quanto ao trabalho junto aos alunos portadores de NEE e, conseqüentemente, quanto aos resultados e ao nível de qualidade da política educacional inclusiva neste município. Assim afirmam as professoras:

Os profissionais que eram da Coordenação de Zilma até vinham à escola, mas agora que é de outra coordenação não podem mais vir, mesmo que tenha a necessidade, por exemplo, de um interprete de Libras. Eu acho assim, de certa forma a divisão das escolas prejudicou o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, tinham que ser ações somadas e não diferentes, porque os profissionais técnicos não tem na equipe de Zilma, eram os profissionais da saúde que atendiam; e os especialistas em Libras e Braille, por exemplo, e que fazem o acompanhamento pedagógico não tem na equipe da gerência<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Informação verbal – entrevista individual com professor da Sala de Recurso em escola-pólo da Gerência de Serviço Social Escolar.

O que fica claro com a fala desta professora é que a orientação especializada ao professor atuante nas salas de recursos torna-se enfraquecida, comprometendo a qualidade da política educacional inclusiva desenvolvida no município de Campos dos Goytacazes, uma vez que paralelamente são desenvolvidos projetos e ações que mais parecem excluírem uma a outra do que somar e complementar suas perspectivas e objetivos.

Diferentemente do Setor de Ensino aos Portadores de Necessidades Especiais, foi disponibilizado, pelos técnicos da Gerência de Serviço Social Escolar, o projeto Equidade e Cidadania – equipe multidisciplinar para uma Educação Inclusiva, demonstrando que a construção da educação inclusiva tem por base incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção.

A equipe multidisciplinar que compõe este projeto consiste em assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, psicólogos-psicopedagogos e pedagogos, apresentando como proposta de atuação o acolhimento e a orientação à “comunidade escolar, através de intervenções técnicas tais como: triagens, entrevistas, reuniões, visitas domiciliares, institucionais e hospitalares, formação continuada, visando traçar um plano de acompanhamento”.

A partir desta proposta, foi traçado como objetivo geral do projeto:

Promover a inclusão através da integração e convivência saudável entre educadores, educando, família e comunidade através da valorização da diversidade e da aceitação das diferenças, visando a socialização e a garantia de direitos do alunado com necessidades educacionais especiais. (SMEC, 2007, p. 8)

Dentre os objetivos específicos, considera-se importante destacar o que se refere à preocupação em “apoiar o sistema de ensino regular para criar condições de inclusão ao alunado com necessidades educacionais especiais”, por entender que uma educação inclusiva não se faz somente com o atendimento especializado nas salas de recursos, mas sim através da interação entre o aluno portador de necessidade educativa especial e a comunidade escolar como um todo, envolvendo os professores, funcionários, pais/responsáveis e demais alunos.

Neste sentido, a Sala de Recursos é vista como “local que oferece materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades educacionais especiais do alunado, onde se oferece a complementação do

atendimento educacional realizado em classes do ensino regular”. Nas Salas de Recursos, o aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por um professor especializado, em um horário diferente ao horário do ensino regular, seguindo as determinações da Política Nacional de Educação Especial.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (SEESP, 2008, p. 16. Grifos da autora)

A Política de Educação Especial (PNEE, 2008, p. 16), proposta pelo MEC, atribui ao atendimento educacional especializado a competência de identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. Nesta perspectiva, “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”, na medida que o atendimento educacional especializado objetiva *complementar e/ou suplementar “a formação dos alunos* com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. Também está previsto, nesta Política de Educação Especial:

[...] o atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (SEESP, 2008, p.16. Grifos da autora)

Foram destacados, pela autora desta dissertação, quatro pontos considerados importantes no atendimento educacional especializado, na Política de Educação Especial (2008), entendidos como sendo cruciais para o realizar de uma política inclusiva de qualidade. São, então, ressaltados: o caráter complementar e/ou supletivo das ações nas Salas de Recursos com base no atendimento educacional especializado; a disponibilidade de materiais e recursos, assim como subentende-se a preparação e capacitação para o professor atuante; a articulação das ações da Salas de Recursos junto as atividades pedagógicas do ensino regular; e a realização deste atendimento em horário inverso ao horário que o aluno frequenta o ensino

regular, podendo acontecer na própria escola ou em centros e núcleos de atendimento especializado para absorver melhor a demanda, ampliando a quantidade de sessões de atendimento educacional especializado.

Visto que estes são pontos relevantes, o que se pode observar nas ações da educação inclusiva neste município, principalmente em relação ao aluno portador de necessidade especial, é a segregação do mesmo, dividido entre as ações do ensino regular e as ações da sala de recursos, atendidos no horário do ensino regular e não no contra turno. No caso de professores mais comprometidos e sensibilizados com a necessidade de uma inclusão efetiva, pode-se verificar uma relação de interação entre os profissionais que lidam com a demanda de cada aluno, mas estas são posturas isoladas que variam de professor para professor e não uma política em nível municipal.

Nossa função na sala de recursos é de preparar a criança para o pedagógico. Ultimamente estamos recebendo muitos laudos médicos que na verdade não chegam a ser laudos de atraso no desenvolvimento mental, esse atraso não fecha o diagnóstico e nem um possível problema e uma possível doença. O que nós trabalhamos é a parte psicomotora da criança que é justamente a dissociação das partes, as habilidades para dar suporte para prepará-lo para uma leitura, para uma escrita e raciocínio lógico. Há um trabalho em conjunto com alguns professores da sala comum, sempre que vou buscá-los pergunto ao professor como eles estão. E tem alguns professores que me perguntam o que podem estar trabalhando, como podem estar caminhando de acordo com a necessidade de cada um. (DSC das professoras das Salas de Recursos em escolas-pólo)

A fala do professor, seja do ensino regular seja das salas de recursos, é primordial para concretizar a análise acerca da política educacional inclusiva em Campos dos Goytacazes. Por isso, para conhecer a fala do professor, foram feitas reuniões do grupo focal com professores do ensino regular e da sala de recursos de escolas que não são pólo – E. M. Francisco Faria Barbosa, E. M. Professora Olga Linhares e E. M. Santo Antônio – e entrevistas individuais com professores da Sala de Recursos de escolas-pólo – E. M. Vilma Tâmega e E. M. Maria Lúcia – com o intuito de construir um Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que expresse a realidade da política educacional inclusiva no município de Campos dos Goytacazes.

Neste sentido, espera-se que o DSC, destes professores, revele as expectativas, angústias, certezas e incertezas, a consciência do próprio papel nas políticas educacionais, assim como o processo e a consolidação da formação docente inicial e/ou continuada, de caráter especializado, sinalizando até que ponto

a qualidade da formação inicial pode comprometer a qualidade da formação continuada especializada e interferir na qualidade da efetivação de uma política educacional que se pretende inclusiva.

Em termos de ações práticas, no que diz respeito à orientação dada ao professor tanto da Sala de Recursos quanto do Ensino Regular, não há diferenças entre as ações do Setor de Ensino aos Portadores de Necessidades Especiais e o projeto da equipe técnica da Gerência de Serviço Social Escolar, da Secretaria Municipal de Campos dos Goytacazes, na medida em que estes profissionais continuam necessitando de uma formação e capacitação mais especializada. No caso do projeto da Gerência, é considerado que os professores devem ser orientados pela equipe técnico-pedagógica da escola, cabendo aos profissionais técnicos orientações específicas de sua área.

Não tem apoio de uma equipe multidisciplinar, principalmente com relação à orientação ao professor que trabalha em dois lugares, que em algumas escolas a coordenação é de Zilma e em outras é da Gerência de Serviço Social, o professor é obrigado a trabalhar de acordo com o que a coordenação pede e não como ele está acostumado ou sabe fazer. Na gerência é um olhar técnico e na coordenação um olhar psicopedagógico. (DSC das professoras em escolas do em torno)

Dando continuidade ao DSC das professoras em escolas do em torno, destaca-se a divisão entre as ações do Setor de Ensino do ensino especial e as ações da Gerência de Serviço Social Escolar como um ponto negativo, um obstáculo para a efetivação de uma política de educação inclusiva de qualidade neste município.

Não tem uma orientação específica para trabalhar junto ao professor. Antes tinha uma equipe itinerante que chegava aqui e olhava o meu caderno, as atividades que vinha fazendo. Mas com a Gerência de Serviço Social não tem papel nenhum, vem psicóloga, a fonoaudióloga, a psicopedagoga e vê o aluno, mas não orienta o professor. É preciso uma orientação para não ficar tudo solto. A orientação que a gente tem é que todos os alunos têm que ter laudo, mas tem aluno que os pais não vieram até hoje trazer o laudo. Então, a gente fica com o aluno sem saber direito o que ele tem. Tem crianças que não estão freqüentando ainda a sala porque não tem vaga. E a gente fica sem uma orientação, porque a escola era pólo agora não é mais, trocou a gerência, não é mais a que era. Então a gente fica esperando uma pessoa para definir o que a gente deve ou não fazer. (DSC das professoras em escolas do em torno)

Segundo as diretrizes da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a preparação do professor requer uma formação inicial e

continuada voltada para além das estratégias técnicas, é preciso uma consciência social para buscar a interação total do aluno em sua participação na sociedade, buscando parcerias com outras áreas e serviços sociais:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (SEESP, 2008, p. 17-18)

Foi possível analisar nas falas dos professores diferentes posturas diante das possibilidades de uma educação inclusiva de qualidade. Essa diversidade de posturas é conduzida pelo nível de preparação do professor que atua junto ao aluno portador de necessidade educativa especial (NEE), seja o professor do ensino regular seja o professor da sala de recursos. Pôde ser observado que o professor do ensino regular, em sua maioria, não está habilitado para este trabalho. Quanto ao professor das salas de recursos, por um lado, alguns estão precariamente capacitados e poucos possuem uma formação adequada; por outro, aqueles lotados em escolas-pólo, modelos no contexto da educação municipal de Campos dos Goytacazes, estão mais bem preparados do que os professores que atuam nas escolas em torno. Porém, aqueles professores que já estão capacitados defendem que mesmo quem não tem uma capacitação adequada deve tentar fazer um bom trabalho. Será que isto é possível? Assim demonstram os discursos a seguir:

Eu aprendi nos cursos, que a gente vem fazendo, pouca coisa, mas aprendi. Porque eu não sou fono, então tem coisa que eu não sei trabalhar com eles. A coisa está feia, mas a gente faz um curso e tudo parece uma maravilha. O problema é que na sala a coisa é diferente. Primeiro porque o professor na maioria trabalha em duas escolas, então não tem como ir a uma reunião técnico-pedagógica. Segundo porque quando ele vai à reunião, chega lá ele vai ver uma brinquedoteca que na escola dele não tem.

Eu acho que quem já está atuando precisa ser capacitado, não com o pessoal da prefeitura, tem que ser uma capacitação com psicólogo, fono e não ser alguém que está na própria sala de aula. Nos cursos de formação teria que ter na grade curricular uma matéria que estivesse preparando o professor para trabalhar com as crianças especiais, porque o que acontece

é que você se depara com essa realidade quando você já está dentro da sala para trabalhar com essa criança. Tem outra coisa, eles falam nessa inclusão de crianças que falam, enxergam, escutam; e aquela criança que tem a coordenação motora toda comprometida, não enxerga, não fala, a escola não está preparada para atendê-la. Na sala de recursos a gente tenta fazer alguma coisa, mas sei que tem muita coisa faltando, eu sou uma professora normal como qualquer outra, então eu não estou preparada para trabalhar com estas crianças. (DSC das professoras das escolas em torno)

Diante da insegurança e insatisfação com a formação, os professores, que atuam nas escolas em torno, apontam a falta de formação como um entrave na atuação junto ao aluno com NEE. Observa-se ainda que professores que possuem uma formação especializada demonstram segurança na sua capacitação frente ao aluno com NEE, sendo esta essencial para a qualidade desta atuação.

A minha formação é fundamental para ter um olhar diferenciado em relação ao aluno. Tenho curso de Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo MEC e sou psicóloga também, o que me ajuda muito, para saber como lidar com cada necessidade. Mas a formação docente não é empecilho para professora começar a atuar, não é. Se ela for uma pessoa que busca, mesmo que ela não tenha uma pós-graduação, não tenha um grau superior, ela tem condição de fazer um trabalho. Agora eu também penso que como tudo hoje é o papel, até para você atuar simplesmente no primeiro segmento é preciso uma formação superior, então eu vejo como essencial esta formação. Nós temos professores que não são graduados, mas que fazem um bom trabalho. (DSC das professoras das Salas de Recursos em escolas-pólo)

Quando questionados os professores das Salas de Recursos sobre suas atuações no ensino regular, embora com graus diferentes de otimismo, ambos demonstraram adquirir experiência ao longo da prática, considerando que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é algo recente nos cursos de formação docente.

Quando atuei no ensino regular, o aluno que era da minha sala era bem comprometido. Então, era muito difícil incluí-lo nas atividades, socialmente não, ele era ligado aos colegas. Mas é muito difícil a gente sozinha, em sala, fazer um trabalho direcionado. (Fala individual da professora da Sala de Recursos de escola-pólo)

É possível perceber a diferença nas posturas das professoras, por isso é preciso alertar para o fato de que a formação inicial e continuada do professor não devem estar baseadas somente nas experiências práticas e individuais de cada professor, estas devem fazer parte da política educacional inclusiva em nível

municipal e não contribuir para um quadro de voluntarismo docente a partir das iniciativas particulares.

Eu era professora de sala regular, eu trabalhava dentro da fazenda num lugar chamado Mata da Cruz, aí chegou a oportunidade de remoção para a sala de recursos. Nesta época eu ia à coordenação para tentar saber o que fazer, como trabalhar, mas hoje em dia tudo que eu sei sobre sala de recursos foi com base em pesquisas e estudos. A gente vê uma coisa e pensa que pode ser transformado, dando mais ênfase as habilidades. (Fala individual da professora da Sala de Recurso Multifuncional de escola-pólo)

Segundo as diretrizes da Política de Educação Especial, o professor não é o único profissional responsável pela qualidade das ações da educação inclusiva, nem tampouco os profissionais da equipe multidisciplinar. É preciso complementar estas ações com profissionais especializados para atender estes alunos, até mesmo, fora das salas de aula. Como afirma o documento da mencionada política:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (SEESP, 2008, p. 17)

Há uma forte queixa no que diz respeito à disponibilidade de material para a realização e o desenvolvimento de estratégias de pedagógicas. Porém, os professores destacam que a carência não é só de recursos materiais, mas também humanos, na figura do instrutor, do interprete ou do cuidador, previstos como incumbência dos sistemas escolares na Política da Educação Especial (2008).

A formação docente está começando a trabalhar melhor a questão da inclusão agora, quando eu me formei não era assim. É preciso preparar melhor o professor, com cursos de capacitação e disponibilizar mais material e recursos, tanto recursos didáticos como humanos, para ter mais profissionais atuando. O professor precisa de alguém para dizer como ele pode trabalhar e alguém que o ajude no dia-a-dia. (DSC das professoras das escolas em torno)

É nítida a diferença na clareza dos objetivos e estratégias de atuação entre os professores capacitados que atuam nas salas de recursos em escolas-pólo e a percepção da necessidade de maior orientação por parte dos professores do ensino regular que atuam junto a alunos portadores de NEE. Os professores das

salas de recursos relatam suas atuações, demonstrando conhecimento e segurança nas estratégias a serem utilizadas, observadas no discurso abaixo:

Eu trabalho com histórias, fantoches, jogo da memória, seriação, classificação, formação de texto oralmente a partir de um desenho. Não são atividades pedagógicas visando um conteúdo, são pedagógicas visando desenvolver habilidades específicas de cada aluno. A nossa finalidade aqui não é alfabetizar e nem ensinar a contar. Não é como uma aula de reforço da disciplina que ele está dando na sala regular. Nós lidamos com história? Lidamos. A criança lê historinha? Lê. Mas o objetivo aqui é ela saber como colocar em seqüência uma história. Então eu não estou focada na leitura e sim nos passos que possam favorecer a leitura. (DSC de professores da Sala de Recursos em escolas-pólo)

Já as professoras do ensino regular, demonstram a necessidade de uma orientação, que segundo elas é inexistente, mas muito necessária no contexto da inclusão, como relatam a seguir:

O suporte para o ensino regular não tem, e para a sala de recurso é como foi relatado. O professor precisa pedir ajuda para ter o material para trabalhar com o aluno. O que eu acho é que o município ainda precisa preparar melhor o professor, mesmo que alguns tenham tido acesso ao curso oferecido pelo MEC, muitos professores estão fora deste contexto. (DSC das professoras das escolas em torno)

Neste sentido, percebe-se o distanciamento entre os cursos de capacitação e a prática efetiva nas escolas em sua maioria. Mesmo que o papel do professor seja buscar, inventar e (re) inventar as estratégias e recursos aplicáveis a sua realidade de ensino, ao invés de receber tudo pronto como uma “receita de bolo”, muitos dos recursos e estratégias utilizados pelos professores das salas de recursos são fruto da busca e da vontade de cada professor isoladamente, a partir da adaptação dos recursos recebidos pelo MEC ou da criação de seus próprios recursos. Se por um lado, para isso é preciso uma formação adequada, voltada para um olhar inclusivo; por outro, percebe-se a fragilidade e ineficiência da capacitação do professor em termos de política educacional inclusiva no município, o que permite uma diferenciação entre a capacidade e a habilidade dos professores, podendo gerar um processo de desigualdade dentro de uma política que se propõe inclusiva. Esta habilidade fica limitada aos profissionais com mais oportunidade de especialização.

Aqui tudo vira pedagógico. Nós temos várias atividades, nós vamos recriando senão nós vamos ficar muito restritas. Nós fizemos o labirinto em

auto-relevo para trabalhar, é uma atividade adaptada. O relógio, por exemplo nós adaptamos, colocamos a hora, aqui está em braile e aqui está em libras. É um material que eu não conseguiria e nós adaptamos ao nosso olhar. Então tudo que a gente vê, modificamos para todas as possíveis deficiências. (Fala individual da professora da Sala de Recurso Multifuncional de escola-pólo)



Fotografias 05: Recursos adaptados pelos professores da Sala de Recurso Multifuncional em uma escola-pólo.  
Fonte: Arquivo da autora (2007).

Já que esta não é uma realidade em todas as escolas, o fato de acontecer de forma diferenciada, demonstra uma fragmentação e a possibilidade de descontinuidade deste tipo de atendimento. Como o próprio Documento Subsidiário à Educação Inclusiva, a capacitação do professor não deve ser algo particular e/ou pessoal, é preciso haver uma proposta, um projeto político-pedagógico de orientação ao professor, tanto em nível da própria escola quanto em nível de política municipal.

A visão de inclusão, por parte dos professores, especialmente os do ensino regular, ainda está muito vinculada a uma visão de integração, a qual tem permanecido no âmbito de uma inclusão social e não pedagógica, principalmente quando se pensa na inclusão do aluno portador de NEE no ensino regular.

Tudo que eu faço com os outros eu faço com ele. Ele (o aluno) tem suas limitações. Incluído ele está, a inclusão social é muito fácil, porque eles são muito pequenos e não percebem. Eles estão incluídos em termos de uma inclusão social, agora na parte de aprendizagem... (DSC das professoras das escolas em torno)

Com base nesta visão, pôde-se notar alguns pontos cruciais para se avaliar a qualidade da política de educação inclusiva do município de Campos dos Goytacazes. Por um lado, os professores relataram que a escola pública não está preparada para receber estes alunos ditos especiais. Por outro, a maioria dos alunos que estão incluídos nas salas de recursos não tem um laudo específico que oriente o professor acerca da necessidade específica dos alunos, uma vez que o laudo amplia a avaliação pedagógica necessária para atuação junto ao aluno com NEE. Assim discursam os professores:

Então a gente não está preparada para receber essas crianças. Eu sinto que agora elas estão incluídas, mas na medida em que elas vão aumentando os períodos, as dificuldades vão aumentando e a escola não está preparada. E aí começam a ficar para trás e aí começam a procurar as escolas especializadas: APAE, APOE... A maioria de nossas crianças está na sala de recurso por causa de transtorno, a maior incidência de necessidades educativas especiais atualmente é a conduta atípica, ele não tem um atendimento específico para o problema. É a falta de limite, a criança precisa de uma família e eu vou dizer mais, o professor da sala de ensino regular dá graças a Deus quando a professora da Sala de Recursos vem buscar uns três ou quatro. É quando ela tem sossego na sala de aula. Porque a maioria que está na sala de recursos precisa é de limite, educação. Na verdade, as crianças que realmente precisam estar incluídos, não estão na escola. (DSC das professoras das escolas em torno)

Muitas vezes a falta de um laudo que especifique a necessidade educativa especial confunde a orientação a ser dada ao professor, na medida que verdadeiramente a necessidade do aluno é de cunho, unicamente, pedagógico, fazendo com que o aluno não alcance os objetivos esperados no processo de ensino-aprendizagem.

É muito bom a gente ver que as crianças, que realmente tem a necessidade, alcançam algum objetivo. Agora, muitas crianças que estão na sala de recursos não têm a necessidade de estar aqui, mas a gente não tem o poder de contestar os laudos que recebemos ou aquelas que nem laudo tem. Fica difícil o trabalho e às vezes o que a criança precisa é de um reforço pedagógico e não um atendimento especializado. A gente se sente impotente sabendo que o tempo que ela está fora da sala de aula ela poderia estar aprendendo um conteúdo novo. (DSC de professores da Sala de Recursos em escolas-pólo)

Com isso, embora considerando que avanços já foram alcançados, ainda é necessário gastar muitos esforços e rever algumas posturas, observando na fala dos professores que é muito complicado trabalhar a inclusão no âmbito do ensino regular. De acordo com os professores:

A inclusão é um trabalho muito complexo e o governo tem que estar disposto a gastar... Essa necessidade de inclusão se dá em todos os lugares. Então a gente tem que estar voltado para isso na escola, um projeto pedagógico voltado para isso, trazer para a família e para a sociedade esta necessidade. Este trabalho não pode estar voltado só para no ensino pedagógico, mas também para o social, para o psicológico. E essa coisa de inclusão é uma coisa muito complicada. Por quê? Fala-se de inclusão, inclusão, inclusão, mas não se pensa no professor. O professor tem que se virar [...]

Eu vejo que é preciso incluir os alunos especiais, dando respaldo para ele estar dentro da sala de aula. Ele deve ser atendido fora da sala de aula, acompanhando o progresso dele dentro da sala de aula. (DSC das professoras das escolas em torno)

A Sala de Recursos, seja a multifuncional ou não, aparece como principal protagonista da política de inclusão educacional no município em questão, como proposta do próprio MEC. Porém, na efetivação de uma política educacional inclusiva, a Sala de Recursos é tida como insuficiente para incluir alunos portadores de NEE. Como afirmam os professores:

Tem a sala de recursos, mas eu acho que a sala de recursos pra essas crianças não vai adiantar não. A sala de recursos é uma das formas de inclusão destes alunos. Ele precisa chegar à escola e ter um ambiente preparado para que ele se sinta bem, como as rampas. Na sala de recursos tinha que ter mais professores especializados. Eu não acho que a sala de recursos vai resolver com o professor sozinho, tinha que ter outros profissionais atuando junto como o psicólogo ou fonoaudiólogo, para cada um trabalhar com o aluno dentro da sua área. Mas o trabalho destes profissionais é somente ajudar o professor a avaliar este aluno. (DSC das professoras das escolas em torno)

O trecho destacado na fala acima demonstra que uma perspectiva de educação inclusiva não deve limitar a formação e a preparação do professor ao atendimento de orientação pedagógica, principalmente no que diz respeito a limitar-se aos processos de avaliação dos alunos com NEE. É preciso algo mais...

Mas quais seriam as alternativas para o acontecer de uma política educacional inclusiva de qualidade sob o ponto de vista do professor? As respostas são variadas quando questionados separadamente o professor do ensino regular e o professor da sala de recursos, ora complementares ora divergentes, demonstrando a necessidade de pensar o ensino regular como a porta de entrada para a inclusão escolar.

Eu acho que o mais certo é o professor da sala de recursos ir até a sala comum e propor para trabalhar uma atividade com Libras, por exemplo. Mas a dificuldade é mesmo em termos de material e orientação. (DSC das professoras das escolas em torno)

Com muita consciência, por mais preparo pedagógico e conhecimento acerca das estratégias escolares, os professores das escolas pólos, os quais possuíam especialização, apontaram a sala de recursos como o primeiro passo para a inclusão, o que nos leva a entender que esta especialização passa pelo conhecimento de técnicas e métodos de ensino, mas a inclusão jamais acontecerá se não houver uma conscientização social, desde o ensino regular.

Olha eu vejo a inclusão ainda com uma certa ressalva. Por quê? Na realidade, sala de recurso não é ela que inclui, ela é uma ponte, quem inclui é a sala regular. Nós temos que acabar com esta visão de educação e educação inclusiva, pois a educação é uma só. É na sala regular que a professora tem que incluir. A sala de recurso dá apenas uma ajuda para que esta inclusão ocorra. Eu tenho preocupação porque quando se fala de inclusão só se pensa no deficiente, mas a inclusão é racial, de gênero. (DSC de professores da Sala de Recursos em escolas-pólo)

A partir disso, há que se alertar que uma perspectiva de educação inclusiva não deve se limitar ao Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos, previsto na legislação em nível nacional e que está sendo reproduzido neste município. É algo que vai além disso, a escola deve estar preparada para atender estes alunos, o professor deve estar preparado para atuar, seja por uma adaptação do ambiente seja pela aplicação de estratégias escolares adequadas às necessidades dos alunos. Neste sentido, a Sala de Recurso deve ser um complemento e não a única forma de inclusão, esta deve começar no ensino regular, muito mais pela formação de uma consciência social por parte do professor do que pela forte preparação técnica. Há que se modificar o olhar da sociedade...

A inclusão no 1º segmento é difícil, ainda temos algumas barreiras, mas no 2º segmento é mais difícil ainda, porque são oito professores para considerar o transtorno do aluno.

A nossa sociedade não está preparada para aceitar as diferenças, ela está preparada para aceitar tudo que for homogêneo, tanto é que o que tem de diferente na sala precisa se modificar, mas a gente precisa trabalhar é o olhar. Mas isso é uma consciência social, foje da política inclusiva. É preciso começar a respeitar as pequenas diferenças que não são necessariamente deficiências. Vai além de um aparato técnico, é o acolher, o respeitar.

Se eu já tinha uma consciência social, me interessar pelo Braille ou por Libras foi uma consequência, uma questão de necessidade. Agora, se o professor não tem uma consciência inclusiva, o que ele vai fazer com a teoria? Não pode deixar que a criança perceba em seu olhar tristeza, pena e nem que o seu olhar foque a deficiência, nunca, nunca. A gente precisa estar atento para o que o aluno precisa, que é prepará-lo com autonomia. (DSC de professores da Sala de Recursos em escolas-pólo)

Nota-se que a inclusão é para poucos. Visto que o número das Salas de Recursos é ainda reduzido, quando considerado o número total de escolas; o sistema de saúde não absorve toda a demanda de encaminhamentos para o atendimento e diagnóstico da necessidade de cada “aluno especial”, permanecendo muitos sem um laudo para orientar tanto o professor da sala de recurso quanto o professor do ensino regular; e a implantação de um Núcleo de Atendimento ao Aluno Portador de Necessidades Especiais ainda não é uma realidade concreta, necessitando de espaço físico adequado, material e recursos disponibilizados e uma equipe multidisciplinar que atenda a grande demanda.

Percebe-se, contudo, uma descontinuidade das ações referentes à educação inclusiva, principalmente em decorrência da instabilidade político-partidária que vem se instalando no município há alguns anos. Há uma sucessão de suspensão de mandatos dos prefeitos, conseqüentemente, a exoneração e nomeação de diferentes secretários de educação e seus respectivos colaboradores. Ao final desta instabilidade política, tem-se como resultado uma falta de solidez das políticas educacionais inclusivas no município de Campos dos Goytacazes. Certamente, avanços já foram conquistados, mas é preciso alcançar níveis mais altos de qualidade, pondo em observação a preparação e interação entre os docentes tanto do ensino regular quanto do atendimento educacional especializado para que o aluno esteja realmente incluído e não segregado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças nas suas salas de aula.

[...]

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à Ética, à Justiça e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação. (MANTOAN, 2004, p. 80 – 81)

Ao finalizar esta pesquisa tem-se o intuito de elaborar algumas considerações acerca da Formação Docente nas Políticas Educacionais Inclusivas, com enfoque no contexto da rede municipal de ensino público do Município de Campos dos Goytacazes, ressaltando que esta mencionada rede de ensino encontra-se diretamente ligada às diretrizes da política educacional nacional. Assim, o objetivo deste trabalho foi contribuir para repensar a educação, mais especificamente a Educação Especial, entendendo que não é possível dissociá-la da cultura, das determinações sociais, políticas e econômicas que vêm predominando em cada período da história brasileira.

No decorrer da pesquisa, ficou clara a visão de que a educação especial é uma modalidade de ensino que requer um fazer pedagógico especial, ou seja, trata-se de um ensino voltado para alunos que necessitam de técnicas, métodos e recursos específicos para garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo. No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência, através da criação das escolas especiais, sinalizou para o fato de que estas pessoas com deficiência, mesmo sendo atendidas pelas classes especiais, permaneciam à margem da educação escolar.

No breve resgate histórico desenvolvido nos primeiros capítulos desta dissertação, pôde ser observado, no que se refere à Educação Brasileira, uma trajetória de avanços e retrocessos, considerando que a educação apareceu ora como instrumento de dominação, ora como forma de superar e transformar a sociedade. Quanto à Educação Especial, as visões foram sendo modificadas e aprimoradas, evoluindo de uma visão assistencialista-médica para uma visão educacional. Isto quer dizer que houve um longo caminho entre a visão de integração do “aluno especial” com as “classes especiais” e a perspectiva de inclusão do aluno com necessidade educativa especial no ensino regular. Permitiu-se que grande parte destes alunos permanecesse à margem deste processo de

inclusão, ao se considerar que a integração ainda existe em detrimento da inclusão, uma vez que a maioria destes alunos precisam se adaptar às escolas e não as escolas se adaptarem e se preparem para receber estes alunos.

Segundo documentos da Política Nacional de Educação Especial (2007, p. 13), o contexto histórico e político deste momento representa a “travessia na tempestade”, por se tratar de um momento de efervescência das discussões e debates acerca das propostas pedagógicas e das políticas educacionais, de forma a analisar os conceitos de inclusão e o atendimento educacional especializado no âmbito do ensino regular. Nesta travessia, diante da discussão sobre inclusão, há pontos de vista diferentes e divergentes, considerando aqueles que defendem, os que contestam e os que não sabem ou não querem opinar. Porém, a maioria dos educadores, que se encontram na sala de aula, argumentam que não estão preparados para ensinar estes alunos e que o número de alunos em sala não favorece ao atendimento educacional especializado no ensino comum.

De fato, através da metodologia do grupo focal e a análise dos dados feitas a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), verificou-se que o sentimento da maioria dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, foi vista como um problema a mais a ser encarado. Problema este, sem muitas perspectivas de serem solucionados, na medida que predominam as barreiras para esta inclusão, permitindo – quando muito – uma integração destes alunos. Diante disto, reforça-se a urgente necessidade de reformulação no modo de olhar, pensar e fazer acontecer a educação inclusiva.

Foi em um contexto de fragmentação e descontinuidades que a política educacional inclusiva veio se desenvolvendo no município de Campos dos Goytacazes, considerando o domínio da política partidária que mais objetivou articular as propostas do próprio governo do que estabelecer diretrizes para o desenvolvimento da educação em âmbito municipal para os anos seguintes.

Uma prova desta descontinuidade das políticas educacionais no mencionado município é a falta do Plano Municipal de Educação, cuja obrigatoriedade foi definida pela LDBEN 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01). Fica o questionamento de como pode um município do porte de Campos dos Goytacazes permanecer sem a elaboração do PME para direcionar os objetivos e metas da Educação do município como um todo? – a

resposta deste questionamento pode servir de objeto central para uma nova pesquisa.

Certamente, a não elaboração e aprovação do PME neste município é um desdobramento dos conturbados mandatos dos prefeitos, nos últimos anos, assim como as sucessivas trocas de secretárias de educação, afetando a continuidade e efetivação dos projetos implantados, comprometendo o desenvolvimento do município a partir da Educação.

Diante disso, pode-se afirmar que é preciso nortear as políticas educacionais, especificamente as ações voltadas para a educação inclusiva, de forma a prever os recursos necessários para a obtenção de material didático-pedagógico, disponibilidade de profissionais especializados, capacitação e formação do professor, tanto quanto a adequação do espaço escolar para a inclusão efetivamente.

Considera-se, pois, que trabalhar com a concepção de educação inclusiva requer o entendimento de que incluir um aluno com necessidade educativa especial (NEE) não é apenas matriculá-lo na escola regular, é uma postura que ultrapassa os limites da burocracia e dos métodos e técnicas pedagógicos. Por um lado, é preciso, então, investir na formação inicial do professor de forma a ampliar a consciência social inclusiva do docente, estruturando, nesta formação, os elementos epistemológicos, científicos e técnicos. Por outro lado, é urgente resgatar um programa de capacitação continuada a partir de deliberações próprias de uma política pública de educação consistente e não uma formação buscada a partir de uma iniciativa individual ou adquirida, ao longo dos anos, através de uma experiência meramente prática.

Tanto a valorização da formação inicial quanto da formação continuada colaboram no estabelecimento de uma identidade profissional do professor, conferindo-lhe um “status profissional” e um reconhecimento como profissional do ensino e da aprendizagem através da determinação das competências específicas do ato de ensinar. Com isso, poder-se-ia observar o reflexo na melhoria da qualidade das políticas educacionais e, principalmente, no oferecimento de oportunidades de aprendizagem e convívio social dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), conjuntamente na educação regular e no atendimento educacional especializado.

Vale esclarecer que não está sendo apontada a inexistência de uma formação inicial e/ou continuada para o professor. Chama-se atenção para a necessidade de buscar novos rumos para a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que observa-se uma lacuna, um distanciamento entre a teoria e a prática na estruturação dos programas de formação e atualização pedagógica, os quais puderam ser percebidos nos discursos dos professores entrevistados.

Portanto, a associação entre a teoria e a prática é imprescindível para tornar o professor um profissional auto-reflexivo, capaz de criar e recriar estratégias de atuação que possibilitem a inclusão dos alunos, solucionando problemas e analisando o seu cotidiano pedagógico.

Constata-se que na formação básica, as disciplinas referentes à educação especial ou não são contempladas ou são insuficientes e de baixa qualidade. Quanto aos programas de formação continuada, foi demonstrado, nas entrevistas de grupo focal com professores do ensino regular e da sala de recursos, uma superficialidade e pouca consistência, visto que, em grande parte, estes programas têm estado desvinculados das reais necessidades dos professores no cotidiano da prática escolar. Porém, esta não é uma realidade única do município de Campos dos Goytacazes, mas sim um espelho do que vem acontecendo no estado e no país como um todo.

Sobretudo os professores que atuam no ensino regular, mas também alguns atuantes nas Salas de Recursos, demonstraram não se sentirem preparados para a efetivação de uma prática pedagógica voltada para o aluno com NEE, seja pelas falhas no processo de formação profissional seja pela falta de uma sistematização e elaboração das ações e estratégias de uma política educacional inclusiva. Neste sentido, o apoio ao professor é muito importante e necessário a fim de que se desmistifique a crença de que capacitar o professor para atuar na perspectiva da educação inclusiva significa apenas prepará-lo para conhecer a tipologia das deficiências ou a conceituação das mesmas. Na verdade, esta preparação/capacitação deve buscar diminuir as inquietações e incentivar um trabalho de orientação pedagógica que contemple situações práticas de ensino, uma vez que questionar a impossibilidade de aprendizagem do aluno significa reconhecer a necessidade do professor criar novas maneiras de ensinar e perceber como cada aluno tem possibilidade de aprender.

É preciso ressaltar que a inclusão remete à possibilidade tanto de aperfeiçoamento da educação escolar quanto de benefício do convívio social de alunos com e sem deficiências, porém é preciso, além da preparação e capacitação do professor, resgatar uma consciência e uma vocação interna de cada docente, impossível de ser ensinada e aprendida. Portanto, somente um professor com alto grau de envolvimento e comprometimento com a inclusão, aliado a sua capacitação teórica-prática, será capaz de criar alternativas de trabalho que se ajustem às necessidades e peculiaridades de cada aluno, seja ele portador de necessidade educativa especial ou não.

Com base em Mantoan (2004, p. 88), entende-se que os recursos e atividades pedagógicas, assim como os programas e currículos permanecem os mesmos. Mas, para a efetivação de uma educação inclusiva, é necessário fazer diferente, seja do lado do aluno – dando a ele a oportunidade de trabalhar na própria sala de aula, sem ser segregado, a partir de seu interesse e capacidade – seja do lado do professor – planejando suas atividades e selecionando os recursos didáticos de forma a ampliar seus objetivos, possibilitando a escolha de diferentes caminhos, sem estereotipá-lo.

Considera-se importante lembrar que, embora seja esta a solução proposta por alguns professores, a presença do “cuidador” – o professor destinado a acompanhar o aluno com necessidade educativa especial – pode reproduzir, no ambiente da sala de aula, a exclusão e a segregação do aluno, ao mesmo tempo, que demonstra a desqualificação do professor da turma, uma vez que as necessidades do “aluno especial” são trabalhadas pelo “cuidador” ou educador especializado. De fato, ressalta-se a necessidade de um profissional de apoio, para trabalhar com os outros alunos enquanto o professor regente trabalha com o aluno especial, e até mesmo, a existência das Salas de Recursos, para complementar as atividades do ensino comum. Contudo, não se pode perder de vista a interação dos alunos como um todo, para que tanto a presença de um profissional de apoio quanto as atividades das Salas de Recursos sejam apenas um passo para desviar os obstáculos e tornar a educação inclusiva uma tarefa exeqüível, mesmo que árdua, garantindo uma escola para todos, justa, democrática e que respeite a diversidade.

Sendo assim, analisando o contexto educacional, especificamente, do Município de Campos dos Goytacazes, fica evidente que estamos longe de efetivar uma educação inclusiva de verdade, principalmente no que diz respeito à formação

dos educadores, às condições de atendimento nas salas de aula, aos recursos disponíveis nas escolas, aonde não vem sendo atendida a diversidade, sequer quando se trata de dificuldades de aprendizagem. Não há como realizar o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais que exijam adaptações de grande porte, tanto no que se refere ao currículo, quanto às técnicas, métodos e recursos.

Por outro lado, é preciso estarmos abertos para a inclusão, colocando-nos como agentes transformadores desta realidade e formando uma rede de apoio para que a inclusão aconteça de forma verdadeira e responsável, propondo a elaboração de uma Política de Educação Especial própria do Município de Campos dos Goytacazes, que corresponda às exigências e regulamentações da Política Nacional de Educação Especial. Com isso, os alunos poderão ter condições de serem incluídos no ensino regular, sendo garantido o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 23, n. 9, p. 79–101, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Anais do II Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil – 1995**, Campinas, SP: UNICAMP, FE, HISTEDBR, 1996, p. 304 – 312.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval et all. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (orgs.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

AZEVEDO, José Clovis de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. 2. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMEL, Roseli Cecília R. de Carvalho. Formação de professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília R. de Carvalho (orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 27 - 40.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 9. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 180º da Independência e 113º da República.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. 169º da Independência e 102º da República.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 185º da Independência e 108º da República.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução n. 1, de 16 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p.11.

BRZEZINSKI, Iria. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S.de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 25-37.

\_\_\_\_\_. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80 – 108, dez. 1999.

CANDAU, Vera Maria & OUTROS. **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUEIRA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 15-26.

CARNEIRO, Luiz Orlando; CAVALCANTI, Inês Carneiro. **O ABC do estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Gráfica JB, 1990.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Luzia Alves de. **Da singularidade à universalidade na prática docente: natureza e significado da identidade institucional coletiva**. 2. ed. ampl. Campos dos Goytacazes: Institutos Superiores de Ensino do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora, 2007.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Baelmira Oliveira; CATANI, Denica; SOUZA, Cyntia Pereira. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 21-29.

CENPEC (org.). **Educação para Todos: Avaliação da Década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 3-13.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

COUTEÚDOESCOLA. **Necessidades Especiais** - Glossário de termos. Disponível em: <http://www.conteusoescola.com.br/site/content/view/68/51/>. Acesso em: 28 mai. 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra corrente** – ensaios sobre democracia e capitalismo. São Paulo, Cortez, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Notas sobre cidadania e modernidade**. Praia Vermelha: estudos de política e teoria social. Rio de Janeiro: UFRJ/Escola de Serviço Social, v.1, n.1, p.145-165, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995b.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155–1177, dez. 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539 – 555, set./dez. 2004.

EDUCAÇÃO ganha um Centro de voluntários. **O DIÁRIO**, Campos dos Goytacazes/RJ, p. 8, 11 jun. 2003.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2004.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In : SOUZA, Donald de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 372-390.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 67-78.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação de educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095 – 1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137 – 168, set. 2002.

FUNDENOR. Fundação Norte Fluminense de Desenvolvimento Regional. **Realizações do Governo Municipal de Campos dos Goytacazes entre 1989 e 1992**. Campos dos Goytacazes: Fundenor, 1992.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64 – 89.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez: 2000.

GUGLIANO, Alfredo A. A Democracia, participação e deliberação: contribuições ao debate sobre possíveis transformações na esfera democrática. **CIVITAS**, Porto Alegre, v. 4, p. 257 – 283, jul./dez. 2004.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS, Saul Neves de; MARTINS, Maria Helena; ALMEIDA, Ana Susana. Da Educação Especial à Escola Inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUEIRA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 65-82.

JUNKES, Amélia de Oliveira. **Formação de Professores e condições de atuação em Educação Especial**. Florianópolis: Insular, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-42.

LAISNER, Regina. Democracia e justiça: em busca de uma nova relação nas lições de John Rawls. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Ciência Política, 3., 2002, Niterói. **Mimeo...** Niterói: UFF, 2002, p. 2-19.

LEFÈVRE, Fernando; LEVÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul/RS: EDUCS, 2005.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. Políticas de formação de professores: limites e possibilidades colocados pela LDB para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 304-328.

LISITA, Verbena Moreira S.de S. e SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei & Nascimento; MOURA, Maria Isabel (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A formação do Professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 97-112.

\_\_\_\_\_; NETO, Alexandre Shigunov (orgs.). As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em época de transformações. In: \_\_\_\_\_. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 35-76.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÁUS, Claus Dieter; MOSQUEIRA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 27-40.

\_\_\_\_\_. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 79-94.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: uma proposta**. Disponível em: <[http://www.magnomaranhao.pro.br/plano\\_estadual.pdf](http://www.magnomaranhao.pro.br/plano_estadual.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2004.

MATTOS, Patrícia. O Reconhecimento, entre a justiça e a identidade. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, p. 143–161, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Silva; Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e Política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NOBRE, Marco. Participação e deliberação na teoria democrática: uma introdução. In: NOBRE, Marco; COELHO, Vera S. P. **Participação e deliberação**. Teoria democrática experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 21-40.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero. A Educação Especial na nova LDB. In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (orgs.). **Múltiplas leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

PMCG. Secretaria de Comunicação Social. **Prestação de Contas 1993-1996**. Campos dos Goytacazes, dez., 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação Educativa do Ensino Fundamental: Escola Presente – uma escola de olho na vida!** 2.ed. Campos dos Goytacazes/RJ, 1999.

\_\_\_\_\_; ISECENSA; FUNDENOR. **Campos dos Goytacazes: perfil 2005**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2006.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Ignez Janaina de Lima. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, Verbena Moreira S.de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 209-221.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAWLS, John. A justiça como equidade. In: KRISCHKE, Paul J. (org.). **O contrato social ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 155–191.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília R. de Carvalho (orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 41-51.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

RODRIGUES, Armindo J. Contexto de Aprendizagem e Integração/Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 13-26.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Conciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63–92.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a, p. 329–383.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2005.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

SEEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Tese Guia**. Documento norteador das discussões sobre a construção do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro nos Fóruns Regionais e no I e no II COED. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2007.

SEESP/MEC (coord.). **Educação Inclusiva**: Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva**: o Fundamentação Filosófica. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva**: o Município. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva**: a Escola. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SMEC. Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes. **Circular nº 5/2007**. Diretrizes para alocação de professores. Campos dos Goytacazes, 2007.

SMEC/GSSE. **Projeto Equidade e Cidadania – equipe multidisciplinar para uma Educação Inclusiva**. Campos dos Goytacazes: SMEC, Gerência de Serviço Social Escolar, 2007.

SOUZA, Jessé. (Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? **Lua Nova**, São Paulo, n. 59, p. 51–73, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61 – 88, mai./ago. 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. Estratégias de Inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena Moreira S.de S. e SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 195-208.

UFF. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional de Campos dos Goytacazes. **Diagnóstico das condições da infância e adolescência de Campos dos Goytacazes**. Campos dos Goytacazes, 2005.

UNDIME. **Como elaborar o Plano Municipal de Educação**. Brasília, set. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 02 jun. 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VALLES, Miguel S. **Técnicas Cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. 3. ed. Madrid: Síntesis Sociología, 2003.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VIANNA, Arnaldo França (coord.). **Programa de Governo: Campos no 3º milênio**. Campos dos Goytacazes, 2004.

VITA, Álvaro de. Uma concepção liberal-igualitária de justiça distributiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 41–59, fev. 1999.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003a.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, V. M. S.de S.; SOUZA, L. F. E.C.P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p. 11-23.

**APÊNCICE A – Roteiro de temas a serem debatidos nas entrevistas no grupo focal com os professores selecionados.**

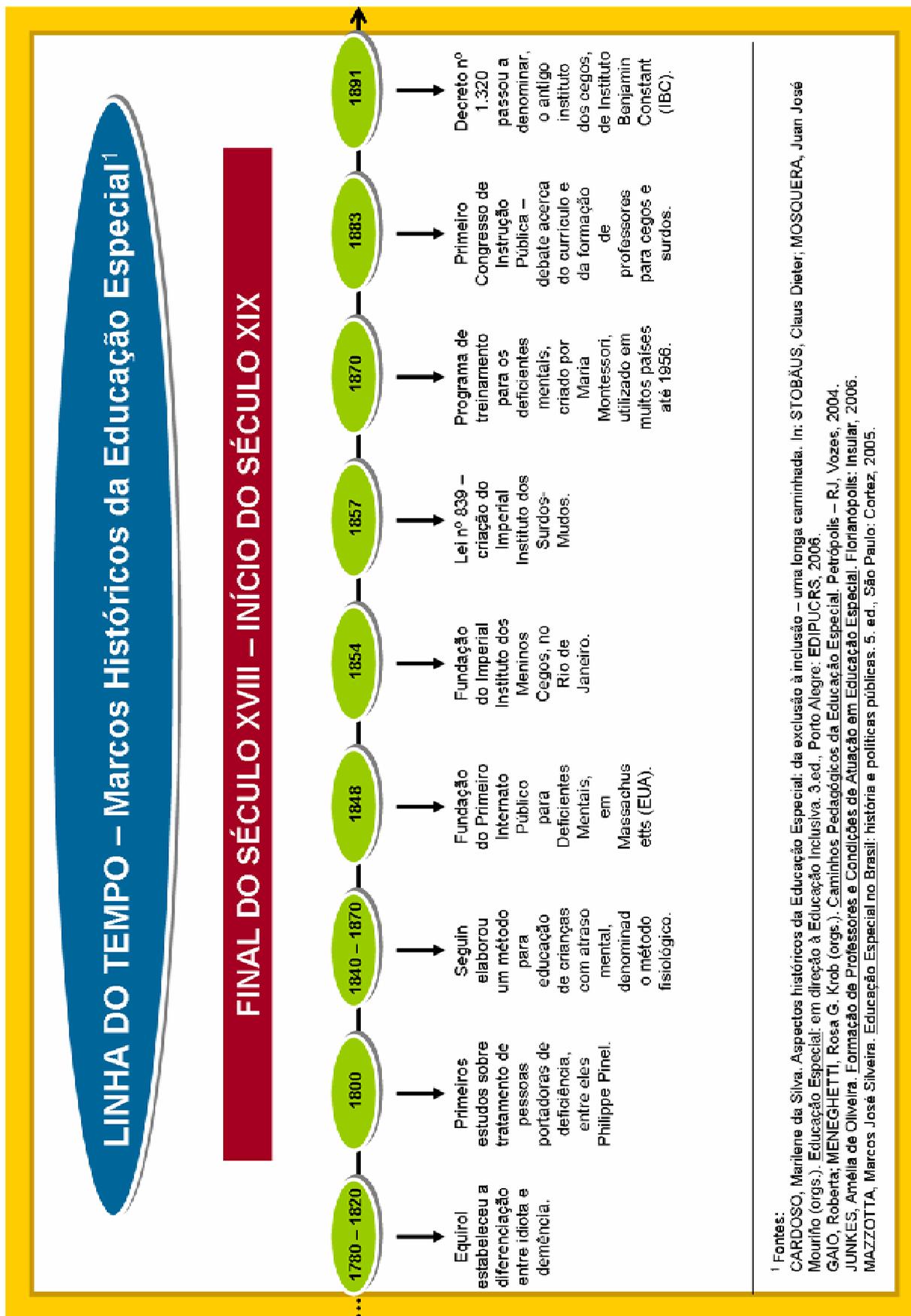
1. Qual a formação de vocês? Há quanto tempo já estão formadas?
2. Como você vê as políticas educacionais inclusivas no âmbito da educação nacional?
3. O que se pode fazer para manter e/ou elevar o nível da qualidade destas políticas?
4. De que forma a sua formação proporciona uma prática de qualidade junto ao aluno portador de necessidades educativas especiais?
5. Qual o papel do professor na efetivação das políticas educacionais inclusivas?
6. O que deve ser considerado como uma necessidade educativa especial?
7. Você considera que as metas previstas para uma educação inclusiva no Plano Nacional/Municipal estão sendo cumpridas? Por quê?
8. O que é preciso melhorar?
9. Como tem sido e como deveria ser o processo de formação docente no que se refere a atender às políticas educacionais inclusivas?
10. Quando falamos em políticas educacionais inclusivas, de que inclusão estamos falando? Quais as formas de inclusão?
11. Será que o professor está preparado para trabalhar com esta diversidade?
12. Como tem funcionado a Política Educacional Inclusiva no município de Campos dos Goytacazes?
13. Quais ações estão sendo realizadas? Estas ações são suficientes para a concretização de uma educação inclusiva? Por quê?
14. Quem são os professores que trabalham com esta realidade? Como são selecionados?

OBS: É importante esclarecer que estas questões servem apenas de roteiro para que o pesquisador e o moderador conduzam a entrevista no grupo focal, para que no debate, não se “percam de vista” os objetivos da pesquisa.

**APÊNCICE B – Questões a serem levantadas na entrevista com a  
Coordenadora Setorial de Ensino de Alunos Portadores de Necessidades  
Educativas Especiais**

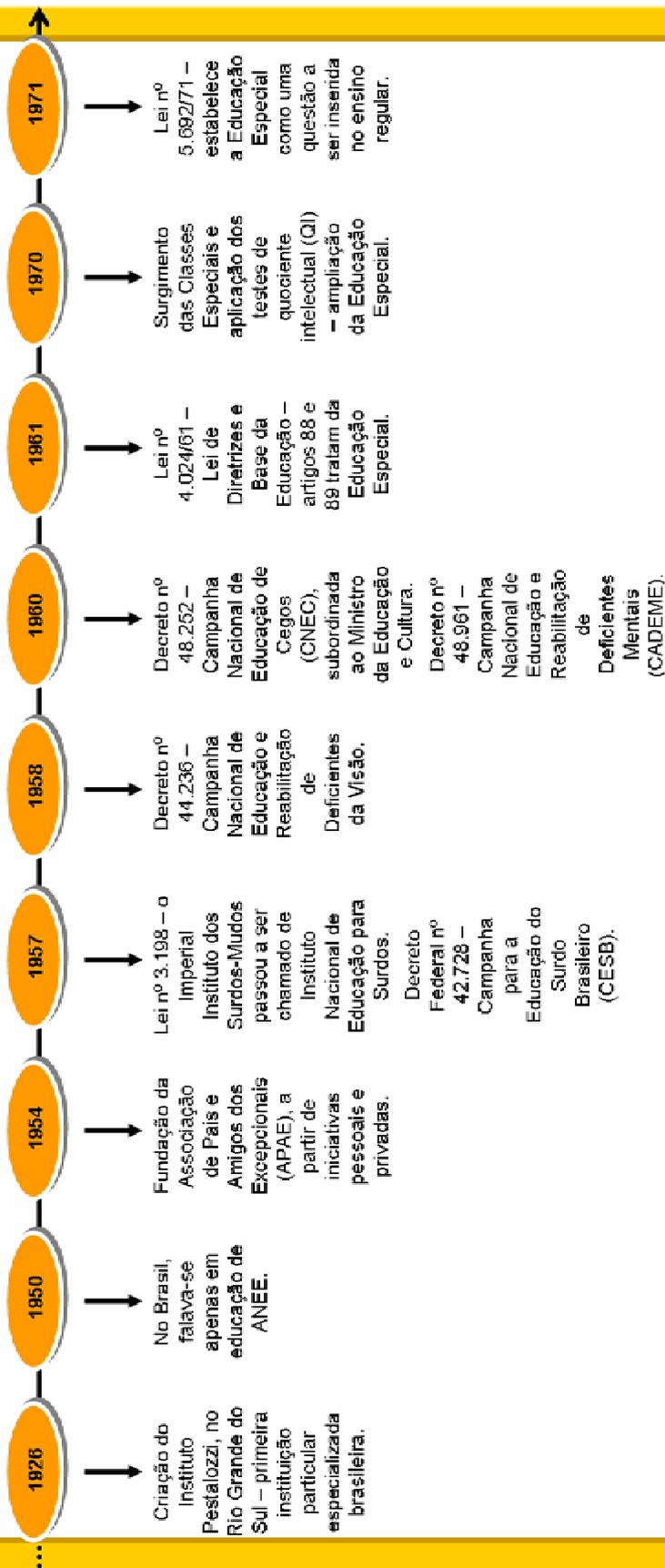
1. Quais têm sido as ações realizadas na prática das políticas educacionais inclusivas na Prefeitura Municipal de campos dos Goytacazes, no 1º segmento do ensino fundamental?
2. Quantas escolas são atendidas pela sala de recurso e pela equipe itinerante?
3. Que tipos de necessidades educativas são mais incidentes?
4. Quem são os professores que trabalham com esta realidade? Como são selecionados?
5. Quantos professores estão qualificados para trabalhar com esta diversidade? Como são qualificados?
6. Os professores do ensino regular também são especializados para trabalhar? Há uma formação inicial?
7. Qual o número de alunos (aproximadamente) matriculados na rede que necessitam de atendimento especializado?
8. Quais profissionais compõem a sala de recurso e a equipe itinerante?
9. Há uma biblioteca Braille. Como ela é utilizada na prática?
10. Os alunos com deficiência visual têm acesso a livros em Braille no ensino regular? Eles têm acesso à biblioteca? Como?
11. Os professores do ensino regular estão preparados para trabalhar com os livros em Braille? Como isso é feito?

## APÊNCICE C – Linha do Tempo: marcos históricos da Educação Especial

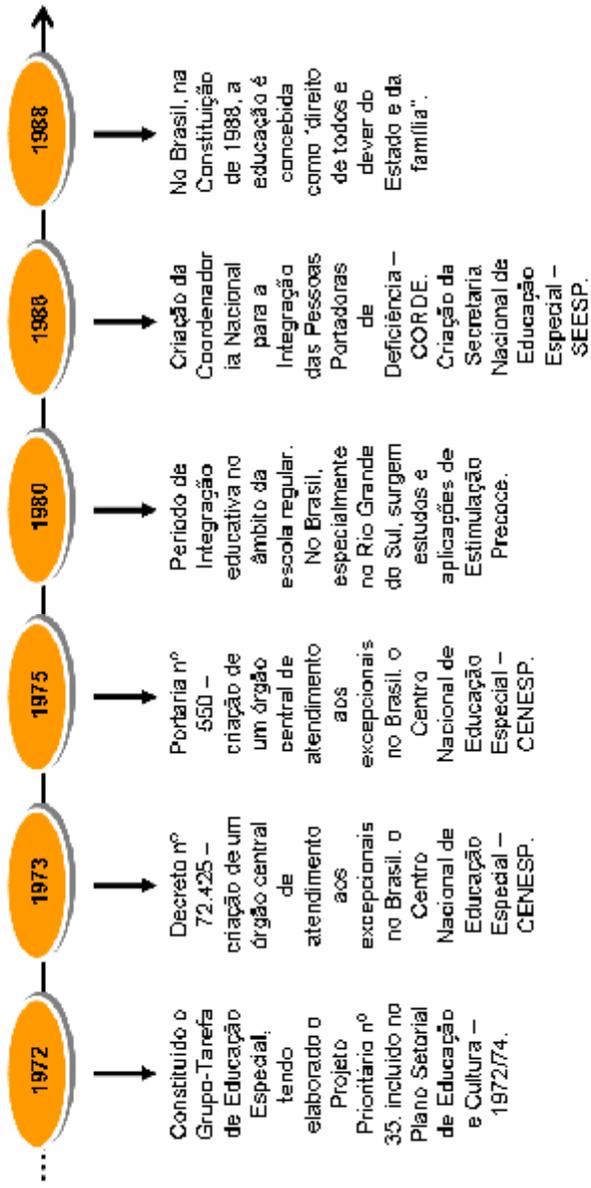


## SÉCULO XX

- no mundo ocidental – desinstitucionalização;
- publicação de trabalhos científicos e técnicos, demonstra preocupação da sociedade com a educação de portadores de deficiência;
- criação de programas escolares para os deficientes mentais e o aparecimento dos alunos com necessidades educativas especiais (ANEE) nas escolas.

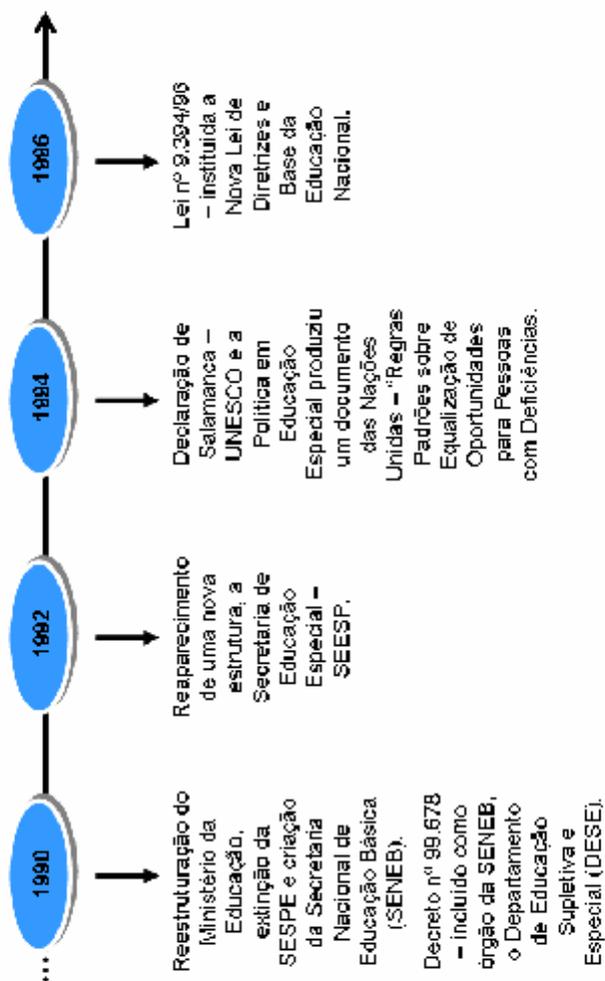


## SÉCULO XX

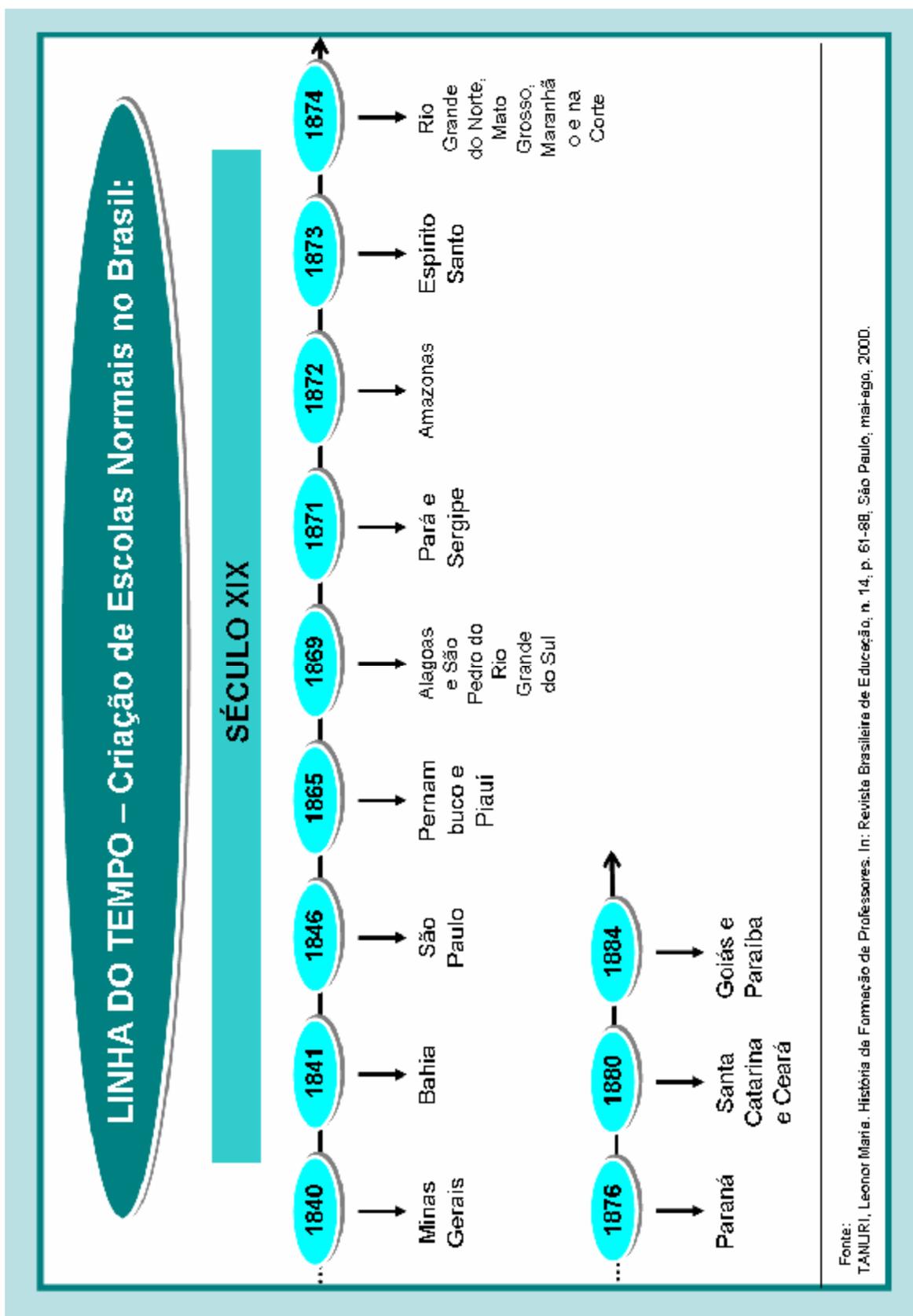


## FINAL DO SÉCULO XX – INÍCIO DO SÉCULO XXI

- Grandes reformulações, crises e mudanças na educação especial.



## APÊNDICE D – Linha do Tempo: criação de Escolas Normais no Brasil



## ANEXO A – Reportagem sobre o Fórum de Educação



- Agenda do Prefeito
- Órgãos Municipais
- Concursos
- Leis Municipais
- Orçamento Municipal
- Licitações
- Diário Oficial

### Informações

- Anuário
- Mapas do Município
- Sites da Prefeitura
- Telefones Úteis
- Logos/Hinos/Manual
- Bar/Hotel/Restaurante
- Eventos
- Fale Conosco
- Ouvidoria Online
- Cinema

### Notícias

- Destaques Campos
- Categoria de Notícias
- Últimas Notícias
- Busca Avançada

### Fennergia



### NOTÍCIAS

#### - Cidade

## Fórum discute Plano Municipal de Educação

A Prefeitura de Campos, através da Secretaria de Educação, realizou nos dois últimos dias, 29 e 30, o Fórum de Educação "Escola presente a caminho de uma nova gestão". O encontro teve como objetivo proporcionar a discussão final para a elaboração do Plano Municipal de Educação. O evento aconteceu na Universidade Cândido Mendes e foi encerrado ontem, dia 30, com discussões de grupos, cujas sugestões foram levadas à plenária. Participaram do encontro aproximadamente 400 representantes de escolas, sindicatos, universidades, Câmara Municipal, secretarias, coordenação de ensino do Estado do Rio de Janeiro e professores, que fazem parte da comissão nomeada pelo Prefeito Arnaldo Vianna para discutir a elaboração do plano. O mestre em Educação, Vital Didonet, abriu o evento com uma palestra sobre planos. De acordo com a Secretária de Educação, Maria Auxiliadora Freitas, o plano vem sendo estudado há dois anos, mas ainda não foi lançado porque estava esperando sair o estadual. O plano nacional foi lançado em janeiro de 2001. "Como o estadual ainda não saiu e o nosso está atrasado, com base no projeto de educação e diretrizes do nacional, fizemos uma minuta de pré-projeto para elaborarmos o municipal", afirma. Auxiliadora resalta que a minuta já foi apresentada à comissão, avaliada e modificada, e enviada às escolas da rede municipal, para que discutissem entre si as medidas incluídas. Segundo a secretária, o plano municipal será lançado no primeiro semestre de 2003, com validade de 10 anos, e tem como objetivo organizar e sistematizar as metas da política de educação. O especialista em assessoria na elaboração dos planos de educação, Vital Didonet, explica que os planos municipal, estadual e nacional são articulados e as metas integradas. De acordo com ele, os planos contam com cerca de 20 metas por nível de ensino. Por exemplo, algumas das metas na Educação Infantil chamam atenção para a demanda de creches, que não é atendida. Quanto ao Ensino Fundamental, Didonet afirma que há 1,1 milhão de pessoas que não estão na escola e apenas 60% da população termina o ensino fundamental.

Atualizado por em 31/10/2002

## **ANEXO B - Relação de Documentos referentes à Construção da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação**

A Comissão Organizadora do grupo de discussão da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação participou de reuniões em sete regiões do estado do Rio de Janeiro entre os dias 13 e 20 de agosto de 2007 onde serão realizados os Fóruns Regionais.

Esses Fóruns se destinam a discutir o conteúdo do Caderno Documento-guia que traz a proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro e contam com a participação das Coordenadorias Regionais da SEEDUC e da UNDIME-RJ (União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro) em sua organização, além de vários segmentos da sociedade que serão convidados nas diferentes regiões. As cidades que irão sediar os sete Fóruns Regionais são: Niterói, pólo 1; Nova Iguaçu, pólo 2; Angra dos Reis, pólo 3; Três, pólo 4; Cabo Frio, pólo 5; São João da Barra, pólo 6; e Volta Redonda, pólo 7.

Os Fóruns Regionais não serão deliberativos, no entanto, constituem um espaço privilegiado de discussão e apresentação das contribuições que serão encaminhadas ao II Congresso Estadual de Educação. Ocorrerão simultaneamente no dia 25 de outubro de 2007. Já aconteceram outras reuniões nos sete pólos para dar prosseguimento à agenda das equipes organizadoras dos Fóruns Regionais.

O II Congresso Estadual de Educação (II COED), de caráter deliberativo, está previsto para os dias 21, 22 e 23 de novembro de 2007. Os delegados natos, os eleitos e os observadores participantes dos Fóruns Regionais serão os mesmos do II COED.

Além de reuniões regulares da comissão organizadora do grupo de discussão da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação, já foram realizados dois seminários internos com as presenças do Secretário de Educação, Nelson Maculan Filho, do Presidente do Conselho Estadual de Educação, Roberto Guimarães Boclin, de representantes da UNDIME-RJ, e de representantes do Ministério Público Federal e Estadual.

No intuito de divulgar o processo de construção da Minuta do Plano Estadual de Educação, disponibilizamos a seguir os seguintes documentos:

- [Documento norteador baseado na Proposta de Minuta do Regimento dos Fóruns Regionais e do II COED;](#)
- [Anexo I: Relação dos municípios que integram cada pólo onde ocorrerão os Fóruns Regionais;](#)
- [Anexo II: Proposta de Modelo de Ata para a eleição dos delegados para os Fóruns Regionais e o II COED;](#)
- [Anexo III: Lista de instituições que receberão ofício para envio de delegado nato, de delegados eleitos e de observador;](#)
- [Sugestão de modelo de lista de presença para a eleição dos delegados para os Fóruns Regionais e o II COED;](#)
- [.Tese guia que será apreciada nos fóruns regionais e no segundo COED.](#)

## ANEXO C – Reportagem sobre o Programa Educação para a Adversidade



A SECRETÁRIA Elizabeth Campista traçou uma meta de qualificação na rede municipal

## MEC quer aprimorar a escola para especiais

A secretária de Educação de Campos está participando desde de ontem do Programa de Educação para a Adversidade, em Belo Horizonte. Esse programa faz parte de um cronograma de capacitação promovido pelo governo federal, através do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e será encerrado hoje.

A secretária já tem fechado um curso de capacitação para aproximadamente 60 professores e profissionais de apoio das escolas municipais Maria Lúcia (Turf Club) e Leopoldino Maria (Goy-

taazes), que iniciará logo após o retorno da coordenadora do programa de Inclusão, Zilma Boa Morte, do encontro em BH.

— Serão 20 horas de curso administrado em quatro dias, mas as datas ainda serão definidas quando eu voltar. O desejo da secretária Beth Campista é dar condições a todo o corpo funcional da escola para lidar com essas crianças —, explica Zilma.

Campos conta hoje com mais de 300 crianças portadoras de necessidades especiais na rede pública municipal, e é pólo no assunto na região que envolve 18 muni-

cipios do norte e noroeste fluminense.

Para desempenhar essa função designada pelo MEC, será realizado do dia 26 a 30 de setembro um seminário sobre o assunto para representantes desses municípios no Teatro Triunon. A programação do evento será fechada ainda este mês.

A Secretária Elizabeth Campista disse que tem como meta tomar as escolas da rede capazes de acolherem com o tratamento adequado essa clientela do setor educacional. Para isso está priorizando a qualificação profissional.

**ANEXO D – Lei nº 7.947, de 17 de outubro de 2007.**

















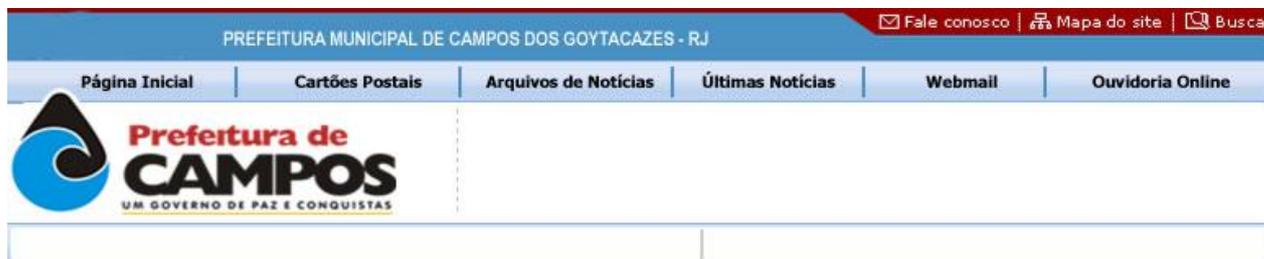








## ANEXO E – Reportagem sobre Sala de Recursos



### NOTÍCIAS

#### - Cidade

### Wilma Tâmega recebe Sala de Recursos ainda este mês

Por Maristela Cunha

O processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncional da Escola Municipal Wilma Tâmega, coordenada pela secretária municipal de Educação e Cultura, por meio do Setor de Ensino de Alunos com Necessidades Especiais, já está em fase final. A estimativa é de que, dentro dos próximos dias, deverá estar sendo utilizada por parte de alunos das redes municipal, estadual e particular de ensino e, ainda, entre as 17 outras unidades escolares que pertencem ao Pólo Regional, cuja secretária de Campos é a gerenciadora da Educação Inclusiva. O atendimento cobrirá carências entre alunos do ensino infantil (a partir dos 3 anos), fundamental e supletivo.

Iniciada há mais de cinco anos pelo setor público de ensino municipal, a Sala de Recursos conta com o respaldo técnico do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que fornece todo o material didático e instrumental necessário ao ensino especial. Em Campos este atendimento já vem sendo prestado pelos professores qualificados em 51 escolas da rede e se somará agora, a mais esta instalada no Wilma Tâmega.

De acordo com a responsável pela coordenação da Educação Inclusiva, Zilma Pacheco Boa Morte, a partir desta segunda-feira, dia 19, a professora Ketllen Dângelo ficará encarregada de organizar todos serviços que serão fornecidos pela Sala de Recursos Multifuncional, onde todos os equipamentos, como computadores, lupas para cegos e impressoras, estarão sendo disponibilizados aos alunos que, dentro de suas escolas, não dispõem destas salas para aprendizagem especial.

— Estamos apenas aguardando um agendamento por parte da nossa secretária de Educação, Elizabeth Landim, para que possamos formalmente entregar ao nosso corpo docente esta Sala de Recursos Multifuncional, onde estaremos prestando os serviços para um ensino regular no processo de inclusão social de alunos portadores de necessidades especiais, como surdos e cegos, assim como deficientes mentais. O importante é que a Sala de Recursos é essencial neste ensino voltado para este público alvo e servirá justamente como complemento na educação inclusiva de qualidade — confirmou Zilma Boa Morte.

## ANEXO F – Ficha de Encaminhamento



Estado do Rio de Janeiro  
**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES**  
**Secretaria Municipal de Educação de Campos**



Gerência Pedagógica  
 Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais

### Ficha de Encaminhamento

Procedência: Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes

Do: Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais

A Equipe de Triagem do Serviço Social: \_\_\_\_\_

Nome do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

E.M./C.E. \_\_\_\_\_

Situação Escolar: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Encaminhar ao Técnico de Saúde: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Zilma Pacheco da Boa Morte (mat.20040)

Chefe do Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais  
 Campos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_



Estado do Rio de Janeiro  
**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES**  
**Secretaria Municipal de Educação de Campos**



Gerência Pedagógica  
 Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais

### Ficha de Encaminhamento

Procedência: Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes

Do: Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais

A Equipe de Triagem do Serviço Social: \_\_\_\_\_

Nome do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

E.M./C.E. \_\_\_\_\_

Situação Escolar: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Encaminhar ao Técnico de Saúde: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Zilma Pacheco da Boa Morte (mat.20040)

Chefe do Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais  
 Campos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

**POR UMA EDUCAÇÃO QUE INTEGRA**

Praça da Bandeira, s/nº - Centro - Cep: 28035-100 - Campos dos Goytacazes - RJ - Brasil  
 Tel.(22) 27333934 - Fax.(22) 27333941

Gerência Pedagógica - ABG

## ANEXO G – Ficha de Encaminhamento



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES  
Secretaria Municipal de Educação de Campos



**GERÊNCIA PEDAGÓGICA**  
**Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais**

Ficha de Encaminhamento

Da: Chefe do Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais

Para: Gestor (a) da E.M./C.E. \_\_\_\_\_

Encaminho o (a) aluno(a) \_\_\_\_\_ para a

Professora \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ turno para ter Atendimento

Educacional Especializado(AEE) na \_\_\_\_\_.

**Zilma Pacheco da Boa Morte**  
Chefe do Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais  
Matrícula – 20040  
SMEC



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES  
Secretaria Municipal de Educação de Campos



**GERÊNCIA PEDAGÓGICA**  
**Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais**

Ficha de Encaminhamento

Da: Chefe do Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais

Para: Gestor (a) da E.M./C.E. \_\_\_\_\_

Encaminho o (a) aluno(a) \_\_\_\_\_ para a

Professora \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ turno para ter Atendimento

Educacional Especializado(AEE) na \_\_\_\_\_.

**Zilma Pacheco da Boa Morte**  
Chefe do Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais  
Matrícula – 20040  
SMEC

**POR UMA EDUCAÇÃO QUE INTEGRA**  
Praça da Bandeira, s/nº - Centro - Cep: 28035-100 - Campos dos Goytacazes - RJ - Brasil  
Tel.(22) 27333934 - Fax.(22) 27333941

Gerência Pedagógica - ABG

## ANEXO H – Ficha de Avaliação Diagnóstica



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES  
 Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes



Gerência Pedagógica  
 Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais

### Ficha de Avaliação Diagnóstica

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_  
 Professor \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_  
 E.M. \_\_\_\_\_

#### SALA DE RECURSO

- 1- O aluno apresenta dificuldades acentuadas na média de indivíduos de sua faixa etária?  
 sim       não       parcialmente
- 2- Apresenta dificuldades em:
- \* Comunicar-se:       oral       gestual       escrita       outros \_\_\_\_\_
  - \* Compreender instruções:  oral       gestual       escrita       outros \_\_\_\_\_
  - \* Dominio fonético       escrita       fala       outros \_\_\_\_\_
- 3- Realiza as atividades pedagógicas propostas:  
 sozinho       com auxílio       outros \_\_\_\_\_
- 4- Quanto ao desenvolvimento psicomotor, estabelece :
- \* Coordenação visomotora       sim       não       parcialmente
  - \* Coordenação motora fina       sim       não       parcialmente
  - \* Coordenação motora ampla       sim       não       parcialmente
  - \* Orientação temporal       sim       não       parcialmente
  - \* Orientação espacial       sim       não       parcialmente
  - \* Lateralidade       sim       não       parcialmente
  - \* Esquema corporal       sim       não       parcialmente
- 5- Apresenta dificuldades em :
- \* Classificação (agrupamento)       sim       não       parcialmente
  - \* Seriação (sequenciação)       sim       não       parcialmente
  - \* Memorização       visual       auditiva       escrita       espaço-temporal
  - \* Concentração       sim       não       parcialmente
  - \* Associação de idéias       sim       não       parcialmente
  - \* Percepção       visual       auditiva       tátil



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES  
 Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes



6- De que maneira é a participação do aluno :

\* nas atividades escolares     impulsivo     agitado     apático  
     agressivo     tímido     outros \_\_\_\_\_

\* na relação interpessoal     boa     ruim     regular

7- Em que ( quais ) aspecto(s) apresenta grande dificuldade?

linguagem     raciocínio lógico  
 p coordenação motora     relação interpessoal

8- Apresenta algum tipo de necessidade educacional especial?

cegueira     baixa visão  
 deficiência mental     transtornos invasivos do desenvolvimento  
 surdez total     deficiência auditiva ( baixa audição )  
 síndrome de Down     surdocegueira  
 deficiência múltipla     deficiência física  
 altas habilidades / superdotação  
 outros \_\_\_\_\_

9- O aluno faz algum acompanhamento clínico?

sim     não

Qual? \_\_\_\_\_

10- Faça um breve relato sobre seu aluno.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Gestor(a) \_\_\_\_\_

O.P. : \_\_\_\_\_

Professor (a) de Sala de Recurso: \_\_\_\_\_

Professor Itinerante: \_\_\_\_\_

Chefe do Setor : \_\_\_\_\_

Campos dos Goytacazes, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200 \_\_\_\_

## ANEXO I – Atendimento ao Professor – Sala de Recurso



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES  
 Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes



**Gerência Pedagógica  
 Setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais**

**Atendimento ao Professor – Sala de Recurso**

Data de hoje: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_ Local: SMEC

Professor: \_\_\_\_\_

Matricula: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ E.M.: \_\_\_\_\_

RET: \_\_\_\_\_

Professor Itinerante: \_\_\_\_\_

Aspectos observados:

1-Ficha de avaliação diagnóstica:

SIM       NÃO

2-Diário de classe:

Completo     Incompleto     Sem fazer

3-Relação de alunos atendidos:

Dados corretos     Dados incompletos

4- Caderno de perfil do aluno:

Sim       Não

5-Boletim Escolar completo:

Sim       Não

6-Acompanhamento Médico:

Sim       Não

7-Laudos médicos:

Sim       Não

8- Atividades pedagógicas realizadas:

Sim       Não

Campos dos Goytacazes, \_\_\_\_\_ de dezembro de 2007.

Zilma Pacheco da Boa Morte  
 Chefe do setor de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais