

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA (PROPEP)
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES – PPGHCA
MESTRADO ACADÊMICO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A TRAJETÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE
E O COTIDIANO ESCOLAR**

VERONICA DE ANDRADE MARTINS DE ALMEIDA

Duque de Caxias
2017

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA (PROPEP)
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES – PPGHCA
MESTRADO ACADÊMICO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A TRAJETÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O COTIDIANO ESCOLAR

Veronica de Andrade Martins de Almeida

Sob a orientação da Professora Doutora

Haydéa Maria Marino Sant’Anna Reis

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio – “Professor José de Souza Herdy”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

A447e Almeida, Veronica de Andrade Martins de.

Educação inclusiva: a trajetória entre a formação docente e o cotidiano escolar / Veronica de Andrade Martins de Almeida.- Duque de Caxias, 2017.

265 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2017.
“Orientadora: Profa. Dra. Haydéa Maria Marino de Sant’ Anna Reis”.

Bibliografia: f. 228-250.

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva - Políticas públicas. 4. Professores - Formação. I. Reis, Haydéa Maria Marino de Sant’Anna. I. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

CDD – 370

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA (PROPEP)
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES – PPGHCA
MESTRADO ACADÊMICO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

VERONICA DE ANDRADE MARTINS DE ALMEIDA

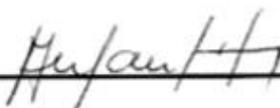
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A TRAJETÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Humanidades, Culturas e Artes**.

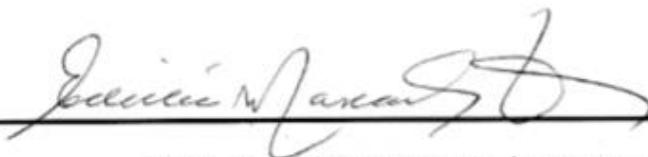
Dissertação aprovada pela banca examinadora em 30 de março de 2017.



Prof.ª. Dr.ª. Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis
Orientadora
UNIGRANRIO



Prof. Dr. Angelo Santos Siqueira
Examinador Interno
UNIGRANRIO



Prof.ª. Dr.ª. Ediclea Mascarenhas Fernandes
Examinador Externo
UFF/UERJ

[...] Se desejarmos mudanças significativas nas práticas tradicionais de ensino, é preciso considerar formação inicial e continuada do professor como um processo de reflexão permanente sobre a teoria e as práticas educativas. Assim, para superar esse distanciamento entre a teoria produzida pelo pesquisador em universidades e centros de pesquisa e a teoria implícita produzida pelo professor em sala de aula, faz-se *mister* a mudança nesse paradigma. A ação de se investigar a escola deve ser realizada em conjunto com o professor; o professor constrói junto com o pesquisador essa teoria e propõe uma ação/modificação objetivando o melhor acesso às pessoas com deficiência. Em outras palavras, o *gap* existente entre a pesquisa educacional e a prática da sala de aula pode ser diminuído quando o professor torna-se pesquisador de sua prática e o pesquisador, participante do cotidiano escolar. (ZEICHNER, 1998; NUNES, 2008 apud NUNES; SCHIRMER, 2011, p. 41, grifo dos autores).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, pela minha vida, amor e força durante essa longa caminhada na realização desse sonho.

À minha querida e amada filha Gabriella, uma pessoa que me ensinou a olhar e respeitar o ser humano em suas singularidades e diferenças.

Ao meu esposo e companheiro José Antonio, com quem tive o prazer de construir uma família, que me apoiou incondicionalmente na concretização de mais essa conquista.

Aos meus pais: Milton (*in memoriam*) e Eulina que me deram a vida, e criaram as oportunidades para que eu chegasse até aqui, sempre me incentivando mesmo nos momentos que esmorecia.

À minha orientadora Haydéa Reis que acreditou em mim, sendo incansável, se dedicando inteiramente na elaboração desse estudo.

“...fé e dedicação são borrachas que podem apagar aquele “im” que vem escrito antes do possível. ” (Rose Silvestre).

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado saúde e energia na superação dos desafios apresentados no percurso até chegar a esse momento muito especial, que é a apresentação desse estudo.

Aos meus pais: Milton (*in memoriam*) e Eulina, fundamentais nessa conquista, sempre acreditando em mim, me valorizando e me acompanhando em todos os momentos e pelo apoio incondicional. MINHA ETERNA GRATIDÃO!

Aos meus irmãos: Mônica, Milton e Valesca; meus sobrinhos: Thiago, Beatriz, Thamires, Yasmim e João Pedro; meus cunhados: Aloísio, André Felipe e Maria Luciene, meu muito obrigada!

Ao meu esposo e amigo José Antonio e minha filha Gabriella, que me compreenderam todos os meus medos, inseguranças e ausências em vários momentos, me incentivando diariamente para que eu prosseguisse em busca do meu sonho. Agradeço infinitamente a Gabriella que esteve presente comigo durante essa trajetória.

À minha orientadora, Professora Doutora Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis, com quem tive o prazer de conviver, e por quem tenho uma profunda admiração pelo seu compromisso, profissionalismo, competência, experiência e seriedade, me incentivou e compreendeu em todos os momentos, contribuindo efetivamente para a elaboração desse trabalho do início ao fim. MEU ETERNO MUITO OBRIGADA!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) UNIGRANRIO, pela responsabilidade, competência e compromisso, os quais foram essenciais no meu processo de aprendizagem, conhecimento e formação, em especial, os docentes com quem tive o prazer em conviver nas disciplinas que cursei: Angela Roberti, Angelo Siqueira, Anna Paula Lemos, Dostoiewski Champagnate, Haydéa Reis, Joaquim Humberto, José Carlos Sebe, José Geraldo, Jurema Lopes, Rosane Oliveira e, Vera Kauss. OBRIGADA PELA DEDICAÇÃO!

Aos coordenadores do PPGHCA/UNIGRANRIO Jacqueline de Cássia Lima e Márcio Luiz Vilaça.

À Denise e Igor secretários do Programa pela compreensão e paciência.

Aos docentes da Banca Examinadora composta pelos professores Angelo Santos Siqueira, e Edicléa Mascarenhas Fernandes, ambos apresentaram contribuições valiosas para o meu trabalho.

À turma de Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes-2015, a partir da qual construí vários amigos com os quais compartilhei ansiedades, inseguranças, conhecimentos, materiais, dentre eles destacam-se: Caroline Delfino, Dayse de Jesus, Márcia Figueira, Maria Anselmo, Natali, Natália Godofredo, Patrícia Rodrigues e Paula Nacif, com quem apresentei algumas atividades acadêmicas (Simpósio e Congresso), assim como a troca de ideias para a elaboração desse estudo. Agradeço a todos pela solidariedade e companheirismo!

Aos outros amigos que também fui construindo nas disciplinas cursadas no mestrado: Andréia Santiago, a qual me auxiliou muito com sua vasta experiência, em Educação Especial; Marilene Carnevale, Mozart Carvalho e Fábria.

À direção da Unidade Escolar, *locus* desse estudo, e aos professores sujeitos da pesquisa pela disponibilidade em responder as questões do roteiro de entrevista, contribuindo imensuravelmente para elaboração desse trabalho. MUITO OBRIGADA!

Aos meus amigos que sempre tiveram ao meu lado: Alcides, Cristiane Alves, Cristiane Moraes, Elaine Cristina, Erika Gonçalves, Janine, Juralede, Kátia Oliveira, Rosane Baiense, Vanessa Rodrigues e Rosilene do Valle, que esteve em meu lado em todos os momentos. Ao Wagner, meu querido amigo, pela organização e digitação dessa dissertação.

Aos meus companheiros e amigos de longa data, que fazem parte da equipe do Serviço Social do Hospital Municipal Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo (Duque de Caxias-RJ), os quais estiveram comigo desde o início da construção do projeto que resultou nessa dissertação, sempre me incentivando, acreditando em mim. Obrigada! Aline Oliveira, Ana Lúcia Badú, Ana Maria Mendonça, Anne Alverca, Antônio Santana e Márcia Aquino.

RESUMO

ALMEIDA, Verônica de Andrade Martins de. **Educação Inclusiva: A Trajetória entre a Formação Docente e o Cotidiano Escolar**. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes) Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO.

Esta dissertação teve por objetivo geral: conhecer aspectos legais vigentes que determinam a formação docente para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Compreender, via representação da historicidade, memória e discurso; o que os professores informam sobre essa formação. A pesquisa foi desenvolvida, através da tipologia Estudo de Caso, de natureza qualitativa. Neste percurso que envolveu a construção do trabalho, inicialmente o enfoque consistiu em revisão da literatura especializada sobre o tema, nesse sentido a fundamentação teórica norteou-se sobre a Educação Especial e Inclusiva, formação docente, políticas públicas, currículo, legislação, Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também abordou-se os conceitos de exclusão, segregação, integração, inclusão, o binômio normalidade versus anormalidade, que permearam a história dos alunos público-alvo da Educação Especial. Posteriormente, uma breve descrição da história do Município de Duque de Caxias (RJ), além dos aspectos que envolvem a Rede de Ensino e a formação continuada dos docentes do referido Município. Em seguida, foi realizado o trabalho de campo, tendo como *lócus* da pesquisa, uma Unidade Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (RJ), local onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores das classes comuns do ensino regular que têm alunos público-alvo da Educação Especial e o docente da Sala de Recursos Multifuncionais. Os dados coletados se constituíram na fonte de análise e interpretação, através da utilização da Metodologia Análise de Conteúdo. As categorias de análise foram construídas, a partir das narrativas dos docentes, correlacionadas a linha de pesquisa representação da historicidade, memória e discurso. A última etapa da pesquisa consistiu na elaboração final da dissertação, momento em que foram tecidas as conclusões e considerações finais sobre o tema estudado, assim como a construção de propostas que possam contribuir para formação docente voltada ao processo inclusivo no sistema educacional.

Palavras chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Aspectos Legais, Formação Docente, Políticas Públicas.

ABSTRACT

ALMEIDA, Veronica de Andrade Martins de, **Inclusive Education: The Trajectory between Teacher Training and School Daily**. 2017. 265 f. Dissertation (Master's Degree in Humanities, Cultures and Arts) University of Grande Rio - UNIGRANRIO.

This dissertation had as general objective: to know current legal aspects that determine the teacher training to work with students targeted by Special Education. To understand, through representation of historicity, memory and discourse; What teachers tell about this training. The research was developed, through the Typology Case Study, of a qualitative nature. In this course that involved the construction of the work, the focus initially consisted of a review of the specialized literature on the subject, in this sense the theoretical basis was based on Special and Inclusive Education, teacher training, public policies, curriculum, legislation, Resource Room Multifunction and Specialized Educational Assistance (AEE). We also addressed the concepts of exclusion, segregation, integration, inclusion, binomial normality versus abnormality, which permeated the history of the target public students of Special Education. Subsequently, a brief description of the history of the Municipality of Duque de Caxias (RJ), besides the aspects that involve the Teaching Network and the continuous formation of the teachers of the mentioned Municipality. Then, the field work was carried out, having as a locus of the research, a Elementary School Elementary School Unit of the Municipality of Duque de Caxias (RJ), where semi-structured interviews were conducted with the teachers of the common classes of education Regular students with special education students and the teacher of the Multifunctional Resource Room. The collected data were constituted in the source of analysis and interpretation, through the use of the Content Analysis Methodology. The categories of analysis were constructed from the narratives of the teachers, correlated to the line of research representation of historicity, memory and discourse. The last stage of the research consisted in the final elaboration of the dissertation, at which moment the conclusions and final considerations about the studied subject were woven, as well as the construction of proposals that could contribute to teacher education focused on the inclusive process in the educational system.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Legal Aspects, Teacher Training, Public Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Grade Curricular do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado	136
Quadro 2:	Acessibilidade nas Escolas	150
Quadro 3:	Formação Continuada período 2014 a 2016.....	157
Quadro 4:	Perfil dos entrevistados: idade, formação em nível superior, ano de conclusão.....	163
Quadro 5:	Formação: Ensino Médio, ano de conclusão.....	164
Quadro 6	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> , ano de conclusão.....	164
Quadro 7:	Tempo de experiência no magistério e ano de entrada na Rede de Ensino Municipal de Duque de Caxias.....	182
Quadro 8:	Carga horária semanal dos professores entrevistados e matrícula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	183
Quadro 9:	Professores com duas matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou em outro segmento de ensino.....	183
Quadro 10:	Professores entrevistados com duas matrículas na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou em outra rede educacional.....	184
Quadro 11:	Alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede regular de ensino, número de alunos e tipo de deficiência	206

TABELA

Tabela 1: Número de alunos incluídos em classes comuns no Brasil (2007-2013)..... 93

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Roteiro de Entrevista.....	252
Apêndice B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	263

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Coordenadoria de Educação Especial

CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

CORDE – Coordenadoria para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência

CP – Conselho Pleno

CPC – Código de Processo Civil

CPFPPF – Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

DC – Duque de Caxias

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DEED – Diretoria de Estudos Educacionais

DPEE – Departamento de Educação Especial

EAD – Ensino à Distância

EEE – Equipe de Educação Especial

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FENAPES – Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação

GAB – Gabinete

HEM – Habilitação Específica de 2.º grau para o exercício do Magistério de 1.º grau

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISE – Instituto Superior de Educação.

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NARC – *National Association for Retarded Children*

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

RJ – Rio de Janeiro.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEESPE – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TA – Tecnologia Assistiva

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USAID – *United States Agency for International Development*

Sumário

1 - Introdução.....	17
2 - Breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil	25
2.1 – Origens da Educação Especial	25
2.2 – Entre os anos de 1930 e 1940 – o que muda em relação à Educação Especial no Brasil?	30
2.3 – O cenário internacional e sua influência na Educação Especial no Brasil	36
2.4 – Da institucionalização à integração dos alunos “excepcionais” no sistema educacional brasileiro.....	43
2.5 – A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Educação Especial no Brasil ...	51
3 - Educação Inclusiva: aspectos legais e políticas públicas	57
3.1- Construindo um novo sujeito a partir de Salamanca – um olhar sobre os alunos com necessidades educacionais especiais.....	57
3.2 Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)..	76
4 - Formação docente: dos primórdios a perspectiva inclusiva.....	95
4.1 – As origens da formação docente no Brasil	96
4.2 – A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.....	108
4.2.1 – A formação do Pedagogo na nova legislação	125
4.2.2 A formação docente para Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado	135
5 – O Município de Duque de Caxias: Educação Inclusiva e formação continuada dos docentes	147
5.1 – Um pouco da história do Município de Duque de Caxias	147
5.2 - Rede de Ensino de Duque de Caxias: Educação Inclusiva e formação continuada dos docentes.....	149
5.2.1 – A formação continuada dos docentes	154
6 - Caminhos percorridos: apresentando os objetivos, a metodologia e o campo de estudos do presente trabalho	160
7- Análise de dados.....	168
7.1- Formação docente: representação da historicidade, memória e discurso	168
7.2- Atuação profissional	181
7.3 – Educação Inclusiva.....	187
7.4 – Políticas públicas/legislação na perspectiva da escola inclusiva	207
7.5 – Sala de Recursos Multifuncionais	214

8 – Conclusões e considerações finais	223
Referências	228
APÊNDICES	251

*A sociedade em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 2010, p. 6, grifo do autor).*

1 - Introdução

A origem da palavra **inclusão** vem do latim *includere* que significa **abranger**. No dicionário, inclusão tem como definição:

1. Ato ou efeito de incluir(-se). 2. Inserção, introdução, incorporação, integração [...]. Inclusão social: estado de quem tem garantido o acesso aos direitos e benefícios da cidadania. (DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008, p. 698).

Baseado nesta definição de abranger, inserir, garantir os direitos de cidadania, que a Educação Inclusiva vai tecendo seu objetivo de atender os alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, fundamentado nos princípios de justiça, igualdade, respeito às diferenças, considerando que todos têm direito e oportunidade de acesso à educação nas mesmas condições, bem como a preocupação com a permanência e a qualidade desses alunos no espaço escolar.

A noção de universalidade e integralidade na educação como é conhecida hoje, tem sua origem em 1948 com a Declaração dos Direitos Humanos. Mas somente na década de 1990, que esse conceito se concretizou, com a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia-1990), que declarou em seu Artigo 3.º ser “necessário universalizar o acesso à educação e promover a equidade, melhorando sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. Já em 1994, a Declaração de Salamanca (Espanha) teve como princípio fundamental (BRASIL, 1994a):

[...]escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.¹

¹ No que concerne à amplitude do atendimento aos alunos nas escolas, conforme descrito nesse trecho da Declaração de Salamanca (1994), bem como a grande abrangência do termo Educação Inclusiva, o presente trabalho realizou um recorte, para questão da deficiência no contexto escolar; por se constituir ainda no século XXI em um grande desafio na formação docente e no cotidiano das escolas do Brasil.

Esses dois documentos norteadores e orientadores, trazem em seu bojo os princípios filosóficos da inclusão, sendo assim se constituem em marcos da Educação Inclusiva, em seus aspectos de igualdade, acessibilidade, integralidade e universalidade. O Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, iniciou sua preocupação com a Educação Inclusiva, em seu Artigo 208 inciso III, oficializou a garantia do: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Soma-se aos aspectos que envolvem a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial a LDBEN n. ° 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que no seu Artigo 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: ²I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, LDBEN, n. ° 9394/96).

Essa Lei reafirma a Educação Especial, deve ocorrer preferencialmente, na rede regular de ensino. Previu também a formação docente em seu Artigo 62, quando definiu:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013a).

A partir da década de 1990, observa-se um grande aparato documental e legislativo sobre a Educação Inclusiva, devido à forma de conceber a deficiência e a instituição escolar como um espaço privilegiado para essa implementação. Os Planos Nacionais da Educação (PNEs), por exemplo, voltaram suas metas e estratégias para o desenvolvimento da educação, por um período de 10 (dez) anos, abordaram várias questões no que tange à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Todavia, o que se constata na prática cotidiana que todas as leis, resoluções, pareceres, decretos, políticas públicas, não foram suficientes para efetivação de uma escola para todos, que respeite as diferenças e atenda às necessidades específicas de seus alunos. Essa afirmativa

² Redação dada pela Lei n. ° 12.796, de 2013a. O texto original da LDBEN n. ° 9394/96 utilizava o termo educandos com necessidades especiais, foi substituído por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, de acordo com as novas determinações sobre Educação Inclusiva, a partir da Política Nacional de Educação Especial a Perspectiva Inclusiva. (BRASIL, 2008 a).

é comprovada devido à ausência de acessibilidade arquitetônica, mobiliário, material didático-pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Essa realidade foi sinalizada por pesquisadores que,

[...] evidenciam dificuldades das mais variadas ordens para implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil: sejam relacionadas à organização da sociedade, seus valores hegemônicos, seja aos meios concretamente disponibilizados para efetivação da proposta inclusiva, ou mesmo aos problemas especificamente ligados às diversas condições que afetam o desempenho dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação, como a qualidade da formação docente. (FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2004; MENDES, 2010a apud MATOS; MENDES, 2014, p. 42).

Observa-se nesse sentido, que a formação de professores para Educação Inclusiva, também se constitui em um dos impasses à sua concretização a partir da última década do século XX, conforme determinam os organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, essa formação tem como características principais: a modalidade à distância, abrangente, continuada e em serviço. Gerando assim, um barateamento em seu custeio, além de voltar-se mais para prática profissional, em detrimento dos aspectos teóricos que envolvem a formação docente; e especificamente, no que tange a Educação Especial ainda estão presentes a ênfase na questão médico-pedagógica, o que exige uma reorganização do currículo que esteja mais vinculado às demandas do sistema educacional, e uma dialogicidade entre teoria e prática.

É nessa perspectiva que a motivação pessoal para esse estudo sobre o tema formação docente para Educação Inclusiva foi tecido, estando diretamente imbricado na experiência profissional como professora regente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma Unidade Escolar da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias – RJ, observa-se através das reuniões de planejamento e conselhos de classes narrativas de professores sobre a necessidade de capacitação/qualificação profissional que deem conta das diferentes deficiências apresentadas nas classes comuns do ensino regular.

É na complexidade desse cenário, que se estabeleceu a relevância desse estudo, que se encontrou diretamente vinculada ao fato da inclusão no sistema educacional brasileiro, e em particular nessa Unidade Escolar estudada, ainda se constitui em um desafio aos professores regentes. Sendo assim, o foco consistiu em analisar o trabalho desenvolvido pela Sala de Recursos Multifuncionais da referida escola que é *locus* da pesquisa, e sua relação com o trabalho realizado pelos professores das classes comuns do ensino regular, quanto aos atendimentos para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados.

Diante do exposto, a questão da pesquisa centrou-se em indagar se os professores formados a partir do novo milênio estão preparados para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial em contexto de Educação Inclusiva.

Cabe ainda destacar, que o recorte desse estudo teve como enfoque, a formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na construção de uma escola inclusiva.

Partiu-se do pressuposto que há uma distância significativa entre a formação docente e o cotidiano escolar, no que tange à Educação Inclusiva. Demonstrando assim, que os avanços observados nas atuais legislações e os currículos de formação de professores para inclusão, não impactaram mudanças significativas na prática educacional.

O objetivo geral constituiu-se em: Conhecer aspectos legais vigentes que determinam a formação para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Compreender, via representação da historicidade, memória e discurso; o que os professores informam sobre essa formação. Os objetivos específicos voltaram-se para: investigar aspectos legais vigentes sobre inclusão escolar, formação docente e políticas públicas com ênfase para o funcionamento de Sala de Recursos Multifuncionais; identificar e analisar as relações de trabalho existente entre professores das classes comuns do ensino regular e docente de Sala de Recursos Multifuncionais quanto ao atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na escola campo e; analisar aspectos da representação da historicidade, da memória e do discurso dos docentes entrevistados, acerca do conceito de Educação Inclusiva.

Diante desses objetivos o trabalho pautou-se no primeiro momento na revisão da literatura especializada sobre a temática abrangendo: as concepções de deficiência nos diferentes momentos históricos no Brasil; as bases legais que norteiam a Educação Especial e Inclusiva; a formação docente; a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos esses pontos foram alicerçados, a partir de diferentes autores que produzem estudos sobre o assunto inclusão.

Posteriormente, descreveu-se um pouco da história do Município de Duque de Caxias e a organização do sistema educacional na perspectiva da elaboração de uma escola inclusiva; em seguida, apontou-se os caminhos metodológicos, a pesquisa de campo e a análise dos dados coletados com as entrevistas com os docentes público-alvo do estudo.

O trabalho foi organizado em 6 (seis) capítulos conforme descrição abaixo:

O primeiro capítulo “Breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil”, pautou-se na origem e estruturação da referida Educação no contexto nacional, enfocando as primeiras instituições criadas no cenário brasileiro para atendimento das pessoas com deficiência no século XIX.

Também salientou a organização da Educação Especial no início do século XX. A ênfase na década de 1930 baseou-se no ensino emendativo, bem como nos conceitos de normalidade e anormalidade destacada no período.

Dando continuidade, o capítulo trouxe o período pós-Segunda Guerra Mundial, posto que, se constituiu no início da construção de uma nova percepção sobre a deficiência, devido ao elevado número de combatentes que retornaram da Guerra apresentando algum tipo de deficiência.

Outras questões abordadas nesse primeiro capítulo são a Declaração dos Direitos Humanos (1948). A criação da CADEME (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – em 1960) e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 4024/61).

Cabe ainda destacar a década de 1970, especificamente no ano de 1971 foi elaborada a segunda LDBEN n.º 5692/71; e em 1973 com a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) ocorreu à institucionalização da Educação Especial.

Também foi pontuado nos anos de 1980, a Constituição Brasileira de 1988, denominada Constituição Cidadã; nesse período a ênfase e o paradigma da integração dos alunos público-alvo da Educação Especial no espaço escolar.

Finalizando, o capítulo abordou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/ Tailândia – 1990), que trouxe uma nova perspectiva sobre a educação. Os autores utilizados como base para elaboração da temática foram: Beyer (2006), Jannuzzi (2012), Kassar (2011; 2013), Mantoan (2002), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Prieto (2006), Rafante (2015), dentre outros.

O capítulo segundo “Educação Inclusiva: aspectos legais e políticas públicas”, como o próprio título anuncia, descreveu as bases legais e as políticas públicas na área educacional, voltadas para o processo inclusivo. Desta forma, abrangeu os documentos internacionais que as sustentam: Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999), Declaração de Madri (2002). Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). No contexto nacional, optou-se por construir uma linha do tempo, descrevendo as principais legislações e documentos elaboração de um sistema educacional inclusivo, sendo assim enfatizou-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Portaria Normativa n.º 13 de 24 de abril de 2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP 2008 a), a Resolução n.º 4 de 02 de outubro de 2009, o Decreto n.º

7611 de 17 de novembro de 2011, versa sobre o AEE – Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda foram descritos outros documentos, bem como os Planos Nacionais de Educação. Os principais autores que se constituíram de base para estruturação do capítulo destacam-se: Bürkle (2010), Carvalho e Soares (2012), Garcia e Michels (1999, 2014), Glat; Pletsch e Fontes (2007), Minto (2000), Ropoli et al. (2010).

O terceiro capítulo “Formação docente: dos primórdios a perspectiva inclusiva” consistiu em abordar a questão da formação docente para Educação Inclusiva, voltando-se para a formação do professor generalista quanto especialista, na perspectiva da inclusão, cabendo destacar alguns aspectos essenciais do capítulo:

O primeiro refere-se ao fato da Educação Inclusiva envolver a instituição escolar como um todo e especificamente de professores (foco desse estudo) para as classes comuns do ensino regular e Sala de Recursos Multifuncionais, enfatizou as legislações, diretrizes, que abarcaram essas formações em diferentes épocas.

Segundo, a formação do Pedagogo também foi descrita por ser um profissional que tem a escola como um de seus espaços de atuação, e a partir da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, preparando-o para o trabalho na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, esse estudo contemplou quais são as atribuições do mesmo na perspectiva inclusiva.

Sendo assim, o capítulo além de enfatizar as questões descritas acima, também pontuou a trajetória histórica da formação docente para Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ênfase baseou-se nas ações e políticas públicas sobre o assunto. O aporte teórico para o desenvolvimento do tema, pautou-se nos seguintes autores: Araújo (2005), Bazzo (2004), Bueno (1999), Caiado e Laplane (2009), Evangelista e Triches (2008), Garcia (2013), Garcia e Michels (2014), Libâneo (2007), Mendes et al. (2015), Vaz e Garcia (2015).

O quarto capítulo “O Município de Duque de Caxias Educação Inclusiva e formação continuada dos docentes”, descreveu dados concernentes ao Município de Duque de Caxias, bem como a organização da Rede de Ensino de Duque de Caxias, na construção do processo inclusivo, e a formação continuada dos docentes para sua concretização.

O quinto capítulo intitulado “Caminhos percorridos: apresentando os objetivos, a metodologia e o campo de estudos do presente trabalho”, que teve como tipologia descritiva em forma de Estudo de Caso tendo como *locus* da pesquisa: 1 (uma) escola dos Anos Iniciais

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal e Duque de Caxias. O público-alvo foram 11 (onze) docentes regentes das classes comuns do ensino regular e 1 (um) professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

O estudo baseou-se na pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, sendo a técnica utilizada para coleta de dados e entrevista semiestruturada.

No que tange a análise dos dados coletados com as entrevistas realizadas com os docentes pautou-se na Análise de Conteúdo, Bardin (2016). As categorias de análise das entrevistas foram estruturadas a partir das narrativas dos docentes entrevistados correlacionadas à linha de pesquisa: representação da historicidade, memória e discurso.

Cabe ainda destacar, que foi apresentado o perfil dos docentes, público-alvo desse trabalho.

Para conceituar a metodologia de pesquisa, os autores que embasaram teoricamente foram: Bardin (2016); Gil (2002); Minayo (2007); Rizzini, Castro e Sartor (1999).

O último capítulo contemplou a “Análise de dados”, se constituiu em uma fase imprescindível, para o desenvolvimento do estudo, à medida que exige um detalhamento, uma percepção minuciosa, como também a organização, sistematização e interpretação dos dados coletados, a partir das 5 (cinco) categorias de análise descritas abaixo:

1 – “Formação docente: representação da historicidade, memória e discurso”. Descreveu as narrativas dos professores entrevistados, no que concerne: a sua formação inicial e continuada; o motivo da escolha da profissão e; se sente preparado para atuar como alunos público-alvo da Educação Especial.

2 – “Atuação profissional”, enfatizou especificamente a jornada de trabalho dos entrevistados e sua trajetória como professor, desde o início de sua formação até os dias atuais.

3 – “Educação Inclusiva”, pautou-se na concepção/percepção que os docentes entrevistados têm sobre o conceito de Educação Inclusiva; sua implementação, o Projeto Político Pedagógico (PPP); o suporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ); recursos materiais e humanos; trabalho diversificado;

4 – “Políticas públicas/legislação na perspectiva da escola inclusiva”, destacou as questões que envolvem o conhecimento sobre a legislação que embasa a Educação Inclusiva dos professores entrevistados, enfatizando os discursos e as opiniões dos mesmos sobre: os direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial estudando em classes comuns do ensino regular; políticas públicas/legislações sobre a inclusão; diferença entre o professor generalista e especialista e;

5 – “Sala de Recursos Multifuncionais”, baseou-se no conhecimento dos professores entrevistados sobre a referida Sala; a relação de trabalho do docente da Sala de Recursos Multifuncionais com os professores das classes comuns do ensino regular.

Nas conclusões e considerações finais, foram consolidadas as reflexões sobre a trajetória da Educação Especial e a Educação Inclusiva analisando os resultados da pesquisa desenvolvida com os docentes de uma Unidade Escolar da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, *lócus* desse estudo, tecendo um paralelo com o contexto brasileiro, observando as limitações e desafios de todo o percurso de sua elaboração, como também, invocando o compromisso ético e político de toda a sociedade com os princípios norteadores de uma Educação Inclusiva de qualidade. Bem como, reflexões a formação docente para a construção de uma escola inclusiva, buscando assim, a sua ressignificação, no que tange, aos vários aspectos que envolvem o seu fazer profissional e sua formação, dentre os quais: investimentos tanto na formação inicial, como na continuada; valorização profissional, garantia de tempo e espaço para planejamento e desenvolvimento do trabalho colaborativo.

2 - Breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil

Na história da educação especial em nosso país pode-se observar uma tendência privatista (privado-assistencial), frente a uma relativa omissão do Estado, o que contribuiu na constituição desta parcela da população enquanto um grupo sem acesso aos direitos sociais pela via pública. Neste caso, este grupo e suas famílias recorreram às instituições de caráter filantrópico. (MICHELS; GARCIA, 1999, p. 31).

Este capítulo tem por objetivo central traçar as origens da Educação Especial no Brasil. Parte-se das primeiras iniciativas, até a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/Tailândia – 1990), perpassando os documentos que norteiam essa Educação.

2.1 – Origens da Educação Especial

Para compreender como se construiu a Educação Especial no Brasil em seus primórdios, é essencial enfocar o contexto histórico do período em que se circunscreve à sua elaboração. A sociedade brasileira tinha como característica ser rural (latifundiária) e desescolarizada, ou seja, só tinha acesso à educação os segmentos dominantes da referida sociedade, a maioria da população era analfabeta, havia escassez de escolas, nesse cenário a instituição escolar “não funcionou como *crivo*, como elemento de patenteação de deficiências”. (JANNUZZI, 2012, p. 14, grifo do autor). Esse período se constituiu pela aristocracia rural que:

[...] não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual, e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado. (JANNUZZI, 2012, p. 20).

Observa-se uma época nitidamente marcada por um regime excludente, onde a renda é que demarcava não só o acesso à escola, bem como os demais direitos de cidadania.

No que concerne à tentativa da educação voltada para deficientes Jannuzzi (2012) destacou que em 1835, ocorreu a iniciativa do deputado Cornélio França, que consistia na formação de professores para o ensino das primeiras letras aos alunos surdos-mudos, tal projeto se estendia tanto na capital do país no período (Rio de Janeiro) e demais províncias. Porém o referido projeto foi arquivado.

A efetivação da Educação Especial no Brasil data do século XIX³, especificamente no contexto histórico do Segundo Império, sendo o Imperador D. Pedro II. Tais iniciativas sofreram influências externas, principalmente da Europa, e, sobretudo, da França, devido aos brasileiros que estudavam no exterior e da relação próxima da elite brasileira em contato com esses países. Influenciados por iniciativas europeias, as instituições criadas no Brasil surgiram quando:

[...] Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial n. 1428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*.

[...] Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto n. 1320, a escola passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant* (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Foi ainda D. Pedro II que pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*.

[...] Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei n. 3198, de 6 de julho, passaria a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos* – (INES). (MAZZOTTA, 2011, p. 28 e 29, grifo do autor).

Apesar da estruturação dessas duas instituições no país permitirem a visualização da deficiência na época, segundo Mazzotta (2011), o atendimento era precário, à medida que o número de cegos de 15.848 e de surdos 11.595, apenas eram atendidos nesses estabelecimentos um número reduzido, isto é, 35 cegos e 17 surdos⁴. Considerando a existência dessas instituições, Jannuzzi (2012) descreveu sobre a organização do Instituto de Meninos Cegos⁵:

Destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato. Esta forma de recolhimento de crianças em lugares específicos já vinha

³ É a partir do século XIX que o conhecimento científico passou a ser extremamente valorizado e com ele a especialização desse conhecimento que se constituiu na base da Ciência Moderna, que primou pela verificação e experimentação. Essa superespecialização tem suas origens no Positivismo, que gerou disciplinas fechadas em seus saberes – o pensamento disciplinar, que trouxe em seu bojo a fragmentação da compreensão da dinâmica social. É com esse pensamento que os principais encaminhamentos foram sendo elaborados em relação à Educação Especial.

⁴ Nakayama (2007, p. 20) destacou: “As instituições para os cegos e os surdos, se comparadas às destinadas ao atendimento das crianças com deficiência intelectual e física, continuam privilegiadas. Em 1890, o Instituto Benjamin Constant tem suas vagas ampliadas de 50 para 150 alunos, mostrando a preocupação com o ensino literário e com a possibilidade de formação para o trabalho. Essa profissionalização abrangia profissões manuais como: torneiro, charuteiro, cigarreiro, fabricante de escovas, esteiras, cestas, etc.”

⁵ Mantoan (2002, p. 2) pontuou que: “Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.”

sendo consagrada entre nós desde os tempos coloniais pelos jesuítas, nos aldeamentos dos índios, retirados de suas aldeias para aprenderem por meio de regras, orações, costumes cristãos sistematizados, outra forma de organização da vida de acordo com as crenças europeias. Tudo isso era usado como verdades dignas de levarem as almas para o céu. Isso também foi feito nos colégios, nos asilos para expostos, órfãos, crianças abandonadas e em colégios para crianças e adolescentes de famílias abastadas. (JANNUZZI, 2012, p. 11).

Esse funcionamento e organização eram comuns na escola regular de ensino, e foi também utilizado na regulamentação da Educação Especial.

No século XIX, também foi inaugurado no ano de 1874, o Hospital Estadual de Salvador (Bahia), com o objetivo de atender os deficientes mentais, atualmente denominado Hospital Juliano Moreira. Segundo Fernandes (1991, p. 10), se constituíram nesta época as “primeiras tentativas de escolarização pública para os ‘deficientes mentais’.” (Grifo do autor).

Tais instituições se caracterizaram por iniciativas isoladas e particulares, com forte influência religiosa, prevalecendo os aspectos filantrópicos e assistencialistas.

O surgimento das primeiras entidades privadas marca mais um fator preponderante na história de nosso país: a filantropia e o assistencialismo. Estes dois fatores colocam as instituições privadas, em destaque no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas, e, por essa razão tinham certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto à instancias governamentais. (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3096).

Sendo a partir dessa realidade que vai se delineando os primórdios da Educação Especial no país, resultando que o perfil permanecesse no âmbito da caridade pública não permitindo que as necessidades das diversas deficiências⁶ fossem vislumbradas como um aspecto da cidadania. Segundo Ross (1999, p. 3), “[...] a caracterização de especial à educação atribui aos seus agentes a função de protecionismo, assistencialismo e não a de fornecer elementos culturais essenciais rumo à emancipação desses sujeitos”.

Quanto a esse período que marcou os primórdios da Educação Especial no Brasil, Jannuzzi (1992) destacou duas vertentes para as instituições: a médico-pedagógica e a psicopedagógica definindo-os.

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].

⁶ No que concerne à questão da deficiência indica-se a leitura dos seguintes artigos: OMOTE, Sadão. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. PLATT, Adriana Dulcina. Uma contribuição histórico-filosófica para a análise do conceito de deficiência. **Revista Ponto de Vista**. UFSC, v. 1, n. 1, p. 71-80 julho/dezembro de 1999.

Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza aos princípios psicológicos. (JANNUZZI, 1992 apud MENDES, 2010, p. 94).

Na mesma perspectiva de Jannuzzi (1992), também sobre a influência médica na Educação Especial, cabe pontuar o trabalho de Beyer (2006) que nomeou como um paradigma decorrente da hegemonia médica⁷, que é denominada de clínica-médica:

Realça as categorias clínicas ou médicas, em detrimento das pedagógicas. O olhar médico sobre a pessoa com histórico de deficiência e/ou doença induz à busca pelas causas das mesmas na esfera individual, ou seja, o estado etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes aos limites pessoais ou familiares. (BEYER, 2006, p. 17).

O objetivo dessa categoria profissional pelo estudo da deficiência, além de identificar a origem que as ocasionou, gerou o modelo higienista no espaço escolar, não só ligada às questões das várias epidemias ocorridas no país, bem como no que concerne à deficiência, a escola e, nessa conjuntura, tinha como preocupação central a formação de cidadãos normais, sadios e higiênicos.

[...] Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência. (MENDES, 2010, p. 95).

Constata-se nessa perspectiva, que o olhar médico sobre a questão da deficiência é anterior à preocupação escolar, esse olhar não se limitou somente em conhecer as causas que geraram a referida deficiência, mas também enfocar seu caráter de reabilitação; é dentro desse pensamento que o modelo médico vai ser enfatizado na história da Educação Especial, não só no Brasil, como também na Europa; as experiências europeias sobre a questão dos deficientes são desenvolvidas por Jean Marc Itard (1774-1838), Eduardo Seguin (1812-1180), Maria Montessori (1870-1956), todos com formação em Medicina.

Essa iniciativa voltada para a reabilitação, deixou ranços na história da construção da Educação Especial como podemos observar a seguir:

O predomínio da perspectiva reabilitacional, ou seja, da criação de dispositivos, processos e procedimentos que visavam à superação das dificuldades geradas pelas

⁷ Nakayama (2007, p. 8) abordou sobre a questão médica: “Para Amaral (1995) o indivíduo considerado desviante tem sido abordado a partir de uma perspectiva médica, distinguindo-se o ‘são’ do ‘não-são’. Por outro lado, em nosso contexto sócio-cultural, explica ela, a doença é decodificada como anormalidade, como desvio, como inferioridade, sempre se remetendo à média da população raramente sendo pensada como diversidade.” (Grifo do autor).

deficiências em detrimento da aprendizagem escolar, portanto tem percorrido toda a história da educação especial. (CARVALHO; SOARES, 2012, p. 17).

Toda a trajetória que pontuou a Educação Especial no período demonstrou o cunho segregador, à medida que os deficientes eram atendidos em instituições e escolas à margem. Segregação essa questionada por Beyer (2006), que afirmou:

Para encurtar, na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. As escolas de filosofia da Antiguidade, os mosteiros da Idade Média, as escolas burguesas da Renascença – todas foram escolas especiais para crianças especiais, selecionadas. Nesse sentido, também hoje as melhores escolas particulares em nosso país são escolas especiais, que acolhem não todas as crianças, porém, apenas algumas delas (obviamente, aquelas cujas famílias têm condição financeira privilegiada para bancar seus estudos). (BEYER, 2006, p. 13).

Tal afirmação desse autor efetiva o quadro referente ao Brasil no período inicial da educação que consistiu nas elites dominantes que enviaram seus filhos para Europa a fim de garantir a qualidade da formação dos mesmos. Essa realidade ainda se faz presente atualmente, já que conforme enfocou o autor, o acesso às melhores escolas do país, encontra-se diretamente aos que possuem condições financeiras.

É a partir desse ponto de vista, que o autor enfatizou que as escolas especiais, “[...] não eram, como alguns pensam, escolas ‘segregadoras’, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar”. (BEYER, 2006, p. 14, grifo do autor).

No início do século XX, avolumaram-se os estudos e pesquisas desenvolvidos na área da educação das pessoas com deficiência, levando a diversas publicações tais como:

[...] exemplo, cabe destacar que, em 1900, durante o 4.º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: *a educação da infância anormal da inteligência no Brasil*, de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência* e *A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de 1920, o importante livro do professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado *Infância retardatária*. (MAZZOTTA, 2011, p. 31, grifo do autor).

Observa-se que as denominações da pessoa com deficiência mental na época eram: “anormal”, “idiotas”, “mentalmente atrasadas”, “infância retardatária”, “anormal de inteligência”, que na atualidade demonstram o caráter estigmatizante da referida deficiência⁸.

É nesse período também que vão sendo criadas outras instituições dentre elas: a Escola Rodrigues Alves (Rio de Janeiro) criada em 1905, instituição estadual regular para deficientes visuais e físicos; Colégio dos Santos Anjos (Santa Catarina) inaugurado em 1909, que consistia em uma escola de ensino regular particular com atendimento a deficientes mentais; Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta (1913) São Paulo, educação estadual regular, com atendimento a deficientes auditivos; em Belo Horizonte (MG), a Escola Estadual São Rafael (1925), especializada no ensino de cegos; o Instituto Pestalozzi criado em 1926 no Rio Grande do Sul (Canoas), ensino particular com especialidade em deficiência mental; no ano de 1927, também no Rio Grande do Sul (Porto Alegre) foi inaugurado o Grupo Escolar Paula Soares, ensino estadual regular com atendimento a deficiência mental; o Instituto Santa Terezinha (1929) Campinas (SP), instituição particular com especialidade em deficiência auditiva. Sendo a partir desse momento, que vai se ampliando o atendimento às diversas deficiências em espaço especializado, tanto de iniciativa pública como particular.

O item seguinte desse estudo descreve sobre quais foram os encaminhamentos sobre a Educação Especial, nas décadas de 1930 a 1940.

2.2 – Entre os anos de 1930 e 1940 – o que muda em relação à Educação Especial no Brasil?

O quadro histórico brasileiro se constituiu no início da década de 1930 na queda das oligarquias, isto é, o fim da Política do Café com Leite que predominou durante toda a Primeira República do Brasil; e a ascensão de Getúlio Vargas em 1930 que teve como

⁸ Omote (1994, p. 67 e 68) “O encontro entre o estigmatizado (ou estigmatizável) e seus ‘outros’ (a audiência) ocorre no cenário de relações sociais que parecem confirmar o status distintivo de um e a normalidade dos outros. É na extensão em que se caracteriza alguém como desviante que parece assegurar a normalidade das demais pessoas que participam desse cenário. Entretanto, o desvio (a deficiência) não pode ser concebido simplesmente como uma qualidade presente no organismo ou no comportamento de alguns e ausente no de outros.

[...] Essa maneira de abordar a questão da deficiência impede de se analisar um aspecto que parece ser central na problemática da deficiência. Trata-se da construção social da deficiência. A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever da deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente. As reações apresentadas por pessoas comuns face às deficientes ou às deficiências não são determinadas única nem necessariamente por características objetivamente presentes num dado quadro de deficiência, mas dependem bastante da interpretação, fundamentada em crenças científicas ou não, que se faz desse quadro.”

plataforma política a emergência do nacionalismo, da urbanização e industrialização, que fomentou a necessidade da mão-de-obra especializada, o que gerou a expansão das “oportunidades educativas às outras camadas sociais, com intuito de aumentar cada vez mais as possibilidades de expansão do capitalismo”. (ROCHA, 2009, p. 41). A implantação do Estado Novo de 1937 a 1945, também tendo como presidente Vargas, que marcou um governo baseado na centralização do poder, novas normas e regras na condução do país.

No contexto internacional cabe destacar a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que trouxe ao cenário novas formas de organização, dividindo o mundo em dois blocos: o capitalismo liderado pelos Estados Unidos da América e o socialismo pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – a denominada Guerra Fria. O resultado da Segunda Guerra Mundial influenciou fortemente o campo da política e economia mundial, como também deixou muitos combatentes mutilados que retornam ao Brasil, e se tornaram foco da preocupação da sociedade em geral, exigindo a necessidade de ampliação do atendimento aos deficientes.

É também nesse período ligado ao Movimento da Escola Nova que chegou ao país, a russa Helena Antipoff⁹ (1892 – 1974), a mesma estudou Psicologia na Universidade de Sorbonne, suas contribuições para educação do Brasil consistiram na organização do ensino primário na rede regular, através da composição das classes homogêneas, ainda: “[...] foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade de Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país”. (MENDES, 2010, p. 96).

Antipoff com seu trabalho de formação das classes homogêneas, implementou as classes especiais que tinha por objetivo adaptar os métodos pedagógicos de acordo com as necessidades do aluno. As aplicações de testes de inteligência seriam essenciais, bem como a idade real dos alunos na elaboração dessas classes, sugerindo a formação das:

[...] Classes D e E em escolas próximas, constituindo assim, Classes D para deficientes sensoriais numa escola, outra Classe D para deficientes motores em outra, para que o professor pudesse ter uma clientela mais homogênea e programar suas aulas de acordo com as possibilidades e dificuldades de sua turma. O número de crianças também seria variável. Enquanto nas classes A, a tolerância seria de 40 alunos, nas Classes E esse número não deveria ser superior a 15 anos. (BORGES, 2015, p. 353).

⁹ Para maior esclarecimento sobre o trabalho de Helena Antipoff indica-se o artigo de BORGES, Adriana Araújo Pereira. As Classes Especiais de Helena Antipoff: uma contribuição à Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 3, p. 345-36, jul. – set., 2015.

Afirmava que apesar do aluno ser colocado em uma determinada classe, não o impedia de "evoluir" e sair, por exemplo, da Classe "E" para a "A", conforme seus méritos e sua aprendizagem.

Destacou ainda, uma nova forma de perceber a inteligência, entendendo em seu dinamismo, sendo assim, “não podia ser limitada ao terreno das aptidões naturais, mas seria um produto complexo, que envolveria o ambiente, os estímulos que a criança teve e o acesso aos bens culturais”. (BORGES, 2015, p. 360). Observa-se assim, uma ampliação na forma de conceber a inteligência.

Baseou o seu trabalho com as classes especiais pautada na ortopedia mental criada por Alfred Binet (em 1910), onde os exercícios desenvolvidos com os alunos consistiam em:

[...] aprimorar os sentidos, melhorando a percepção. Esses exercícios eram preparados na Escola de Aperfeiçoamento e repassados para as professoras das classes especiais. Como a ortopedia pretendia corrigir as deformidades do corpo, a ortopedia mental pretendia estimular a inteligência. Para isso, seria necessário treinar as funções mentais. (BORGES, 2015, p. 355).

As outras criações de Helena Antipoff foram: em 1935 o Instituto Pestalozzi¹⁰ (criado através do Decreto n.º 11.908 de 05 de abril de 1935); no ano de 1939 a escola para crianças excepcionais, situada na Fazenda do Rosário¹¹ com o objetivo de unir a escola à área rural. Participou ainda na década de 1950 do movimento que culminou com a formação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (1954), “além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores”. (MENDES, 2010, p. 97).

Antipoff também teve grande importância em outras construções sobre a Educação Especial no Brasil nas décadas seguintes,

¹⁰ Borges (2015, p. 348) ressaltou que a fundação do Instituto Pestalozzi “abarcou o consultório médico pedagógico, que passou a ter um médico responsável. Estruturou-se como uma escola especial, onde dava-se atenção também a aprendizagem de ofícios. Embora as diretrizes de funcionamento das classes especiais das escolas mineiras e do Instituto Pestalozzi, como proposto por Antipoff fosse o mesmo, no Instituto a proximidade com as crianças era maior. A própria Antipoff atendia crianças no consultório médico pedagógico, realizava triagens e propunha formas inovadoras de intervenção”.

¹¹ Rafante; Lopes (2008, p. 151) enfatizaram que: “A formação dos meninos na Fazenda do Rosário visava prepará-los para o trabalho e, para alcançar esse objetivo, o fio condutor das atividades era o próprio trabalho que substituiu os estudos e as brincadeiras e obrigava crianças e adolescentes a se comportarem como adultos trabalhadores, proposição esta que fundamentou, e continua fundamentando, práticas de instituições sócio-educativas dirigidas à infância e juventude pobre no Brasil.”

[...] na organização de ações governamentais na área da Educação Especial, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME na década de 1960 e a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – na década de 1970. (RAFANTE; LOPES, 2008, p. 145).

Apesar de várias iniciativas, na grande maioria de origem particular, constatou-se no período uma despreocupação no Brasil no que se refere à educação das pessoas com deficiência, no setor público. Destaca-se a Constituição de 1934:

O excepcional não é mencionado nessa Constituição de 1934, mas o artigo 149 afirma que a educação é direito de todos, que deve ser gratuita e obrigatória e que isto se estenderia progressivamente ao ensino ulterior, a fim de torná-lo mais acessível a todos (artigo 150, parágrafo único, itens a e b apud RIBEIRO, 2000, p. 117). Mas são criadas poucas instituições para esse alunado. (JANNUZZI, 2012, p. 67).

Verifica-se nessa legislação a ausência de compromisso com a Educação Especial. É nesse mesmo período que surgiu para os deficientes o ensino emendativo, que tinha como finalidade retirar os defeitos, corrigir falhas oriundas da anormalidade. Quanto a isso Jannuzzi (2012, p. 60) enfocou: “A expressão ensino emendativo, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época.” Tendo como objetivo o controle dos corpos “deficientes” através de um poder disciplinar que consiste em:

[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem 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. (FOUCAULT, 2005, p. 143, grifo do autor).

É esse “adestramento” que foi desenvolvido nas classes especiais¹², no sentido de torná-los em corpos “dóceis”. Entendido como corpo dócil aquele “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado, e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2005, p. 118), para o convívio em sociedade.

Nessa perspectiva, é que teve origem o binarismo que permeou a Educação Especial no Brasil: “normal” e “anormal”¹³, que gerou uma caracterização, uma hierarquização, uma

¹² Sobre as classes especiais públicas Kassir (1999) ressaltou, que as mesmas se caracterizam pelas turmas homogêneas, determinadas pela divisão entre “normais” e “anormais”, fundamentada na ortopedia mental nos princípios da modernidade e da racionalidade.

¹³ No que concerne ao conceito de anormal, aqui citado, encontra-se vinculado à perspectiva de Jannuzzi (2012, prefácio, p. X) que o caracterizou como: “um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade”.

rotulação¹⁴, baseada na discriminação e preconceito dos que não estão dentro dos padrões normativos estabelecidos pela sociedade, resultando na “incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto”. (BOURDIEU, 2012, p. 94).

É com essa concepção que as instituições para atendimento as pessoas com deficiência foram criadas, no sentido de disciplinarizá-las para o convívio na sociedade dos “normais”. Para Platt (1999) a noção de normalidade/anormalidade encontrou-se diretamente vinculada a construção desses conceitos:

[...] tanto nos aspectos qualitativos (tipos característicos) quanto nos aspectos quantitativos (graus da diferença). A relação intrínseca a estes dois aspectos seria a questão do *status* social, da cidadania e do redimensionamento conceitual que a sociedade deve gerar constantemente diante dos paradigmas e preceitos que são elaborados pelos pólos sócio-político-econômico-culturais. (p. 73, grifo do autor).

Dessa forma, são essas relações estabelecidas na sociedade, que determinaram os parâmetros desse binômio (normal/anormal). Embasada no estigma que caracterizou a pessoa com deficiência, que consistiu em: “ausência de inteligência”, “defeito”, “falha”, “déficit”, levando-a à situação social de descrédito e desvalorização:

Assim, para além da deficiência objetivamente detectável, há uma produção social da subjetividade de deficiente. Na cotidianidade, as pessoas são guiadas pelo imediato e pelas referências locais. A presença de uma deficiência suplanta qualquer concepção que se pretenda integral do ser humano. Toma-se, à parte, a deficiência como determinante para a formação de uma visão de todo o ser. É nesse sentido que as ações e as decisões dessas pessoas acabam por ser insignificantes diante da deficiência, a qual é isolada como determinante fundamental para uma concepção unilateral de homem. Socialmente, a deficiência teria mais importância que as atitudes dos indivíduos, suas ações e decisões não produziram transformações no real, porque são vistos como não capazes de produzir. O critério que é tomado para afastá-lo da normalidade obedece a uma visão histórica da realidade, desconsiderando-se inventos e instrumentos já produzidos pela cultura humana. (ROSS, 1999, p. 3 e 4).

Diante do exposto, Ross (1999) complementou sobre a questão da deficiência:

¹⁴ O rótulo é entendido nesse contexto a partir do conceito de Omote (2009) que o definiu, enfatizando sua função: “O rótulo é apenas um nome para designar um evento (algum atributo ou comportamento, pessoas ou grupo de pessoas etc.). Qualquer evento, no processo de conhecimento acerca dele, precisa ser nomeado. Portanto, o rótulo em si não pode fazer nem bem nem mal a pessoas rotuladas. O que pode fazer mal são os usos que se fazem do rótulo, no sentido, por exemplo, de resumir em uma única designação todo o conjunto de características de pessoas rotuladas. Essas características que o rótulo suscita nem sempre são atributos efetivamente portados pelas pessoas rotuladas, mas podem ser apenas estereótipos. Uma vez que o rótulo passa a cumprir essa função social de caracterizar caricaturalmente a pessoa rotulada, acaba por orientar as ações de outras pessoas em relação a esta, interagindo com ela e tratando-a como se, de fato, possuísse os traços sugeridos pelo rótulo. Conseqüências negativas advêm, se houver, das ações de outras pessoas em relação à pessoa rotulada, que é percebida e tratada de conformidade com os estereótipos negativos associados, comumente em conjunto com baixas expectativas.” (OMOTE, 2009).

Nesta perspectiva, a cegueira, a surdez, a deficiência mental, seriam limitadores e impeditivos à conquista da condição humana. Essas condições não permitiriam a conquista da condição do ser universal, livre e consciente, própria do humano genérico.

[...] A pessoa com deficiência é afastada da “normalidade da razão”, própria da idade adulta, e, ao mesmo tempo, considerada uma ameaça a uma pretensa ordem e harmonia sociais. (p. 5, grifo do autor).

Sendo assim, é com base nessas concepções que foi direcionada a Educação Especial no país, com uma visão estereotipada da deficiência.

Com a implantação do Estado Novo, período compreendido entre 1937 a 1945, o sistema educacional apresentou especialidades diretamente vinculadas à nova forma organização do país, desta forma teve como características:

[...] centralização da Educação, e retrocesso no processo de democratização do ensino, em função de uma política explícita de favorecimento do ensino superior. A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político. (MENDES, 2010, p. 98).

Nesse contexto é possível visualizar mais uma, a falta de investimento do poder público no que concerne à Educação Especial, ficando a cargo das iniciativas privadas os investimentos no setor que aumentaram, significativamente, o número de instituições.

Entre os anos de 1942 a 1945 o Ministro da Educação Gustavo Capanema reorganizou tanto o ensino secundário, quanto o profissionalizante, estabelecendo o denominado ensino dual, que consistiu em uma escola destinada às classes populares e outra para os mais favorecidos econômica e socialmente.

Merece ainda destaque, nessa época, o fechamento do IBC (Instituto Benjamin Constant) durante uma parte do Estado Novo, que como pontuou Jannuzzi (2012, p. 69):

Durante parte do Estado Novo, o IBC esteve fechado para reforma, para que se tornasse mais adequado à educação dos anormais (discurso de Capanema apud ARAUJO, 1993, p. 37), mas abriu a imprensa braille, primeira editora do gênero no país, em 1943 que imprimiu a *Revista Brasileira para Cegos* (ENCICLOPÉDIA DELTA LAROUSSE, 1972, p. 53). Em 1951, já na segunda gestão de Getúlio Vargas (1951 a 24 de agosto de 1954), a editora produziu 32 volumes e distribuiu 2.446 livros para os estados de Amazonas, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. (MEC/INEP, 1987 apud JANNUZZI, 2012, p. 69).

Após o término do Estado Novo em 1945, o cenário nacional se constituiu de um governo que tinha como característica a manipulação dos anseios da população, Mendes

(2010) destacou também nesse período além da internacionalização da economia, o ingresso das multinacionais no país, bem como a entrada norte-americana, no que concerne às influências culturais e econômicas e a elevação da pobreza nacional. Em setembro de 1946, é promulgada a Constituição, que restabelecia os direitos cerceados com o Estado Novo. No que tange à educação a referida legislação previa:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1946b).

Observa-se nessa Constituição a garantia dos direitos fundamentais à educação, baseada nos princípios liberais que são a marca do documento. É notório verificar diante do que foi exposto, que o sistema educacional no Brasil é permeado por momentos de avanços e por outros caracterizados por retrocessos. Além da complexidade da conjuntura nacional, o Brasil sofreu influências das mudanças ocorridas no cenário internacional. O próximo ponto aborda como essas influências mapearam as diretrizes sobre a Educação Especial.

2.3 – O cenário internacional e sua influência na Educação Especial no Brasil

As origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) encontram-se intimamente ligadas, a um período histórico marcado pelo final da Segunda Guerra Mundial (1945), a Guerra Fria que dividiu o mundo em dois blocos, o capitalista liderado pelos Estados Unidos da América e o outro socialista pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, o Holocausto (1941), Soma-se a esse período, as manifestações das minorias, pelo

reconhecimento de seus direitos, merecendo destaque os movimentos sociais de negros e mulheres que são fundamentais nas diversas lutas pelas garantias desses direitos. Essas minorias que foram excluídas e silenciadas:

De fato, para história oficial, aquela que privilegia os grandes acontecimentos e a linearidade da vida política, os registros públicos são registros masculinos, representantes do poder dominante. À memória, então, cabe o papel de retratar os invisíveis, as sombras, as minorias, os excluídos da história oficial sobre a construção do mundo. Neste caso, não são apenas as sombras que podem ser mais fortes na sua configuração dos visíveis protagonistas, mas as sombras fugazes, quase desvanecidas que se revelam muito pouco, quase de uma forma espectral, cuja percepção passa muito mais pelo esforço deliberado do sujeito observador do que pela presença que se impõe sobre a concretude da coisa sombreada. (SILVA, 2010, p. 33).

Essa exclusão, que delineou a história de vida dessas minorias, constrói “uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem de uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor”. (POLLAK, 1989, p. 8). Com a mesma concepção de Pollak, Le Goff (1996, p. 422), “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”.

É nesse contexto, que se deu a elaboração no ano de 1948, pela Assembleia Geral liderada pela ONU (Organização das Nações Unidas), da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como uma forma de solucionar essas manifestações, como também os resultados característicos do fim da Segunda Guerra Mundial¹⁵ nos campos: econômico, político e social; com a morte de milhares de pessoas e a mutilação de muitos combatentes, sendo assim:

Nascida com resposta às atrocidades cometidas durante a II Guerra Mundial, a Declaração Universal traduz um referencial ético a orientar a comunidade internacional. Pautada no ideal do ser humano livre, liberto do temor e da miséria, a Declaração Universal aspira à reconstrução dos Direitos Humanos, sob a perspectiva de sua universalidade, e de sua indivisibilidade. Universalidade porque clama pela extensão universal da cidadania, tendo na condição de pessoa o requisito único e exclusivo para titularidade de direitos, afasta qualquer outra condição. Indivisibilidade porque os direitos civis e políticos não de ser conjugados aos direitos sociais, econômicos e culturais, já que não existe verdadeira liberdade, sem igualdade tampouco há verdadeira igualdade sem liberdade. (PIOVESAN, 2011 p. 12).

Com essa concepção de universalidade, indivisibilidade e igualdade que essa Declaração foi construída, tendo como princípios:

¹⁵ Platt (1999) ressaltou que no período pós-guerra é elevado o número de deficientes, levando a depressão e baixa autoestima dessas pessoas, o que leva os vários movimentos sociais exigirem oportunidades no sentido de colocação dos mesmos no mercado de trabalho, bem como a garantia dos direitos educacionais dos mesmos.

Art. 1º: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Art. 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Art. 26-1: Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional de ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do mérito. (ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Sendo assim, o documento trouxe um novo olhar explicitando que todo o ser humano é igual perante a lei, fazendo referência às minorias na garantia dos direitos de cidadania.

É também nesse período, que outras manifestações ocorreram no contexto internacional, no que concernem as pessoas com deficiência mental, as quais são fundamentais na construção do atendimento a essas pessoas, partindo principalmente dos pais dos alunos que eram excluídos da escola:

Da mesma maneira que os fundadores da *New York State Cerebral Association*, por volta de 1950 os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado começaram a se organizar. Até então, tais crianças, principalmente as "retardadas mentais treináveis", eram excluídas da escola, em virtude da existência de leis e regulamentos obstaculizadores. Com o objetivo principal de proporcionar atendimento a essas crianças e jovens nas escolas públicas primárias, os pais de retardados mentais se organizaram na *National Association for Retarded Children (NARC)*. (MAZZOTTA, 2011, p.26, grifo do autor).

Esses pais construíram suas memórias sobre a deficiência, através da narrativa da situação de seus filhos que apresentam deficiência, buscando a identidade com os grupos que têm em comum a mesma vivência, retirando do esquecimento e do silêncio os longos períodos de segregação e exclusão do deficiente do convívio social. A organização pelos pais dessas lembranças “se articula igualmente como a vontade de denunciar aqueles aos quais se atribui a maior responsabilidade pelas afrontas sofridas.” (POLLAK, 1989, p. 7).

Durante séculos os deficientes eram denominados como “anormais”, “retardados”, “inválidos”, o termo “inválido” significava, “indivíduos sem valor [...] Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.” (SASSAKI, 2003, p. 2, grifo do autor).

É essa representação que permeou a trajetória da deficiência, imbricada na imagem de incapacidade que determina a discriminação e o preconceito com os deficientes, gerando assim o que Pollak (1989) descreveu como lembranças traumatizantes, delineada por uma “memória subterrânea”, a qual é encontrada “com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante.” (POLLAK, 1989, p. 5).

A partir da organização dos pais e especialmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que essa memória silenciada durante séculos, com a institucionalização da pessoa com deficiência, passou a ser ouvida. Segundo Pollak (1989, p. 6), “tem razões bastante complexas. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta”.

Essa escuta ocorreu, sobretudo com as consequências da Segunda Guerra Mundial, que se constituiu num fator essencial na construção de um novo olhar sobre a deficiência, à medida que, o período pós- guerra, além de ocasionar danos significativos mundialmente, elevou o número de combatentes que foram mutilados nos confrontos, gerando a necessidade de assistência nas diversas áreas: física, psicológica, social, material e de reabilitação com o objetivo de reassumir o trabalho voltando a produzir, sua reinserção como mão-de-obra produtiva. Sendo assim, foi nessa época que surgiu a nova denominação para pessoa com deficiência como “indivíduos com capacidade residual” que se constituiu um:

Avanço a sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderá ter capacidade residual, mesmo que reduzida.

Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência qualquer que fosse o tipo eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional, etc. (SASSAKI, 2003, p. 2).

Com essa nova concepção, criou-se mundialmente várias instituições especializadas, no sentido de oferecer serviços para as pessoas com deficiência, tais serviços na sua maioria em ambiente segregados. Com o objetivo de prepará-los para a integração, isto é, o convívio em sociedade. Desta forma, foram criados: escolas especiais, vários centros de reabilitação, crescendo consideravelmente o número de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), bem como instituições filantrópicas.

O Brasil recebeu influência da NARC, conforme descrito por Mazzotta (2011) na criação da APAE no país, sendo inaugurada a primeira Associação no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954. Outras vão sendo construídas no decorrer da década de 1950, dentre as quais: Volta Redonda (RJ) em 1956, Niterói (RJ), Jundiaí (SP), João Pessoa (PB), Caxias do

Sul (RS), São Lourenço (MG) e Goiânia (GO) em 1957; Natal (RN) no ano de 1959, Muriaé (MG) em 1960; São Paulo (SP) 1961.

É notório apontar que no período compreendido entre 1950 a 1959, ocorreu uma expansão das classes especiais tanto nas escolas públicas comunitárias, privadas no Brasil, devendo-se tal ampliação aos vários movimentos já citados anteriormente no contexto internacional, principalmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos que o Brasil é signatário, influenciaram sobremaneira os rumos da Educação Especial no país.

Soma-se a esse fator, as campanhas ocorridas a partir da segunda metade da década de 1950, voltadas para questão dos deficientes. A primeira aconteceu no ano de 1957, vinculada aos deficientes auditivos a denominada Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, tendo como finalidade a promoção de medidas essenciais para assistência e educação dos deficientes auditivos no país. A segunda campanha ocorreu em 1958 – Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão. Posteriormente, especificamente no ano de 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) criada pelo Decreto n.º 48961 de 22 de setembro de 1960, que teve por objetivo:

A CADEME tem por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Parágrafo 2.º - A CADEME dará prioridade às atividades de educação e reabilitação de crianças e adolescentes sem prejuízo, entretanto, dos outros deficientes mentais. (MAZZOTTA 2011, p. 55 e 56).

Na década de 1960, ao mesmo tempo, que crescia os movimentos dos pais sobre a Educação Especial, também discutia-se sobre a educação popular, e aconteceu a reforma universitária.

O ano de 1961 foi marcado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 4024/61)¹⁶, é com essa legislação que contemplou a “educação de excepcionais” nos Artigos 88 e 89 quando versam:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade¹⁷.

¹⁶ É relevante pontuar que conforme descreveu Kassir (1999, p. 27): “Entre os fatores que colaboraram para a atenção dispensada à educação especial na LDB de 1961, está o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, decorrente do aumento crescente das escolas públicas em relação ao número de habitantes. A partir desse momento, notamos a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a educação especial propriamente.”

¹⁷ “O anúncio de que a denominada ‘educação de excepcionais’ deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-las nas comunidades data da década de 1960 (LDB 4024 de 1961, título X, art. 8). Todavia foi também a partir dessa mesma época que houve uma expansão mais expressiva de serviços de

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, Lei n.º 4024 de 20 de dezembro de 1961, Artigos 88 e 89).

Essa legislação demonstrou que a iniciativa do poder público em relação à educação de excepcionais ser realizada na rede regular de ensino. Soma-se ainda, o fato dessa lei trazer para o cenário público nacional, medidas sobre a Educação Especial, que antes eram isoladas, e regionalizadas. Com a LDBEN de 1961 ocorreu também o crescimento das instituições privadas ligadas à filantropia, isto é, sem fins lucrativos como podemos observar abaixo:

Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963. Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país. (MENDES, 2010, p. 99).

Porém essa realidade brasileira em termos de Educação Especial não se alterou no decorrer dos anos de 1960 e, com o Golpe Militar de 1964, o quadro econômico, social e político do país mudou para empobrecimento da população, repressão aos direitos de opiniões através dos Atos Institucionais, houve maior concentração da renda em grupos minoritários e o êxodo rural. No campo educacional as universidades perdem sua autonomia e, há ainda a privatização do ensino:

[...] a ditadura até 1985, que infligia restrições à liberdade individual por meio dos diversos atos institucionais. Há toda a opressão exercida por órgãos como o Serviço Nacional de Informações (SNI), sob chefia do general Golbery do Couto e Silva, que promovia prisões, cassações etc. de educadores, líderes políticos, estudantes, operários etc. O Ato Institucional n. 2 de 27 de outubro de 1964 acabou com as eleições diretas para presidente e governador, com os partidos políticos, estabelecendo o bipartidarismo: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), de apoio ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição. Houve ampliação do poder Executivo, mudanças na Lei de Remessa de Lucros (eliminando o limite de 10%), o arrocho salarial, a proibição do direito de greve, o fim da estabilidade no emprego, enfim, uma série de atos que impediam as reivindicações populares. (JANNUZZI, 2012, p. 78).

Nessa época, o Brasil estabeleceu acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), entre 1964 a 1976, com o objetivo de estabelecer cooperação financeira e assistência técnica à educação

atendimento especializado paralelos ao ensino regular, de cunho filantrópico e nem sempre de caráter educacional. Convivemos desde então com o ensino traduzido pela dicotomia comum e especial, sem que tenhamos condições de aliviar as tensões daí decorrentes. Esse confronto tem se evidenciado com mais peso depois que se intensificaram os debates acerca do direito de os alunos com necessidades educacionais especiais terem sua escolaridade processada em classes comuns.” (PRIETO, 2006, p. 67 e 68).

brasileira, “[...]abrangendo desde a Educação Primária (atual Ensino Fundamental) até o Ensino Superior”. (MENDES, 2011, p. 131).

Esses acordos entre MEC/USAID vão influenciar a reforma universitária, ocorrida em 1968 (Lei n.º 5.540/1968, à reforma do ensino de 1º e 2º graus, fixadas pela LDBEN n.º 5692/1971). O que estava no bojo dessa relação entre a agência norte-americana e o MEC, era a Teoria do Capital Humano, que vislumbrou a educação como elemento central para o desenvolvimento econômico, pautado no tecnicismo educacional, que foi a base da educação do país nesse período.

No que tange à Educação Especial, nos primeiros anos da Ditadura Militar permaneceu o crescimento de instituições de cunho privado. No período da década de 1960 a 1969, é possível destacar que:

[...] houve grande evolução no número de serviços de assistência e no ano de 1969, por exemplo, Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada. (MENDES, 2010, p. 100).

Constata-se que apesar dos avanços apontados na referida época, com a elevação de instituições voltadas aos deficientes, o predomínio da iniciativa privada sobrepondo à pública.

Conforme Fernandes (2000, p. 3):

A implantação de uma política pública nacional de atenção às pessoas portadoras de retardo mental e outras deficiências começaram a surgir no contexto brasileiro a partir dos anos 70, como fruto do movimento internacional de luta pela garantia de direitos das minorias. O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério de Educação é criado no início da década de 70 possuindo como objetivo nortear as linhas e diretrizes do atendimento educacional a pessoas portadoras de deficiências. Até então, a responsabilidade pela educação de portadores de retardo mental era assumida por entidades não governamentais.

Sendo assim, o próximo tópico trata sobre a institucionalização da Educação Especial, através da criação do CENESP, citado acima pela autora.

2.4 – Da institucionalização à integração dos alunos “excepcionais” no sistema educacional brasileiro.

Na década de 1970 o país viveu período ditatorial, a denominada Ditadura Militar, com a determinação de vários Atos Institucionais que vão limitaram os direitos civis e políticos da população, o controle a imprensa, bem como no campo econômico, o “milagre econômico” que:

[...] estimulava a euforia nacionalista. Frases de puro apelo emocional eram criadas em profusão, como “Brasil, ame-o ou deixe-o”, “Ninguém segura este país”, “Brasil conte comigo”. Colaborou enormemente para essa situação a conquista pelo Brasil do tricampeonato de futebol no México, em 1970. Milhões cantavam “Pra frente Brasil” e as redes de televisão se transformavam em veículos de propaganda de governo. Médiçi era declarado o torcedor número um do Brasil. (SCHNEEBERGER 2003, p. 329, grifo do autor).

Essa conjuntura que permeou o “milagre econômico”, escondeu a verdadeira situação do período o nacional que consistia na concentração da riqueza para uma parcela pequena da população, a crescente pobreza e a privatização dos diferentes setores da sociedade, como também em forte expansão o acordo MEC/USAID, que ditou as novas formas de organização do sistema educacional no país.

No campo educacional em 1971 ocorreu a elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 5692/71) que modificou a estrutura de ensino, passando o sistema educacional a ser organizado da seguinte forma: ensino de primeiro grau com oito séries (anos) e obrigatório dos sete aos quatorze anos; e o ensino de segundo grau com duração mínima de três anos e de formação técnica obrigatória (educação tecnicista que será a tônica da época)¹⁸. Essa reorganização da educação nacional, constituiu-se em uma estratégia com dupla finalidade: “formar mão-de-obra, inserindo uma terminalidade no ensino de segundo grau; minimizar a crise de acesso ao ensino superior, que não absorvia a demanda”. (ROMANELLI, 2010 apud RAFANTE, 2015, p. 7).

Nessa perspectiva, sob a influência da Teoria do Capital Humano e da pedagogia centrada na técnica “as metas do governo brasileiro, na área educacional, foram estabelecidas de modo que, ao final do decênio, o MEC deveria alcançar a universalização do ensino de primeiro grau (faixa de sete a quatorze anos).” (RAFANTE, 2015, p. 7).

¹⁸ Kassari (1999) pontuou que a LDBEN n.º 5692/71 se baseia no pensamento liberal fundamentada na tendência tecnicista.

É nesse cenário que a Educação Especial foi vislumbrada, encontrando um meio à sua oficialização (RAFANTE, 2015), sendo citada na LDBEN n.º 5.692/1971 no Artigo 9º da referida legislação:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971a, Artigo 9.º).

Sendo a partir dessa referida LDBEN, que várias ações educacionais foram construídas em termos de planejamento de políticas sobre a Educação Especial, dentre elas merece destaque o Projeto Prioritário n.º 35, que foi integrado o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), tendo primazia a Educação Especial. Esse projeto foi elaborado por:

[...] uma comissão, composta por brasileiros, entre eles Sarah Couto César e Olívia Pereira, que compunham a diretoria da CADEME, com a colaboração de técnicos da USAID e da Organização das Nações Unidas (ONU). Nise Pires, que havia participado da elaboração da Lei 5692/71, assumiu a gerência do grupo. (RAFANTE, 2015, p. 8).

É nessa conjuntura que ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹⁹ como forma de implantação do Projeto Prioritário n.º 35, através do Decreto n.º 72.425, em 3 de julho de 1973, sendo o Presidente da República Emílio Garrastazu Médici. O CENESP teve como “[...] ‘finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais’”. (MAZZOTTA, 2011, p. 59). Com o objetivo de implantar o CENESP, “[...]foram convidados como assessores técnicos, James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública, Springfield, Illinois, ambos dos Estados unidos da América.” (Kassar, 2013, p. 51 e 52).

Para Gallagher (1974), os gastos financeiros com as pessoas com deficiência, eram elevados, dessa forma, seu discurso voltava-se para essa questão; e a necessidade de redução desses gastos, através de educação e tratamento adequado dessas pessoas, sendo assim:

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$ 250.000

¹⁹ “A institucionalização da ‘diferença’ parece ter se consolidado entre nós com a criação do Cenesp (Centro Nacional de Educação Especial), em 1973, que propunha a capacitação de professores ‘especiais’ para a educação especial, através de licenciatura curta ou de plena duração, no 3.º grau. Até então, a formação desses professores era feita no 2.º grau.” (CARTOLANO, 1998, p. 32, grifo do autor).

durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação. (GALLAGHER, 1974 apud KASSAR, 2013, p. 52).

Sendo assim, verifica-se a questão econômica como fator preponderante na organização da Educação Especial no Brasil, no sentido de redução de custos, conforme Rafante (2015)

O projeto incorporou as determinações internacionais, pela qual a educação do “excepcional” deveria se organizar de forma integrada ao ensino comum, mas não excluía as instituições especializadas, já que apenas aqueles que tivessem condições de estar no ensino comum deveriam ser encaminhados a ele. Os testes foram indicados para a classificação dos “excepcionais” e, a partir do diagnóstico, direcioná-los para os tipos de atendimento: educação comum, sala de recursos, classes especiais ou estabelecimento especializado, o que, em última instância, abria espaço para a permanência das instituições especializadas de educação especial, como as Sociedades Pestalozzi, pois a destinação de cada “excepcional” ficava sob a responsabilidade do técnico que vinha sendo formado nestas instituições. (RAFANTE, 2015, p. 15).

A supervisão do CENESP ficou a cargo da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, tendo o seu Regimento Interno, aprovado pela Portaria n.º 550 de 29 de outubro de 1975, que determinou:

Art. 2º - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1.º e 2.º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial. (MAZZOTTA, 2011, p. 60).

Faz também parte da iniciativa vinculada ao CENESP o Projeto de Reformulação de Currículos para Educação Especial, que teve como proposta direcionar o trabalho pedagógico específico para as deficiências sensoriais (auditiva e visual), mental e superdotação²⁰. O referido Projeto apresentou três ações pertinentes as citadas deficiências, baseou-se sempre na questão da integração dos alunos “excepcionais”²¹ ao ensino regular, caso fossem “capazes”

²⁰ No período a deficiência era denominada como mental e superdotação. Atualmente a nomenclatura é respectivamente: intelectual e altas habilidades/superdotação.

²¹ Excepcionais como eram conceituados os alunos público-alvo da Educação Especial.

de conviver nesse ambiente social, demonstrando assim, à ênfase esse processo integrativo que permeou o período.

Sobre as três propostas Carvalho e Soares (2012) destacaram aspectos de grande relevância na organização do atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, são elas:

A Proposta curricular para deficientes mentais educáveis, elaborada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no próprio título definia a população para a qual a proposta se voltava, os alunos "educáveis", assim caracterizados pelo nível de inteligência (entre 50 e 90 de QI), que, para a equipe elaboradora, era o principal indicador das possibilidades de aprendizagem [...].

A Proposta curricular para deficientes auditivos, elaborada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL. MEC, Cenesp, 1979b), partia do princípio de que era preciso minimizar os efeitos da deficiência para integrar esses alunos no ensino regular, apontando quatro condições para isso: nível de comunicação, nível de escolaridade, condições emocionais e continuidade do processo de reabilitação de linguagem [...].

Da mesma forma, a *Proposta Curricular para Deficientes Visuais*, elaborada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fruto de trabalho de um conjunto de professores e especialistas, definiu o seguinte parâmetro norteador do documento: "a) necessidade de capacitação prévia do deficiente visual para as atividades escolares comuns" (BRASIL, MEC, Cenesp, 1976c, p. 8), ou seja, seguindo o mesmo princípio de que para integrar um aluno na rede regular de ensino haveria necessidade de trabalho especializado prévio. (CARVALHO; SOARES, 2012, p. 28, 30 e 31, grifo dos autores).

O regimento do CENESP também pontuou sobre a formação, o treinamento e aperfeiçoamento pertinentes aos recursos humanos para atuação na Educação Especial, sendo a partir dessa premissa que nos anos finais dos anos de 1970 são criados cursos de formação universitária e pós-graduação específicos para essa área.

Outras ações concernentes ao atendimento aos “excepcionais” são construídas na década de 70.

Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, dispondo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle, reforçando enfim o caráter assistencial mais do que educacional do atendimento. (MENDES, 2010 p. 101).

O que se observa é que mesmo com a estruturação desse Ministério, ocorre a permanência do aspecto assistencial do atendimento, em detrimento das questões educacionais. Constata-se ainda, no contexto nacional do período a continuidade do caráter filantrópico e das iniciativas particulares quanto a Educação Especial.

Cabe destacar que no cenário internacional a década de 1970, no que tange a Educação Especial, muitas discussões e intenções no sentido de integrar os deficientes mentais à sociedade, nessa época há o aumento de “críticas em relação a práticas altamente segregativas que estavam ocorrendo no atendimento educacional a deficientes, sobretudo na área da deficiência mental”. (OMOTE, 1999, p. 5).

Essa integração social dos deficientes no contexto mundial ocorre a partir dos anos 80, através de muitos movimentos sociais que lutaram pelos direitos dos deficientes. Beyer (2006) enfocou a experiência da Alemanha onde a integração é sinônimo de inclusão. A realidade brasileira sobre a integração, também ocorreu a partir dos anos de 1980, com o declínio da Ditadura Militar, muitos movimentos sociais vão sendo realizados buscando os direitos da população em geral, como também das que viviam à margem da sociedade dentre os quais, os “excepcionais”.

No entanto, o termo integração no Brasil não seguiu o mesmo significado da Alemanha em termos de Educação Especial.

O princípio da integração, norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial; trata-se de um processo que visa a integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com necessidades especiais se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido; nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar à escola. (BERNARDES, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva o aluno especial entrou no espaço escolar como qualquer outro educando, isto é, não levou-se em conta, as suas diferenças e condições referentes ao seu processo de aprendizagem. A integração só ocorreu nas situações em que o aluno se “adaptar aos recursos disponíveis na escola regular”. (BERNARDES, 2010 p. 1).

Com esse modelo integrativo²² utilizado no Brasil:

A sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola. (SASSAKI, 1997 apud BERNARDES, 2010, p. 2)²³.

²² São os princípios da integração e normalização que permeou todo esse período, por meio da “defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade”. (OMOTE, 1999, p.4).

²³ Sasaki (2010), descreveu sobre as exigências que a pessoa com deficiência deveria preencher para o convívio em sociedade, conforme os princípios da integração:

- moldar-se aos requisitos dos serviços separados (classe especial, escola especial, etc.);
- acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social, etc.);
- contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc.);

Pode-se verificar que ainda nessa ocasião constatou-se na ação integradora dos alunos especiais a permanência de aspectos de adaptação desses alunos ao contexto da sociedade dos “ditos normais”, não respeitando as instituições escolares o processo de aprendizagem dos educandos em geral, e especificamente dos que apresentam necessidades educacionais especiais. O sistema educacional parte do princípio que o aluno que deve se adaptar ao processo educativo.

É ainda dessa realidade brasileira, que mais uma vez são excluídos do espaço escolar regular os alunos que não se moldaram aos princípios norteadores do sistema educacional. Sendo assim, as classes especiais no período, “serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências”. (GLAT; FERNANDES, 2005, p.37).

Nessa perspectiva de integração dos alunos “excepcionais”, em 1985 o CENESP é elevado à condição de:

[...] Secretaria de Educação Especial e é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados. Em 1986 é o lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispondo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência. (MENDES, 2010, p. 101, grifo do autor).

A década de 1980 se constituiu em uma época de mudanças no que concerne a questão da deficiência, sendo declarada pela ONU como a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência (período compreendido entre 1983 a 1992), especialmente o ano de 1980 foi estabelecido como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, no sentido de construção da cidadania dos deficientes.

Também criou-se no período, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), “a partir desse Programa que o conceito de equiparação de oportunidades passou a ser oficial, discutindo a necessidade de tornar disponível o acesso de todos, principalmente dos deficientes nos diversos recursos e ambientes da sociedade”. (OLIVEIRA, 2010 p. 37 e 38).

- lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos preconceitos e estigmas (Sasaki, 1995a; Amaral, 1994, p. 18, 35-37, 40), e
 - desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência”. (SASSAKI, 2010, p. 34).

A década estabelecida pela ONU, como período de comemoração dos direitos de cidadania das pessoas portadoras de deficiência, remeteu ao que Nora (1993, p. 13) denominou de lugares de memória, os quais “nascem e vivem de sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”. Nesse sentido é fundamental a preservação de uma vigilância comemorativa, posto que sem essa vigilância “a história depressa os varreria”. (NORA, 1993, p. 13).

A ênfase dada a essa nova forma de perceber a deficiência exigiu uma organização de vários espaços sociais incluindo a instituição escolar baseando-se na garantia de acesso em permanência das pessoas com deficiência, em todos os ambientes públicos, com a finalidade de propiciá-las uma vida com autonomia e independência.

Em termos nacionais, como já foi descrito anteriormente os anos de 1980, foram marcados pelo processo de redemocratização do país, que culminou em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil nomeada Constituição Cidadã, que destacava a importância dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) sobre os direitos sociais, dentre os quais à educação em seu Artigo 205 versou:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Os Artigos abaixo, da referida legislação, enfocam os direitos sobre a educação nacional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

Art. 227:

II - § 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir

acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Sendo assim, é possível observar no Artigo 206, a ênfase ao acesso e permanência dos alunos à escola constituindo-se ainda em grande desafio para o sistema educacional, a permanência sobretudo das pessoas com deficiência e das minorias excluídas do processo educacional por séculos.

Pontuou também, sobre o atendimento do aluno com deficiência, no Artigo 208: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)²⁴. Verifica-se nessa Constituição a determinação de integrar o aluno com deficiência, no sentido de adaptá-lo à sociedade.

É ainda, na década de 1980 como ressaltaram Glat e Fernandes (2005), que tomou vulto as questões que envolvem a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, através de ”discussões sobre necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar, enfim adaptar-se”. (GLAT; FERNANDES, 2005, P.38 e 39).

Baseado nas novas ações educacionais com a Constituição de 1988, em 1990²⁵ ocorreu a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESPE) através de uma reforma administrativa foi criada a Secretaria de Educação Básica (SENEB) que fica com o encargo da política de Educação Especial. Porém, uma nova reformulação no ano de 1992 no Ministério de Educação e Desporto (MEC) “recolocou o órgão de Educação Especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP”. (MENDES, 2010, p. 102).

É notório constatar que apesar de toda a política educacional em relação a Educação Especial no período, ainda permaneceram os aspectos: terapêutico, segregador, assistencial, filantrópico e privado, que mapeou toda a história da referida Educação no Brasil. Kassar (2011), pontuou essa realidade da educação nacional no final dos anos de 1980:

²⁴ Sobre a questão do atendimento do aluno com deficiência preferencialmente da rede regular de ensino, previsto na Constituição de 1988, Mendes (2006, p. 397) enfatizou que: “O modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou de fato a ser implementado na ‘integração escolar’ à moda brasileira, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas.” (Grifo do autor).

²⁵ Em 1990, pela Lei n.º 8069 de 13 de julho foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente que ratifica a Constituição de 1988, no que tange ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa lei determina no Artigo 5.º “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, Estatuto da Criança e Adolescente – Lei 8069/1990).

[...] o setor público atendeu, em sua maioria, alunos com deficiências leves e muitos repetentes, oriundos da ineficaz escola brasileira [...]. Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais. (KASSAR, 2011, p. 46).

Continuando, a autora ressaltou que:

Em levantamento realizado em 1988, o Ministro da Educação mostrou que, dos alunos que recebiam atendimento especializado no Brasil, 21,78% estavam em instituições sob administração pública e 78,21% em instituições privadas. (BRASIL, 1991a; 1991b apud KASSAR, 2011, nota de rodapé 12, p. 46).

Desta forma, verifica-se o forte caráter privado da Educação Especial com números significativos de alunos matriculados em unidades escolares particulares.

Na próxima seção, enfoca-se os impactos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos nas bases da educação nacional, e, sobretudo na elaboração da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.5 – A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Educação Especial no Brasil

A conjuntura internacional onde é construída a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos foi permeada por uma política neoliberal iniciada na década de 1980, que vai direcionar a elaboração desse documento, como descreve Torres (2001) ora com uma “visão ampliada”, ora com um processo de “encolhimento”:

A visão ampliada e a própria adoção do conceito educação básica foram resultados de um complexo processo de discussão e negociação entre as quatro agências que impulsionaram a Educação para Todos: A UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de educação básica, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não-formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial, propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na educação primária; e o PNDU não defendeu uma posição a respeito. (TORRES, 2001 apud BOTEGA, 2005, p. 4).

Já o “encolhimento” consistiu “no conceito e na prática do ideário e das metas²⁶ originais de Educação para Todos” (TORRES, 2001 apud BOTEGA, 2005, p. 5), isto é, estabelecida a Declaração, a partir da uniformização educacional mundialmente, através da construção do plano decenal que visaram objetivos, estratégias que serão avaliadas sistematicamente.

É nesse contexto que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/Tailândia – 1990) considerou o ano de 1990 o ano da alfabetização tendo como “meta primordial a revitalização de compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.” (BOTEGA, 2005, p. 2). Num período caracterizado por Candau (2011) como a medida do tempo:

Assim, o “fim de século” ou, mais ainda, o “fim de milênio” e, em menor medida, o começo de um século ou milênio são considerados como momentos particularmente significativos. Para os grupos e indivíduos, representam a ocasião de fazer balanços, projetos e vislumbrar novos horizontes, momento para se recapitular o passado para melhor afrontar um futuro que se apresenta sempre como incerto e, portanto, temido. (CANDAU, 2011, p. 91, grifo do autor).

Desta forma, se constituiu um desafio para a última década do século XX o combate ao analfabetismo, devido ao elevado número de analfabetos no contexto mundial.

Sendo a Conferência realizada em Jomtien no ano de 1990, organizada por quatro agências internacionais UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, tendo como principal preocupação a erradicação do analfabetismo:

(...) A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade²⁷ é inequidade(...).

(...) O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada

²⁶ O Brasil como signatário dos documentos internacionais, baseia seu sistema educacional nas propostas desses documentos, merecendo destaque, nos princípios do Banco Mundial que se constituem na eficiência e eficácia (política neoliberal). Nesse sentido, o país comprometido com essa visão criou vários instrumentos de avaliação institucional, a fim de atingir às metas traçadas. Sendo assim, a partir da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) organizou sistemas de avaliação, abrangendo desde a Educação Básica, ao Ensino Superior, dentre eles: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – 1996 – envolve os alunos da Educação Superior); Prova Brasil (2005); Provinha Brasil (2008). ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização (2013).

²⁷ A concepção de equidade é definida pelo Parecer 02/2002 como “um esforço de equilíbrio em benefício da igualdade de oportunidades que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais. A equidade é um conceito que toma a norma igualitária e ao ser aplicada em caso concreto elimina uma discriminação e introduz numa nova relação, agora mais igualitária, onde havia uma relação de desigualdade”. (BRASIL, MEC/CNE/CEB, Parecer 2/2002a).

como escolaridade. (...) o Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a idéia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento aos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados. (GADOTTI, 2000 apud BOTEGA, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva, novas formas de conduzir a educação nos contextos: nacional e internacional vai se delineando, garantindo o acesso e permanência no espaço escolar das minorias que historicamente foram excluídas do processo educacional, dentre os quais as mulheres, os negros e as pessoas com deficiência. A visão estabelecida com essa Declaração baseou-se nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, desta forma tem como propostas:

[...] que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.
 [...]. Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevantes e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível.
 [...]. Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio. (UNESCO – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

Também descreve no Artigo 3º sobre a universalização do acesso às minorias:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

Ainda na década de 1990 foi elaborado um novo conceito para a questão da deficiência:

“Pessoas portadoras de deficiência” [...] A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições Federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais. (SASSAKI, 2003, p. 3, grifo do autor).

Em 14 de outubro de 1992, ocorreu a trigésima sétima Sessão Plenária Especial sobre Deficiência da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas que estabeleceu o dia 3 de dezembro como o “Dia Internacional das Pessoas com Deficiência”. A escolha desta data tem como finalidade “promover uma maior compreensão dos assuntos concernentes à deficiência, mobilizando a defesa da dignidade dos direitos e do bem estar dessas pessoas”. (OLIVEIRA, 2010, p. 42). Nesse encontro há a participação efetiva das pessoas com deficiência, momento em que é dada voz as mesmas. Nesse sentido, o silêncio de séculos dá espaço ao “surgimento das memórias subterrâneas deixando aflorar conflitos entre diferentes tipos de memória, sobretudo as emergentes”. (SILVA, 2010, p. 26).

São essas vozes, que “buscam maior visibilidade ao reafirmar a sua identidade reivindicando intensamente o seu espaço como forma de expressar os seus interesses mais íntimos mais imediatos, mais próximos das pessoas e dos fatores que dão coesão grupal”. (SILVA, 2010, p. 26). Nessa perspectiva, observa-se o posicionamento das pessoas com deficiência, em relação as suas condições de vida, seus direitos como cidadãos.

No Brasil a implementação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos se caracterizou por um longo período de “encolhimento”²⁸, e pouca “visão ampliada” na concepção descrita anteriormente por Torres (2001). O “encolhimento” deveu-se a uma época de turbulência com o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello (1994), soma-se a esse fator, a política neoliberal efetivada no país, baseada em poucos investimentos em todas as áreas, principalmente na educação.

Nesse contexto, a década de 1990 no Brasil, foi marcada pela iniciativa do país em “[...] alinhar-se ao mercado mundial globalizado pela expansão do modelo econômico capitalista”. (KASSAR, 2013, p. 56), sendo assim houve a ênfase no discurso da modernização da economia nacional baseado em:

²⁸ Prieto (2006) enfatizou que a década de 1990 no Brasil, se caracterizou por uma política de ajuste econômico, marcada pela redução dos gastos nas políticas de caráter social, incluindo nesse contexto o sistema educacional, comprometendo o ensino de qualidade e para todos, defendido mundialmente no período.

[...] críticas à ação direta do Estado em vários setores da sociedade e a valorização da iniciativa privada, tornou-se evidente no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Seguindo a mesma tendência, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 / 1999-2002) redimensionou a estrutura administrativa, econômica e política do país com a implantação de uma Reforma de Estado que propôs novas formas de divisão de responsabilidades entre Estado e Sociedade, para atender às demandas do movimento de globalização do capitalismo (Brasil 1995; Cardoso 1998; Bresser Pereira 1998). (KASSAR, 2013 p. 56 e 57).

Na “visão ampliada” deve-se a elaboração da legislação, merecendo destaque a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁹, que enfatizou a educação básica, que se constitui um princípio fundamental, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990):

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996).

Mesmo com todo o aparato legislativo, há o “encolhimento”³⁰ na implementação dessas leis, pois na prática educacional foi possível constatar que há: “[...] uma racionalidade social e política, supervalorizando a preparação para um mercado tecnológico e competitivo, deixando de se preocupar em formar cidadãos críticos, éticos e sonhadores”. (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 251).

Essa questão da supervalorização do mercado tecnológico e competitivo citado pelos autores tiveram suas bases vinculadas à reorganização do país,

[...] nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais. Nesse processo, as nações

²⁹ Valle (2009, p. 26), pontuou um aspecto relevante quanto a elaboração da LDBEN n.º 9394/96: “O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, formado por 26 entidades nacionais sindicais, estudantis, científicas, lutou intensamente para que a escola pública fosse fortificada e que as verbas a ela destinadas fossem suficientes para mantê-la dignamente e torná-la eficiente. A luta foi árdua e contínua, mas o projeto construído durante anos pela sociedade civil foi vetado no Senado Federal e, algum tempo depois, o projeto do Senador Darcy Ribeiro, discutido no Congresso Nacional e aprovado pelo presidente da República, tornou-se a Lei 9394, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, chamada de Lei Darcy Ribeiro.”

³⁰ Na contramão do processo inclusivo, o Brasil elaborou no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b) que propõe a “integração instrucional” dos alunos com deficiência, atrelando a inserção dos mesmos à rede regular de ensino, mediante ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Desta forma, o aluno deve ser capaz de desenvolver atividades curriculares, pertinentes ao ensino comum.

têm suas ações reguladas – em certa medida – pelas agências multilaterais. (KASSAR, 2011, p. 47 e 48).

É nesse contexto, com forte influência dos organismos internacionais que as políticas de inclusão passaram a ser elaboradas a partir da última década do século XX.

Este capítulo teve por objetivo descrever a construção da história da Educação Especial no Brasil desde suas origens no século XIX, período em que foram criadas as primeiras instituições, influenciadas sobretudo pela Europa, tendo seu caráter filantrópico, assistencial e privado que permeou a sua construção.

Também foi enfocados os estudos do início do século XX e como eram denominadas as pessoas com deficiência; o ensino emendativo; o trabalho de Helena Antipoff e sua influência na organização da Educação Especial no país; a Segunda Guerra Mundial como fator preponderante para um novo olhar sobre a deficiência e os vários movimentos em nível internacional.

No contexto nacional ocorreram as inaugurações das APAES; as Campanhas na segunda metade da década de 1950: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (1957) e Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão (1958) e a CADEME em 1960. Com o Golpe Militar (1964) ocorreu uma nova organização da educação nacional, através do acordo MEC/USAID, que influenciou na institucionalização da Educação Especial no Brasil, com a criação do CENESP.

A década de 1980 caracterizou-se internacionalmente, por vários movimentos sociais sobre os direitos das pessoas com deficiência; nacionalmente aconteceu o período de abertura política, com a elaboração da Constituição de 1988. É nesse período também, que se estabeleceu a integração dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

O capítulo ainda abordou a Declaração Mundial sobre Educação par Todos (Jomtien – 1990) e seus reflexos na educação brasileira, com as especificidades do contexto nacional. Ocorreu também a descrição das principais legislações que envolvem a questão da deficiência.

O capítulo posterior contempla os aspectos legais e as políticas, na perspectiva da inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial.

3 - Educação Inclusiva: aspectos legais e políticas públicas

A idéia de uma escola inclusiva, com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem é altamente desafiadora. Implica uma ação conjunta e responsável de muitos sujeitos para que essa escola se torne possível. Ação conjugada que engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico. As experiências bem-sucedidas de uma escola integradora, não discriminante, em outros países, têm demonstrado que não há como desenvolver tais experiências sem que haja a participação efetiva de todos. (BEYER, 2006).

O referido capítulo teve por proposta, descrever como vem sendo construída a Educação Inclusiva no Brasil, tendo como marco referencial a Declaração de Salamanca (1994), que se constitui em um documento base, no sentido da elaboração das legislações e na construção das políticas públicas que permeiam o processo inclusivo das pessoas com deficiência.

O Brasil como signatário da referida Declaração criou uma série de leis, políticas públicas, portarias, diretrizes com o objetivo de implementar a inclusão social e escolar, por meio de políticas públicas que visem esse fim.

Sendo assim, o enfoque do capítulo foram os aspectos legais que norteiam a estruturação da escola inclusiva, para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, pontuando os impactos e a trajetória desse processo. Desta forma abordou-se a Declaração de Salamanca; a legislação sobre a temática; a Sala de Recurso Multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Traçou-se uma linha do tempo, descrevendo as principais legislações que em diferentes épocas teceram / tecem o processo de inclusão nacional.

3.1- Construindo um novo sujeito a partir de Salamanca – um olhar sobre os alunos com necessidades educacionais especiais

Ainda na década de 1990, dando continuidade às políticas e ações educacionais sobre a Educação para Todos, foi promovida pelo governo espanhol e a UNESCO, em 1994, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, que dá origem a Declaração de Salamanca³¹ que recebeu este nome, devido ao fato da referida

³¹ Carvalho e Soares (2012, p. 61) pontuaram que a: “Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994), ao se afirmar que, ao contrário do que se propugnava até então, não deveriam os alunos com deficiência precisar se adequar às exigências da instituição escolar, mas, ao contrário, a

Conferência ser realizada na cidade de Salamanca (Espanha). Sua finalidade principal consistiu em termos mundiais, a necessidade de criação de políticas públicas educacionais buscando atender todas as pessoas de forma igualitária com o princípio da equidade, independente das suas condições sociais, econômicas, culturais e pessoais. Sendo assim, esse documento pontuou como essencial a inclusão social e educacional das pessoas, com deficiência.

Nessa concepção, o paradigma que norteou a inclusão educacional, tem como princípio fundamental:³²

[...] é a igualdade de direitos e a sociedade torna-se inclusiva quando passa a considerar todos com igualdade de valor. Assim, entendemos que a inclusão escolar fundamenta-se no princípio de uma escola democrática para todos sem discriminações. Fato este que implica numa organização do sistema educacional, revendo certas concepções e paradigmas, educacionais no sentido de propiciar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. Garantindo não somente o ingresso do aluno com deficiência, mas a sua permanência no decorrer de toda escolarização. (ROSSETTO, 2004).

Desta forma, o objetivo da inclusão escolar consiste em:

[...] tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

[...] A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”. (PRIETO, 2006, p. 40, grifo do autor).

Nesse sentido, esse novo paradigma exigiu uma nova organização escolar onde a:

Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos. (GLAT,

escola deveria sofrer transformações para receber com qualidade qualquer aluno, inclusive aqueles com deficiência. ”

³² Apesar de não ser foco do presente estudo, cabe destacar a presença de duas correntes de pensamento no que tange a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, são elas denominadas de: inclusão total, defende que os alunos com deficiência sejam integralmente absorvidos pelas classes comuns regulares de ensino. E a segunda, parte da inclusão parcial desses alunos, acredita na inclusão, todavia, em paralelo ao atendimento educacional especializado, em vários locais, dentre eles, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (MENDES, 2003).

FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003, GLAT; FONTES e PLETSCHE, 2006; GLAT e BLANCO, 2007 apud GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344).

A necessidade de rompimento com a perspectiva de uma escola tradicional, se faz necessário, na construção de uma escola que vise a inclusão de todos, posto que, a organização da instrução escolar tradicional baseia-se no pensamento disciplinar, que valoriza a especialização do conhecimento resultando segundo Japiassu na elaboração de um:

Saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada. O desenvolvimento da especialização dividiu ao infinito o território do saber. Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber, onde passa a exercer, ciumenta e autoritariamente, seu mini-poder. Ora, ao destruir a cegueira do especialista o conhecimento interdisciplinar vai recusar o caráter territorial do poder pelo saber. (JAPIASSU, 1994).

Com essa concepção o autor construiu uma visão de interdisciplinaridade, afirmando que não se trata de uma criação de uma “superciência” ou uma “superdisciplina” que dará conta de solucionar todos os problemas que envolvem a realidade social. Diante dessa noção enfatizou:

Sabemos que o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração ou interfecundação, indo desde a simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos (contatos interdisciplinares), da epistemologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. É imprescindível a complementação dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre as quais se fundam as diversas disciplinas. (JAPIASSU, 1994).

Sendo a partir dessa afirmativa, que Japiassu (1994) defendeu que a proposta interdisciplinar vai além do diálogo, consiste em transpor o disciplinar, e construir uma inter-relação entre as disciplinas, baseada na questão ética e política e no debate democrático. Pontuou que a fragmentação do conhecimento exigida pela especialização no pensamento disciplinar não permite esse diálogo entre as disciplinas.

É notório observar que as reflexões sobre a interdisciplinaridade realizada por Japiassu (1994), são cruciais na construção de um processo educacional inclusivo, posto que, a Educação Inclusiva exige um diálogo entre as diferentes disciplinas para sua efetivação, através:

[...] de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso, como sustenta Ivani Fazenda (1979:8) uma **atitude**, isto é, **postura** interdisciplinar. Atitude de busca,

envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento. (GADOTTI, 1999, p. 2, grifo do autor).

Sendo esses elementos descritos acima **atitude, postura, envolvimento, compromisso e reciprocidade**, essenciais na implementação de uma escola para todos.

Verifica-se, nessa perspectiva, uma mudança no que concerne a percepção da pessoa com deficiência, se no passado eram consideradas “indivíduos sem valor” devido a uma representação construída “numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos”. (NORA, 1993, p.13). Neste contexto, a função da memória é “fundar um presente em relação ao passado”. (SARLO, 2006 apud SOUZA 2014, p. 104).

Na contemporaneidade, além do deficiente passar da categoria de **indivíduo** para **pessoa**, também deve ser respeitado na sua singularidade e diversidade que se constituem aspectos fundamentais no processo inclusivo.

É nesse período, que também vai ser designada uma nova nomenclatura para questão da deficiência:

“Pessoas com deficiência” - os valores às pessoas com deficiência são:

- 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e
- 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência. (SASSAKI, 2003, p. 4, grifo do autor).

Esse empoderamento possibilitou a construção e a reconstrução da memória coletiva, que para Candau (2011, p. 24) “é uma *representação*, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória comum a todos os membros desse grupo.” (Grifo do autor).

A instituição escolar também modificou a denominação de **aluno especial**, que foi substituída por **aluno com necessidades educacionais especiais**.³³ Essa nova nomenclatura possibilitou o entendimento do aluno, através de uma percepção dinâmica, como àquele que especificamente no espaço escolar, apresenta necessidades educacionais especiais. Sendo assim, precisa de um atendimento especializado.

³³ A definição da expressão alunos com necessidades educacionais especiais: “é usada para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou condutas típicas, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 1994), que requerem, em seu processo de educação escolar, atendimento educacional especializado, que pode se concretizar em intervenções para lhes garantir acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização, adequações didático-metodológicas, curriculares e administrativas, bem como materiais e equipamentos específicos ou adaptados”. (PRIETO, 2006, p. 35, nota de rodapé: 2).

A Declaração de Salamanca que teve como objetivo o combate das atitudes discriminatórias e excludentes, buscando a construção de uma sociedade para todos, apresentou como princípio em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, em relação às escolas, que as mesmas:

[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (BRASIL, Declaração de Salamanca, 1994a).

O documento fez referência às duas Declarações que são fundamentais no processo de construção da Educação Inclusiva: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990):

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (BRASIL, Declaração de Salamanca, 1994a).

Nakayama (2007, p. 27) pontuou que a referida Declaração também trouxe orientações:

[...] para a ação em nível nacional e internacional como políticas e organizações para os Estados, formação das escolas e treinamentos de educadores, introdução da Língua de Sinais no ensino dos surdos, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar inclusive as crianças com deficiências graves, a criação de procedimentos mais flexíveis de gestão escolar, diversificação de opções educativas e estabelecimento de relações com os pais e a comunidade.

Orrico (2011, p. 21) considerou a escola inclusiva como um dos princípios fundamentais da Declaração de Salamanca (1994) afirmando que: “[...] todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem”.

Sendo a partir da Declaração de Salamanca (1994), que foram também criadas várias leis, propostas, portarias, ações, diretrizes vão ser construídas em termos mundiais merecendo

destaque, devido ao enfoque dado ao processo inclusivo a Declaração da Guatemala (1999) e a Declaração de Madri (2002).

No que concerne a Declaração da Guatemala (28 de maio de 1999) constituiu-se em uma convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, promulgada no Brasil pela Lei n.º 3956/2001 enfatiza que as pessoas com deficiência têm todos os direitos humanos e liberdade que as demais pessoas tendo como princípios fundamentais a dignidade e a igualdade. No seu Artigo I, a Convenção conceitua a palavra deficiência como: “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. (BRASIL, Lei n.º 3956/2001i).

A Declaração de Madri (2002) teve como foco a proclamação do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, objetivando a conscientização da sociedade quanto aos direitos da pessoa com deficiência sendo assim, pontuou:

2- Pessoas com deficiência querem oportunidades iguais e não caridade

A exemplo de muitas outras regiões do mundo, a União Européia percorreu um longo caminho nas últimas décadas, partindo da filosofia do paternalismo em relação a pessoas com deficiência e chegando à filosofia do empoderamento a fim de que elas exerçam controle sobre sua vida. As velhas abordagens, baseadas largamente na piedade e no perceptível desamparo das pessoas com deficiência, são agora consideradas inaceitáveis. As ações estão deixando de dar ênfase em reabilitar pessoas para se ‘enquadrarem’ na sociedade e adotando uma filosofia mundial de modificação da sociedade a fim de incluir e acomodar as necessidades de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência estão exigindo oportunidades iguais e acesso a todos os recursos da sociedade, ou seja, educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor. (DECLARAÇÃO DE MADRI, Congresso Europeu sobre Deficiência, 2002, grifo no original).

Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência não quer mais a caridade e o assistencialismo, que marcou sua trajetória por séculos. Mas sim reivindica a garantia de seus direitos como iguais, “uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória”. (POLLAK, 1989, p.5).

No entanto, apesar de toda essa conjuntura de um novo olhar sobre a pessoa com deficiência, é importante ressaltar o momento histórico vivido mundialmente no período, com ênfase no neoliberalismo e na globalização que se baseia na construção de uma sociedade economicamente ativa e extremamente competitiva.

Por outro lado, não se pode negar que as conquistas dos vários movimentos e manifestações das pessoas com deficiência possibilitaram a construção de uma identidade de grupo, e de um novo sujeito que participa das decisões que envolvam a condução de sua vida:

Mesmo caminhando nesse áspero percurso, notamos que, aos poucos as pessoas com deficiência e as demais pessoas envolvidas nessa questão foram juntas, se fortalecendo e tornando visíveis as suas reivindicações, adentrando em diferentes áreas da sociedade. Dentro desse contexto, enfrentaram com veemência a exclusão que foram e são submetidos através de atitudes de reivindicação e mobilização. (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Todo esse cenário repercute diretamente no Brasil, que é signatário de todos os documentos. Baseado nos mesmos, o país organizou suas ações através de várias leis dentre elas: elaborou a sua terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/96)³⁴, que segundo Michels e Garcia (1999, p. 33):

[...] ao contrário das anteriores que contemplavam a educação especial em um artigo, dedica-lhe um capítulo com três artigos. Este incremento no número de artigos, reunidos em um capítulo próprio pode estar demonstrando uma maior preocupação com a educação inclusiva. Mas esta é uma observação contraditória com a orientação neoliberal de retirada dos investimentos do Estado nas políticas sociais, dentre elas a educação. Fato que deve agravar a situação de exclusão social.

Nessa realidade vivida no contexto nacional, os artigos que são destinados à Educação Especial são:

CAPITULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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.³⁵

§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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

³⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/96) ratificou a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no que concerne ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

³⁵ Cartolano (1998, p. 39): “Os órgãos que normatizam a educação especial definem os deficientes como ‘portadores’ de necessidades especiais; ‘portar’, segundo o dicionário *Novo Aurélio*, significa levar consigo, carregar, conduzir, agir, proceder de uma certa maneira; comportar-se. No entanto, a surdez, a cegueira, a Síndrome de Down, a paralisia cerebral etc., são condições que integram os seres, que são inerentes ao seu modo de ser. A ‘diferença’, portanto, assumida por eles como tal, faz parte deles e é a partir disso que integra também suas percepções do mundo e dos homens.” (Grifo do autor).

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996).

Pontuando as implicações que ocorreram a partir desses três artigos que compõem o capítulo da Educação Especial na LDBEN n.º 9394/96, terão como base as reflexões de Minto (2000), Michels e Garcia (1999).

Para Minto (2000, p. 9) há dois pontos positivos, são eles: “[...] o primeiro diz respeito ao fato de a Educação Especial ser considerada como modalidade de educação escolar; o segundo refere-se ao ‘local’ onde tal atendimento deve ocorrer na rede regular de ensino”. (Grifo do autor).

Para esse autor a preocupação se deve no artigo 58 com as expressões “portadores” e “preferencialmente”:

Portador traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser "especial", não cabe no "lugar comum". Pode reforçar a idéia de excluir o diferente ao pressupor uma "falta" que, talvez, exceda em muito a dimensão dela própria. Por exemplo, é como se quando houvesse pane ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos etc. – faltasse também um "atributo essencial da normalidade". *Preferencialmente* pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem “dá primazia a” já tem arbitrada legalmente a porta de exceção. (cf. Minto, 1996 apud MINTO, 2000, p. 9, grifo do autor).

Já Michels e Garcia, pontuaram que essa palavra “preferencialmente”³⁶, “abre a possibilidade de que este ensino não ocorra na rede regular”. (p. 34).

Outro fator que merece destaque no Artigo 58, que versou sobre a modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino:

[...] pode gerar equívocos, se sugerir, indistintamente, um atendimento em classes que não as “comuns”, ou seja, em “classes especiais”. Isto leva a indagar, por exemplo, se os alunos indisciplinados, hiperativos, agressivos ou apáticos, enfim, aqueles que extrapolam os comportamentos tidos como normais, continuariam a ser encaminhados para “classes especiais”. Tais condutas não pressupõem, necessariamente, uma “educação especial”, mas, sim, um serviço de apoio especializado que viabilize a inserção desses alunos em classes comuns. Inclusive há previsão de serviços de apoio especializado nas escolas regulares. O texto legal precisa ser explícito para não haver brechas que possam ser utilizadas para reduzir a chance de inserir inúmeras crianças em classes comuns, permitindo que estas sejam “empurradas” para as “classes especiais”. (MINTO, 2000, p. 9 e 10, grifo do autor).

Ainda descrevendo o Artigo 58, §3º que estabeleceu: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Minto (2000) sinalizou dois motivos sobre essa parte da legislação:

O primeiro motivo se refere à utilização da palavra oferta, que pode ser capciosa, pelo simples fato de que, quem oferta, necessariamente não assegura... O segundo motivo diz respeito à imprecisão de linguagem que se observa com o “(...) tem início na faixa etária de zero a seis anos (...)”, pois ela pode sugerir que o Estado só ofereça a educação especial em algum momento entre zero e seis anos de idade, aos seis anos (por exemplo), e que estaria, portanto, dentro da faixa etária estabelecida na Lei. De fato, não fica claramente explícito se o Estado se responsabilizará pela Educação Especial em todos os níveis de ensino. (MINTO, 2000, p. 10, grifo do autor).

Sobre o Artigo 59, o autor enfatizou que todos os aspectos citados não são suficientes para a garantia dos alunos com deficiência, também faz referência que não fica claro “a quem e como serão garantidos tais direitos?” (cf. Minto, 1996 apud MINTO, 2000, p. 10). Fazendo alusão às propostas sinalizadas no Artigo.

Michels e Garcia (1999, p. 34) ressaltaram sobre o Artigo 59 que “pode sugerir uma compreensão do processo de integração enquanto uma questão de competência técnica”.

No Artigo 60, tanto Minto (2000) como Michels e Garcia (1999) frisaram que a redação desse artigo possibilitou a permanência do atendimento dos alunos com necessidades

³⁶ Para Bueno (2011, p. 131), “ao cunhar a expressão ‘preferencialmente’ na rede regular, parece-nos que o legislador reconheceu que alguns tipos de deficiência poderiam usufruir melhor de processos de escolarização que não se realizassem no âmbito do ensino regular.” (Grifo do autor).

educacionais especiais nas entidades privado-assistencial e filantrópica. Minto especificou que:

[...] explicitação do limite da responsabilidade direta do Estado para com essa modalidade de educação, que advém da ênfase no apoio técnico e financeiro as instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, pode confundir os interessados, que ficam sem ter de quem cobrar a concretização de seus legítimos direitos. (cf. Minto, 1996 apud MINTO 2000, p. 10).

Michels e Garcia (1999) enfatizaram que toda essa legislação ficou muito mais no discurso do que na efetivação de uma prática democrática de inclusão das pessoas com deficiência. Na mesma perspectiva Prieto (2006, p. 37) focalizou que: “Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina. ”

A LDBEN n. ° 9394/96, também destacou o Projeto Político Pedagógico (PPP), que se constituiu em um instrumento fundamental na construção de um sistema educacional democrático, sobretudo no processo de inclusão.

Sendo assim, a referida legislação fixou referente ao PPP:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II** - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III** - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV** - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V** - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI** - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII** - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II** - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III** - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV** - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V** - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI** - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, LDBEN n.º 9394/96).

Observa-se que a importância do PPP, na estruturação de uma escola democrática, com autonomia, através da participação de todos os elementos que compõem a comunidade escolar: professores, funcionários, direção, pais e/ou responsáveis, alunos, etc. Constitui-se em um processo dinâmico de avaliação, construção, reelaboração, com *feedback* constante.

Com essa concepção o PPP é definido como:

O instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.
[...] Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais.
O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com prioridades estabelecidas. (ROPOLI, et al., 2010, p. 10 e 12).

Sendo assim, o PPP é peça fundamental no que tange a proposta de inclusão à medida que consiste em “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos de ação”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 345).

Vários outros documentos e legislações foram criados, a fim de implementar as políticas voltadas para Educação Inclusiva. Prieto (2002) destacou dois documentos a Resolução n.º 02/01 CNE / CEB e o Plano Nacional de Educação, que se constituíram a base recente que compõem as políticas nacionais para o atendimento das pessoas com deficiência.

No que concerne ao Plano Nacional de Educação 10.172/01³⁷ (09 de janeiro de 2001) estabeleceu ações e metas no sentido de ampliar o atendimento às pessoas com deficiência. Desta forma estabeleceu que apesar da inclusão se constituir em uma diretriz na legislação nacional:

[...] tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma

³⁷ O Plano Nacional de Educação elaborou 28 (vinte e oito) objetivos-metas para atendimento educacional, aos alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a conquista de uma escola inclusiva que garanta o entendimento a diversidade humana.” (BRASIL, 2001a, p. 86).

condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 64).

Também valorizou a realização de parcerias entre pais, professores, comunidade escolar, sociedade em geral, bem como com os profissionais da área de saúde e assistência social; no sentido de construir uma escola inclusiva, aberta a diversidade, tendo como princípio o respeito à diferença no processo educativo, sendo assim, determinou que:

Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 66).

O PNE estabeleceu ainda, a questão das adaptações nas escolas no atendimento das necessidades dos alunos, desta forma propôs:

Estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para recebimento dos alunos especiais;
A partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infraestrutura para atendimento dos alunos especiais;
Adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 67).

A Resolução CNE/CEB n. ° 02/2001 (11 de setembro de 2001)³⁸ que deu origem as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica que estabeleceu ações para organização do sistema educacional e da formação de professores para o trabalho com a diversidade. Definiu a Educação Especial como:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, Resolução CNE/CEB n. ° 2/2001e, p. 69).³⁹

³⁸ Em 2001, também foi instituído o parecer CNE/CEB n. ° 17/2001, aprovado em: 03 de julho de 2001 (BRASIL, CNE/CEB, 2001d), “constitui-se como um importante dispositivo legal que normatiza a Educação Especial, sugerindo naquele momento, a atualização das políticas públicas destinadas para essa modalidade da educação. No corpo do seu texto, são destacadas ações nos âmbitos políticos, técnico, científico, pedagógico e administrativo.” (SANTOS, 2012, p. 6).

³⁹ Referente ao artigo 3.º da Resolução CNE/CEB n. ° 02/2001, Michels (2005), apontou aspectos essenciais: “Neste artigo, explicita-se a possibilidade de Educação Especial ‘apoiar, complementar, suplementar e, em

No Artigo 5º definiu quem são os alunos com necessidades educacionais, descrevendo as características dos mesmos:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (p. 70).

No Artigo 7º determinou que: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (p. 71).

Acrescenta-se a essas legislações, várias outras, merecendo destaque: a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Que versou sobre a Língua Brasileira de Sinais estabeleceu:

Art. 1.º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei n.º 10.436/2002c).

No ano de 2003, foi implementado o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (BRASIL, MEC, 2003) que tem por objetivo geral: “Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* nos municípios brasileiros. ” (BRASIL, MEC, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, Documento Orientador, 2005a, p. 10). Desta forma, a finalidade consiste em “sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de

alguns casos substituir os serviços educacionais comuns’. Tais funções, embora representem mudanças na organização desta modalidade educacional, também corroboram com sua manutenção na condição histórica de subsistema, uma vez que reafirmam a ruptura entre a Educação Regular e a Educação Especial.

Esta ruptura não ocorre, porém, somente porque a legislação assim a indica. A Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional. ” (p. 256, grifo do autor).

educação inclusiva”. (BRASIL, MEC, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2005a, p. 10).

Para esse processo de organização da inclusão escolar esse Programa teve como proposta a formação de gestores e educadores para atingir esse objetivo (esse aspecto será descrito no capítulo que versa sobre a formação docente).

Dando continuidade a estruturação de uma escola inclusiva em 2004 foi elaborado o documento: *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, instituído em setembro de 2004, teve por finalidade;

Divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Apesar desta publicação ter o enfoque em crianças e adolescentes com deficiência – porque são as mais vulneráveis em razão de não-adaptação arquitetônica e pedagógica das escolas em geral –, o que se defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas. Ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra. (p. 5).

É também a partir de 2004 segundo Kassar (2011), no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva que,

Continuou a difusão dos princípios de inclusão, inclusive adotando o termo em seus Planos Plurianuais (Plano Brasil de Todos: participação e *inclusão* – 2004 – 2007 e Plano Desenvolvimento com *inclusão* social e educação de qualidade – 2008 – 2011). Apresentada como prioridade nacional, a educação deveria promover a equidade, valorizar a diversidade a *inclusão social*, discurso coerente ao propagado pela Organização das Nações Unidas. ((KASSAR, 2011, p. 52, grifo do autor).

A Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 30 de março de 2006, no Equador, conhecida como Declaração de Organização das Nações Unidas, que teve por finalidade o compromisso e os direitos das pessoas com deficiência, através da não-discriminação, da igualdade, dos direitos às diferenças, visando à inclusão social. O Brasil aprovou a referida Convenção por meio de uma emenda constitucional em 13 de maio de 2008. Ao ratificar essa Convenção o Brasil trouxe para o contexto nacional questões que envolvem os direitos das pessoas com deficiência, na garantia da dignidade, igualdade de oportunidades e acessibilidade, através do acesso ao transporte, à comunicação, habitação, serviços públicos, com o objetivo de assegurar sua independência, e autonomia das pessoas com deficiência.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008 a) teve como por objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, MEC/SEESP, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008a, p.14).

A referida Política definiu a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis educacionais, isto é, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e Superior, desta forma:

[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, MEC/SEESP, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008a, p.16).⁴⁰

Ainda em 2011, foi fixado o Decreto n.º 7.612 de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (BRASIL, Presidência da República, 2011) que estabeleceu no seu Artigo 2º:

Art. 2º São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, Decreto n.º 7612/2011b).

Em 2013, visando atender aos novos princípios que norteiam a construção do processo inclusivo, a LDBEN n.º 9394/96 em seus artigos que versam sobre a Educação Especial, foram modificados, e passaram a ter as seguintes redações através da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013.

“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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

⁴⁰ Garcia (2013) destacou que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 a), referiu o conceito de Educação Especial, onde “a ênfase já não se encontra sobre a ideia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços.” (GARCIA, 2013, p. 106).

“**Art. 59** - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”:

“**Art. 60.**

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. ” (BRASIL, MEC, Lei n. ° 12.796/2013a, grifo no original).

No ano de 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), que determinou as metas para o decênio 2014-2024, através da Lei 13.005/14 de 25 de junho, que estabeleceu sobre a Educação Especial 19 (dezenove) estratégias, no que concerne a essa modalidade educacional.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, PNE/2014).

Garcia e Michels (2014, p.399) ao analisarem a meta 4, do referido Plano ressaltaram que a mesma é oriunda do “resultado dos embates e tensões, lutas e movimentos sociais que têm como objetivo a educação especial, sua estrutura, organização, financiamento, estudantes, professores e outros profissionais”.

Também descreveram sobre a estratégia 4.2 que estabeleceu sobre a universalização do atendimento escolar de criança de 0 (zero) a 3 (três) anos “com deficiência; transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, PNE/2014). No que se refere a essa temática, Garcia e Michels (2014) enfatizaram que:

Entretanto, em relação à “demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos”, é oferecido tratamento diferenciado no PNE para crianças não vinculadas à educação especial quando indica na meta 1 o atendimento de “50% das crianças até 3 anos” e “a busca ativa”, ainda que preservando a opção da família nessa faixa etária (BRASIL, 2014). (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 400, grifos dos autores).

A respeito da estratégia 4.17 que versou sobre “as parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público.” (BRASIL, PNE/2014). As autoras focalizaram que, “embora o PNE contemple a ampliação do atendimento público ao fomentar a criação de salas de recursos multifuncionais, tal estratégia não tem se revelado eficiente para enfrentar o problema da privatização da educação especial”. (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 403).

Já sobre a estratégia 4.18, que teve como objetivo a oferta da formação continuada, bem como a produção de material didático acessível, frisaram que:

A formação continuada e a produção de material didático têm sido tratadas como mercadorias educacionais fornecidas para as redes públicas de ensino por empresas do setor educacional ou fundações (ADRIÃO et al, 2009), revelando a transferência dos recursos públicos para o campo do privado. (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 404).

Na perspectiva de uma “construção do sistema educacional inclusivo”, abordado pela estratégia 4.19 do PNE 2014, que:

[...]o “termo sistema educacional inclusivo” está relacionado à ofensiva privatista na educação. Ao tomar o sistema educacional de forma reducionista como uma malha institucional de oferta de educação escolar, a composição com o adjetivo inclusivo atribui um significado mais amplo e abrangente que favorece a aceitação da incorporação das instituições privadas na oferta da educação pública (MICHELS; GARCIA, 2014 apud GARCIA; MICHELS, 2014, p. 405, grifos dos autores).

Constata-se, nesse sentido, que apesar dos avanços propostos pelo PNE/2014, no que tange a estruturação de uma escola inclusiva, suas estratégias e metas ainda demonstraram ambiguidades, no que concerne à Educação Especial em sua trajetória histórica, onde os setores privados, filantrópicos e assistenciais tiveram um grande peso na sua constituição.

Dando continuidade às legislações para construção do processo inclusivo, em 2015, o Brasil instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa

com Deficiência), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015,⁴¹ que ratificou as propostas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, Lei n.º 13.146/2015d).

Essa Lei também definiu as pessoas como deficiência.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (BRASIL, Lei n.º 13.146/2015d).

No que concerne à educação LBI, estabeleceu:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, Lei n.º 13.146/2015d).

Enfatizou ainda, vários elementos essenciais para a construção do processo inclusivo, tais como: acessibilidade arquitetônica e material, tecnologia assistiva, mobiliário urbano profissional de apoio escolar, entre outros.

Outros artigos dessa legislação, foram questionados pelo Senado Federal que ponderou:

⁴¹ A Lei n.º 13.146, entrou em vigor em 02 de janeiro de 2016.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei n.º 13.146/2015) mal entrou em vigor e já está sob a ameaça de ter alguns dos seus dispositivos invalidados. Quem trouxe esse risco foi o novo Código de Processo Civil (CPC – Lei 13.105/2015), que vai começar a valer em março e deverá revogar todos os itens da LBI – em vigor desde janeiro – incompatíveis com o seu texto. (BRASIL, Senado Federal, 2016).

Ainda em 2015, diante das demandas que envolvem à Educação Inclusiva, foi incluído na LDBEN n.º 9394/96, através da Lei n.º 13.234/2015, de 29 de dezembro, o artigo 59-A e o parágrafo único, que fixaram:

“Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento”. (BRASIL, MEC. Lei n.º 13.234/2015e, grifo no original).

No que concerne à formação docente, as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também são essenciais na construção de uma escola inclusiva, as legislações que os norteiam serão abordadas posteriormente nesse trabalho.

Cabe destacar ainda, sobre o processo inclusivo, que as convenções internacionais estabeleceram datas comemorativas relacionadas à questão da deficiência. O Brasil também adotou datas sendo assim, oficializa através da Lei n.º 11.133, de 14 de julho de 2005 (BRASIL, 2005a), o dia 21 de setembro como o Dia Nacional de Luta das Pessoas Deficientes, o motivo da escolha dessa data deveu-se ao dia da árvore e de ser próximo à primavera, o que representa, isto é, simboliza a origem das reivindicações dessas pessoas pelos seus direitos de cidadania e pela igualdade de condições. Em 26 de setembro (Lei n.º 11.796 de 29 de outubro de 2008d), comemora-se o Dia do Surdo.

Outras datas foram instituídas mundialmente com o objetivo de lembrar, refletir, divulgar e buscar novos caminhos para inclusão social, as quais também são incorporadas pelo Brasil, são elas: Dia Internacional da Síndrome de Down (21 de março de 2006b) e Dia Mundial de Conscientização do Autismo (02 de abril de 2008b). Todas estas datas são escolhidas, como marco da descoberta realizada por um pesquisador sobre a questão da deficiência; por um fato importante ocorrido na data que se tornou o dia a ser comemorado, dentre outros fatores.

No que concerne às celebrações e comemorações, Nora (1993, p. 13) pontuou:

Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações são os marcos testemunhas de uma era, das ilusões de eternidade. Daí o aspecto nostálgico desses empreendimentos de piedade, patéticos e glaciais. São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de um grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos.

Nessa perspectiva, essas comemorações só se constituem lugares de memória para Nora (1993), à medida que favorecem a relação direta do sujeito entre o passado e o presente, isto, é, “as comemorações serão lugares de memória se o indivíduo der a ele um significado que contém uma lembrança”. (SILVA, 2010, p. 20). Sendo assim, as datas que contemplaram as diferentes deficiências, bem como a que celebra a luta das pessoas com deficiência pela garantia dos seus direitos de cidadania, carregam recordação e rememoração, que as caracterizam como lugares de memória.

Dando continuidade ao estudo sobre os aspectos que envolvem a constituição do processo de inclusão no país, a próxima seção aborda a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3.2 Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A década de 1970 é marcada pela criação do CENESP, que institucionalizou, a Educação Especial no Brasil. É nesse período que também é criada a Sala de Recursos, que teve como objetivo.⁴²

Diminuir a distância entre ensino regular e educação especial, interagindo, da maneira mais normalizadora possível, os alunos com necessidades educacionais especiais, anteriormente atendidos nas escolas e classes especiais. (SILVA, 2003 apud ALBUQUERQUE; MORI; LACANALLO, 2009, p. 156).

Em 1978, conforme Bürkle (2010) foi instituída a Portaria n.º 186/78, que em seu Artigo 6.º empregou a expressão Atendimento Educacional Especializado com a finalidade de

⁴² Oliveira (2004, p. 57) destacou: “[...] que já nos idos de 1970 evidenciava-se a preocupação da iniciativa oficial com a sistematização de estratégias possibilitadoras de aproveitamento das potencialidades das pessoas com deficiência mental para o desenvolvimento de sua educabilidade, para sua inserção em assuntos escolares, ajustamento social e adequação ocupacional.”

estabelecer o local onde ocorreria esse atendimento aos alunos com deficiência. Desta forma, a referida Portaria determinou:

[...] que alunos com necessidades educacionais especiais tem direito a atendimento educacional especializado que são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequado às necessidades educativas do alunado e que implicam em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados, que consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento educacional. (SANTOS, 1997, p. 21 apud BÜRKLE, 2010, p. 47).

No ano de 1979, segundo a mesma autora, com o estabelecimento da Proposta Curricular para Deficientes Mentais, a Sala de Recursos foi conceituada:

Como local, onde num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Esse espaço ou modalidade implica que o aluno permaneça em sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém assistência especializada nessa sala de recursos. (BRASIL, 1979 apud BÜRKLE, 2010, p. 47).

Cabe destacar alguns aspectos essenciais que nortearam a referida Sala, e que vão influenciar a construção da Sala de Recursos Multifuncionais, dentre eles: a necessidade do aluno estivesse frequentando a sala regular de ensino; que o atendimento ocorresse no contra turno, isto é, no horário inverso às aulas da classe comum. “A Sala de Recursos já era presumida como uma modalidade de Educação Especial e deveria orientar os professores e reforçar o ensino para os alunos com deficiência.” (BÜRKLE, 2010, p. 47).

Já em 1984, a Sala de Recursos passou a ser entendida, através do documento *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial* (BRASIL, MEC/CENESP, 1984) como:

Uma das alternativas utilizadas para atender, durante o horário escolar, em local especial, com professor especializado e com material de recursos adequados, aos DME que frequentam a classe comum, visando sua orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário. A sua existência dependerá da disponibilidade financeira da região, bem como recursos humanos devidamente preparados. (BRASIL, MEC/ CENESP, 1984, p. 21).

Merece destacar dois pontos essenciais que permeou esse documento, que refere-se ao público-alvo desse atendimento, que são os DMEs⁴³ (Deficientes Mentais Educáveis), o que reforçou o caráter integrador e normatizador sobre a questão que envolve a deficiência: como também a condição da existência dessas Salas estar diretamente vinculada a disponibilidade financeira de cada região, o que limitou sobremaneira o desenvolvimento do trabalho com esses alunos.

Ainda no que se refere à Sala de Recursos, Oliveira (2004), enfatizou que o documento *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial* (1984), fixou que:

A sala de recursos tinha incumbência de realizar observação, diagnóstico prescritivo⁴⁴, ensino e avaliação. Para seu funcionamento, sugeria-se observância, quanto aos recursos humanos, materiais, agrupamento de alunos por idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem e composição numérica das turmas. Além disso, orientava-se ampla articulação entre o professor da sala de recursos com o professor da sala de aula comum e com toda a comunidade escolar, para facilitação da integração do aluno com deficiência na classe comum. (OLIVEIRA, 2004, p. 59).

No ano de 1986, foi instituída a Portaria CENESP/MEC n.º 69 de 28 de agosto de 1986, que expediu normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Em seu Artigo 1.º definiu Educação Especial como:

Art. 1º A Educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social. (BRASIL, MEC/CENESP, Portaria n.º 69/1986, p. 7).

A referida Portaria conceituou o AEE, em seu Artigo 6.º como: “O atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas e recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado. ” (BRASIL, MEC/CENESP, Portaria n.º 69/1986, p. 8)

⁴³ “Loyd Dunn (1971) caracteriza o grupo dos educáveis tomando como parâmetros: a) o desenvolvimento físico e motor; b) o ambiente familiar; c) o ajustamento social e emocional; d) as características de aprendizagem; e) o desenvolvimento da fala e da linguagem. ” (DUNN, 1971 apud OLIVEIRA, 2004, p. 56, nota de rodapé).

⁴⁴ O documento descreveu o diagnóstico prescritivo como: “[...] avaliação cuidadosa, intervenção e orientação dos problemas de aprendizagem ou comportamento [...] objetiva a avaliação psicoeducacional visando à produção de dados que permitam a elaboração de objetivos institucionais significativos, assim como a escolha de estratégias adequadas de ensino. ” (BRASIL, 1984, p. 43).

Também estabeleceu as modalidades de atendimento educacional no artigo 7.º, são elas: classe comum; classe comum com o apoio do professor itinerante; classe comum com apoio de sala de recursos⁴⁵; classe especial; escola especial; centro de educação precoce; serviço de atendimento psicopedagógico; oficina pedagógica; escola empresa.

Estabeleceu no Artigo 9º sobre o AEE que: “o atendimento educacional especializado é prestado por escolas regulares ou por instituições especializadas, públicas ou particulares, abrangendo as diferentes modalidades de atendimento educacional”. (BRASIL, MEC/CENESP, Portaria n.º 69/1986, p. 8).

No que concerne sobre a influência dessa Portaria, na elaboração de posteriores legislações e documentos e referentes ao AEE, Carvalho (2013, p. 268 e 269), observou:

Buscando-se depreender a ideia original de AEE a partir da Portaria MEC/CENESP N° 69/86 (BRASIL, 1986), verifica-se o vínculo com a formação dos profissionais da educação especial; a natureza do fazer pedagógico para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais e o lócus de sua oferta. Portanto, o conceito guardava como essência três aspectos básicos: quem realizava; o quê era realizado e como se realizava o AEE em modalidades e lócus diversos. Por outro lado, é plausível que a caracterização de AEE à época tenha embasado o Art. 208 da Constituição Federativa de 1988, dada a proximidade cronológica de ambos os textos referidos. Do mesmo modo, pode-se identificar sua aplicação à atual LDBEN e a Resolução CNE/CEB N.º 2/2001, que propõem espaços variados para o AEE, segundo as necessidades individuais do público-alvo da educação especial. Essa explicação leva ao entendimento de que foi construído um novo conceito de AEE, preconizado nas normativas atuais, segundo as perspectivas da educação inclusiva.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2004) pontuou que a Portaria n.º 69/1986 repercutiu significativamente, na construção da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b), no que concerne ao seu cunho integracionista, à medida que propôs a “integração instrucional” que consiste em condicionar o acesso dos alunos com deficiência às classes comuns do ensino regular aos aspectos que envolvem a normalização dos mesmos. Dessa forma, o documento fixou que esse acesso estava diretamente vinculado aos alunos que: “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, MEC/CENESP, Política Nacional de Educação Especial, 1994b)”.

Santos (2012), descreveu sobre essa legislação, aspectos essenciais sobre a sua estruturação especificando que:

⁴⁵ A classe comum com apoio de sala de recursos consiste em: “alternativa de atendimento aos educandos com necessidades especiais, que frequentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material, recursos pedagógicos.” (BRASIL, MEC/CENESP, Portaria n.º 69/1986, Artigo 7º, p. 8).

No ano de 1994, que a Política Nacional de Educação Especial foi publicada. Ao comparar os indicativos postos na constituição em relação a este documento publicado em 1994 - Política Nacional de Educação Especial -, percebo que houve assim, um tipo de retrocesso, já que esse constituiu-se como um documento orientador do processo de *integração* institucional, aspecto que favoreceu a manutenção da lógica da separação dos espaços comuns e especiais. Essa dinâmica anunciava, conforme Baptista (2008), a continuidade de um movimento de criação de classes especiais pelo país, que havia sido intensificado pela Lei nº 5692/1971, a qual associava a esses espaços inclusive os alunos com dificuldades de aprendizagem. (SANTOS, 2012, p. 4 e 5, grifo do autor).

É notório observar, nesse sentido, que o país encontrava-se, no período, na contramão das políticas internacionais que versavam sobre os princípios de inclusão, sobretudo, a Declaração de Salamanca (1994) que foi instituída no mesmo ano da citada política. Sendo assim, o Brasil continuou com a proposta integracionista dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Ainda sobre a Política Nacional de Educação Especial é conceituada como:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes de ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular. (BRASIL, MEC/SEESP, Política Nacional de Educação Especial, 1994b).

No ano de 1996, com a criação da LDBEN n.º 9394/96, sobre o AEE, a legislação determinou que o mesmo fosse realizado nas “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. (BRASIL, MEC, LDBEN n.º 9394/96).

No que se refere a essa Lei, Oliveira (2004) destacou:

[...] evidencia-se referência ao atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, preferencialmente, nas escolas de ensino regular e o oferecimento de todas as condições necessárias para o acesso e permanência, assegurando: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. Além disso, a exigência de professores com especialização adequada de nível médio ou superior, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns, o que ressalta em seu ideário o aparo do apoio pedagógico especializado como uma necessidade. (p. 62).

No que concerne, as políticas públicas referentes à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, foram elaborados vários documentos, como já citado no tópico anterior, o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que dá origem a

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cria estratégias e definições para o atendimento educacional especializado, conforme previsto na LDBEN n.º 9394/96. Nesse sentido, definiu a Sala de Recursos que consiste em um:

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer n.º 17/2001d, p. 50).

Também foi previsto nesse documento outras estratégias, no sentido de Atendimento Educacional Especializado:

O atendimento educacional especializado pode ocorrer fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certifica a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende:

- a) Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.
- b) Ambiente domiciliar: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Os objetivos das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar são: dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, CNE/CEB, parecer n.º 17/2001d, p. 51).

No decorrer dos anos de 2000⁴⁶, novas portarias e resoluções foram estruturadas e reformuladas, especificamente em 2007, instituída pela Portaria Normativa Nº 13 de 24 de abril, a Sala de Recursos Multifuncionais que tem por objetivo:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

§ Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais

⁴⁶ Cabe enfatizar que no período compreendido entre 2003 a 2015 observou a construção de várias políticas públicas no campo social e educacional do Brasil, porém não ocorreu a melhoria da qualidade da educação no país.

pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art. 2º Designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver o Programa.

Art. 3º Os recursos para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao Ministério da Educação. (BRASIL, MEC. Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007a).

A organização das Salas de Recursos Multifuncionais é determinada conforme o material ou equipamentos nelas disponíveis, sendo assim, as referidas Salas são categorizadas em dois grupos: Tipo I e Tipo II:

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis. (ROPOLI et al., 2010, p. 31 e 32, grifo no original)⁴⁷.

Em 2008 é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que fixou sobre o AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

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 proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008a, p.16).

Esse documento apresentou ambiguidades no que concerne ao AEE, conforme Carvalho e Soares (2012, p. 41), no que concerne:

⁴⁷ A Tecnologia Assistiva se constitui elemento fundamental na estruturação desses dois tipos de Sala de Recurso Multifuncional, posto que a referida tecnologia abrange a: “[...] área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida, e inclusão social”. (BRASIL, Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, 2006f).

[...] a elaboração e implementação de recursos pedagógicos, esses não podem se confundir com as atividades de sala de aula. O que seriam, portanto, essas atividades, se não devem ser atividades voltadas para o conhecimento escolar?

As mesmas autoras continuaram suas reflexões sobre o assunto enfatizado que:

Essa ambiguidade fica ainda mais clara quando o documento delimita como AEE os “programas de enriquecimento curricular o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (MEC, SEESP, 2008), não se distinguindo o que são atividades de cunho pedagógico, de apoio ao trabalho realizado no ensino comum e aquelas voltadas à superação das dificuldades inerentes às deficiências, como o ensino de linguagens e códigos específicos e a tecnologia assistiva, devendo ser realizadas no turno inverso ao da classe comum. (CARVALHO; SOARES, 2012, p. 41, grifo dos autores).

Sendo assim, constata-se como esse documento oferece várias possibilidades na interpretação e na efetivação do AEE.

No mesmo ano, o Decreto n.º 6571/08 de 17 de setembro de 2008, estabelece sobre o atendimento educacional especializado, entendido nesse documento como no “Art. 1º § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. O referido Decreto ainda no Artigo 3º § 1.º definiu “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, Presidência da República, Decreto n.º 6571/2008c).

Dando continuidade as várias legislações que objetivaram a implementação do AEE, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, determinando:

Art. 1º Para a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;

b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;

c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10 O projeto pedagógico⁴⁸ da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

⁴⁸ Observa-se nesse sentido, que o PPP, tem uma função essencial na implementação e acompanhamento do AEE, conforme Ropoli et al. (2010, p. 21) “Enquanto serviço oferecido pela escola ou em parceria com outra escola ou centro de atendimento especializado, o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola”.

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais. (BRASIL, MEC, Resolução CNE/CEB n.º 4/2009e, p. 1, 2 e 3).

Sobre a questão do Artigo 5º da Resolução n.º 4/2009, no que concerne ao AEE, Carvalho e Soares (2012) verificaram que além desse Atendimento não necessariamente ser realizado na escola onde o aluno está matriculado na rede regular de ensino, isto é, poder ser desenvolvido em instituições filantrópicas, comunitárias e assistenciais, também observaram que essa determinação da Resolução “favorece o distanciamento entre o trabalho pedagógico realizado em sala de aula e o do Atendimento Educacional Especializado(AEE).” (CARVALHO; SOARES, 2012, p. 43).

Referente ao fato do AEE ser por instituições privado-assistenciais, Garcia (2013) pontuou que a legislação abre a essas instituições verbas oriundas do setor público, desta forma:

As instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros mediante novos processos de gestão; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público. (GARCIA, 2013, p. 108).

Ainda no ano de 2009, é estabelecido o Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 (17 de setembro de 2009), fixou que:

[...] a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n.º 13/2009b).

A Nota Técnica SEESP/GAB/ n.º 11/2010, de 07 de maio de 2010, fixou orientações para a institucionalização da oferta do AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros.

I – Na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, compete à escola:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
- g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

III. Aspectos a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola:

1. Informações Institucionais

- 1.1. Dados cadastrais da escola
- 1.2. Objetivos e finalidades da escola.
- 1.3. Ato normativo de autorização de funcionamento da escola.
- 1.4. Código do Censo Escolar/INEP.

2. Diagnóstico local

Com relação aos alunos matriculados no AEE, descrever as condições desse grupo populacional na comunidade.

3. Fundamentação legal, político e pedagógica.

Referenciais atualizados da política educacional, da legislação do ensino e da concepção pedagógica que embasam a organização do PPP da escola. Com relação ao AEE, indicar os referenciais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que fundamentam sua organização e oferta.

5. Matrículas na Escola

Identificação das matrículas gerais da escola, por etapas e modalidades, séries/anos, níveis ou ciclos; dos participantes em programas e ações educacionais complementares e outras.

Com relação aos alunos público alvo da educação especial, além das matrículas em classes comuns do ensino regular informar as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais (anexos I e II). A escola que não tiver sala de recursos multifuncionais deverá constar, no Projeto Político Pedagógico, a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública ou em centro de AEE.

6. Organização da Prática Pedagógica da Escola

Com relação aos alunos público alvo da educação especial, informar a organização da prática pedagógica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais:

- a) **Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;**
- b) **Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;**
- c) **Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;**
- d) **Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático- pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade;**

7. Infra-estrutura da escola:

Descrição do espaço físico: existência e número de salas de aula, sala de professores, sala de informática, sala multimídia, salas de recursos multifuncionais e outras; de laboratório de informática, de ciências e outros; de biblioteca; de refeitório; de ginásio, quadra de esportes e outras instalações desportivas; de sanitários feminino e masculino, para alunos e professores/profissionais, **para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;** de mobiliários; de equipamentos; e demais recursos.

9. Condições de acessibilidade na escola:

Descrição das condições de acessibilidade da escola: arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de TA disponibilizados na escola); nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços); nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros); e. no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros). (BRASIL, SEESP/GAB Nota Técnica n.º 11/2010, p. 4 a 7, grifo no original).

Em 2011⁴⁹, ocorreu a revogação do Decreto Nº 6571/2008, em seu lugar foi instituído o Decreto Nº 7611⁵⁰, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o

⁴⁹ Também no ano de 2011, ocorreu a modificação da Secretaria de Educação Especial (SEESP), “passou a ser uma divisão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O objetivo do SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”. (CARLETO et al., 2013, p. 13, nota de rodapé).

⁵⁰ Sobre a revogação do Decreto n.º 6571/2008 (BRASIL, 2008c), e a criação do Decreto Nº 7611/2011, Carvalho (2013), pontuou que “ambos propondo diretrizes para o AEE. O caráter substitutivo do atendimento, omitido no primeiro, foi admitido no último, mediante a legitimidade de instituições com atuação exclusiva em educação especial. Observe-se que a temporalidade entre os dois decretos foi de, apenas, três anos. O fato

Atendimento Educacional Especializado e das outras providências, permaneceu com os princípios de que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, Presidência da República, Decreto n.º 7611/2011a).

No que concerne aos objetivos do AEE o Decreto n.º 7611/2011, manteve os mesmos que o Decreto n.º 6571/2008, são eles.

Artigo 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, Presidência da República, Decreto n.º 7611/2011a).

Em 2014 é instituído o PNE/2014 (BRASIL, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014), que estabeleceu as seguintes estratégias sobre a Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007;

permite anunciar a fragilidade das legislações e a emergência de um ordenamento jurídico livre de inconsistências, no que diz respeito à educação especial e inclusiva.” (p. 271).

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. (BRASIL, PNE/2014).

Para análise das estratégias para a elaboração da meta: 4 do PNE/2014, que versou sobre: “Universalizar para população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, PNE/2014) ”, utilizou-se o trabalho de Garcia e Michels (2014), que pontuaram elementos essenciais, que envolveu a referida meta e suas estratégias:

- Quanto a estratégia 4.1, que ficou o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). “Logo se percebe na relação público / privado a indicação do financiamento, tratado na estratégia 4.1.” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 404).

- No que concerne à estratégia 4.3, que estabeleceu a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais; conforme as autoras, “[...] novamente as salas de recursos multifuncionais são privilegiadas.” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 401).
- A estratégia 4.4, que visou “garantir o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais [...]” (BRASIL, PNE/2014). Garcia e Michels (2014) salientaram:

Percebe-se nessa estratégia o embate em torno do lócus do atendimento educacional especializado. Embora conste na LDB a definição de que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser ofertado “preferencialmente” na rede regular de ensino, o governo federal vem desenvolvendo desde 2003 o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, as quais têm sido direcionadas às redes públicas municipais e estaduais, bem como às instituições conveniadas privado-assistenciais que atuam exclusivamente no setor. O debate sobre as salas de recursos multifuncionais mobilizou argumentos gerais que circulam na educação, como o conflito público/privado e a disputa em torno dos tipos de atendimento educacional especializado, com uma clara defesa da “sala de recursos multifuncionais” por parte do governo federal. A redação da estratégia 4.4 parece contemplar de forma mais ampliada e negociada outras formas, como “classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 2014). (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 401, grifo dos autores).

Ainda referente a essa estratégia, sobre o caráter “complementar” e “suplementar” do AEE ao sistema regular de ensino,

Ao longo da última década, o governo federal, por meio de legislação, programas educacionais, programas de formação e financiamento público, eliminou as funções “apoiar” e “substituir”. O foco da política educacional foi colocado sobre o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar ao ensino regular. (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 401, grifo dos autores).

Sobre a garantia da oferta de Educação Inclusiva, que se constituiu na estratégia 4.8, que enfatizou a não exclusão do aluno com deficiência do ensino regular,

[...] por alegação de deficiência contempla a garantia de matrícula, mas não a posição das famílias e dos estudantes que porventura considerem mais apropriado o ensino especializado substitutivo à educação regular, o que pode ser um elemento gerador de conflitos, considerando que a LDB mantém o termo “preferencialmente” no ensino regular. (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 401, grifo dos autores).

Especificamente, no que tange a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (Estratégia 4.8), Garcia e Michels (2014, p. 402) observaram que para que sua promoção ocorra “é fundamentalmente necessário refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente”.

Avaliaram essa articulação pedagógica, vislumbrada no PNE, como:

Consideramos positiva a temática da articulação pedagógica entre classe comum e atendimento educacional especializado ter sido objeto de discussão na elaboração do PNE e considerada importante a ponto de se fazer presente no documento final. Contudo, consideramos frágil tal articulação frente às definições do próprio trabalho a ser realizado no âmbito do AEE. (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 402).

Essa fragilidade em relação entre o dia logo entre esses dois profissionais do ensino regular e do AEE, encontra suas origens na própria legislação concernente à temática.

Também permaneceram com a definição da Sala de Recursos Multifuncionais “são ambientes dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, Presidência da República, Decreto n.º 7611/2011a).

Dando continuidade aos documentos, que tem por finalidade a estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE foram criados vários documentos, dentre eles destacam-se:

A portaria n.º 25, de 19 de junho de 2012⁵¹, estabeleceu que:

[...] as salas de recursos multifuncionais são constituídas de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, resolve:

Art. 1º - A participação no Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais estará condicionada à adesão ao Termo constante do Anexo I desta Portaria.

Art. 2º - As escolas a serem contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais deverão ser indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação - SIGETEC.

Parágrafo único - As instituições de ensino interessadas em aderir ao Programa devem ser, obrigatoriamente, públicas, com matrícula de estudante público-alvo da educação especial em classe comum, registrada no Censo Escolar MEC/INEP do ano anterior.

Art. 3º - Para aderir ao Programa as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, doravante denominadas de DONATÁRIAS, deverão aceitar a doação com em cargos dos bens a serem enviados às escolas selecionadas e contempladas pelo Programa e concordar, integralmente, com as suas diretrizes.

Art. 4º - A doação será revertida, mediante notificação extrajudicial à DONATÁRIA, quando esta der causa a uma das seguintes situações:

- I** - violação dos objetivos ou inobservância das diretrizes do Programa; ou
- II** - quando comprovada a ociosidade ou o mau uso dos equipamentos.

Art. 5º - São obrigações deste Ministério no âmbito do Programa:

⁵¹ Em 2012 também elaborou-se o *Documento Orientador do Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*, que teve por finalidade “informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.” (BRASIL, MEC/SECADI, 2012a, p. 3).

- I** - viabilizar e garantir a entrega dos equipamentos e mobiliários;
- II** - acompanhar as atividades desenvolvidas;
- III** - avaliar a efetiva utilização dos bens em conformidade com a finalidade estabelecida; e
- IV** - reaver os bens no caso de reversão da doação, e realocá-los para outras escolas públicas e/ou órgãos passíveis de contemplação pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Art. 6º - Fica obrigada a DONATÁRIA a:

- I** - subordinar-se às diretrizes do Programa;
 - II** - responsabilizar-se pela preservação do espaço físico para a instalação dos bens doados;
 - III** - disponibilizar professor para atuar na organização e oferta do atendimento educacional especializado - AEE;
 - IV** - responsabilizar-se pela manutenção dos equipamentos doados;
 - V** - orientar a escola destinatária para instituir no seu Projeto Político Pedagógico, a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional;
 - VI** - promover a formação continuada aos professores que atuam no AEE;
 - VII** - zelar pela segurança e integridade dos equipamentos, inclusive acionar as respectivas "garantias de funcionamento" oferecido pelo fornecedor; e
 - VIII** - restituir os bens doados em perfeitas condições de conservação e funcionamento em caso de reversão da doação.
- Art. 7º** - No ato da adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais far-se-á a doação dos bens que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais, a ser consolidada após sua efetiva entrega. (BRASIL, MEC, Portaria n.º 25/2012b).

Ainda de acordo com os documentos, que tem por intencionalidade a organização das Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE, várias Notas Técnicas foram elaboradas, dentre elas pode-se ressaltar:

- Nota Técnica n.º 40/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 15 de junho de 2015, que fixou o atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, determinando que:

Àqueles estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, cabe à escola ofertar o atendimento educacional especializado – AEE. Para tais estudantes, o AEE caracteriza-se pela realização de um conjunto de atividades, visando atender as suas especificidades educacionais, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. A intervenção pedagógica deve oportunizar a manifestação da criatividade e originalidade; técnicas que cooperam com a elaboração de trabalhos na(s) área(s) de interesse; e atividades usadas para transformar os ambientes tornando-os mais adequados ao aprendizado. (BRASIL, MEC/SECADI/DPEE, Nota Técnica n.º 40/2015a, p. 74).

No que tange a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o documento destacou a:

[...] demanda a inter-relação de ações entre a educação comum e a educação especial. O processo de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, realizado em sala de aula comum e apoiado pelo

atendimento educacional especializado – AEE, fundamentado na concepção e nas práticas inclusivas, contribui para o planejamento e execução de propostas de enriquecimento curricular. (BRASIL, MEC/SECADI/DPEE, Nota Técnica n.º 40/2015a, p. 75).

- Nota Técnica n.º 42/2015/MEC/SECADI/DPEE de 16 de junho de 2015, que estabeleceu a orientação aos sistemas de ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais:

Assim, conforme o disposto pela Portaria SECADI/MEC, n.º 25/2012, a Diretoria de Políticas de Educação Especial enfatiza que a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva, no âmbito do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visa apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos. (BRASIL, MEC/SECADI/DPEE, Nota Técnica n.º 42/2015b, p. 78).

Observa-se a elaboração de várias legislações, portarias, decretos, notas técnicas que norteiam a Educação Inclusiva. Também é notório verificar que ocorreram avanços significativos nas matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, conforme dados do INEP, período de 2007-2013, descritos abaixo:

Tabela 1 – Número de alunos incluídos em classes comuns no Brasil (2007-2013)

Ano	Ed. Infantil	Ens. Funda	Ens. Médio	EJA	Ed. Profissional	Total
2007	24.634	239.506	13.306	28.295	385	306.136
2008	27.603	297.986	17.344	32.296	546	375.775
2009	27.031	303.383	21.465	34.434	718	387.031
2010	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096	484.332
2011	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361	558.423
2012	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659	620.777
2013	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004	648.921

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep/Deed, 2014, p. 26).

Em 2014, segundo Dados do Censo Escolar esse número cresceu para 698.768 alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, INEP, Censo Escolar, 2014).

Dessa forma, os indicadores do INEP:

[...] têm apontado um panorama em que, ao mesmo tempo em que mais estudantes estão matriculados nos sistemas de ensino, torna-se necessário também assegurar meios para que permaneçam e obtenham sucesso na trajetória escolar. Os indicadores fornecidos devem ser avaliados e monitorados pela sociedade, de modo que possibilitem apontar um panorama sobre a efetivação de um sistema educacional inclusivo. (VINENTE; DUARTE, 2015, p. 148).

Sendo assim, apesar dos avanços descritos, no que concerne as leis e matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, ainda encontra-se presente desafios no que tange aos investimentos, permanências, qualidade, acessibilidade, dentre outros fatores, desses alunos no espaço escolar.

Resumidamente, o capítulo abordou a estruturação da Educação Inclusiva no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (1994) que se constitui em um documento norteador, com princípios filosóficos que envolvem a construção do processo inclusivo.

O país como signatário da referida Declaração, elaborou várias legislações, portarias, decretos no sentido de sua implementação. Desta forma, foi elaborada no capítulo uma espécie de linha do tempo, trazendo as principais leis que são criadas para efetivação da inclusão.

Enfatizou-se a LDBEN n.º 9394/96 sobre a Educação Especial, analisando seus artigos, sobre essa modalidade educacional. Também foram destacadas: a Convenção de Guatemala (1999), Declaração de Madri (2002); Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Descreveu-se ainda, a Sala de Recursos, tanto na sua origem quanto na sua organização até a proposta da Sala de Recurso Multifuncional, como local privilegiado do AEE. As Notas Técnicas e o Programa de Implantação da referida Sala.

Observa-se a elaboração de várias legislações, portarias, decretos, notas técnicas que norteiam a Educação Inclusiva. Todavia, também constata-se, uma grande lacuna entre as propostas descritas nos referidos documentos, e a prática cotidiana nas escolas brasileiras na implementação de um processo inclusivo de qualidade. Sendo assim, verifica-se as fragilidades na sua efetivação.

O próximo capítulo abrange a complexa trajetória da formação docente no contexto nacional.

4 - Formação docente: dos primórdios a perspectiva inclusiva

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitação do curso de pedagogia. (PRIETO, 2006, p. 58, grifo do autor).

Esse capítulo teve por finalidade descrever como se constitui a formação docente no cenário nacional, em diferentes momentos históricos, e principalmente a partir da última década do século XX, quando são criados vários documentos, legislações, diretrizes sobre a Educação Inclusiva. Nesse sentido o primeiro tópico consistiu em uma síntese histórica sobre a formação docente nos diferentes momentos históricos, que são influenciados, não só pelos elementos internos do país, como também pelo contexto internacional.

No que concerne ao segundo ponto, à questão específica, que se constituiu no cerne desse trabalho é a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, iniciando a sua efervescência, na década de 1990, quando se origina a proposta de educação para todos, bem como a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Sendo toda essa concepção que traz uma nova maneira de estruturar a formação docente, dividindo-a entre especialista e generalista. Enfatizou-se ainda, a formação do Pedagogo e do docente para Sala de Recursos Multifuncionais.

Concebeu-se também nesse período um discurso oriundo dos organismos internacionais: UNESCO, Banco Mundial, PNUD e UNICEF que tem como objetivo a formação desses profissionais, através do aligeiramento e da formação continuada, em serviço e na modalidade à distância. Somando ao estabelecimento de metas e estratégias e os princípios de eficácia e eficiência no trabalho realizado pelos mesmos.

Em nome dessas políticas, as condições de trabalho do professor e a sua prática foram alteradas, como também seu papel fragilizado, sem que houvesse uma contrapartida do Estado em termos de melhoria de condições de trabalho e de remuneração condigna. (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 139).

São esses aspectos que teceram a elaboração desse capítulo, perpassando a formação docente desde suas origens até os dias atuais.

4.1 – As origens da formação docente no Brasil

A preocupação com a formação docente no cenário internacional teve início após a Revolução Francesa (França-1789), especificamente a partir do século XIX⁵², que trouxe em seu bojo uma nova forma de pensar e conceber o homem e a sociedade, baseado nos ideais e propostas dos iluministas, que se constituíram em os elementos chave na construção do mundo ocidental da época, tendo reflexos ainda na contemporaneidade. É nesse período, também permeado por toda essa conjuntura, que se estabeleceu o capitalismo como uma nova ordem econômica e com ele a origem de duas classes antagônicas: a burguesia e proletariado.

A partir dessa dinâmica social e econômica, reflexos tanto da Revolução Industrial, como da Revolução Francesa, é que surge a necessidade de mão de obra específica para operar as máquinas oriundas da Revolução Industrial. Desta forma, no sentido de atender às demandas emergentes, que teve origem “o processo de criação das Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p.143), com a finalidade de responder as necessidades do capitalismo incipiente.

São essas propostas que influenciaram o Brasil, que com suas especificidades utilizou-as após a independência do país, em 1822. Sendo após esse período, que a educação também passou a abarcar as classes populares, requerendo assim, um preparo de profissionais para atender essa clientela, estando intimamente vinculadas às mudanças ocorridas tanto no cenário nacional, como internacional.

Sendo assim, o Brasil iniciou todo um processo de organização para a formação de professores, que foi se modificando conforme o momento histórico pelo qual passou o país, segundo Saviani (2009), esses momentos foram divididos em 6 (seis), de acordo com as suas singularidades que demarcaram claramente a história dessa formação no país, são elas:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

⁵² Saviani (2009) destacou que anteriormente a esse século já havia a formação de professores, porém baseada em questões práticas que envolvem a profissão. É somente no século XIX que teve início “a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.” (SAVIANI, 2009, p. 148).

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143 e 144).

O autor destacou que as iniciativas propostas no primeiro período (1827/1890) não tiveram muito êxito, as Escolas Normais tinham como currículo:

[...] constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças desconsiderando-se o preparado didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Constata-se, que nesse período houve pouco investimento no sentido de estabelecer uma formação docente voltada para as questões didático-pedagógicas e teóricas que envolvem essa formação.

Com a Proclamação da República (1889), que determinou uma nova estruturação política do país, com a instauração do regime presidencialista; teve origem em 1890, no estado de São Paulo uma reforma na formação docente, que influenciou vários estados do país. Essa reforma:

[...] foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo⁵³ anexa à Escola Normal - na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular e preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p.145).

Como a formação de professores estava voltada às questões práticas, as disciplinas oferecidas eram destinadas a esse fim, dentre as quais merecem destaque: trabalhos manuais, aritmética elementar, desenho à mão livre, canto oral, ensino prático do sistema legal de pesos e medidas (SAVIANI, 2005).

⁵³ A escola-modelo tinha como preocupação central a formação prática do professor. Sendo assim, o enfoque na teoria permaneceu em segundo plano.

Na década de 1930 a educação no Brasil sofreu influência da Escola Nova⁵⁴, tendo como principais representantes Lourenço Filho, Helena Antipoff e Anísio Teixeira. Esse último teve como proposta a transformação da Escola Normal em Escola de Professores, bem como a modificação de seu currículo estabelecendo as seguintes disciplinas no primeiro ano:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145 e 146).

O objetivo de Anísio Teixeira era a criação de um currículo específico para formação de professores. Com as singularidades necessárias para essa formação. Nesse sentido, em 19 de março de 1932 pelo decreto n.º 3810, se estabeleceu a referida reformulação. Sendo assim, Saviani (2005) pontuou:

As reformas de 1932, no Distrito Federal, encabeçada por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, de iniciativa de Fernando Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador, terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas. (SAVIANI, 2005, p. 16).

É notório observar, que os fundamentos que nortearam essa proposta de formação demonstraram uma preocupação com as questões teóricas que envolvem a sistematização e a concretização da mesma. Diferente do momento anterior, que valorizava a prática como elemento primordial da citada formação.

Com essa perspectiva, Anísio Teixeira criou um “programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, compreendendo três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional”. (SAVIANI, 2005, p. 17).

Continuando seu trabalho, Teixeira integrou a Escola de Professores à Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935, essa Escola passou a ser denominada de Escola de Educação:

⁵⁴ Sobre a questão da Escola Nova, já foi abordada no capítulo 1 deste trabalho.

Algo semelhante ocorreu em São Paulo quando, em 1934, com a criação da USP, o Instituto de Educação Paulista a ela foi incorporado. E é sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia⁵⁵ e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais. (SAVIANI, 2005, p. 17).

Tais propostas, princípios e organizações da formação docente vão prevaleceram durante o período culminando com a aprovação do decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que criou-se a Lei Orgânica do Ensino Normal, a qual delimitou toda a estrutura que fundamentou essa profissão dentre elas: finalidades; tipos de estabelecimento, do curso de formação de professores primários; dos programas e da orientação geral do ensino; do ano escolar; da organização escolar e das disciplinas a serem ministradas. Sendo assim, estabeleceu:

TÍTULO I

Das bases da organização do ensino normal

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO NORMAL

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

CAPÍTULO II

DOS CICLOS DO ENSINO NORMAL E DE SEUS CURSOS

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

CAPÍTULO III

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginasial do ensino secundário.

⁵⁵ Através do Decreto-Lei n.º 1190, de 4 de abril de 1939, que “ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, criou também o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor, então em três anos formava-se o bacharel e no quarto ano (Curso de Didática) era conferido o diploma de licenciado. Esta configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia foi denominado de ‘modelo 3+1’, o qual foi amplamente explorado na formação de professores em nível superior”. (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 281, grifo dos autores).

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem.

Parágrafo único. É vedado a outros estabelecimentos de ensino o uso de tais denominações, bem como o de nomes que incluam as expressões normal, pedagógico e de educação. (BRASIL, CFE, Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946a, p. 1e 2).

É notório observar, que Saviani enfatizou que “esse modelo de Escola Normal prevaleceu até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.” (SAVIANI, 2005, p. 18).

No que concerne à formação docente para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, as primeiras iniciativas dataram do início da década de 1950, período em que ocorreram vários movimentos em nível internacional, os quais influenciaram o Brasil, que se caracterizou por trabalhos isolados.

Nesse sentido, o pioneirismo no país, aconteceu com a professora Ana Rimoldi de Faria Dória, na época diretora do Instituto Nacional de Surdos e Mudos, que teve como proposta a “implementação do Curso Normal Superior de Formação de Professores para Surdos, previsto no Regimento do Instituto aprovado em 1949, cuja primeira turma, composta de 52 alunos, graduou-se em 1954”. (CARVALHO; SOARES, 2012, p. 23).

Dória, tinha como objetivo principal com sua proposta, a formação docente com ênfase no desenvolvimento da fala. Desta forma, para o exercício da profissão de professor dever-se-ia preencher os seguintes requisitos para o trabalho com o aluno surdo:

- a) bom ouvido fonético;
- b) conhecer e compreender as leis físico-fisiológicas que governam a graduação de voz;
- c) possuir experiência prática que assegure o sucesso da técnica. (DÓRIA, 1959 apud CARVALHO; SOARES, 2012, p. 23 e 24).

É possível verificar que essa iniciativa da professora Ana Rimoldi, no que tange à formação docente, ocorreu à prevalência de dois aspectos que permearam a história da Educação Especial no Brasil: o primeiro refere-se ao predomínio da reabilitação do aluno com deficiência e a técnica como elemento central do trabalho docente, ficando às questões teóricas relegadas a segundo plano.

Com o Golpe Militar (1964) uma nova forma de organização passa a ser estabelecida através de uma perspectiva tecnicista, e “em decorrência dessa nova estrutura desapareceram

as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2.º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM)”. (SAVIANI, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, com a nova conjuntura nacional, a partir de 1964, que teve como pano de fundo o regime militar, impactou diretamente na estruturação da educação do país trazendo elementos para sua constituição. Desta forma, várias modificações ocorreram, já que a concepção consiste na construção da educação voltada para o tecnicismo, nesse sentido são elaboradas várias legislações a fim de embasarem essas percepções, a Lei n.º 5540/1968 (BRASIL, MEC/ CFE, 1968), que determinou uma reforma do ensino superior, tendo como influência o modelo americano:

[...] ensino básico e profissional com dois níveis de pós-graduação; sistemas de créditos; avaliação por menções ao invés de notas; extinção da cátedra; departamentalização; cursos de pequena duração; adoção de formas jurídicas múltiplas; regime de tempo integral e dedicação exclusiva; participação formalmente assegurada dos estudantes nos grêmios universitários e a constituição dos diretórios e a constituição dos diretórios estudantis. (COSTA, 1991, p. 90).

As transformações dessa reforma universitária, resultaram na valorização da iniciativa privada, à lucratividade, bem como não se preocupou com a qualidade do ensino e cerceou à autonomia universitária.

Dando continuidade à Reforma Universitária iniciada em 1968, no ano de 1969, instituiu-se o Parecer CFE n.º 252/69 de 11 de abril de 1969, que foi integrado à Resolução CFE n.º 2/69, que estabelecem a organização do Curso de Pedagogia, assegurando o conteúdo mínimo e a duração do referido Curso.

O Parecer também determinou, a extinção entre licenciatura e bacharelado, criando habilitações específicas, são elas: orientação educacional, administração, inspeção e supervisão escolar, prevendo no parágrafo 3º as características para essa função:

Art. 2º - O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º. (BRASIL, MEC/ CFE, Parecer n.º 252/69a).

No que tange as disciplinas do núcleo comum do currículo do Curso de Pedagogia encontrou-se estruturada da seguinte forma:

A disciplina de Didática, antes optativa, passou a compor a parte comum do currículo, sob o argumento de que os pedagogos seriam, por princípio, professores da Escola Normal.

As disciplinas, que compunham o núcleo comum, atendendo à Resolução CFE n.º 2/1969, ficaram designados como segue: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 283).

Em relação à formação de professores, Bueno (1999) enfatizou que ocorreram mudanças nos finais dos anos de 1960, início da década de 1970, no que concerne a exigência de nível superior, a partir do Parecer n.º 295/69, do Conselho Federal de Educação, sendo autor o Conselheiro Clóvis Salgado, que salientou aspectos importantes sobre a formação desse profissional:

Até aqui, o ensino de excepcionais se tem limitado, como especialidade, ao nível primário, nos estabelecimentos federais.⁵⁶ Por isso, professores são, geralmente, normalistas especializados na prática ou em cursos promovidos pelos próprios estabelecimentos. É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior, no âmbito das Faculdades de Educação. Enquanto não for isso possível, de um modo geral, é bom que façamos experiência em áreas limitadas. Começamos com o professor primário de excepcionais. A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos. (BRASIL, Parecer nº 295/69 apud BUENO, 1999, p. 19 e 20).

Desta forma, a formação de professores para Educação Especial, passou a ser atribuição do ensino superior⁵⁷. Todavia com a promulgação da LDBEN n.º 9394/96, essa determinação foi modificada conforme pontuou Bueno (1999):

[...] que reza, no inciso II do artigo 59, deve ela contar com “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

⁵⁶ Sobre a formação docente para Educação Especial, Vaz e Garcia (2015, p. 88, nota de rodapé) enfatizaram que: “Desde 1962, há a oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse curso visa a formação de professores para atuarem especificamente no atendimento aos alunos da Educação Especial. A partir da década de 1970, temos o ingresso das habilitações no curso de Pedagogia e os cursos de especialização *lato sensu* sobre a Educação Especial.” (Grifo dos autores).

⁵⁷ Sobre essa formação Bueno (1999, p. 20) analisou que: “O fato da formação do professor para a Educação Especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com muito pouca formação como *professor*. Isto é, na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valmir Chagas, considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas, daria conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental.

Por outro lado, na medida em que estas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou ainda mais uma ‘especificidade docente’ que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.” (Grifo do autor).

especializado”. Isto é, após quase trinta anos de vigência da exigência para formação do professor de Educação Especial em nível superior, a lei recupera sua formação em nível médio. (p. 20, grifo do autor).

Havia as disciplinas específicas, para cada habilitação, que fixou essa formação. Essa especialização, demonstrou o caráter de fragmentação do conhecimento que permeou não só o Curso de Pedagogia, mas os demais cursos de formação na época.⁵⁸

Como o período da Ditadura Militar se caracterizou pela censura, cassação de direitos, atos institucionais e decretos leis, instituíram outras leis que nortearam a educação do país, no ano de 1971, ocorreu a estruturação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 5692/71, 11 de agosto de 1971, que estabeleceu sobre a formação docente:

CAPÍTULO V

Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971a).

Essa nova estrutura para a formação de professores no antigo primário, através dessa legislação, trouxe limites à formação, posto que, a reduziu “a uma habilitação dispersa em meios a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Soma-se a todo esse nosso modelo organizativo da formação docente, outros aspectos legais, objetivando a sua concretização; dentre eles cabe enfatizar o Parecer n.º 853/71

⁵⁸ Sobre a questão da fragmentação do conhecimento e disciplinarização sugere-se a leitura de JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Editora Imago Ltda. 1976, 220 páginas.

(BRASIL, MEC/ CFE, 1971b) aprovado em 12 de novembro de 1971, que descreveu sobre o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. O referido Parecer deu origem a Resolução n.º 8/71 (BRASIL, MEC/ CFE, 1971c), de 1º de dezembro de 1971, que determinou o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º grau, especificando-lhe as finalidades e a amplitude. No Artigo 1º fixou:

Art. 1º O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) Em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa;
- b) Nos Estudos Sociais – A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) Nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2º Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos. (BRASIL, MEC/ CFE, Resolução n.º 8/71c, p. 399).

Outros decretos, pareceres foram instituídos em 1972; instituiu-se em 13 de janeiro de 1972, o Parecer n.º 45/72 (BRASIL, MEC/ CFE, 1972a) que versou sobre a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, que determinou o mínimo necessário em cada habilitação profissional. Esse Parecer deu origem à Resolução n.º 02 de 27 de janeiro de 1972 que especificou o que é essencial para cada habilitação profissional, nesse sentido:

Art. 1º – O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins é o constante do catálogo em anexo, que passa a fazer parte integrante da presente Resolução.

Art. 2º – As matérias fixadas e a carga horária conjunta da parte profissional específica devem ser consideradas como mínimo obrigatório; as matérias da parte de educação geral estão reguladas na Resolução n.º 8/71, deste Conselho, de 19 de dezembro de 1971, e admitem variações não somente de carga horária, como de número de períodos escolares em que sejam incluídas (art. 6º, § 2º, da Resolução n.º 8).

Art. 3º – O catálogo citado no artigo 1º deve ser considerado como aberto, de tal modo que:

- a) novas habilitações sejam sucessivamente adicionadas à medida que forem instituídas e aprovadas por este Conselho, na forma dos §§ 3º e 4º do artigo 49 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971;
- b) novas modificações sejam introduzidas nos currículos apresentados, à medida que a necessidade o sugerir, quer nas matérias, quer na sua distribuição e dosagem.

Parágrafo único - De acordo com seus planos de currículo pleno, a escola pode alterar a distribuição das matérias de educação geral nos exemplos de currículos apresentados. (BRASIL, MEC/ CFE, Resolução n.º 02/1972b).

No que tange à formação docente para o atendimento do aluno com deficiência tem-se a partir da criação do CENESP (1973), a primeira iniciativa em nível nacional e regional sobre essa formação tendo como objetivo “propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial.” (CENESP, 1973, Artigo 2º, item VII apud MAZZOTTA, 2011, p.61).

É importante destacar que tem origem nesse momento, várias propostas, projetos e ações, no sentido de voltar-se à formação dos alunos público-alvo da Educação Especial (denominado no período de “excepcionais”). Nessa perspectiva o CENESP, organizou no período compreendido entre 1975/1979, *O Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial* inserido ao *Subprojeto 136 do Plano Setorial de Educação e Cultura*, que estabeleceu sete metas para a formação docente e técnicas, tendo por finalidade principal o aperfeiçoamento e treinamento desse profissional.

Sobre as metas para essa formação foram descritas por Mazzotta (2011).

De imediato pode-se inferir uma *priorização* de tais metas, com destaque especial para a preparação de *técnicos* dos órgãos centrais (metas 01 e 02), ou seja, CENESP e secretarias estaduais de Educação. Mais adiante se verá a que “técnicos” elas se referem e a possível importância a eles atribuída a partir do tipo e do nível da preparação desejada. A meta 03, referente à formação de professores para as universidades, prevê o preparo de vinte e quatro docentes mediante *bolsas de estudos no exterior*, sendo quatro em nível de doutorado e vinte de mestrado. Os critérios para a execução desta meta ficaram inteiramente sob responsabilidade de CENESP, atendendo suas prioridades. Com relação à meta 04, não são especificadas que ações deveriam ser desenvolvidas e assumidas pelo CENESP na criação dos cursos de licenciatura em Educação Especial. A meta 05, relativa a *peçoal docente*, privilegia as *instituições privadas* ao destinar 60% dos recursos para capacitação de pessoal docente de tais instituições e os restantes 40% para pessoal das secretarias estaduais de Educação e do CENESP. O *peçoal técnico* que atua na área de educação especial constitui a população-alvo da meta 06. Há um esclarecimento de que este pessoal técnico inclui logopedistas, musicoterapeutas, fisioterapeutas e outros especialistas dos diversos serviços de apoio técnico à Educação Especial. Nesta meta os recursos estão distribuídos na proporção *50% para Instituições Particulares* e 50% para Secretarias Estaduais de Educação e CENESP. Na meta 07 está prevista a realização de cursos, com duração mínima de trinta horas-aulas, voltados para noções gerais sobre a educação especial e destinados a professores de classe comum de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau. (MAZZOTTA, 2011, p. 104 e 106, grifo do autor).

Observa-se na elaboração desse projeto, com relação à formação docente a permanência dos aspectos de reabilitação, em detrimento dos elementos didáticos-pedagógicos que envolvem o trabalho do professor; a concessão de um percentual mais elevado para capacitação de profissionais das instituições privadas do que a oferecida aos estabelecimentos públicos e ao próprio CENESP, conforme mencionado por Mazzotta (2011);

a precariedade dessa formação tanto dos docentes como dos técnicos. Soma-se a esses fatores, referente ao projeto que:

[...] apesar da proclamada ênfase na integração no ensino regular, o número mais elevado de formação de professores especializados em relação à atualização dos professores de ensino regular expressa a perspectiva de manutenção de sistemas segregados de ensino. (CARVALHO; SOARES, 2012, p. 26).

Constata-se nesse sentido, que embora do discurso de integração dos alunos-público-alvo da Educação Especial, na prática e nos documentos oficiais há a continuidade dos mesmos em classes especiais, caso não sejam “educáveis”, por esse motivo o maior quantitativo da formação de professores especializados, convergindo para o predomínio da segregação.

Dando continuidade às ações sobre a formação docente para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial no final da década de 1970, foram criados cursos de formação universitária e pós-graduação, específicas para essa área. Essa formação “passou a ser oferecida por meio de diferentes modalidades de ensino, destacando-se aí a Educação Especial como habilitação de cursos de Pedagogia, cursos de especialização em nível universitário e estudos adicionais em nível de segundo grau”. (OMOTE, 1999, p. 5).

Nos finais dos anos de 1970, e na década de 1980, essas legislações estruturadas sobre a formação docente no Brasil, no período do regime militar, receberam inúmeras indagações, manifestações de diversos setores da sociedade, inclusive de professores, pois essas leis possibilitaram muitas fragilidades e a fragmentação na formação do professor, bem como o estabelecimento de baixos salários e a ausência de uma formação continuada.

É diante desse quadro que foi fundado no ano de 1982, do CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) que teve como finalidade:

[...] “revitalização da Escola Normal” garantindo, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau. Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2005, p. 20-21, grifo do autor).

Criou-se para os professores da educação pré-escolar e os quatro primeiros anos de ensino de 1º grau, aparatos à formação inicial e continuada. Essa tentativa também ocorreu nos cursos superiores de Licenciatura e Pedagogia, todavia, houve a continuidade da “falta de

uma proposta integrada de articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico e entre a teoria e a prática”. (TANURI, 2003, p.257).

A autora também enfatizou sobre a formação em nível superior que:

As tentativas de integração desenvolvidas reduziram-se, no mais das vezes, a substituir uma relação de sucessão por uma relação de concomitância mais adequada entre o conteúdo específico e o pedagógico. Ademais, o conteúdo pedagógico permaneceu praticamente o mesmo ao longo dos anos, limitando-se ao mínimo fixado pelo CFE: Psicologia, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino ou Política Educacional e Prática de Ensino. (TANURI, 2003, p. 257).

Ainda no ano de 1982, foi instituída a Lei Federal n.º 7044/82, de 18 de outubro de 1982, que modificou alguns artigos da LDBEN n.º 5692/71 no que concerne, a extinção da obrigatoriedade da formação profissional em nível de 2º grau, tornando-a optativa. Todavia, manteve a formação docente para o magistério de 1º grau em nível de 2º grau; prevendo os seguintes pontos para formação nos diferentes níveis:

Art. 30-Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere alínea "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º - Os professores a que se refere a alínea "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo.

§ 3º- Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, MEC, Lei n.º 7044/82).

A justificativa desse documento, ser fixado encontrou-se diretamente vinculada à formação profissional obrigatória no ensino de 2º grau, basear-se mais nos conteúdos específicos que envolvem essa formação do que os referentes à educação geral, cultural, propedêutica, gerando um quadro de precariedade.

Diante do exposto, é possível constatar que a trajetória da formação docente no Brasil relacionou-se diretamente aos diferentes momentos políticos que marcaram a história do país. Desde sua origem, essa formação encontrou-se, ora voltada para os aspectos práticos ora aos princípios teóricos, o que dificultou a construção dialógica, entre ambas (teoria e prática), permeadas pelas questões didático-pedagógicas; bem como pela pesquisa que é fundamental na elaboração do saber.

Essa situação torna-se mais grave, quando se debruça o olhar à formação docente para Educação Especial, que nesse período estudado foi repleta de fragilidades, indefinições, propostas isoladas.

No próximo tópico, abordam-se questões sobre a formação desse profissional, a partir da década de 1990, quando há a efervescência de discussões, documentos e conferências sobre a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino. Sendo assim, a formação do professor passou a se constituir num elemento essencial na construção desse processo.

4.2 – A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva

A partir da década de 1990 teve início no cenário nacional à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comum do ensino regular, que trouxe em suas propostas uma nova forma de perceber e compreender esse aluno. Nesse sentido, houve a necessidade premente de reformar, reorganizar a instituição escolar para o recebimento dessas novas demandas estando no centro de todas essas mudanças à formação docente, como ponto chave da nova concepção.

Esse contexto onde ocorreu essa reorganização foi permeado por uma política neoliberal⁵⁹, determinada pelas organizações internacionais: Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNUD⁶⁰, que visaram além reconstrução do capitalismo que passava por uma crise iniciada em 1973, a formação da mão de obra para as exigências desse mercado. Desta forma, a educação “é entendida como investimento cujo objetivo é bem definido: o desenvolvimento da capacidade produtiva do homem, adaptável às demandas do capital.” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 134).

Com essa proposta de reformulação do sistema educacional Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) enfatizaram que:

⁵⁹ O Neoliberalismo surge como uma medida para solucionar a crise do capitalismo. Desta forma, criam-se várias ações, documentos e legislações.

⁶⁰ “O impacto da influência dos organismos internacionais pode ser percebido no âmbito educacional, na formação de professores, na qual presenciamos idas e vindas de ações e investimentos que afetam o desenvolvimento social, crítico e intelectual do professor, contribuindo para a manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista de reprodução e alienação, em detrimento de condições e investimentos para uma formação de professores unitária, que viabilize o seu desenvolvimento integral, omnilateral.” (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 43).

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

Com a mesma concepção da influência desses organismos internacionais no rumo da educação mundial, Saviani (2005), Michels (2006), Miguel e Vieira (2008), descreveram em seus trabalhos o forte impacto, sobretudo do Banco Mundial na construção das políticas públicas educacionais, posto que, a educação é compreendida por esse organismo:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição. (FIGUEIREDO, 2006 apud MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 134).⁶¹

São esses princípios que embasaram a terceira LDBEN n.º 9394/96⁶² do país trazendo uma reforma geral na concepção da educação nacional, incluindo nessas mudanças a formação docente, que foi instituída nesse documento, através de sete artigos que versaram:

⁶¹ Essa conceituação foi elaborada pelo Banco Mundial no ano de 1992, e citada por Figueiredo (2006).

⁶² Anterior a LDBEN n.º 9394/96, no que tange à formação docente para Educação Especial, nos anos de 1994, foi realizada uma avaliação pelos idealizadores da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b), sobre os vários aspectos que envolviam essa formação. Sendo assim, pontuaram que os problemas se encontravam:

- “3) Falta de sistematização do processo de avaliação/acompanhamento do progresso do aluno, que envolva tanto a educação especial como a comum.
- 4) Insuficiência, na maioria dos Estados, de atendimento aos portadores de necessidades especiais em pré-escolas, bem como de serviços de estimulação essencial para atendimento, nas primeiras fases do desenvolvimento infantil.
- 5) Insuficiência de ofertas de acesso do aluno portador de necessidades especiais na escola regular de ensino.
- 6) Dificuldades do sistema de ensino em viabilizar a permanência do portador de necessidades educativas especiais na escola.
- 7) Despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, a níveis de 2.º e 3.º graus.
- 8) Carência de técnicos para orientação, acompanhamento e avaliação da programação pedagógica a ser desenvolvida com o aluno.
- 9) Inadequação dos currículos desenvolvidos pelos professores da educação especial com os alunos portadores de necessidades educativas especiais.
- 10) Insuficiência de propostas inovadoras como alternativas educacionais e de divulgação das já existentes.
- 11) Indefinição de critérios para encerrar o processo escolar dos portadores de deficiência, particularmente a mental, e dos portadores de condutas típicas.
- 12) Inadequação da rede física e carência de material e de equipamentos para atendimento especializado, dificultando o acesso, a permanência e a trajetória do portador de deficiência na escola regular.

TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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 4 (quatro) primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

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.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

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.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

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:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

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. (BRASIL, LDBEN n.º 9394/96).

Sobre o Artigo 61 e seus parágrafos, pode-se constatar claramente a proposta do aligeiramento da formação, bem como o barateamento, a formação em serviço e a educação à distância, como um meio de obtenção de titularidade docente.

13) Falta de consenso sobre a melhor forma de operacionalizar o processo de integração escolar dos portadores de deficiências e de condutas típicas. ” (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial, 1994b).

No que concerne ao Artigo 62, Bueno (1999), Tanuri (2003), Saviani (2005), Michels (2006), Medeiros e Pires (2014) pontuaram sobre a imprecisão da formação docente, que gerou várias interpretações, Saviani (2005, p.22) destacou sobre essa legislação que:

Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. Na prática isso significava passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio. Na letra da lei houve, porém, duas falhas: uma de redação e a outra de técnica legislativa.

Como esse artigo versou sobre a criação dos ISE (Institutos Superiores de Educação) que se constituiu uma nova forma de organizar e estruturar essa formação, Tanuri (2003) destacou sobre esses Institutos:

Assim, o legislador optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, que forneceram referencial para a experiência realizada no país. Ao mesmo tempo, parecia que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade. (TANURI, 2003, p. 258).

Com referência a esses Institutos, Bueno (1999) ressaltou aspectos fundamentais que nortearam a estrutura do mesmo,

[...] a nova figura jurídica dos “institutos superiores de educação” tem trazido mais perplexidades e dúvidas do que avanços, já que, por um lado, insere-se nessa ambigüidade do nível de formação. Por outro, como não foi consequência de um amplo debate sobre a formação docente, pode gerar um novo “monstrinho”, a exemplo das licenciaturas curtas impostas pela legislação do período militar. (BUENO, 1999, p. 17, grifo do autor).

Ainda sobre os ISE, Küenzer (1999) salientou:

Ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas. (KÜENZER, 1998, p. 121).

Na mesma perspectiva, Bazzo (2004) enfatizou que a criação dos ISE, deu continuidade à desigualdade educacional do país, à medida que:

[...] as atribuições dos Institutos Superiores de Educação são bastante amplas no que diz respeito à formação dos professores e claramente esvaziadoras das responsabilidades e tarefas das faculdades/centros de educação das universidades, indicando, mais uma vez, o risco de desprofissionalização ainda maior, além da desvalorização que uma formação fora da universidade e com exigências muito menores no nível de qualificação de seus mestres poderá acarretar. Assim, a criação dos Institutos Superiores de Educação, no contexto dessa lei, significa um rebaixamento na hierarquia universitária com tudo o que isto implica em perda de qualidade e mesmo de prestígio para a formação dos profissionais da educação. (BAZZO, 2004, p. 277).

A indefinição sobre que nível de escolaridade para se tornar docente na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental⁶³. Foi descrita nas Disposições Transitórias, Artigo 87, § 4º que fixou “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996).

O referido parágrafo gerou inúmeras incertezas quanto à formação docente, nesse sentido Saviani (2005, p. 22) destacou:

Ora, literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando “um ano a partir” de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então, depois de 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seria possível admitir professores sem formação superior. É evidente que há, aí, um erro de redação. O que se queria dizer, e todos assim entenderam, é que a partir do fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim, os dez anos seriam um período de transição, após o que a regra não admitiria mais exceção. Mas essa falha não chegou a ter consequência porque, ao que parece, ninguém a notou. Já a falha de técnica legislativa, esta provocou consequências.⁶⁴

⁶³ Para Bueno (1999, p. 21), “Essa absoluta indefinição, expressa pela total ambigüidade em termos do *locus* de formação, expressa a falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado, em nosso país. Como já afirmado, institui mais um âmbito, o dos ‘institutos superiores de educação’, sem que esses se constituam numa expressão clara do incremento da qualificação docente. Como não são expressões dessa política, mas parecem responder muito mais a intuítos pseudoinovadores, trazem em seu bojo uma série de problemas e contradições que dão às mais variadas formas de interpretação e de encaminhamentos. ”

⁶⁴ Sobre essa questão o Parecer CNE/CEB n.º 01/2003, de 19 de fevereiro de 2003 descreveu: “Desta forma, fica muito claro que **é admitida a formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.** É preciso ressaltar que o Artigo 62 integra o corpo permanente da LDB e assim sendo o direito dos portadores de diploma de normal médio (ou o equivalente nas legislações anteriores) é líquido e certo e está assegurado até o fim de suas vidas, mesmo que a legislação venha a ser alterada. Considerando-se o enorme número de questões levantadas, reitera-se especialmente aos portadores de diploma de nível médio, em exercício nas redes públicas

O autor ainda enfatizou que a contradição existente no Artigo 62 se deve ao fato, que ao mesmo tempo estabeleceu a formação de professores para educação básica em nível superior e, também permitiu como formação mínima para atuação na Educação Infantil e quatro primeiros anos do Ensino Fundamental em nível médio, não deixando definido o prazo para sua validade.

Sobre o Artigo 63, Saviani (2005) ressaltou o inciso I, que sobre os “cursos formadores de profissionais de educação”, que a partir do que se apresentou no referido inciso, possibilitou “à interpretação de que, além de professores, os Institutos podem formar profissionais da educação básica, ou seja, os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais mencionados no artigo 64”. (SAVIANI, 2005, p.24).

Os demais artigos sobre formação de professores trataram respectivamente a prática de ensino (Artigo 65), preparação para o magistério superior (Artigo 66) e a valorização do profissional de educação (Artigo 67).

Após a elaboração dessa legislação outras foram criadas no decorrer da trajetória que envolve a formação docente, no sentido de estruturá-la, mas sempre demonstram o caráter fragmentário, e a falta de clareza que envolve essa formação. Merece destaque, alguns documentos elaborados, após a LDBEN n.º 9394/96, são eles:

- Resolução CNE/CEB n.º 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio. Fixou em seu Artigo 1º, que:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. (BRASIL, Resolução CNE/CEB, n.º 2/97).

A Resolução também os núcleos de formação no Artigo 3º:

Art. 3º - Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se

que eles têm direito a manterem seus cargos mesmo que não freqüentem curso superior.” (BRASIL, MEC/CNE, Parecer CNE/CEB n.º 01/2003, grifo no original).”

passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, Resolução CNE/CEB, n.º 2/97).

- Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade normal, determinou que:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais. (BRASIL, Resolução CEB n.º 2/1999a).

- Decreto n.º 3276/1999 (de 06 de dezembro de 1999) que fixou Artigo 3º, parágrafo 2º, fixou que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.” (BRASIL, Presidência da República. Decreto n.º 3276/1999b).

Sobre o Decreto n.º 3276/1999⁶⁵, Leodoro (2008) pontuou:

Verificamos, também, a promulgação de decretos, resoluções e portarias que se constituem estímulos à expansão dos cursos privados de formação de professores. Um exemplo é o Decreto n.º 3.276 (BRASIL, 1999 b), que estabelecia a formação de professores em nível superior para a educação infantil e as primeiras quatro séries do ensino fundamental deveria ocorrer *exclusivamente* nos ISE. (p. 38, grifo do autor).

- Decreto Presidencial n.º 3554 (de 07 de agosto de 2000), que por meio do Parecer do CNE/CES n.º 133/2001 (de 30/01/2001b) determinou que o curso de formação de professores

⁶⁵ “Cabe destacar o importante papel desempenhado pelas entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entre outras, na mobilização para assegurar a formação de professores em âmbito universitário que culminou com a alteração do disposto no referido Decreto (cf. BRZEZINSKI, 2001 apud LEODORO, 2008, p. 38, nota de rodapé).”

poderia ser realizado tanto nas universidades quanto nos cursos normais superiores. O referido Parecer alterou o Decreto n.º 3276/99, substituindo o termo “exclusivamente”, por “preferencialmente”.

A formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido objeto de profícuo debate acadêmico, recentemente acentuado com a edição do Decreto 3.276/99, que restringia exclusivamente aos Cursos Normais Superiores a formação de professores em nível superior para atuação multidisciplinar. A discussão suscitada pelo mencionado Decreto conduziu à mudança de redação do § 2º de seu artigo 1º, na forma do Decreto 3.554, de 7/8/2000, que ora e transcrita:

"Art. 1º. O § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa vigorar com a seguinte redação:

...

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores (BRASIL, MEC/ CNE, Parecer n.º 133/2001b, p. 1, grifo no original) ”.

Também no ano de 2001, no que tange a formação de professores para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial, são criadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 02/2001) estabeleceu a formação de professores da Educação Básica,⁶⁶ voltada par diversidade. Define dois tipos de professores os capacitados e os especializados:⁶⁷

Artigo 18 § 1º. São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado as necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

⁶⁶“A fundamentação legal e conceitual que preside à formação: a) do professor dos professores; b) do professor generalista, (com orientação explícita para o atendimento, em classe comum, de discentes com necessidades especiais); c) do professor para educação especial (para o atendimento às diferentes necessidades educacionais especiais); é estudo próprio da Educação Superior. Portanto, essa matéria está sendo tratada por Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, encarregada das diretrizes Nacionais para Formação de Professores.” (BRASIL, Parecer CNE/CEB n.º 17/2001d, p. 31).

⁶⁷ Bueno (1999) destacou sobre a formação do professor generalista ou especialista, que essa dicotomia é uma falsa questão, à medida que: “ O problema não reside na oposição entre os especialistas ou generalistas. Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não.” (BUENO,1999, p. 24).

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001e, Artigo 18, § 1º, p. 77 e 78, grifo no original).

No que concerne à formação dos professores especialistas, a lei previu também no artigo 18:

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial, deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

(BRASIL, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001e, Artigo 18 § 2º e 3º, p.78, grifo no original).

Nessa perspectiva, a formação do professor, para uma escola inclusiva estaria vinculada a dois tipos de profissionais:

1) os “professores generalistas”, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado e 2) os “professores especialistas”, formados para lidar com diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por dar suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, sala de recursos, etc. (BUENO, 1999 e 2001; GLAT, 2000 e GLAT e PLETSCH, 2004 apud ANTUNES; GLAT, 2011, p. 188, grifo dos autores)⁶⁸.

No entanto, para Prieto (2006) e Michels (2006), essa divisão proposta na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 na formação docente, tem um ponto negativo, posto que, a Educação Inclusiva exige o conhecimento de toda a comunidade escolar, e não só dos professores especializados, ou seja, todos devem ter compromisso com uma escola para todos. A

⁶⁸ Sendo assim, para Dorziat (2011) o enfoque generalista e especialista na formação docente tem como característica, “[...] uma complementaridade entre eles, sustentada pela lógica da diferença. Isso quer dizer que não basta preparar os professores para lidar com as diferenças biológicas dos alunos, de forma específica, mas buscar desestabilizar a Pedagogia tradicional da classificação, que se baseia em um suposto padrão de normalidade. Se as formações de professores continuarem trabalhando numa ótica desenvolvimentista, psicologizante, de enquadramento dos alunos a modelos pré-determinados, a currículos engessados e veiculadores de relações assimétricas, a inclusão continuará se processando apenas como uma possibilidade humana na diversidade”. (DORZIAT, 2011, p.154).

fragmentação fixada no documento gera uma fragmentação na formação docente, dentro do espaço escolar.⁶⁹

Enfatizando a Resolução do CNE/CEB n.º 02/2001, no que concerne às duas categorias professores, Michels (2006) descreveu que esse documento também determinou:

[...] as competências necessárias para cada tipo de professor. Aos professores denominados capacitados cabe a tarefa de perceber quais são os possíveis alunos com necessidades educacionais especiais e desenvolver com eles atividades ou ações pedagógicas em sala de aula. Aos professores especializados compete identificar esses alunos e definir estratégias que os professores capacitados deverão utilizar com eles em sala de aula. (MICHELS, 2006, p. 416 e 417).

Outras legislações, decretos, diretrizes, pareceres foram instituídos no decorrer do período que têm como foco central a formação docente para educação básica, dentre eles destacam-se:

- Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001a), que tratam dos objetivos, metas, diretrizes para formação docente na Educação Básica.
- Parecer CNE/CP n.º 09/2001 (aprovado em 08 de maio de 2001c) que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e, curso de licenciatura, de graduação plena:

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, MEC, CNE, Parecer CNE/CP n.º 9/2001c, p. 5).

- Parecer CNE/CP n.º 27/2001 (aprovado em 02 de outubro de 2001) institui uma nova redação ao item 36, alínea C, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

“c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um

⁶⁹ As concepções diferentes sobre a formação de professores para Educação Inclusiva, encontram-se diretamente vinculadas as correntes conhecidas de inclusão total e inclusão parcial.

período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses "tempos na escola" devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores". (BRASIL, MEC, CNE. Parecer CNE/CP n.º 27/2001g, p. 1, grifo no original).

- Parecer CNE/CP n.º 28/2001, (aprovado em 02 de outubro de 2001), que definiu uma nova redação ao Parecer CNE/CP n.º 21/2001, no que tange à carga horária dos seguintes cursos: Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas as atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas **de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior. (BRASIL, MEC, CNE. Parecer CNE/CP n.º 28/2001h, p. 13 – negrito do original).

- Resolução CNE/CP n.º 1/2002(de 18 de fevereiro de 2002), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, MEC, CNE, Resolução CNE/CP n.º 1/2002b, p. 1).

- Resolução CNE/CP n.º 2/2002 (de 19 de fevereiro de 2002), que fixou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação em nível superior, regulamentou:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III -1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99. (BRASIL, MEC/ CNE, Parecer CNE/CP n.º 2/2002c).

- Respectivamente nos anos de 2006, 2009 e 2013, algumas mudanças na redação da LDBEN n.º 9394/96, no que tange ao título V – Dos profissionais da educação, foram elas:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009d)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009d)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009d)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009d).

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009d)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009d)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009d)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009d).

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013a).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009f).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009f).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009f).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013a).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013a).

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013a).

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013a)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013a).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013a).

Art. 67-§ 1º 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 (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006d).

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006d).

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013a).

A partir de 2003, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais que influenciaram/influenciam diretamente na elaboração das políticas públicas educacionais no

Brasil, especificamente sobre a formação docente para o sistema educacional inclusivo, teve início à valorização da formação continuada e na modalidade à distância. Cabe destacar que esse tipo de formação ainda encontra-se presente na atualidade.

É nesse ano que teve início o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com a finalidade de implementação das políticas públicas de inclusão dentre seus objetivos destaca-se: “Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.” (BRASIL, MEC, Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador, 2005a, p. 10). Com essa finalidade, foram desenvolvidos cursos abrangendo os profissionais dos municípios-polos com uma carga horária de 40 (quarenta) horas. A estruturação desses cursos pautou-se, em Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores. Durante esses Seminários os participantes receberam as seguintes publicações, conforme sequência abaixo:

- Série Educação inclusiva (Aranha, 2004);
- Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas (Brasil, 2005);
- Ensaio Pedagógico, Educação inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2006);
- Experiências educacionais inclusivas (Roth, 2006). (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 306).

Esses profissionais formados nos cursos tornaram-se multiplicadores da proposta de inclusão. A formação dos gestores e educadores foi se ampliando em 2006, “o Programa contava com a participação de 144 municípios-polo que atuavam como multiplicadores para 4.646 municípios da área de abrangência.” (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 305). Já no ano de 2008 o Programa atingia 162 municípios-polo (MIRANDA, 2011).

Michels (2011b) sinalizou que os temas estudados nessas formações voltavam-se para “aqueles relacionados às leituras Braille, Sorobã, Libras, comunicação alternativa. Há uma centralidade nas técnicas e nos recursos específicos relacionados à deficiência”. (MICHELS, 2011, p. 85).

Segundo a mesma autora, a partir de 2009, o Programa:

[...] passou a constituir-se como curso de especialização. Sua carga horária passou de 180 horas para 360 horas (17 meses). Além dos municípios-polo, o Programa está sendo ofertado também por universidades e centros de ensino, por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Destacamos, também, que este curso é majoritariamente organizado à distância, com poucos momentos presenciais. (MICHELS, 2011b, p. 85).

Caiado e Laplane (2009) desenvolveram um trabalho intitulado *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-*

polo, situado no Estado de São Paulo, tendo como público-alvo gestores que participaram do *Projeto Educar na Diversidade* e implantaram as propostas e ações no município. Esses gestores foram entrevistados e suas respostas revelaram segundo as autoras,

[...] que há tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação de ações de formação e multiplicação; à própria discussão conceitual sobre a inclusão; ao locus de atendimento ao aluno com deficiência; ao financiamento e às relações entre o público e privado; assim como, quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo. Os resultados apontam que essas tensões podem ser entendidas a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais. (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 303).

No que concerne à confluência entre os relatos dos gestores e o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, pautou-se que a educação é um direito de todos, e que desta forma o sistema educacional deve organizar-se no sentido de implementação de uma escola para todos, no entanto, permaneceram as divergências entre esses gestores e o Programa, em relação ao local e tipo de atendimento ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Verifica-se nessa análise realizada pelas autoras que o Programa apresentou muitas fragilidades quanto: a carga horária, financiamento, afirmação em si, dentre outros fatores, que demonstraram a precariedade na formação desses gestores, o que compromete significativamente a organização de um processo inclusivo.

Em 2014, foi instituído o PNE pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabelece 5 (cinco) metas para formação de professores, são elas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, PNE/2014. Lei 13.005/2014).

As metas descritas acima pelo PNE, a respeito da formação docente, demonstram um hiato entre a realidade vivenciada e as propostas tecidas no referido Plano. Quanto a meta 15, dados do MEC/INEP/DEED/Censo Escolar de 2015, no que concerne a formação de professores da Educação Básica com curso superior é de 76,4%, a meta em 2024 é de atingir 100%.⁷⁰

Referente à meta 16 que versa sobre a formação docente em nível de pós-graduação em 2014 a percentagem é de 31,4%, sendo a meta prevista para 2024 é de alcançar 50%.⁷¹

Analisando especificamente a questão da formação de professores em pós-graduação:

Há o desafio de estabelecer diretrizes para a expansão de oferta de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) para profissionais do magistério da educação básica, indicando cursos, áreas prioritárias e parâmetros para o atendimento, tendo como referência o desenvolvimento da escola pública e o aprimoramento da qualidade social da educação básica, superando a atual dicotomia e diferenciação. (FREITAS, 2014, p. 436, grifo do autor).

No que tange a meta 17, constitui-se em outro desafio já que conforme dados do IBGE/PNAD citado pelo Observatório do PNE, no que se refere ao rendimento médio dos demais profissionais com o mesmo ano de escolaridade dados de 2014 é de 52,5%, meta para 2020, é atingir 100%.⁷²

A meta 18, que estabelece o plano de carreira e o piso salarial para os profissionais de educação básica; no que concerne ao plano de carreira a abrangência do Observatório do PNE em relação à educação básica e superior é de 89,6 em 2014. Segundo dados do Observatório do PNE, a região sul apresenta maior abrangência do plano de carreira com 96,1%, e a menor percentagem é a região norte com 80,4%.⁷³

Sobre essa meta 18, que envolve piso salarial nacional para professores e plano de carreira em,

⁷⁰ Observatório do PNE. Disponível em: < www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em 26 jan. 2017

⁷¹ Observatório do PNE. Disponível em: < www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>. Acesso em 26 jan. 2017.

⁷² Observatório do PNE Disponível em: < www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor>. Acesso em 27 jan. 2017.

⁷³ Observatório do PNE Disponível em: < www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/18-plano-carreira>. Acesso em 27 jan. 2017.

[...] inúmeros estudos recentes, observa-se nos últimos anos a resistência de estados e municípios à implementação integral do Piso Salarial Nacional Profissional e da carreira do magistério. Essa resistência, na realidade, articula-se ao aprofundamento dos processos de controle e regulação, agora vinculados ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais e ao intuito da concessão de bônus sob uma avaliação de caráter meritocrático, bem como à flexibilização e desprofissionalização do magistério com a contratação de profissionais sem a formação adequada para a área e o segmento da educação básica em que atuam. (FREITAS, 2014, p. 439).

Quanto a meta 19 que diz respeito à gestão democrática, conforme o Observatório do PNE

Esta talvez seja a meta mais difícil de ser acompanhada por dados estatísticos. Embora a gestão democrática da Educação esteja amparada na legislação educacional [...], sua efetivação em cada uma das redes públicas de ensino é ainda um imenso desafio para o País. Nesse caso, por meio de indicadores auxiliares, o Observatório procura dar conta do cenário de condições que se apresenta para essa efetivação. É possível acompanhar, por exemplo, o número de municípios onde estão constituídos conselhos municipais de Educação ou conselhos de administração das verbas da Educação. Por meio das informações coletadas via questionários da Prova Brasil, é possível mensurar a existência dos conselhos escolares. Os dados também informam a quantidade de reuniões realizadas, a composição dos conselhos e as formas de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas. Porém, a legislação é pouco regulamentar em relação ao funcionamento desses colegiados. Por fim, as estatísticas também revelam as formas de acesso aos cargos de direção escolar. (BRASIL, Observatório do PNE).⁷⁴

Diante do exposto, são muitos os desafios na construção de uma escola de qualidade, envolvendo nesse processo a formação e a valorização dos professores o referido Plano, sendo assim, Medeiros e Pires (2014) salientaram que o PNE 2014-2024:

[...] já surge com novos e velhos embates: dentre eles a capacitação e distribuição de recursos e financiamentos; criação do plano de carreira docente; valorização do profissional da educação e investimentos nos programas de formação de professores de nível superior, prioritariamente na rede pública e cinco metas que tratam da ampliação e valorização dos professores. No entanto, espera-se que essas metas não tenham sido criadas só por pressão de órgãos sindicais, mas sejam efetivados. (p. 42).

As autoras destacaram aspectos importantes sobre a implementação do PNE 2014-2024, posto que, o mesmo exige uma reformulação do sistema educacional brasileiro, e que tais metas saiam do papel e se tornem realidade no cotidiano escolar.

O próximo tópico enfatiza a formação do profissional de Pedagogia, a partir das mudanças ocorridas com a nova legislação.

⁷⁴ Observatório do PNE Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica>. Acesso em 28 jan. 2017.

4.2.1 – A formação do Pedagogo na nova legislação

A partir da década de 1990 com as reformas ocorridas no sistema educacional no Brasil, exigiu-se uma redefinição do curso de Pedagogia, que durante a sua história foi permeado por:

[...] uma incessante busca de definição de quem é esse profissional. Em alguns momentos o pedagogo tem sido definido como técnico ou especialista da educação, em outros momentos também como professor, e ainda em outros como estudioso da educação. (ARAÚJO, 2006, p. 2).

Nessa perspectiva, o final do século XX e os primeiros anos do XXI, foram marcados por várias discussões sobre a formação do profissional de Pedagogia. Desta forma, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) teve como objetivo central propor um Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Curso de Pedagogia. O projeto proposto pelo CNE sofreu várias reformulações devido as críticas feitas ao mesmo, realizadas pelo meio educacional.

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em 13 de dezembro, o Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que estabeleceu o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, definindo como um dos seus princípios:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira. Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder. (BRASIL, MEC, Parecer CNE/CP n.º 5/2005c, p. 6 e 7).

O objetivo do Curso de Pedagogia consiste em:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, MEC, Parecer CNE/CP n.º 5/2005c, p. 7 e 8).

No que concerne à questão da Educação Inclusiva, o Parecer pontuou que:

Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo.

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobremaneira, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais. (BRASIL, MEC, Parecer CNE/CP n.º 5/2005c, p. 12 e 13).

Observa-se nesse Parecer, o enfoque nos aspectos de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, cabendo ressaltar que compreendeu como inclusão não como uma modalidade, mas sim como “um princípio do trabalho educativo”.

Nessa perspectiva, também salientou o compromisso com o trabalho e a qualidade da educação desses alunos, bem como a formação docente voltada para esse objetivo.

Esse documento, descreveu que a finalidade do Curso de Pedagogia é a formação:

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, à docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. (BRASIL, MEC, Parecer CNE/CP n.º 5/2005c, p. 7).⁷⁵

Merece destaque ainda, referente a esse documento o Artigo 14 que estabeleceu:

⁷⁵ O Parecer CNE/CP n.º 5/2005 (BRASIL, 2005c), demonstrou o compromisso ético, com as diferenças existentes na instituição escolar, na construção de uma escola, que atenda a multiplicidade das demandas.

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n.º 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. (BRASIL, MEC, Parecer CNE/CP n.º 5/2005c, p. 24).

Essa determinação apresentou divergência e relação à LBDEN n.º 9394/96 em seu Artigo 64 que estabeleceu as normas para a formação dos profissionais de educação. E recebeu uma restrição do Conselheiro do CNE Cesar Callegari que ao votar sobre o projeto de resolução das DCN's para o curso de Pedagogia, pontuou a incoerência do Parecer em relação à LBDEN n.º 9394/96. Resultando, segundo Gallo (2009, p. 814) em uma descaracterização dos “profissionais de pedagogia, e a importância do próprio curso no sistema acadêmico”.

As discussões sobre o Parecer CNE/CP n.º 5/2005, levaram o reexame do referido documento, que gerou uma redefinição do Artigo 14 das DCN's para o Curso de Pedagogia, que foi publicada pelo Parecer CNE/CP n.º 3/2006 aprovado em 21 de fevereiro de 2006, que propôs uma emenda retificativa ao Artigo 14, passando a ter a seguinte redação:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n.º /2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, MEC, Parecer CNE/CP n.º 3/2006a, p. 2, grifo no original).

Ainda em 2006, é que fixou-se a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Essa Resolução trouxe uma nova perspectiva ao Curso de Pedagogia, que anteriormente tinha como foco a formação de técnico em educação, agora tem como ênfase os aspectos que envolvem a docência, gestão pesquisa, bem como a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, o planejamento, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas.

Nessa perspectiva, em seu Artigo 2º da Resolução prevê sobre a formação pertinente ao Curso de Pedagogia:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em

cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, MEC, Resolução CNE/CP n.º 1/2006e, p. 1).

Com relação a esse Artigo 2º Libâneo (2007, p. 31) salientou:

Esse artigo é o único momento da resolução em que se dá uma definição de termos. Mas é fácil observar que essa definição é logicamente insustentável, pois define o termo principal pelo secundário, ou seja, a pedagogia aparece como um conceito subordinado à docência ou, no mínimo, docência sendo identificada com a pedagogia. Ao postularem essa identificação, os legisladores desconhecaram toda a tradição teórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica. Dessa insuficiência conceitual decorre a confusão elementar entre o campo científico e seu objeto, entre pedagogia e docência, entre ação educativa e ação docente e, afinal, a redução do curso de Pedagogia ao curso de formação de professores.

Continuando, o documento estabelece como estrutura do Curso de Pedagogia:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que

- diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, MEC, Resolução CNE/CP n.º 1/2006e, p. 3 e 4, grifo no original).

Fixou que o Curso de Licenciatura em Pedagogia terá como carga horária mínima:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, MEC, Resolução CNE/CP n.º 1/2006e, p. 4).

Em seu Artigo 11, a Resolução enfocou nova legislação sobre o Curso Normal Superior, que com a LDBEN n.º 9394/96, (Artigo 63) passou a ser um espaço privilegiado de formação docente, agora tem como determinação:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido. (BRASIL, MEC, Resolução n.º 1/2006e, p.5).

O estabelecimento dessas normas, conforme Leodoro (2008) apesar de explicitamente afirmar a extinção do Curso Normal Superior, teve como:

Tendência é que tal curso seja extinto, em face do exigido nessas diretrizes, e também pelo fato de que o curso de Pedagogia habilita o profissional formado tanto à prática pedagógica quanto a exercer atividades como orientação, supervisão e gestão educacional, possibilitando sua ascensão na carreira. (LEODORO, 2008, p. 39).

Essa possibilidade, enfatizada pela autora, onde o profissional de Pedagogia pode exercer as atividades de orientação, supervisão e gestão educacional se deve diretamente ao fato da Resolução CNE/CP n.º 1/2006, extinguir as habilitações criadas pelos: Parecer CFE n.º 252/69 e Resolução CFE n.º 2/69 para o curso de Pedagogia. Tais mudanças segundo Leodoro (2008), afetaram decisivamente a formação docente na habilitação em Educação Especial, posto que, a mesma deixou de existir com a elaboração da Resolução CNE/CP n.º 1/2006.⁷⁶

No que concerne à Educação Especial, relativo à formação do Pedagogo, a Resolução estabeleceu no Artigo 8º, Inciso III:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo **a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e**

⁷⁶ Michels (2011) sobre a extinção das habilitações dos Cursos de Pedagogia, com a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 pontuou que atingiu “[...] inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação.” (MICHELS, 2011a, p. 224).

opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (BRASIL, CNE/CP n.º 1/2006e, p. 4 e 5, grifo nosso).

Observa-se a opcionalidade de vivências na educação de pessoas com deficiência. O que segundo Michels (2011a) demonstrou pouca preocupação, no sentido de formação docente para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Desta forma, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 em suas diretrizes,

[...] repõe o impasse sobre o lócus de formação do professor de educação especial, uma vez que não seria mais no curso de pedagogia. As primeiras leituras indicavam como mais provável a abertura ou aprofundamento de um campo de formação na pós-graduação *lato sensu*. De certa forma, houve ao longo da década um aquecimento na proposição de cursos de especialização, especialmente no setor privado, lembrando que os programas oficiais de formação também vêm lançando mão do formato “especialização” e “aperfeiçoamento”.

Mais ao final da década, o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país,⁷⁷ recolocando a formação dos professores da modalidade no nível de graduação. (GARCIA, 2013, p. 113, grifo do autor).

Diante do exposto, as DCNs para o curso de Pedagogia descritas na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, geraram reflexões e críticas a esta legislação de diferentes autores: Michels (2006), Libâneo (2007), Arantes e Gebran (2014) que enfatizaram sobre a imprecisão da identidade do pedagogo na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, posto que, a mesma enfatiza a docência como ponto chave na formação desse profissional. Nesse sentido, Libâneo (2007, p. 33) concluiu sobre a Resolução do CNE, que a mesma:

[...] expressa uma concepção simplista, reducionista, da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A resolução, aliás, não fez mais do que seguir a tradição do discurso da ANFOPE. Após quinze anos de discussões e polêmicas, ela não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação de educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de Ensino Fundamental.

Michels (2006) focalizou que essa Resolução não modificou o quadro de ambiguidades que faz parte da trajetória da formação docente, pontuando a forte influência

⁷⁷ Essas licenciaturas em Educação Especial são estabelecidas a partir do Decreto n.º 6096, de 24 de abril de 2007. (BRASIL, Presidência da República, 2007 b).

dos organismos internacionais na elaboração das DCNs para o curso de Pedagogia, ditando e centralizando a organização do referido curso.

Já Arantes e Gebran (2014) ressaltaram que as legislações e diretrizes:

[...] não foram suficientes para resolver os dilemas enfrentados em torno das especificidades da Pedagogia, assim como a função e atuação deste profissional, prevalecendo, portanto a indefinição da função do Pedagogo, fazendo necessário que questão da sua identidade seja trazida à continuidade do debate por meio das vias legais. (p. 293).

Na mesma perspectiva, Evangelista e Triches (2008) salientaram que essa legislação resultou no:

[...] alargamento da formação e da ação docente sugere um processo de reconversão que faz suceder ao Pedagogo o Licenciado em Pedagogia, que atuará na docência em sentido amplo, na gestão e na pesquisa. Certamente não se pode elidir o fato de que o seu sentido articula-se organicamente à reforma do Estado no Brasil, à política neoliberal e às demandas do mundo do trabalho com componentes da reestruturação produtiva deflagrada pós-1980 que penetraram o campo educacional. (p. 2).

Também evidenciaram sobre a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, uma vez que “abre um terreno fértil para o debate acerca da reconversão docente⁷⁸, seja porque estabeleceu forte vínculo entre docência e gestão, seja porque a formação do pedagogo sofreu um alargamento que põe em causa os próprios conceitos de docência e de pedagogo”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 2).

Sendo assim, é notório observar com essas legislações, há a continuidade das ambiguidades e imprecisões que permeiam a função do Pedagogo, conforme Arantes e Gebran (2014 p. 292-293) influenciaram “o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, fazendo com que esta ocupasse um lugar periférico no contexto das licenciaturas, porque eram percebidas como cursos de segunda categoria”.

Ainda referente nova estruturação do curso de Pedagogia o CNE fixou a Resolução CNE/CES n.º 8/2006, que modificou a Resolução CNE/CES n.º 1/2005, no que tange ao:

⁷⁸ Cabe enfatizar que Evangelista e Triches (2008), destacaram dois aspectos essenciais sobre a reconversão docente: o primeiro se deve a questão da própria legislação que conforme as autoras: “No Brasil, as DCNP não referem o termo ‘reconversão’, mas a amplitude da formação se coloca como tal. Defendemos a hipótese de que as estratégias de preparo do professor após 1990 podem ser compreendidas como uma expressão da ‘reconversão’ do magistério.” (p.5, grifo dos autores). O segundo refere-se ao próprio conceito de reconversão docente, “significa reformar os projetos de formação docente e as agências de formação. Em síntese, se pretende atingir as forças, intelectuais e políticas determinantes da ‘alma do professor’ e da formação do professor no Brasil – e do pedagogo – instando-o a uma reconversão de seus ‘espaços’, ‘funções’ e ‘mente’.” (p. 6, grifo autores).

Art. 1.º Os estudantes concluintes do curso de graduação em Pedagogia, até o final de 2007, terão direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que tenham cursado com aproveitamento:

I - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental;

II - Metodologia do Ensino Fundamental; e

III - Prática de Ensino – Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de trezentas horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei nº 9.394/96.

§ 1º À instituição de ensino responsável pela expedição do diploma cabe julgar, através de suas instâncias acadêmicas próprias, se as competências relativas aos componentes curriculares constantes dos incisos I, II e III foram atingidas por meio de outros componentes curriculares de igual ou equivalente valor formativo.

§ 2º A instituição de ensino responsável pela expedição do diploma igualmente poderá analisar o conjunto de estudos, estágios e atividades profissionais dos alunos para decidir sobre o cumprimento da exigência referida no inciso III deste artigo.

§ 3º Para os alunos que concluíram cursos de Pedagogia anteriormente à edição da Lei nº 9.394/96, não haverá restrição de carga horária para Prática de Ensino – Estágio Supervisionado, com vistas ao apostilamento. (BRASIL, MEC, Resolução CNE/CES n.º 8/2006c, grifo no original).

Em 2009, referente à Resolução n.º 1/2006, a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) solicitou esclarecimento no que concerne à qualificação dos Licenciados em Pedagogia, que têm formação anterior a LDBEN n.º 9394/96, para a execução das atuais funções de gestão escolar, bem como a complementação de estudos com apostilamento. Em resposta a esse questionamento, o Conselho aprovou em 02 de junho de 2009, o Parecer CNE/CP n.º 9/2009 que respondeu da seguinte forma a UFMG:

Nesta forma e circunstâncias, tão somente, está temporariamente excepcionalizada a possibilidade de apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia, emitidos por instituições cujos cursos tenham sido regularizados anteriormente às DCN de Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º 1/2006).

Entretanto, ao respondermos negativamente sobre a possibilidade de reingresso de diplomados em Pedagogia, para formação em outras habilitações, queremos esclarecer que nada obsta; pelo contrário, é de se incentivar que instituições como a UFMG, por meio de sua Faculdade de Educação, promovam oportunidade de educação continuada de graduados, na forma de pós-graduação *lato e stricto sensu*. (BRASIL, MEC, Parecer CNE/CP n.º 9/2009a, p. 6, grifo no original).

No ano de 2015 foi elaborada a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, MEC/CNE, 2015) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que fixou novas regras para a formação de professores, determina em seu Artigo 1º que:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais

do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. § 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, MEC/CNE, Resolução n.º 2/2015c, p. 2 e 3).

A respeito da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior prevê:

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10 A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, MEC/CNE Resolução n.º 2/2015c, p.8 e 9).

Cabe destacar sobre a formação inicial do Magistério da educação básica em nível superior, no que tange a estrutura e currículo no Artigo 13, § 2º que:

Art. 13. § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, MEC/ CNE, Resolução n.º 2/2015c, p. 11).

Também vislumbrou no Artigo 14, sobre a formação pedagógica para os graduados não licenciados, apresentou a seguinte redação:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, MEC, CNE, Resolução n.º 2/2015c, p. 12).

No que concerne aos cursos de segunda formação, estabeleceu que “terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura”. (BRASIL, MEC/CNE, Resolução n.º 2/2015c, Artigo 15, p. 13).

Define a formação continuada dos profissionais do magistério:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, MEC/ CNE, Resolução n.º 2/2015c, p. 13).

A legislação determina o prazo de 2 (dois) anos para que a referida Resolução entre em vigor, nos cursos de formação de professores em nível superior do Brasil. Todavia, cabe ressaltar que essa legislação não revogou as Diretrizes anteriores dos cursos de licenciaturas, interviu diretamente na elevação da prática pedagógica dos referidos cursos.

A próxima seção trata especificamente da formação de professores para Sala de Recurso Multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado.

4.2.2 A formação docente para Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado

A partir de 2007, é notório observar que foram instituídos vários documentos, leis e resoluções sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no referido ano foi fixada a implantação da Sala de Recursos Multifuncional; através da Portaria Normativa n.º 13, de 24

de abril de 2007a, que instituiu o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*.

É nesse contexto que a formação de professores apresentou novas diretrizes no sentido de efetivação da Sala de Recursos Multifuncionais e do AEE. Sendo assim, em 2007, a Secretaria da Educação Especial (SEESP), elaborou um curso de formação docente à distância⁷⁹, com o objetivo de formá-los para o AEE.

A grade curricular constituiu-se em:

Quadro 1 – Grade Curricular do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado

Componentes Curriculares	Carga Horária a Distância	Carga horária Presencial (nos Polos)	Carga Horária Total
Atendimento Educacional Especializado	11,5	3,5	15
Atendimento Especializado em Deficiência Mental	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Física	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Visual	34	3,5	37,5
Trabalho Final do Curso (TCC)	11,5	3,5	15
Total de Horas	156	24	180

Fonte: BRASIL. Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância. MEC/SEESP, 2007c, p. 19.

Tal formação envolveu todo o país tendo público-alvo os:

[...] professores (especialistas ou não) efetivos das redes de ensino básico dos 144 municípios-polo do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Cada município-polo seleciona professores-alunos da sua rede de ensino para participar dos cursos, os quais devem atuar no AEE ou na sala de aula comum. (GARCIA, 2013, p. 114).

Observa-se, através dessa grade curricular o aligeiramento da formação desse profissional com uma carga horária reduzida, mas uma carga horária reduzida, mas com

⁷⁹ Segundo Garcia (2013, p. 115): “Há uma preocupação em formar / certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos. ”

características ampla e polivalente. No que se refere a essa curso oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), Carvalho e Soares (2012, p. 45 e 46) enfatizaram que:

Verifica-se, em primeiro lugar, que a perspectiva básica foi a de que um professor se responsabilizasse pelo atendimento educacional especializado para qualquer tipo de deficiência, já que o curso englobava as quatro mais incidentes: intelectual, auditiva, física e visual.

Em segundo lugar destaca-se o reduzidíssimo número de horas dedicadas a cada uma das deficiências: 34 horas para oferecer preparação básica para que o professor ofereça atendimento educacional especializado a aluno determinado tipo de deficiência.

A perspectiva de formação de um único profissional que ofereça apoio ao trabalho realizado pelo ensino regular com alunos com deficiências distintas não leva em consideração que elas redundam em diferentes consequências em relação à aprendizagem do conteúdo escolar.

Em 34 horas de curso, o professor deve adquirir competência para trabalhar com Braille e soroban com alunos cegos; em outras 34, para trabalhar com língua de sinais e adaptações didáticas da Língua Portuguesa com alunos surdos; em outras tantas, para trabalhar com comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral; e por fim, com mais 34 horas para trabalhar com as adaptações curriculares necessárias para o melhor aproveitamento de alunos com deficiência intelectual.

Soma-se a todas essas questões descritas pela autora, como a reduzida carga horária, um único profissional para atender as diferentes deficiências, a modalidade dessa formação ser realizada à distância, faz-se importante enfatizar que:

Com a projeção da EAD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formado com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que vêem na EAD um filão muito rentável (MALANCHEN, 2007 apud BOROWSKY, 2010a, p. 11, grifo do autor).

Verifica-se alguns elementos essenciais que permeiam esse ensino à distância: a formação em serviço, o barateamento e o aligeiramento dessa formação. Incluindo na referida formação a continuidade dos elementos clínicos, ou seja, a primazia da Medicina, em detrimento do processo pedagógico, que abrange o atendimento do aluno com deficiência.

No que concerne ao material utilizado no curso de formação docente, pelo Ministério da Educação (2007), deram pouca ênfase ao processo de ensino e as práticas pedagógicas que envolvem a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, Borowsky (2010), pontuou que a formação docente, nesse processo voltou-se para as questões práticas que permeiam às diferentes deficiências, todavia permaneceu a indefinição quanto a perspectiva pedagógica para o trabalho com as mesmas, suas singularidades e especificidades.

Ainda sobre a formação docente para o AEE, Vaz e Garcia (2015), levantaram questões fundamentais:

O propósito da formação de professores de EE é preparar profissionais aptos para o trabalho com materiais e recursos específicos para cada tipo de deficiência? Essa seria a base da formação do professor especializado? Esses questionamentos encontram-se embasados na afirmação de que a corrente hegemônica na formação desses professores é a médico-pedagógica (JANNUZZI, 2012). A vertente médico-pedagógica dos cursos de formação está centrada na deficiência dos alunos e não no processo de apreensão do conhecimento escolar, ou seja, todas as medidas tomadas para a permanência desse aluno na escola estão pautadas no seu diagnóstico e no modelo de formação; conseqüentemente, atende-se a essa demanda, formando professores especialistas nas deficiências e em como trabalhar com elas. (p. 93).

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/ SEESP, 2008a)⁸⁰, especificou a formação docente para o AEE.

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. (BRASIL, MEC, SEESP, 2008a, p.17 e18).

Sobre essa questão que envolveu a formação docente para o AEE, no referido documento, Carvalho e Soares (2012) indagaram: “Ora, se as atividades desenvolvidas no AEE não podem se confundir com as realizadas nas salas de aula, qual é a razão para que se exija ‘conhecimentos gerais para o exercício da docência?’ ” (p. 42, grifo dos autores).

O questionamento das autoras apresentou grande pertinência, à medida que a trajetória da formação de professores no Brasil teve um cunho de ambigüidade e indefinição.

Ainda sobre essa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/ SEESP, 2008a), que tem por objetivo a construção de um sistema

⁸⁰ Sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008a) e outros documentos que foram instituídos com a finalidade de implementar o processo inclusivo, houve a substituição do termo Educação Especial, para a denominação AEE. Nesse sentido, Vaz e Garcia (2015) salientaram que essa nova perspectiva trouxe “um novo modelo de professor e de formação. Tal formação tem sido desenvolvida em cursos de aperfeiçoamento à distância, com o cumprimento de, no máximo, 360 horas. Por outro lado, formações diversificadas também contribuíram para um tratamento diferenciado dos professores, dificultando ainda mais a apreensão da noção de pertencimento à classe trabalhadora. (p. 89-90)”.

educacional inclusivo, Garcia (2013) enfatizou que a formação docente para atingir esse objetivo levou uma dupla reconversão dos professores⁸¹.

Desta forma, a autora pontuou elementos essenciais, a fim de compreender como se estruturou essa formação:

[...] Primeiro, em relação aos professores regentes das turmas de educação infantil e do ensino fundamental, que passaram a ter com regularidade em suas classes alunos da educação especial. Segundo, na mudança de ação docente dos professores de educação especial, a qual também se desdobra em duas possibilidades: 1) em relação ao lócus de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na SRM; e 2) no que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência (cegueira, surdez, deficiência física, mental, múltipla), para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características. (GARCIA, 2013, p. 115).

No mesmo ano de 2008, foi elaborado o Decreto n. °6.571/2008⁸² (BRASIL, Presidência da República, 2008c), estabeleceu sobre a formação e professores no Artigo 3.º, Inciso II-“[...] formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado”. (BRASIL, Decreto n. ° 6571/2008c). Verifica-se nesse contexto a permanência da ênfase da formação continuada para esse tipo de atendimento.

De acordo com Garcia (2013, p. 113), “os documentos representativos de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço”.

Em 2009, foi criada a Resolução n. ° 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, MEC/CNE, 2009e) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial estabeleceu competência na construção do plano de AEE, demonstrando a importância do PPP nesse processo, sendo assim:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, MEC, CNE, Resolução n.º 4/2009e, p. 2).

⁸¹ Garcia (2013) destacou que essa reconversão docente, “na perspectiva das políticas educacionais, cumpriria a função de adequar os professores aos novos tempos, às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens, enfim, buscando ajustá-los aos novos parâmetros de educação de qualidade.” (GARCIA, 2013, p. 111).

⁸² O Decreto n. ° 6.571/2008, foi revogado sendo substituído pelo Decreto n. ° 7.611/2011.

No que tange à formação docente:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais⁸³;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, MEC, CNE, Resolução n.º 4/2009e, p. 3).

A abrangência da formação do professor, com essa Resolução demonstrou que esses profissionais devem ser versáteis, isto é, capazes de trabalhar:

[...] com todos os tipos de deficiência, de orientar os pais e professores e ainda serem responsáveis pela boa articulação da política de inclusão escolar. A política em vigor indica mudança na concepção de professor, provocando consequências na concepção de EE. Essa modificação incorpora o modelo médico-pedagógico, mas supera a ideia de professor formado por área de deficiência, prevendo um professor de EE que atue no AEE com todas as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tais argumentos elucidam as disputas de concepções nas quais a Educação Especial está inserida.

Percebemos que o professor especializado, assim como sua formação inicial, está sendo gradativamente desconsiderado na documentação representativa da política de EE atual, o que, de certa forma, indica concepção presente sobre esse professor e sobre os objetivos da Educação Especial na escola regular. (VAZ; GARCIA, 2015, p. 94).

Na mesma perspectiva, que Vaz e Garcia (2015), sobre a amplitude da formação docente na referida legislação Carvalho e Soares (2012), conceitua o professor para o AEE, como “superespecialistas”, posto que, a Resolução “ao não definir especificidades distintas em relação às diferentes deficiências”. (CARVALHO; SOARES, 2012, p. 43).

⁸³ Para Mendes et al. (2015) a Sala de Recursos Multifuncionais, constitui-se em um desafio para os professores, à medida que é “uma espécie de ‘serviço tamanho único para alunos de todas as idades e condições’. Tal sistema de apoio traz razoáveis desafios para a realidade brasileira, porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento, em turno alternado às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que, em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos e já com atrasos considerados no desenvolvimento.” (p. 163, grifo dos autores).

Dando continuidade as legislações que norteiam o processo inclusivo, a Nota Técnica SEESP/GAB/n.º 11/2010, de 07 de maio de 2010, descreveu as atribuições do professor do AEE, são elas.

II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, Nota Técnica SEESP/GAB n.º 11/2010, p. 4 e 5).

Esse documento também fixou que:

“Com relação ao(s) docente(s) do AEE, informar o número de professores, carga horária, formação específica (aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação), competências do professor e interface com o ensino regular. (BRASIL, Nota Técnica SEESP/GAB/n.º 11/2010, p. 6 – negrito no original).”

Observa-se que essa Nota Técnica, ratifica as atribuições dos professores para atuação no AEE, descritas na Resolução n.º 4/2009 (BRASIL, 2009e).

Nesse mesmo ano, isto é, em 2010, foi elaborado o documento: *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (BRASIL, MEC, SEESP, 2010), que pontuou sobre a formação docente para Educação Especial, “na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área

específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns”. (ROPOLI et al., 2010, p. 23).

O referido documento também estabeleceu que:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos. (ROPOLI et al., 2010, p. 28).

Nesse sentido observa-se uma maior abrangência, quanto a sua formação e atribuições desses docentes. Dando-se ênfase à formação continuada, aligeirada, em serviço e na modalidade à distância.

Com base nessas indicações, constatamos que para atuar nas escolas regulares o professor do AEE, segundo documentos recentes, deve ultrapassar sua característica de especialista e sua formação deve direcionar sua ação para o modelo de Educação Especial proposto nas escolas regulares, por meio de formação continuada (BRASIL, 2009a). A formação continuada em AEE, oferecida pelo MEC, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), é o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizado como capacitação com duração de 180 horas. (VAZ; GARCIA, 2015, p. 98).

Borowsky (2010a, 2010b), ao analisar esses cursos, pontuou que os mesmos foram estruturados de acordo com os objetivos propostos nos documentos oficiais, os quais demonstraram grande preocupação com os aspectos práticos que envolvem essa formação. Sendo assim:

Já na perspectiva prática, instrumental e tecnicista da formação do professor de Educação Especial, a própria organização dos documentos já nos permite perceber que o grande enfoque é dado aos métodos, instrumentos e técnicas de trabalho no AEE, remetendo o trabalho do professor a meras funções práticas. (BOROWSKY, 2010b, p. 68).

Ainda referente ao curso oferecido para formação continuada para o AEE, a autora salientou a predominância dos aspectos práticos que envolvem essa formação:

Fica evidente que a base deste curso está na experiência prática que deverá ser relida. A formação do professor, assim como a aprendizagem do aluno, é aqui reduzida a uma *reflexão sobre sua prática*. A centralidade está nos métodos e nas técnicas de como ensinar (BOROWSKY, 2010b, p. 92, grifo do autor).

No que se refere à prevalência dos aspectos práticos na formação docente para o AEE nos cursos oferecidos, em detrimento da base teórica dessa formação, desta forma:

Compreendemos que quando se priorizam o ensino de técnicas e métodos específicos para o trabalho com alunos com deficiência, estaríamos abrindo mão de uma formação teórica. Esse parece ser o encaminhamento dado, na atualidade, aos professores de maneira geral, não somente aos da Educação Especial. (MICHELS, 2011b, p. 86).

Em 2011 foi elaborado o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, Previdência, 2011a), fixou sobre a formação docente para o AEE, no Artigo 5º, Inciso III – “formação continuada de professores inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão.” (BRASIL, Decreto n.º 7611/2011a).

Nesse documento, encontram-se presentes, o alargamento da formação de professores.

No ano de 2014, através da Lei n.º 13.005 foi instituído o PNE, e previu as seguintes estratégias para formação de professores voltados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, tendo como estratégias:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, PNE/2014).

Diante do exposto, no decorrer dessa exposição sobre a formação docente para Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE, faz-se fundamental observar que:

Entre as mudanças ocorridas em relação à modalidade de educação especial ao longo da década, podemos destacar: [...] a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de

aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade. (GARCIA, 2013, p. 116).

Onde essa multifuncionalidade, segundo a autora encontra-se vinculada.

A ideia de multifuncionalidade da sala de recursos é transferida para o professor, que deve ter, segundo a proposição oficial, uma formação eclética, sobre a qual podemos indagar: tal formação tem a marca da pluralidade ou implica uma reflexão insuficiente capturada para centralidade na prática? (GARCIA, 2013, p. 116).

Sendo assim, verifica-se que a formação docente no Brasil para Educação Especial na perspectiva inclusiva tem suas características voltadas à política neoliberal, que apresentam suas bases na formação aligeirada, continuada e em serviço com o objetivo central de baratear os custos, além de elevar o número de docentes formados nos cursos oferecidos com a qualidade dessa formação.

Diante desse cenário o professor do AEE recebe várias denominações, devido as suas inúmeras atribuições, dentre elas: “superespecialista”, “polivalente”, “multifuncional”, “gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos”, “eclético”, “proativo”.

Em relação às pesquisas sobre a formação docente para o AEE, cabe enfatizar o artigo de Mendes et al. (2015) intitulado *A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial*, os autores desse artigo partem de uma pesquisa realizada, a partir de uma questão central: “Qual é a formação dos profissionais que estão sendo envolvidos nas atividades das SRMs no Brasil?” (MENDES et al., 2015, p. 152). Diante dessa indagação que se estruturou a pesquisa,

[...] no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), com base em encontros de grupos focais com 466 professores/gestores da Rede de Ensino de 38 municípios brasileiros. O presente trabalho sistematiza e sintetiza os achados de diferentes estados, conforme relatados pelos pesquisadores do ONEESP, que coletaram esses dados e os apresentaram durante o III Encontro Nacional do ONEESP, realizado em 2013. (MENDES et al., 2015, p. 152).

A elaboração do estudo de Mendes et al.(2015) se estruturou a partir da análise de 64 (sessenta e quatro) artigos publicados no III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP):

Verificou-se que 26 deles (40,62%) atendiam aos critérios de seleção previamente estabelecidos e, por isso, constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa. É importante considerar que os resultados aqui apresentados e analisados se referem aos resultados relatados por cada equipe de pesquisadores envolvidos no ONEESP, os quais envolveram, no total, professores e gestores da Rede de Ensino de 38

municípios brasileiros nas seguintes proporções: 56,65% eram do Sudeste; 15,88% do Nordeste; 10,51%, do Sul; 8,79%, do Norte; e 8,15%, do Centro-Oeste. (MENDES et al., 2015, p. 157 – itálico dos autores).

Os dados coletados pelos pesquisadores do ONEESP foram que esses docentes tinham como formação inicial em nível superior completo, “com prevalência nos cursos de Pedagogia (49%), Letras (16%) Educação Especial (14%), Artes Visuais/Educação Artística (11%) e Outros (10%)”. (MENDES et al., 2015, p. 157e 158).

Observou-se através dos relatos desses docentes que a sua formação inicial não possibilitou em seus aspectos teóricos, metodológicos, didáticos e pedagógicos, o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os alunos que são público-alvo da Educação Especial. A queixa desses docentes referente à formação inicial para trabalho com o público-alvo da Educação Especial, teve como ênfase:

[...] mesmo por parte daqueles que fizeram habilitação específica na área, a respeito da complexidade das atribuições do professor de AEE, considerando-se que eles não obtiveram conhecimentos tão amplos e diversificados que pudessem sustentar com efetividade a prática profissional do AEE. (MENDES et al., 2015, p. 158).

Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais voltaram suas queixas para a formação inicial dos professores das classes comuns do ensino regular,

[...] que, no decorrer dos cursos de graduação, não constroem saberes relativos ao processo educativo de pessoas com deficiência, ainda que sua oferta seja prioritária e recomendada pela Portaria n.º 1793/1994 para os cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. (MENDES et al., 2015, p. 159).

Verifica-se nesse sentido, a precariedade e fragilidade em relação à formação inicial desses docentes para o trabalho didático-pedagógico com os alunos público-alvo da Educação Especial, o que exprime a necessidade de uma formação que dê conta da complexidade que envolve o cotidiano escolar.

Quanto à formação continuada os pesquisadores do ONEESP, destacaram que 67% (sessenta e sete por cento) dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais haviam cursado a especialização na própria “área de Educação Especial e/ou áreas afim (como Psicopedagogia, Educação Infantil e Gestão Escolar”. (MENDES et al., 2015, p. 160).

Também foi pontuado pelos pesquisadores estaduais do ONEESP que todos os 38 (trinta e oito) municípios brasileiros estudados apresentaram curso de formação continuada oferecido aos docentes.

[...] tanto pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) quanto pelas Secretarias Municipais de Ensino. Entretanto, os professores que fizeram tais cursos se declararam, na maioria das vezes, insatisfeitos com o modelo dos programas de formação oferecidos, por tenderem a privilegiar atividades teóricas, delegando aos professores a responsabilidade de articular a teoria com sua prática cotidiana nas SRM. (MENDES et al., 2015, p. 160).

Nesse contexto descrito nas pesquisas realizadas nos diferentes municípios do país, constata-se a necessidade de rever tanto a formação inicial, como continuada dos professores.

Diante do exposto, com os dados das pesquisas, Mendes et al. (2015) enfatizaram a:

[...] urgente necessidade de reestruturação nos modelos de formação inicial e continuada, de professores do ensino comum e da Educação Especial, para construção de escolas mais inclusivas, já que as pesquisas apontam, na opinião dos próprios docentes, que os cursos de licenciaturas, de especialização, extensão ou aperfeiçoamento não estão conseguindo atender com efetividade as demandas de alunos com ou sem Necessidades Educacionais Especiais. Entretanto, no caso da formação do professor de Educação Especial, há que se considerar a necessidade de repensar como deve ser a organização de diferentes tipos de serviços de apoio, a fim de se definir o perfil e se pensar em como deve ser a formação inicial e continuada desses professores. (MENDES et al., 2015, p. 164).

Tais dados resultados dos estudos dos pesquisadores do ONEESP, são fundamentais no sentido de refletir sobre a necessidade premente de reorganização da formação inicial e continuada dos docentes, sendo crucial nessa reorganização ouvir os professores a fim de compreender a complexidade do cotidiano escolar e só a partir das demandas concretas, estruturar essas formações (inicial e continuada). Tal processo deve ser permeado ainda por condições adequadas de trabalho, para que o professor tenha disponibilidade de tempo para sua capacitação.

Em linhas gerais o capítulo abordou a trajetória da formação docente no Brasil em diferentes momentos históricos, traçando como se deu essa estruturação em cada período e suas principais legislações que a embasaram.

Destacou-se também a LDBEN n.º 9394/96 e as outras leis, documentos, portarias, decretos elaborados no sentido da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva enfatizando o Curso de Pedagogia e a formação docente para Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE.

5 – O Município de Duque de Caxias: Educação Inclusiva e formação continuada dos docentes

Este capítulo teve por objetivo central descrever um pouco da história do Município de Duque de Caxias, e suas principais ações e propostas no sentido de implementação de políticas públicas na área da Educação Inclusiva e formação continuada dos docentes.

5.1 – Um pouco da história do Município de Duque de Caxias

O Município de Duque de Caxias⁸⁴, foi criado em 31 de dezembro de 1943, através da Lei n.º 1055. Anteriormente à sua emancipação pertencia ao 8º (oitavo) distrito de Nova Iguaçu (RJ) e seu nome era Estação Merity. A denominação Duque de Caxias, encontra-se diretamente vinculada a homenagem ao Marechal Luiz Alves de Lima e Silva (o Duque de Caxias), que nasceu no Bairro da Taquara, pertencente ao 3º (terceiro) distrito do Município.

Em relação a sua localização, situa-se na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. É o terceiro Município do Estado com maior número de habitantes, ficando atrás somente da Capital (Rio de Janeiro) e de São Gonçalo. No entanto, possui a maior população da Baixada Fluminense, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010⁸⁵, o número de habitantes é de 855.048, conforme estimativa também do IBGE 2016⁸⁶, chega a 886.917, com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 2010 / PNUD⁸⁷ 0,711, o 49º (quadragesimo nono) lugar no *ranking* estadual.

O Município fica próximo a algumas das principais rodovias brasileiras: Linha Vermelha, Linha Amarela, BR040 (Rodovia Washington Luís), Avenida Brasil e Rodovia Presidente Dutra; e a 20 (vinte) Km da Capital (Rio de Janeiro). Em 2014, foi construída a estrada Raphael de Almeida Magalhães, o Arco Metropolitano, que liga alguns municípios da Baixada.

⁸⁴ Os dados do Município de Duque de Caxias aqui descritos foram retirados do site da Prefeitura <<http://duquedecaxias.rj.gov.br>>. Acesso em 15 mai. 2015.

⁸⁵ Censo IBGE 2010. IBGE / Cidades / Rio de Janeiro / Duque de Caxias. Disponível em <<http://www.cidades.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330170>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

⁸⁶ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 28 dez. 2016

⁸⁷ PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Censo/IBGE 2010. IBGE / Cidades / Rio de Janeiro / Duque de Caxias. Disponível em:<<http://www.cidades.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330170>>. Acesso em: 28 dez 2016.

A extensão territorial⁸⁸ é de 467, 620 Km². Está dividida administrativa e geograficamente em 4 (quatro) distritos: 1º (primeiro) distrito – Duque de Caxias; 2º (segundo) distrito – Campos Elíseos; 3º (terceiro) distrito – Imbariê e 4º (quarto) distrito – Xerém. Duque de Caxias tem seus limites com os seguintes municípios: Petrópolis, Rio de Janeiro, Miguel Pereira, Belford Roxo, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Magé.

A economia do Município apresentou grande crescimento na última década, sendo as principais atividades a indústria e o comércio. Encontra-se também a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), criada em 1961, que se constitui em uma das maiores refinarias pertencente à Petrobrás, o que atrai muitos investimentos para Duque de Caxias.

Nos últimos anos, houve crescimento significativo no setor de vestuário com a criação de galpões, com várias lojas de roupas atacadistas, trazendo pessoas de diferentes municípios, intensificando o comércio. Ainda cabe destacar, o vasto comércio popular no 1.º (primeiro) distrito, Centro do Município, com predominância nas Ruas José de Alvarenga e Nilo Peçanha.

Segundo dados do PME (Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias – 2015⁸⁹): “além dos estabelecimentos comerciais, Duque de Caxias possui uma grande feira livre próxima a Praça Roberto da Silveira com mais de 100 (cem) barracas de frutas, legumes e verduras ao longo da Avenida Presidente Kennedy (p. 18)”.

O Produto Interno Bruto (PIB) de Duque de Caxias segundo dados do IBGE, ano de 2014 é de 28.675.676 mil reais (série revisada)⁹⁰, e o Produto Interno Bruto per capita no mesmo ano, é de R\$ 32.645,28 (série revisada)⁹¹.

É a 3ª (terceira) economia do Estado do Rio de Janeiro, ficando somente atrás da Capital Rio de Janeiro (1º lugar) e Campos dos Goytacazes (2º lugar). Todavia, esses números do PIB, bem como os grandes números nas indústrias:

[...] como petroquímica, gás, plástica, mobiliária e têxtil, a população sofre consequências pela falta de saneamento básico, habitação, segurança, transporte, meio ambiente, saúde e educação. Há uma contradição com os demais municípios da Baixada Fluminense que não apresentam um PIB tão alto como de Duque de Caxias, mas que vivenciam os mesmos problemas. (ÁVILA, 2015, p. 55).

⁸⁸ IBGE / Cidades / Rio de Janeiro / Duque de Caxias. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330170>>. Acesso em: 28 dez 2016.

⁸⁹ Lei n.º 2.713 de 30 de junho de 2015. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências.

⁹⁰ IBGE / Cidades / Rio de Janeiro / Duque de Caxias. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330170>>. Acesso em: 28 dez 2016.

⁹¹ IBGE / Cidades / Rio de Janeiro / Duque de Caxias. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330170>>. Acesso em: 28 dez 2016.

Em relação ao transporte, Duque de Caxias tem várias empresas e linhas de ônibus e a rede ferroviária, ambas ligam à cidade a outros municípios, inclusive a Capital (Rio de Janeiro). No que tange a cultura, Duque de Caxias conta com o Centro Cultural Oscar Niemeyer situado à Praça do Pacificador, composto pelo Teatro Municipal Raul Cortez (inaugurado em 2006) e a Biblioteca Pública Governador Leonel de Moura Brizola. Também merece destaque: a Sociedade Musical e Artística Lira de Ouro (1957); Cineclube Mate com Angu (2002); Instituto Histórico e o Teatro Procópio Ferreira (1975), ambos localizados na Câmara Municipal de Duque de Caxias; Teatro Armando Melo (1967); Fazenda São Bento (1596); Museu da Taquara (administrado pela Secretaria de Cultura desde 1994); Museu Ciência e Vida (2010), dentre outros pontos turísticos.

Há ainda no Município 4 (quatro) bibliotecas, uma em cada distrito, são elas: 1º (primeiro) distrito Biblioteca Pública Governador Leonel de Moura Brizola (Centro); 2º (segundo) distrito Biblioteca Pública de Jardim Primavera; 3º (terceiro) distrito Biblioteca Monteiro Lobato (Imbariê); 4º (quarto) distrito Biblioteca Ferreira Gullar (Xerém).

É importante enfatizar, que Duque de Caxias, situa-se em uma área de Mata Atlântica, com belezas naturais, dentre elas o Parque Natural da Taquara, (terceiro distrito) que possui cachoeiras, quedas d'água, fauna e flora, atraindo um grande número de turistas.

A próxima seção trata especificamente da Rede de Ensino de Duque de Caxias, a formação continuada dos docentes na construção da Educação Inclusiva.

5.2 - Rede de Ensino de Duque de Caxias: Educação Inclusiva e formação continuada dos docentes

A Rede de Ensino Municipal de Duque de Caxias conta de 178 escolas e 78.994 estudantes matriculados⁹². O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2015, foi de 4,5 (abaixo da meta estabelecida para o período no município de 4,7)⁹³.

No que concerne à rede estadual tem 85 escolas dentre elas o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (1964); 216 escolas privadas e 2 escolas federais: Instituto Federal do Rio de Janeiro (2008) e Colégio Pedro II (2007). Também há no Município outras

⁹² Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias em 02 de janeiro de 2017, conforme censo realizado, dados referentes a maio/2016.

⁹³ Duque de Caxias: Ideb – Qedu – Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/ideb>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

IDEB – INEP – Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 28 dez. 2016

instituições escolares⁹⁴, dentre elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (polo avançado de Xerém, em parceria com o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia); Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Campus da Universidade do Estado de Rio de Janeiro); Faculdade Tecnológica de Duque de Caxias (inaugurada em 2012); Escola Técnica Estadual Imbariê (pertencente a Fundação das Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC); Fundação Educacional de Duque de Caxias – FEUDUC (fundada em 1969); Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO (criada na década de 1970); Faculdade de Duque de Caxias (que iniciou sua trajetória como Faculdade de Serviço Social Santa Luzia em 1997); Universidade Estácio de Sá.

Especificamente em relação à Educação Especial a Rede de Ensino de Duque de Caxias tem:

[...] em média 2.300 estudantes com deficiência matriculados, sendo aproximadamente 1.600 no ensino regular e 700 em classes especiais. Atualmente contamos com 154 salas de atendimento educacional especializado (AEE/Sala de Recursos) distribuídas em 105 UEs; 97 classes especiais distribuídas em 39 UEs; 1 classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar. (DANTAS, EQUIPE DA CEE⁹⁵, 2016a, p. 22).

No que tange a acessibilidade, dados do Censo Escolar / INEP de 2015, destacaram, a seguinte realidade nas escolas públicas municipais de Duque de Caxias, no total de 175 escolas no período, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro nº 2 Acessibilidade nas Escolas

Acessibilidade nas Escolas	Escolas
Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	46% (80 escolas)
Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	50% (88 escolas)

Fonte: Censo Escolar / INEP 2015⁹⁶

Verifica-se que apesar dos avanços no Município em relação a construção de uma escola inclusiva, ainda é grande o número de unidades escolares sem acessibilidade, que se

⁹⁴Dados retirados do site da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Disponível em: <<http://duquedecaxias.rj.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

⁹⁵CEE (Coordenadoria de Educação Especial) de Duque de Caxias - RJ

⁹⁶Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/censo-escolar?year=2015&dependence=O&_stage=0&item>. Acesso em: 28 dez. 2016.

constitui em um princípio fundamental para o acesso, locomoção e autonomia do aluno, no seu direito constitucional de ir e vir. Desta forma, é necessário investimentos para que 100% (cem por cento) das instituições escolares sejam acessíveis à necessidade de seus estudantes.

A Educação Especial surge em 1979 Fernandes et al. (2009); PME/Duque de Caxias (2015), como um:

Desdobramento do Serviço de Orientação Educacional para dar conta do grande número de alunos com mais de três anos de repetência nas séries iniciais. Foram implantadas classes especiais em unidades da rede para alunos com deficiência mental (terminologia utilizada nesta época) e alunos com deficiência auditiva. Vale ressaltar que município de Duque de Caxias foi um dos primeiros a implantar este serviço, quatro anos após o Ministério de Educação ter implantado o Centro Nacional de Educação Especial. (FERNANDES et al., 2009, p. 1558).

Nesse sentido associava-se que a repetência escolar estava diretamente vinculada a questão da deficiência intelectual, isto é, associava-se problema de aprendizagem a essa deficiência. Todavia, com vários estudos e, sobretudo, com a adoção no Município da perspectiva sócio interacionista, em 1989, “permitiam análises críticas em relação a questões como fracasso escolar e alunos indicados para educação especial, etc.”. (FERNANDES, 2009, p. 1558).

A década de 1990, com as políticas de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias buscou organizar seu sistema educacional voltado à implantação dessa proposta, conforme os princípios norteadores da educação nacional. O Município apresenta Salas de Recursos Multifuncionais e classes especiais (quando o aluno não apresenta condições de acordo com os critérios estabelecidos de frequentar o ensino regular).

Em consonância com as legislações federais que envolvem a construção de uma escola para todos no ano de 2015, foi elaborada a Lei n.º 2.713 de 30 de junho de 2015, que aprova a adequação do Plano Municipal de Educação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2025, que tem como uma de suas diretrizes: “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” (DUQUE DE CAXIAS, Plano Municipal de Educação, 2015, p. 1).

Dessa forma a Secretaria Municipal de educação (SME) /Duque de Caxias, no sentido de promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial apresenta os seguintes serviços:

a. Apoio administrativo;

- b. Programa de sala de recursos;
- c. Programa de deficiência intelectual/mental;
- d. Programa de educação de surdos;
- e. Programa de autismo e demais transtornos globais do desenvolvimento;
- f. Programa de deficiência visual;
- g. Programa de deficiência física múltiplas e tecnologias assistivas;
- h. Programa de altas habilidades/superdotação;
- i. Programa de classe hospitalar;
- j. Programa de Educação Especial na Educação Infantil;

Os integrantes dos Programas supracitados, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, respondem pelo processo de avaliação e direcionamento dos estudantes para as modalidades de atendimento em parceria com as equipes técnicas das Unidades Escolares, promovem ciclos de encontro com os profissionais das escolas, planejam e executam as formações continuadas, realizam visitas às Unidades Escolares para avaliação e formação nos grupos de estudos. (DUQUE DE CAXIAS, Plano Municipal de Educação, 2015, p. 96).

A principal meta do PME/Duque de Caxias (2015) em relação à Educação Especial consiste em:

Proporcionar acessibilidade e permanência como princípio e prática para redução das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais, em um prazo de quatro anos, dando subsídios para que a Escola possa, de fato, estar garantindo a vinculação de recursos financeiros suficientes para o alcance dessas metas. (DUQUE DE CAXIAS, Plano Municipal de Educação, 2015, p. 96).

Observa-se nessa meta, é a sua estruturação no prazo previsto de 4 (quatro) anos, com a finalidade de atender questões básicas que permeiam a construção da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Outras metas enfatizadas que merecem destaque:

- r. implantar, em parceria com a saúde pública, nos dois primeiros anos de vigências deste PME, polos/centros descentralizados de atendimento especializado (fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, neurologistas, oftalmologistas, odontólogos, entre outros profissionais) para viabilizar o atendimento dos estudantes e sua família em cada distrito até 2017;
- y. garantir que cada Unidade Escolar implemente Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) para atendimento educacional especializado a partir de 2015;
- cc. ampliar o atendimento da sala AEE (Atendimento Educacional Especializado) para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
- cc. implantação de núcleos de educação inclusiva em todas as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. (DUQUE DE CAXIAS, Plano Municipal de Educação, 2015, p. 99 e 100).

É também no ano de 2015 que a SME / Duque de Caxias e a Coordenadoria de Educação Especial (CEE) elaboraram de acordo com a Nota Técnica n.º 04/2014 (BRASIL, 2014), que versa sobre a não exigência de laudo médico para o ingresso de alunos público-alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais o documento *Avaliação*

Inicial: Parâmetros para observação do estudante (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.2)⁹⁷, que tem como objetivo “orientar professores e equipe pedagógica na realização da avaliação inicial dos estudantes sem laudo para inclusão no Atendimento Educacional Especializado em nossa rede pública municipal de ensino”.

A avaliação do aluno com indicação para atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais consta da participação da equipe profissional da Unidade Escolar, bem como uma série de procedimentos, conforme descrito abaixo:

A avaliação inicial dos estudantes com indicadores de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ser realizada através do seguinte processo:

- a) Observação e registro pelo professor do ensino comum das atividades vivenciadas na sala de aula, recreio e demais espaços da Unidade Escolar. No caso de ser aluno do Ciclo de Alfabetização poderá ser considerado o registro do Relatório Descritivo.
 - b) Encaminhamento do estudante com indicativos de deficiência, TGD⁹⁸ ou AH/SD⁹⁹ para observação por parte da Equipe Diretiva (OP/OE)¹⁰⁰ e professor do AEE, caso haja este profissional no espaço escolar. A eles caberá a realização de coleta de dados acerca do estudante, compreendendo:
 - b.1 Análise do registro do professor do ensino comum que tenha observado o estudante e suas produções;
 - b.2 Observação do estudante individualmente e em grupo nos diversos espaços escolares e registro na Ficha do Estudante com Indicativo de Deficiência ou Altas Habilidades;
 - b.3 Entrevista com o responsável do estudante com indicativo e deficiência, TGD e AH/SD;
 - c) Realização de estudo de caso (Equipe Direta e/ou AEE, Professor do ensino comum), com elaboração de parecer conclusivo. Em caso de parecer conclusivo da indicação do estudante para o AEE ou Classe Especial, a cópia de toda documentação da Avaliação Inicial deverá ser enviada, via ofício, a CEE para análise do caso e posterior indicação para matrícula;
 - d) Preenchimento do Termo de Ciência pelo responsável, demonstrando concordância com a matrícula e responsabilizando-se pela frequência do estudante no atendimento. Caso o responsável não concorde com a matrícula do estudante no AEE, o mesmo deve responsabilizar-se e preencher o Termo de Desistência do AEE;
 - e) Arquivamento de toda documentação original referente à Avaliação Inicial do estudante, na pasta individual do mesmo, na secretaria da Unidade Escolar. Caso o responsável apresente posteriormente laudo médico, este deverá ser anexado a documentação do aluno (avaliação inicial, estudo de caso e plano do AEE);
- Após a matrícula do estudante no AEE, será elaborado pelo Professor da Sala de Recursos o plano individualizado do estudante, com a orientação da Equipe Diretiva. Cabe ressaltar que as Classes Especiais e AEE são organizadas de acordo

⁹⁷ Conforme Dantas et al. (2016b), esse documento *Avaliação Inicial: Parâmetros para observação do estudante* (DUQUE DE CAXIAS, 2015), foi elaborado “colaborativamente no ano de 2015, pelos profissionais que compõem a CEE, que está organizada nos seguintes programas: Deficiência Visual; Educação de Surdos; Deficiência Intelectual; Autismo; Deficiência Física Múltipla e Tecnologia Assistiva; Altas Habilidades / Superdotação; Classe Hospitalar; Atendimento Pedagógico Domiciliar e Atendimento Educacional Especializado.” (DANTAS et al., 2016b).

⁹⁸ TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

⁹⁹ AH – Altas Habilidades

SD – Superdotação

¹⁰⁰ OP – Orientação Pedagógica

OE – Orientador Educacional

com as especificidades dos estudantes por isso não é permitido que a Unidade Escolar matricule ou transfira alunos sem a anuência da Coordenadoria de Educação Especial. (DUQUE DE CAXIAS, Avaliação Inicial: Parâmetros para observação do estudante, 2015, p. 3).

Dantas (2016a) sinalizou que essa avaliação dos alunos ocorreu em 35 unidades escolares de Duque de Caxias, “sendo 160 estudantes avaliados e 123 elegíveis ao AEE”. (DANTAS, 2016, p. 22).

A próxima seção trata da formação continuada dos professores da Rede de Ensino Municipal de Duque de Caxias, na perspectiva da Educação Inclusiva.

5.2.1 – A formação continuada dos docentes

Antes de escrever especificamente sobre a formação continuada dos docentes que compõem a Rede de Ensino Municipal de Duque de Caxias, cabe enfatizar que os mesmos são admitidos via concurso público para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, professores com formação em: “Ensino Médio Magistério e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério para Séries Iniciais.” (DUQUE DE CAXIAS, Edital de Concurso Público n.º 001/2015, p. 1).

O referido concurso também contou com 9 (nove) vagas para Educação Especial, exigindo a seguinte formação: “Ensino Superior / Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial; e/ou Licenciatura e Pós-Graduação em Educação Especial, ou Inclusiva; e Curso de Formação de Professores para Educação Especial na modalidade Estudos Adicionais.” (DUQUE DE CAXIAS, Edital de Concurso Público n.º 001/2015, p. 1).

A respeito da formação continuada dos docentes para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva a SME/Duque de Caxias, através da Equipe de Educação Especial (EEE), hoje Coordenadoria de Educação (CEE), vem organizando essa formação ao longo do tempo, conforme estudo de Ávila (2015), no período compreendido entre 2001 a 2012,

[...] tiveram diferentes abordagens, dependendo das mudanças de gestões, mas pautaram-se sempre no modelo de:

- 1- Cursos anuais, organizados por módulos;
- 2- Grupos de estudos oferecidos pela CEE aos docentes;
- 3- Grupos de estudos implementados nas escolas pela CEE;
- 4- Grupos de estudos que as próprias escolas implementavam para seus docentes, com apoio do CEE;
- 5- Seminários em alguns anos letivos. (ÁVILA, 2015, p. 99).

Observa-se que a SME/Duque de Caxias, através da Coordenadoria de Educação Especial (CEE), organiza várias formas de oferecer a formação continuada dos professores, para construção de uma escola inclusiva. No ano de 2009, a referida formação se deu através de:

[...] encontros de formação continuada quinzenalmente para todos os professores das salas de recursos, mensal com os profissionais-elos além das visitas às unidades escolares e reuniões de estudo de caso. As equipes e professores são incentivados a relatarem suas experiências inovadoras, dúvidas para que possam servir de material reflexivo para todos os envolvidos no processo. (FERNANDES et al., 2009, P. 1561).

É notório constatar que há nesse período uma formação dinâmica, com a participação efetiva do corpo docente, a partir dos relatos de experiência, e reflexões sobre a prática pedagógica. Também a proposta de visita às unidades escolares e reuniões de estudo de caso, enriquecem muito a o processo de inclusão escolar.

No que se refere ao período de 2009 a 2012 a formação continuada dos docentes ocorreu da seguinte forma:

- 2009/2012 – grupos de estudos nas escolas de acordo com as solicitações das mesmas.
- 2009/2010/2011 – curso de formação continuada para professores do AEE e equipes pedagógicas das escolas (15/15 dias = 64h). No ano de 2012, ocorreu uma vez ao mês, total de 32hs.
- 2009/2010/2011 – (mensalmente) grupos de estudos específicos para os grupos de professores das classes especiais de DI e múltipla deficiência, assim como para os professores de classes de educação para surdos (1.º segmento), total de 32hs.
- 2012 – (bimestralmente), grupos de estudos para as classes especiais de DI e múltipla deficiência, total de 16hs.
- 2009/2012 – (encontros semestrais) destinados aos professores dos alunos de baixa visão (ensino regular e AEE), professores dos alunos com múltipla deficiência e deficiência física, classes especiais de autismo, classes especiais de cegos e cuidadores, total de 08hs.
- 2009/2012 – curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nas duas escolas polos de surdos (1º e 3º distrito) e na Secretaria Municipal de Educação para a comunidade em geral.
- 2010 – Seminário “Nossa história, nossa terra, nossos frutos”.
- 2011 – Seminários “Mosaico chão da escola”. (DUQUE DE CAXIAS, 2012 apud ÁVILA, 2015, p. 101, grifo do autor).

Segundo a mesma autora, houve além da certificação a ampliação das formações continuadas, conforme o documento *Memorial* que apontou:

Foi ampliada a formação continuada aos profissionais que atuam com os alunos especiais: (professor de sala de recursos equipes técnicas das UEs, profissionais

elos¹⁰¹, professor do ensino regular com alunos com deficiências, equipes da SME). Sendo oferecida uma *certificação* pela SME/CEE. (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012, apud ÁVILA, 2015, p. 101, grifo do autor).

Em relação à frequência dos docentes na formação continuada em 2012, Ávila (2015), sinalizou a oscilação da quantidade de professores do AEE e da classe comum do ensino regular, durante o curso, bem como a queda vertiginosa da participação das equipes pedagógicas das unidades escolares: gestor, orientador educacional e orientador pedagógico, que no primeiro módulo ocorrido em 26/03/2012, teve a presença de 66 (sessenta e seis) profissionais; no último módulo em 28/11/2012 contou com a participação de 6 (seis), apenas. Também houve queda dos professores do AEE e da classe comum do ensino regular; o total de participantes no 1º (primeiro) foi de 169 (cento e sessenta e nove) e no último 94 (noventa e quatro) participantes (ÁVILA, 2015).

Esse dado é significativo no sentido de uma questão central: Qual é o compromisso desses profissionais com a construção da Educação Inclusiva? Também merece outras indagações: Quais foram os motivos da redução desse número de profissionais? Os mesmos se sentem responsáveis pela inclusão, ou ainda estão com os conceitos de uma escola tradicional baseada na classificação e exclusão?

É notório destacar ainda que os docentes devem estar sempre em formação constante, a fim de atender às demandas de uma instituição escolar voltada à diversidade.

Dando continuidade à formação continuada em 2014, a SME/Duque de Caxias, criou o Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF) que tem como:

MISSÃO

Proporcionar a construção e difusão do conhecimento por meio do apoio à pesquisa e a oferta de formação continuada aos profissionais da Rede de Ensino de Duque de Caxias de forma crítica e democrática.

VISÃO

Ser referência em pesquisa e formação continuada na Rede de Ensino de Duque de Caxias. (DUQUE DE CAXIAS, Relatório de Gestão do CPFPPF, 2014 a 2016, p. 4).

Também foi destacado nesse Relatório, que “durante os anos de 2015 e 2016, o CPFPPF deu prosseguimento ao processo e análise de licenças para estudo e enquadramento

¹⁰¹ “O elemento elo foi criado na gestão pedagógica da rede municipal de Duque de Caxias (2009-2012). A Coordenadoria de Educação Especial implantou a função Elo em todas as unidades escolares no ano letivo de 2009, através de Grupos de Estudos (GE) com todas as professoras de salas de recursos. Cabe ao Elo de cada escola acolher os educandos com necessidades especiais desde sua matrícula, organizando com a equipe da escola e na interlocução com a consultoria da SME, os apoios/suportes/acessibilidades necessários na classe comum e no atendimento educacional especializado, acompanhando o aluno em todo seu processo inclusivo.” (FERNANDES & SILVA 2010, apud BARBOSA, 2013, p. 13).

funcional dos professores que tenham concluído Licenciatura, Especialização, Mestrado ou Doutorado.” (DUQUE DE CAXIAS, Relatório do CPFPPF, 2014 a 2016, p. 15).

Vários cursos, palestras e seminários foram realizados no período. Especificamente sobre Educação Especial, aconteceram as seguintes formações continuadas no período entre 2014 a 2016, conforme quadro descrito abaixo:

Quadro 3: Formação Continuada período 2014 a 2016

Atividades	
Período: 04 e 05 de março de 2015 - 2.º Seminário de Formação Continuada Vozes da Escola – “Tradição e Inovação do Cotidiano Escolar: Teorias e Práticas Educativas na Era Digital”	Palestra: “Pedagogia da Esperança – Diversidade, Sociedade e Inclusão” Data: 04 e 05 de março de 2015 (manhã e noite) Oficinas: • Diálogos e Conflitos na Diversidade. Data: 04 e 05 de março de 2015 • Todos com Todos: Pensando a Educação Inclusiva Data: 05 de março de 2015
Período: 20 a 24 de julho de 2015-Formação continuada para os agentes de creche I e II – “A Importância do Agente de Creche na Educação Infantil em Duque de Caxias”	Palestra: “A Inclusão na Educação Infantil”. Data: 21 de julho de 2015
Período: 11 a 14 de agosto de 2015 - 3º Seminário de Formação Continuada Vozes da Escola – “Tecendo Ideias e Construindo Caminhos para a Educação de Duque de Caxias”	Palestra: “Pedagogia da Esperança” Tema: Teorias e Práticas Inclusivas Data: 13 de agosto de 2015
Data: 06 de outubro de 2015 Palestra em Educação Especial: “Aspectos Legais e Proposições Educacionais para os Sujeitos com Autismo”	
Data: 26 de outubro de 2015 Palestras sobre Deficiência Múltipla (DM) no Contexto da Educação Inclusiva	Oficinas: Formação na Educação Especial sobre Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Múltipla (DMU). Total de 5 (cinco) oficinas. 1 Planejamento Educacional Individualizado: garantindo aprendizagem para a pessoa com deficiência. 2 Recursos Pedagógicos: dinamizando a sala de aula 3- Jogos como suporte à elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual. 4- Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e avaliação mediada: possibilidades para o trabalho docente para alunos com deficiência intelectual. 5- Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual. Datas das Oficinas: 26 de outubro de 2015

Fonte: Relatório de Gestão CPFPPF 2014 a 2016 e portfólio: 2014, 2015 e 2016^{102 103} .

¹⁰² Todos os seminários, eventos, palestras foram elaboradas em parceria com a Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da SME/Duque de Caxias.

É notório enfatizar que várias formações continuadas ocorreram nesse período no que concerne à Educação Especial na perspectiva da inclusão. Também foram e são promovidas pela Coordenadoria da Educação Especial (CEE), reuniões periódicas com os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais. Sendo assim, o Município, através da SME, do CPFPPF e da CEE vem buscando concretizar a formação continuada dos professores na implementação do processo inclusivo¹⁰⁴.

Também cabe enfatizar, referente à formação continuada de docente de Duque de Caxias, as experiências do trabalho colaborativo, segundo Ávila (2015) essas experiências se deram a partir da consultoria colaborativa do Planejamento Educacional Especializado (PEI), “através da organização dos cursos de *formação continuada colaborativa*, visitas de acompanhamento às escolas, organização de grupos de estudos em conjunto com às escolas, entre outras ações”. (ÁVILA, 2015, p. 109 e 110, grifo do autor).

Observa-se outras iniciativas que envolvem o trabalho colaborativo, dentre elas cabe ressaltar a estruturação do documento *Avaliação Inicial: Parâmetros para observação do estudante* (DUQUE DE CAXIAS, 2015).

No ano de 2015, o PME/Duque de Caxias (Lei n.º 2.713/2015) traçou metas quanto à formação continuada dos docentes na organização da Educação Inclusiva, dentre elas destacam-se:

- p. Oferecer, semestralmente, curso permanente de gestão para Educação Inclusiva de educandos com necessidades educacionais especiais (oferecido de forma aberta e permanente a gestores e equipe técnica, incluindo inspetores, merendeiras, zeladores e porteiros).
- q. oferecer efetivamente, a partir de 2015, dentro do horário de trabalho, Curso de Libras para profissionais de educação que atuam diretamente com estudantes surdos, familiares, comunidade e outros profissionais interessados, bem como oferecer Curso de Braille e Sorobã para profissionais de educação que atuam com estudantes cegos. Tais cursos devem ser amplamente divulgados, e oferecidos inclusive para inspetores, merendeiras, zeladores e porteiros. (DUQUE DE CAXIAS, Plano Municipal de Educação, 2015, p. 99).

Essas metas descritas abrangem não só a formação dos docentes, como também os outros atores sociais, que fazem parte da comunidade escolar.

¹⁰³ Relatório de Gestão CPFPPF 2014 a 2016 e Portfólio: 2014, 2015 e 2016 – Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2017

¹⁰⁴ Não há registro no ano de 2016 no Relatório de Gestão CPFPPF 2014 a 2016 de formação continuada para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Desta forma, apesar de ainda o Município necessitar de mais investimentos em termos materiais, humanos e de recursos financeiros, alguns passos já foram dados para a implementação de uma escola para todos.

O próximo capítulo consiste em descrever a Metodologia de Pesquisa desse estudo.

6 - Caminhos percorridos: apresentando os objetivos, a metodologia e o campo de estudos do presente trabalho

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas), e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. (MINAYO, 2007, p. 14).

O presente capítulo teve por finalidade descrever os objetivos da pesquisa, e metodologia utilizada a partir desses objetivos.

Objetivos de pesquisa

Objetivo geral

Conhecer aspectos legais vigentes que determinam a formação docente para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Compreender, via representação da historicidade, memória e discurso; o que os professores informam sobre essa formação.

Objetivos específicos

- Investigar aspectos legais vigentes sobre inclusão escolar, formação docente e políticas públicas com ênfase para o funcionamento de Sala de Recursos Multifuncionais;
- Identificar e analisar as relações de trabalho existentes entre professores das classes comuns do ensino regular e docente de Sala de Recursos Multifuncionais, quanto ao atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na escola campo e;
- Analisar aspectos da representação da historicidade, da memória, e do discurso dos docentes entrevistados, acerca do conceito de Educação Inclusiva.

Utilizando como procedimentos:

- Entrevistar professores de classes comuns do ensino regular, que tenham alunos inseridos em Sala de Recursos Multifuncionais;
- Entrevistar professor (a) regente de Sala de Recursos Multifuncionais indagando sobre sua formação docente e atuação profissional;

Metodologia da pesquisa

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi utilizada a tipologia descritiva em forma de Estudo de Caso, definido por Gil (2002, p. 54) como “um estudo profundo e

exaustivo de uns poucos objetos de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Nesse sentido, Rizzini; Castro e Sartor (1999, p. 29) destacou que “o interesse no Caso é justamente naquilo que ele possui de particular e único, mesmo que posteriormente apresente certas semelhanças com outros casos”. Ainda conforme os autores esse método é “essencialmente qualitativo apesar também de poder quantificar dados”. (RIZZINI; CASTRO E SARTOR, 1999, p. 30).

Concordando com essa visão dos autores acima citados, o Objetivo Geral desse estudo consistiu em: conhecer aspectos legais que determinam a formação docente para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Compreender, via representação da historicidade, memória e discurso; o que os professores informam sobre essa formação.

O recorte temporal desse estudo consistiu da última década do século XX, quando a Educação Inclusiva passou a ser priorizada em âmbito mundial e nacional, com todo um aparato legislativo que a contempla e seus reflexos na construção de uma escola democrática, com respeito às diferenças e que incluía os alunos público-alvo da Educação Especial no século XXI, envolvendo nesse sentido a formação docente para atuação dessa nova proposta escolar nesse milênio.

Trabalhar com a representação da historicidade, memória e discurso com os professores não permite mensuração, e sim identificação de como essas relações e representações são construídas no cotidiano escolar em um contexto inclusivo. Sendo assim, o trabalho desenvolveu-se através da pesquisa de campo, conceituando-o, na pesquisa qualitativa, ”como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objetivo da investigação”. (MINAYO, 2006, apud MINAYO, 2007, p. 62). Se constituindo assim, em um trabalho que:

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz a pesquisa social. (MINAYO, 2007, p.61, grifo do autor).

Nessa perspectiva, as concepções teóricas foram elaboradas a partir do estudo bibliográfico, com a finalidade de elaborar a revisão da literatura sobre a temática, a qual embasou teoricamente o trabalho. Esse estudo bibliográfico foi estruturado por meio de leituras e fichamentos de livros, periódicos, legislações sobre Educação Especial e Inclusiva,

bem como a Sala de Recursos Multifuncionais, a formação docente e o Atendimento Educacional Especializado.

No que concerne à escolha do *locus* da pesquisa, optou-se por estudar uma Unidade Escolar da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/RJ, situada no segundo distrito do referido município, onde há 36 (trinta e seis) turmas compostas por Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 19 (dezenove) turmas (manhã) e 17 (dezesete) turmas (tarde). Existe também 1 (uma) Sala de Recursos Multifuncionais e 1 (uma) Classe Especial. Tendo aproximadamente 1000 (um mil) alunos no total.

O horário de funcionamento é de 07:30h às 11:30h, e de 13h às 17h.

Os alunos têm aulas de Informática, Educação Física e Sala de Leitura. Conta com um grande acervo de livros para empréstimos aos alunos.

No que tange a equipe diretiva a escola conta com 1 (um) diretor geral e 1 (um) diretor adjunto, ambos eleitos em 2015 (primeira eleição, para direção ocorrida em Duque de Caxias), 2 (dois) Orientadores Educacionais e 2 (dois) Orientadores Pedagógicos e 2 (dois) dirigentes.

A equipe de professores regentes de turma é composta por 1 (um) docente de Educação Física; 1 (um) docente de Sala de Leitura e 1 (um) docente de Informática 1 (um) docente da Sala de Recursos Multifuncionais; 1 (um) docente da Classe Especial; 23 (vinte e três) docentes com 1 (uma) matrícula; 4 (quatro) docentes com 2 (duas) matrículas e 5 (cinco) com extensão de carga horária que atuam na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à formação, todos os professores possuem curso superior, a maioria na Área da educação, com predominância em Pedagogia, Letras e História. Há 1 (um) professor que encontra-se fazendo faculdade, e outro que tem formação inicial na Modalidade Normal, isto é, não possui nível superior.

A escola também conta com uma equipe de limpeza formada por 8 (oito) funcionários; 1 (um) porteiro e 5 (cinco) merendeiras.

O prédio é formado por 2 (dois) andares, no 1º (primeiro) andar há salas da equipe diretiva e professores; salas de aula; Salas de Informática e Leitura; Sala de Recursos Multifuncionais e da Classe Especial, parquinho da Educação Infantil, banheiros, refeitório, despensa e bebedouro. O 2º (segundo) andar é composto por salas de aula, bebedouro e banheiros.

O critério para seleção dessa escola encontra-se diretamente vinculado à realidade vivenciada pelos professores regentes das salas regulares de ensino que no cotidiano escolar

se deparam com a existência de alunos público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, é fundamental analisar o trabalho desenvolvido pelo(a) docente da Sala de Recursos Multifuncionais em relação ao que é realizado pelos professores das salas regulares de ensino quanto ao atendimento de alunos e público-alvo da Educação Especial matriculados, tendo como enfoque os aspectos legais vigentes que determinam a formação docente para atuar com esses alunos.

Os sujeitos da pesquisa foram compostos por professores regentes de 10 (dez) turmas das classes comuns do ensino regular que têm alunos público-alvo da Educação Especial e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Ao todo são 14 (quatorze) alunos público-alvo da Educação Especial inseridos nas classes comuns, que recebem atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais no contra turno. O professor da Classe Especial não se constituiu como foco da pesquisa, posto que, a referida Classe apresenta toda uma legislação própria que a norteia.

Esses docentes entrevistados todos são concursados como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, lotados na Secretaria Municipal de Educação.

Do universo pesquisado, foi possível constatar que os docentes que foram alvo do estudo possuem graduação na área da educação. No Quadro 4, abaixo encontram-se: idade, a formação em nível superior e o ano de conclusão.

Quadro 4: Perfil dos entrevistados: idade, formação em nível superior, ano de conclusão.

<i>Identificação</i>	<i>Idade</i>	<i>Graduação</i>	<i>Ano de conclusão</i>
P1	33 anos	Licenciatura em Pedagogia	2010
P2	31 anos	Licenciatura em Pedagogia	2007
P3	32 anos	Letras (Português/Literatura)	2011
P4	39 anos	Ciências com Habilitação em Matemática	2006
P5	47 anos	Licenciatura em História	2012
P6	46 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais	2005
P7	29 anos	Licenciatura em Matemática	2006
P8	37 anos	Licenciatura em Pedagogia (Habilitação em Orientação Educacional e Magistério)	2005
P9	37 anos	Licenciatura em Letras (Português/Espanhol)	2011
P10	38 anos	Licenciatura em Pedagogia (Habilitação em Orientação Educacional e Magistério)	2004
P11	41 anos	Licenciatura em História	2012

Fonte: Do próprio Autor

Cabe destacar que 2 (dois) entrevistados se formaram nos anos de 2004 e 2005 respectivamente, ambos com habilitação em Orientação Educacional. Como concluíram o curso de Pedagogia antes da Resolução n.º 1/2006, que extinguiu as habilitações do referido curso.

No que concerne à formação desses professores no Ensino Médio – Formação de Professores o quadro abaixo descreveu o ano de conclusão:

Quadro 5: Formação: Ensino Médio, ano de conclusão

<i>Identificação</i>	<i>Ensino Médio – Formação de Professores – ano de conclusão</i>
P1	2000
P2	2001
P3	2002
P4	1995
P5	1986
P6	1986
P7	2003
P8	1994
P9	1995
P10	1994
P11	1991

Fonte: Do próprio autor.

É importante sinalizar que 1 (um) professor fez o Ensino Médio em Informática com formação no ano 2000, e posteriormente fez um ano e meio de complementação pedagógica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concluindo em 2002.

No que concerne à pós-graduação *Lato Sensu* o quadro abaixo:

Quadro 6: Pós-Graduação *Lato Sensu*, ano de conclusão

<i>Identificação</i>	<i>Especialização Lato Sensu</i>	<i>Ano de Conclusão</i>
P2	Inspeção Escolar	2014
P4	Educação de Jovens e Adultos	2012
P5	Gestão, Orientação e Supervisão Escolar	2013
P6	Psicopedagogia Clínica e Institucional	2014
P7	Especialização – Ensino de Matemática	2011
P11	Gestão, Orientação e Supervisão Escolar	2013

Fonte: Do próprio autor.

Há um professor com formação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado Profissional na área de Matemática, pelo IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada), ano de conclusão 2013.

Cabe destacar que dos 11 (onze) professores entrevistados, 10 (dez) são do gênero feminino, somente um do sexo masculino, o mesmo relatou que não escolheu ser professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o motivo de ter feito o curso normal deveu-se:

“inicialmente não foi escolha. Ao terminar o Ensino Fundamental, eu tive que preencher um cadastro com o nome de 3 (três) escolas estaduais para cursar o Ensino Médio. Eu fui sorteado para uma escola que tinha apenas o Curso Normal.” (P. 7).

Observa-se nesse sentido, o predomínio das mulheres como docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aspecto esse que perpassa a trajetória da formação desse profissional. E que ainda nos dias atuais traz em seu bojo elementos que caracterizam o quadro de desvalorização, baixos salários, que encontram-se diretamente vinculados, “A utilização do gênero como categoria explicativa da docência ganha enorme utilidade para a compreensão dessa divisão/segregação social.” (NAKAYAMA, 2007, p. 71).

No que tange a pesquisa, optou-se pela forma qualitativa, por avaliar que a mesma se adequa aos objetivos traçados pelo estudo. A pesquisa qualitativa é caracterizada por Minayo (2007, p. 21) como:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Para o desenvolvimento do trabalho o instrumento de coleta de dados, foi a entrevista semiestruturada, isto é, composta por questões abertas e fechadas, buscando a interatividade e o diálogo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. O roteiro dividido em blocos permitiu maior compreensão acerca dos temas abordados: formação docente, atuação profissional, conceito de Educação Inclusiva, políticas públicas, legislação e, práticas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais.

Cabe destacar, que para realização da entrevista, foi necessário submeter o projeto de pesquisa, o roteiro de entrevista e a autorização assinada pela direção da Unidade Escolar que se constitui o *locus* da pesquisa ao Comitê de Ética da UNIGRANRIO (Universidade do Grande Rio - RJ), por se tratar de um estudo desenvolvido com seres humanos, tanto o projeto de pesquisa, como o roteiro de entrevista foram autorizados.¹⁰⁵ O número estabelecido concernente a essa autorização é- CAAE: 50584715.1.0000.5283.

Também foi assinado pelos professores sujeitos do estudo, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE),¹⁰⁶ posto que, cabe ao pesquisador deixar claro os seguintes aspectos: os objetivos da pesquisa, e quais serão os procedimentos utilizados, explicando aos participantes sobre o trabalho a ser realizado; o caráter confidencial, sigiloso e o respeito a todos os sujeitos envolvidos nesse processo, isto é, o compromisso ético da pesquisa. Sendo assim, não foram elencados nesse trabalho os nomes dos professores, os mesmos tiveram como identificação a inicial P. acrescidos dos números de 1 (um) ao 11 (onze). Da mesma forma a Unidade Escolar foi denominada como Escola X.

A realização das entrevistas se constituiu em momento muito rico, de diálogo, possibilitando observar o olhar, a expressão, o discurso, a construção narrativa, as indagações, suas memórias sobre a temática.

Minayo (2007) salientou que a última fase do desenvolvimento do trabalho constitui-se “em três procedimentos: ordenação de dados, classificação e análise propriamente dita.” Em outras palavras significa interpretar os dados empíricos, compará-los e organizá-los com base teórica que fundamentou a pesquisa, possibilitando assim analisá-los.

Sendo assim, com o objetivo de interpretar os dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo que consiste para Bardin (2016, p. 48) em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Grifo do autor).

A partir dessa concepção, Bardin (2016, p.125) apresentou três etapas essenciais que compõem a Análise de Conteúdo, são elas: “1) a pré-análise, 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

¹⁰⁵ Encontra-se em anexo o roteiro de entrevista.

¹⁰⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está em anexo nesse trabalho.

Baseando-se nessas etapas descritas pela autora, com a finalidade de analisar os dados coletados, os procedimentos foram: a pré-análise que teve por objetivo a organização do material coletado, a fim de sistematizar as ideias iniciais, “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2016, p. 125).

A próxima etapa voltou-se para exploração do material, pautando-se na apresentação das narrativas dos entrevistados, através da descrição analítica. É o momento de codificação dos dados a partir das entrevistas.

No que se refere à fase de tratamento dos resultados, que abrange as interpretações e inferências, foram realizadas as análises: crítica e reflexiva sobre os dados coletados e a literatura especializada sobre o assunto, para posteriormente, estabelecer categorias como resultado do estudo. A categorização segundo Bardin (2016, p. 147), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento do gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Desta forma, utilizou-se o reagrupamento por analogia na elaboração dos temas que serão abordados no próximo capítulo desse trabalho.

As categorias de análise estão associadas ao que emergiu nas entrevistas como evidências através das falas dos sujeitos e se correlacionam à linha de pesquisa: representação da historicidade, memória e discurso.

7- Análise de dados

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro. (Mia Couto).

Esse capítulo teve por finalidade principal descrever e analisar os dados, a partir das entrevistas realizadas com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o docente da Sala de Recursos Multifuncionais, enfocando como os mesmos constroem suas memórias sobre: a formação docente, sua trajetória profissional como professor, e a Educação Inclusiva como paradigma norteador da educação nacional. Entende-se a memória como construção discursiva, sendo assim:

Ao narrar-se, o sujeito mobiliza seu arsenal de experiências; põe em ação tudo o que o constitui para construir uma narrativa de si e consolidar um novo Eu. Essa narração reorganiza as experiências e os significados, fazendo surgir um Eu ancorado nessa nova ordem. (SOUZA, 2014, p. 91).

Desta forma, a memória é viva; estando envolvida no seu processo de construção, vários aspectos, tais como: a seletividade, a afetividade, o silêncio, o lembrar e o esquecer.

Nessa perspectiva a memória é definida por Nora (1993, p. 9) como:

[...] um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...] Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções.

Foi permeada por toda essa dinâmica que envolve essas construções discursivas dos docentes que ocorreu a tessitura da análise dos dados, recheada pelo embasamento teórico e os aspectos legais que envolveram esse estudo.

7.1- Formação docente: representação da historicidade, memória e discurso

Essa categoria abordou como os professores entrevistados constroem sua memória e discurso sobre a sua formação docente delineando nesse processo a representação da historicidade, que envolve essa formação inicial e continuada, bem como os mesmos estruturam suas narrativas em relação a essa formação.

Como já foi salientado anteriormente as entrevistas foram realizadas com 10 (dez) professores das classes comuns da rede regular de ensino e 1 (um) professor da Sala de Recursos Multifuncionais, todos são concursados como docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, lotados na Secretaria Municipal de Educação.

Ao serem indagados sobre a questão que envolve a escolha da profissão docente, além da resposta do docente que foi por falta de opção, as narrativas foram variadas, indo desde “talento”, “por gostar de ensinar”, “por paixão”; “por já dar aula como explicadora em casa”; “acreditar na profissão”; “por ser uma profissional que leva (dá chance) de transformar vidas”. (P. 2). Também foram destacados outros elementos como: admiração, ser oriundo de família de professores e a vocação desde a infância, sendo assim os relatos foram construídos:

“[...] sempre admirei minhas professoras e meus professores”. (P. 6).

“[...] na minha família, todos são professores”. (P. 10).

“Porque ainda aluna, percebi que tinha facilidade de aprender e talento para ensinar. Gostava de estudar em grupo e sempre explicava as matérias para colegas que tinham dúvidas, principalmente em matemática”. (P. 4).

Outro motivo elencado por 3 (três) professores sobre a escolha da profissão de professor, ressaltaram aspectos referentes as questões econômicas:

“[...] Porque tive uma infância muito difícil e não tinha outra opção, por esse motivo escolhi”. (P. 1).

“[...] Por falta de opções. Porque minha mãe não tinha dinheiro para pagar outro curso”. (P. 3).

“[...] Não foi escolha. Ou fazia formação de professores ou não faria o 2º grau”. (P.5).

As narrativas desses professores têm o tempo e o espaço como elementos centrais dessas lembranças, sendo assim, segundo Halbwachs (2006, p. 124): “Quando nos lembramos [...] há um contexto de dados temporais a que esta lembrança está ligada de alguma forma. ”

Três entrevistados salientaram que essa escolha pela profissão encontra suas origens na influência dos familiares, como também dos professores que lhes deram aula:

“[...] Do meu pai. Porque ele é envolvido na área da educação, é professor de Kung-fu (Mestre reconhecido em Caxias). Gosto do ambiente escolar”. (P. 2).

“Recebi influência direta dos meus pais que também eram professores. Assim desde criança os assuntos de escola já faziam parte do meu dia a dia”. (P. 4).

“[...] Minha mãe é professora. Cresci vendo minha mãe lecionar. Brincava com livros e cadernos e me apaixonei pela profissão”. (P. 8).

Mesmo quando os pais não eram professores, a família influenciava. No relato de um professor isso é bem visível: “[...] meus pais sempre me disseram que eu seria uma boa professora. Minha mãe disse que seria professora se tivesse oportunidade”. (P. 6).

Essas narrativas possibilitaram aos entrevistados, a rememoração de suas histórias de vida, rememoração essa, que consiste em reencontrar “a nós mesmos e nossa identidade, não obstante os muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos”. (BOBBIO, 1997, p. 30 e 31).

Nesse sentido, as lembranças afloraram e estando elas impregnadas dos que nos cercam de modo que, mesmo que distantes da presença destes, o nosso lembrar e as formas como os vemos e percebemos o que nos cerca se constituem a partir desse emaranhado de experiências (Halbwachs, 2006).

Sendo assim, a lembrança trazida por cada entrevistado, é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada”. (HALBWACHS, 2006, p.91).

Especificamente sobre os relatos dos professores entrevistados, que receberam influência dos pais para escolha de sua profissão, percebem-se no discurso dos mesmos a ênfase na memória familiar, “[...] como um dos fatores de união entre a memória e identidade por mobilizar as lembranças compartilhadas, nas quais se apoiam os saberes coletivos, as origens comuns e outros referentes”. (SOUZA, 2014, p. 114).

Sobre o aspecto que permeou a formação docente as narrativas apesar de singulares, a maioria a descreveu como positivo, tanto em nível médio, como superior.

“Fiz o segundo grau, fiz cursos de alfabetização. Eu gosto de estudar... Fiz curso de Educação Infantil. Fiz Graduação em Pedagogia, e tenho vontade de fazer especialização em Educação Especial”. (P. 10).

Duas professoras sinalizaram dois elementos fundamentais sobre suas experiências sobre a formação docente em nível médio.

“Não considero ruim. Mas, ainda ficou bastante a desejar. Me formei em 2000, no Instituto de Educação Roberto Silveira. Minha formação foi boa, mas deixou a desejar, principalmente em Matemática. Foi o último ano da formação em 3 anos, passou para quatro anos”. (P. 3).

“Fiz a formação de professores, no Instituto de Educação Rangel Pestana em Nova Iguaçu. Foi uma formação muito estressante (muitas provas, muitos trabalhos, muita cobrança). O que me levou a ficar anos sem querer estudar”. (P. 11).

O relato do professor deixou evidente a ênfase dos aspectos negativos de sua formação, enquanto a outra entrevistada destacou a fragilidade da formação docente em algumas disciplinas.

Sobre o curso de formação continuada, que se constitui em elemento chave das legislações que embasam a formação docente, somente um professor encontra-se fazendo um curso atualmente, o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Os demais professores disseram já terem feito curso referente a essa formação voltados para alfabetização, dentre eles: Pró-Letramento, Alfalettrar e PNAIC. Dois professores relataram que não fizeram nenhum curso após sua formação inicial.

A partir desses relatos, pode-se verificar que a proposta de formação continuada se resume apenas aos documentos oficiais, à medida que só um professor encontra-se fazendo curso. Também é notório destacar um fator fundamental nesses relatos dos entrevistados, que além de não estarem inscritos em nenhum curso de formação continuada, grande parte apesar de já ter feito alguma formação, não o fez na área de Educação Inclusiva. Coadunando com Baptista (2002, p. 163 e 164) que descreveu:

[...] Na formação pedagógica dos professores em geral, a temática da inclusão tem uma inserção ainda precária. Nos programas de pós-graduação, a inclusão é estudada por linhas de pesquisa e por pesquisadores que se associam à educação especial. Esse quadro merece atenção, pois a limitação relativa à inclusão aos domínios da educação especial restringe – e muito – as chances de mudança efetiva das condições de oferta dos serviços educacionais sintônicos com essa perspectiva.

Sendo assim, o autor defendeu que os sujeitos que fazem parte da Educação Inclusiva são:

[...] todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar do *sujeito* a um grupo restrito. (BAPTISTA, 2002, p. 163, grifo do autor).

Diante do exposto, é urgente a ressignificação da instituição escolar, na construção de uma escola sem rótulos e categorizações, que seja realmente um espaço de construção coletiva e de respeito a diferenças, isto é, para todos.

A respeito de ter feito curso sobre Educação Inclusiva, 7 (sete) professores narraram que não fizeram, nesse universo citado, 3 (três), apesar de efetivamente não terem participado de curso, tiveram acesso a alguma informação sobre inclusão no contexto escolar, quer assistindo palestras, em disciplina na faculdade¹⁰⁷ sobre o tema:

“[...] Só na faculdade uma disciplina de Educação Inclusiva. Não me recordo o nome, somente uma disciplina”. (P. 3).

“[...] participei de algumas palestras sobre o assunto”. (P. 4).

“[...] Participei das capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação em Duque de Caxias”. (P. 6).

Dos entrevistados, somente 4 (quatro) relataram que fizeram curso de Educação Inclusiva, destaca-se o professor da Sala de Recursos Multifuncionais que disse ter realizado em 2014, o Curso de Extensão pela Universidade de Santa Maria na modalidade EAD, como também, todos os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias sobre o assunto.

Os outros 3 (três) professores ressaltaram terem feito o curso referente à temática:

“[...] Era um curso voltado para portador de necessidades educacionais especiais no ano 2000”. (P. 2).

“Quando fiz faculdade de Pedagogia”. (P. 8).

“[...] Estudo sobre síndromes, dificuldades de aprendizagem, adaptação curricular e técnicas de ensino para estudantes com necessidades especiais”. (P. 9).

Sendo assim, pode-se verificar o elevado número de docentes, que apesar da construção de políticas públicas sobre a formação desses profissionais para a inclusão escolar, ainda estão à margem de todo esse processo proferido nos documentos nacionais e internacionais que propõem à inclusão. A partir da LDBEN n.º 9394/96 a formação continuada é citada em várias legislações que envolvem a docência com o objetivo dessa

¹⁰⁷ Desde 1994, de acordo com a Portaria n.º 1.793/1994 que estabeleceu em seu “Artigo 1.º Recomendar a inclusão da disciplina ‘ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS’, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas”. (BRASIL, Portaria 1793/1994c, grifo no original).

formação voltar-se para o processo inclusivo, por ser um elemento central nesse processo, entretanto constata-se que:

[...] a formação de professores para a educação especial que, tendo como foco a inclusão, indica a formação docente como elemento-chave para a mudança na escola. Porém, como observado, a formação desse profissional mantém como suas bases teóricas aquelas que explicam o fracasso escolar pelas diferenças individuais. (MICHELS, 2006, p. 421).

É importante também enfatizar que todos os entrevistados tiveram suas formações na graduação no novo milênio, sendo assim, posterior a terceira LDBEN n.º 9394/96, que estabeleceu no seu Artigo 58 que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)¹⁰⁸. Todavia, apesar desse marco legislativo somente dois professores entrevistados das classes comuns narraram que tiveram acesso a alguma informação na graduação sobre a inclusão desses alunos na rede regular de ensino, um docente por meio de uma disciplina e o outro sinalizou que realizou um curso no período da faculdade. Nessa perspectiva Dorziat (2011) destacou que:

[...] nos currículos de cursos de formação docente, inicial ou continuada, os quais, mesmo quando buscam integrar o debate da inclusão, apresenta-o como apêndice em disciplinas isoladas e desconectadas de uma visão epistemológica de Educação, tratadas no curso como um todo. (p. 150).

Reis (2006), também observou sobre a formação docente, seja em nível médio ou em graduação:

[...] quando muito, tem se limitado à oferta de uma carga horária mínima em disciplinas oferecidas nos cursos de formação de professores/ licenciaturas para estudo de questões sobre Altas Habilidades/ Superdotação em abordagens suplementares para uma proposta inclusiva de educação atendendo aos aspectos legais vigentes. Desta forma, será que atende? (REIS, 2006, p.25).

Sendo assim, constata-se que há precariedade na formação inicial e/ou continuada desses profissionais devido, a fragilidade do currículo nos cursos de formação de professores. Somados a outros fatores, tais como: longas jornadas de trabalho, ausência de motivação por

¹⁰⁸ O Artigo 58 da LDBEN n.º 9394/96, foi alterado pela Lei 12.796/2013, o mesmo já foi citado na introdução desse trabalho.

parte do docente, e principalmente, pela carência de investimentos para realização dessa formação.

Ao serem indagados sobre, se sentem preparados para atuar frente aos alunos público-alvo da Educação Especial na sala regular de ensino, 10 (dez) professores categoricamente afirmaram que não somente o professor da Sala de Recursos Multifuncionais afirmou estar preparado elencando os motivos, “[...] Porque eu sempre busco me especializar. Assistir palestras, ler sobre o aluno. Busco sempre me reciclar, isto é, formação continuada”. (P. 11).

Sobre essa afirmativa do professor do AEE, de se sentir preparado cabe a problematização, será que o mesmo encontra-se realmente preparado para lidar com as diferentes deficiências? Que sua formação contempla tais diversidades? Nesse aspecto, Mendes et al. (2015) pontuou sobre os estudos indicam que,

Mesmo quando os professores atendem aos critérios mínimos exigidos para atuar no AEE, estes ainda não possuem formação adequada para atender a complexidade de um professor polivalente, que atue nos diferentes níveis de ensino, que saiba utilizar diferentes recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e que atenda as diferentes necessidades educacionais dos educandos com deficiência, transtornos globais o desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (MENDES et al., 2015, p. 160).

Diante do exposto pelos autores, será que o professor do AEE, realmente está preparado para atender a complexidade dessas demandas?

Retornando ao significativo o **não** nas respostas dadas pelos professores, quanto ao preparo para atuar em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial na sala regular de ensino, faz-se fundamental descrever trechos das entrevistas de quais os motivos alegados pelos docentes foram,

“[...] Acho que a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias deveria oferecer curso de capacitação. Sinto-me insegura, mas tenho disponibilidade”. (P. 1).

“[...] Porque nenhuma escolarização que tive, nem na graduação, e nem na especialização, tive preparo para lidar com essa questão. Em nenhuma mesmo, na sala de aula é diferente”. (P. 2).

“[...] Porque requer muitas especificações, tem que saber qual a deficiência e muitas vezes, não se sabe. Não somos formados para isso. Não somos preparados nem para lidar com os alunos ditos ‘normais’. Necessita de um planejamento próprio”. (P. 3).

“[...] Porque não tenho formação (suficiente) para sentir-me segura em atuar com alunos com deficiência”. (P. 4).

“[...] O professor não está preparado para lidar com as especificidades da inclusão e não tem nenhum auxílio quanto a isto”. (P. 5).

“[...] Apesar de concordar com a inclusão, sei que é preciso mais que boa vontade para atuar, adequadamente com alunos com deficiência para atuar, adequadamente, com alunos com necessidades especiais”. (P. 6).

“[...] Não conheço as particularidades de cada deficiência, não sei até que ponto podemos cobrar desses alunos”. (P. 7).

“[...] Faltam recursos”. (P. 8).

“[...] O aluno com necessidades especiais precisa de mais atenção e instrumentos que, na rede municipal, nem sempre estão disponíveis. Não tenho formação para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, surdos e cegos. O que procuro fazer são adaptações e dar o máximo de atenção possível dentro da realidade de sala de aula”. (P. 9).

“[...] Pela falta de formação, porque a área de atuação é imensa. A cada ano você tem uma síndrome diferente em sala de aula. Tenho muitas experiências... Com os alunos autistas, o que fiz foi estudar, pesquisar... Buscar muito (sozinho, sem suporte do profissional de saúde) ”. (P. 10).

A partir das narrativas dos entrevistados, descritas acima, cabe algumas indagações: O que é estar preparado? Pronto? Se a complexidade e os desafios que envolvem o cotidiano escolar, exige do professor capacitação contínua e estudo constante.

Problematizando essa situação que envolve a “falta de conhecimento”, “despreparo” para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial, Mendes, Neto e Septímio (2016) apontaram que esse “não saber”, “seria a justificativa principal para a ausência do trabalho com temas que lhes são desconhecidos, ignorados, inexplorados”. (MENDES, NETO; SEPTÍMIO, 2016, p. 109). Esse discurso segundo os autores do “não saber”, encontra-se diretamente vinculado como lida o professor com o “desconhecido”, podendo estar aberto às novas propostas, ou apresentarem resistência às mudanças exigidas pelo processo dinâmico que permeia o contexto escolar.

Especificamente, em relação à política de inclusão, a visão de que o professor “é o sujeito ‘central’ no sucesso das propostas de inclusão, mascara a complexidade que tais iniciativas encerram. Ademais, tal aposta contribui com o ‘medo’ de errar e com isso, a passividade diante do ‘não saber’”. (MENDES; NETO; SEPTÍMIO, 2016, p. 105, grifo dos autores).

Sendo assim, os desafios que envolvem a prática docente o “não saber”, a “falta de conhecimento”, “o despreparo”, não podem imobilizar o professor, mas sim tornar-se em estímulo para novas aprendizagens e, por conseguinte, mudanças nas práticas pedagógicas. Sem esquecer, é claro, que o professor é um elemento do processo inclusivo, todavia, não o único, e que faz-se essencial para essas novas aprendizagens que o mesmo tenha condições de

trabalho, salários dignos, e implementação real das políticas públicas de inclusão, bem como o compromisso de todos os atores com essa construção.

Também possibilitaram esses relatos observar, a permanência do binômio da questão da normalidade/anormalidade que perpassou a construção da Educação Especial no Brasil, e deixou ranços até os dias atuais e é verificado na fala do professor que, disse que a sua formação não o preparou: “[...] nem para lidar com os alunos ditos ‘normais’”. (P. 3).

Ao rotular o aluno público-alvo da Educação Especial como “anormal” deixa-se de criar várias possibilidades na construção de seu processo de ensino-aprendizagem. Dorziat (2011, p. 153) pontuou que esse ranço deixado pela história da Educação Especial tem como objetivo, “[...] pôr em prática um mecanismo de disciplinamento, controle e regulação dos indivíduos”.

Outro fator marcante que levou a uma reflexão é a preocupação do professor com a aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial, o mesmo afirmou “[...] não sei até que ponto podemos cobrar desses alunos”. (P. 7). Essa fala do entrevistado, apesar de se dizer não preparado, demonstrou a sua clareza quanto ao processo inclusivo do aluno público-alvo da Educação Especial, posto que, esse aluno não vai para escola somente para socializar como também para aprender. Nessa perspectiva, sobre essa preocupação do docente com o aprendizado do aluno, Prieto (2006) ressaltou a importância de que todos os alunos precisam aprender e que a escola é um espaço privilegiado no processo ensino aprendizagem. Sendo assim, a autora destacou, que há um equívoco na concepção de que o aluno com deficiência deve ir para escola apenas para socialização, mas que o mesmo também deve ter garantido seu direito à aprendizagem.

É notório ainda citar a percepção de alguns professores que enfatizaram um elemento relevante no processo de inclusão, a proposta multidisciplinar e/ou interdisciplinar, por sentirem a necessidade de além do suporte, o diálogo entre os profissionais de diferentes áreas. A proposta interdisciplinar faz parte da Educação Inclusiva, conforme Japiassu (1994), “os óculos de uma disciplina são totalmente impotentes para estudar os problemas em sua complexidade”. É nessa perspectiva que o diálogo entre as disciplinas se torna crucial na/para a construção do processo inclusivo.

No entanto, entre o que é apregoado nas leis sobre a importância da interdisciplinaridade na estruturação desse processo inclusivo, e a prática nos cotidianos escolares demonstram claramente o hiato entre a proposta de lei e a realidade vivenciada nas unidades escolares, à medida que o professor regente fica com a incumbência de gerir todas as

questões dos alunos com ou sem deficiência. Desta forma, não há suporte para que o professor desenvolva um trabalho de qualidade.

Detendo-se especificamente nos fatores do “despreparo docente” para Educação Inclusiva, os mesmos voltaram-se para: “ausência de recursos materiais e humanos”, “necessidade de suporte e orientação”, “falta de formação”. Sobre a ausência de recursos, observa-se uma precarização dos mesmos, exigindo que os professores custeiam materiais para o desenvolvimento do seu trabalho como também soma-se a esse fator a falta de acessibilidade arquitetônica e mobiliária nas salas de aulas; no que tange aos recursos humanos, falta profissionais de diferentes áreas de atuação para o desenvolvimento do trabalho multidisciplinar, bem como ainda é praticamente inexistente a contratação dos cuidadores¹⁰⁹, conforme previsto na Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE¹¹⁰. Sendo assim, os relatos dos entrevistados:

[...] remete aos conflitos e às tensões que também integram não apenas os processos de inclusão de alunos com deficiências, mas também as faltas há muito denunciadas, já tomadas como intrínsecas à escola, ao mesmo tempo contestadas e *naturalizadas*, relativas às precárias condições do trabalho docente em nosso país. (CARVALHO; SOARES, 2012, p. 94, grifo dos autores).

Já sobre a necessidade de suporte e orientação, percebe-se ainda atualmente a predominância de que o aluno é única e exclusivamente do professor regente e não da unidade escolar em que encontra-se matriculado. Sendo assim, o trabalho do docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é solitário e as iniciativas partem dos regentes de turma, que sozinho,

¹⁰⁹ Ávila (2015) destacou o documento *Memorial* (DUQUE DE CAXIAS, 2009/2012), que enfatizou sobre a implementação do *Projeto cuidador na escola* descrevendo que: “Educandos com necessidades especiais (deficientes físicos, intelectuais, visuais, auditivos, múltiplos e com transtornos invasivos do desenvolvimento) podem demandar, devido a limitações de ordem motora, de comunicação, de orientação, de mobilidade e locomoção, além de suportes de ajudas técnicas (como cadeiras e carteiras adaptadas, *softwares* leitores de tela, adaptações na informática, nos utensílios...) da figura do *cuidador*; para auxiliá-los em atividades durante as aulas e nos períodos extraclasse, viabilizando sua efetiva participação na escola (DUQUE DE CAXIAS, Documento Memorial, 2009/2012 apud ÁVILA, 2015, p. 116, grifo do autor)”.

¹¹⁰ Conforme a Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013; que versa sobre a Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012:

“O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.” (BRASIL, Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE).

sem nenhum apoio buscam solucionar os problemas apresentados. Soma-se a esse fator, a carência dos profissionais de outras áreas no sentido de dar suporte a esse docente. Dessa forma, essa cultura deve mudar, no sentido de auxiliar os professores e os alunos no processo de construção do conhecimento, esse suporte e orientação estão longe desse ideal.

Sobre a falta de formação para o trabalho com alunos que apresentam deficiência, tão enfocado pelos entrevistados, encontram-se suas raízes na ambiguidade e fragilidade da formação de professores, que perpassa toda a história dessa formação desde os primórdios.

Especificamente, a partir da década de 1990, com a efervescência da perspectiva inclusiva verificou-se a elaboração de várias legislações e diretrizes para formação desse novo docente, no entanto, não conseguiram dar conta das demandas apresentadas no cotidiano escolar. A LDBEN n.º 9394/96, ao definir como se daria a formação de professores deixou ambiguidades em sua interpretação, conforme destacados nos estudos de Bueno (1999), Michels (2006), Prieto (2006), Carvalho e Soares (2012), entre outros.

Observa-se nesse sentido, um abismo entre a formação docente na perspectiva de uma escola inclusiva. A partir dessa concepção da “falta de preparo” dos professores, Dorziat (2011) pontuou que:

[...] ao refletir sobre a afirmação de que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas, Skliar (2006, p. 31) realiza o seguinte questionamento: “Parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que significa ‘estar preparado’ e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo”. (SKLIAR, 2006 apud DORZIAT, 2011, p. 150, grifo do autor).

Concordando com a autora sobre a indefinição do perfil docente para o processo inclusivo ser decorrente da:

[...] dificuldade de uma abordagem sistêmica sobre a formação de professores, que envolva todos os alunos, e não apenas os alunos com deficiência. Essa abordagem pode permitir ao professor desenvolver a capacidade de compreender e praticar o acolhimento às diferenças, com uma postura de abertura às singularidades humanas na experiência prática, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações. (DORZIAT, 2011, p. 150).

Deste modo, a formação docente não está preparando o professor para atuar com as diferenças apresentadas pela instituição escolar, o seu aligeiramento e barateamento de custos exigidos pelos organismos internacionais nas últimas décadas, baseadas nas políticas neoliberais, comprometem significativamente a qualidade da formação desses profissionais.

No que concerne, ao como deve ser a formação do professor para atuar em turmas com alunos público-alvo da Educação Especial, as opiniões foram variadas, porém, a maioria dos professores entrevistados percebeu a necessidade de formação continuada e permanente. Sendo assim, as narrativas sobre o tema voltaram-se para:

“Todos deveriam ser capacitados, isto é, oferecer cursos de formação continuada, como também a estrutura, não adianta o professor ter formação, mas não ter recursos número de alunos, acessibilidade, recurso material e humano”. (P. 1).

“[...] uma formação rica tanto na teoria, como na prática. Com certeza”. (P. 2).

“Tem que ter sensibilidade [...] O tempo todo de reciclagem, com Psicólogos, Terapeutas, Psiquiatras. Uma formação especial e constante. Todo ano você recebe um aluno com necessidades especiais é diferente. Às vezes tem um aluno com Síndrome de Down com comorbidades diferentes”. (P. 3).

“[...] o professor deve querer se especializar em Educação Inclusiva e depois ele precisa buscar essa formação”. (P. 4).

“[...] deveria ter uma equipe que preparasse o professor para lidar com alunos com deficiência a qual o professor pudesse recorrer sempre que se sentisse inseguro”. (P. 5).

“É preciso que haja formação permanente com a participação de uma equipe multidisciplinar e com tempo para a pesquisa remunerada de tal forma que o professor possa avançar com seus alunos”. (P. 6).

“[...] prática, tanto na inicial, quanto na formação continuada”. (P. 7).

“Devem ter especialização”. (P. 8).

“Uma formação globalizada, continuada, onde o professor esteja sempre informado sobre avanços, estudos, técnicas de ensino, adaptações. Que contemple uma especialização em inclusão, diversidade, necessidades especiais”. (P. 9).

“Uma formação múltipla, a fim de saber de lidar com as diferentes especificidades. Pois nas síndromes existem inúmeras possibilidades”. (P. 10).

“[...] A prefeitura deveria fazer mais cursos previstos no calendário anual, para a formação continuada, a cada dois meses para troca de experiência e preparação do professor, sugestão de atividades, prática”. (P. 11).

Constata-se pelas as narrativas dos entrevistados, que a formação docente não é suficiente para garantia da Educação Inclusiva, todavia cada professor elaborou seu discurso de uma maneira singular, mas houve a preocupação de todos com a necessidade de uma formação continuada e permanente, bem como a reciclagem constante na estruturação do projeto inclusivo.

Salientando sobre a formação docente na perspectiva inclusão Prieto (2006) enfatizou dois aspectos essenciais sobre a formação inicial desses profissionais, bem como os que já estão engajados em sistema de ensino:

No âmbito das instituições de ensino superior, a formação inicial deve, no mínimo, assegurar aos futuros profissionais: domínio teórico para sustentar ações compromissadas com a construção de outras bases sociais, aquelas em que, ao menos, a desigualdade não possa ser justificada sob nenhuma condição; e conhecimentos para elaborar propostas de enfrentamento à realidade escolar brasileira, marcada por tantos desajustes que exigem dos profissionais a definição do que defendem enquanto papel social da educação escolar e, com isso, quais princípios devem reger suas ações.

No âmbito da formação dos profissionais já engajados em sistemas de ensino, é preciso ultrapassar o que vem sendo promovido, ou seja, a realização de encontros formativos que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos, ou que informam os princípios filosóficos e políticos da inclusão escolar e suas prerrogativas legais. É preciso promover sua continuidade, com aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos. (PRIETO, 2006 apud ARANTES, 2006, p. 103).

Também foi enfocado, mais uma vez, a importância da participação e parceria de uma equipe multidisciplinar, no sentido não só de suporte, bem como de orientação dos professores que têm alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum da rede regular de ensino. A “troca de experiências”, “sugestões de atividades”, “avanços de estudos”, “técnicas de ensino” e “adaptações”, “relação entre teoria e prática”, foram elencadas pelos docentes como importante no processo de formação.

A necessidade de tempo para a pesquisa remunerada foi um aspecto relevante, e encontra-se diretamente vinculado aos baixos salários, e conseqüentemente à necessidade de longas jornadas de trabalho, que dificultam não só a dedicação ao estudo, como também a disponibilidade de tempo para planejamento desses profissionais.

Vinculado à questão da ausência de tempo, houve referência à formação inicial e continuada ter enfoque na prática, posto que, as demandas na sala de aula são muitas, e o tempo escasso, desta forma, existe a necessidade de algo concreto e objetivo para ser utilizado nesse ambiente. O enfoque voltado para prática, não possibilita um aprofundamento dos assuntos relacionados ao cotidiano profissional, só respondem pelo agora, não permitindo as reflexões sobre a dinâmica e complexidade do sistema educacional.

Outro elemento relevante consiste no relato do docente que afirmou: “Primeiro, eu acho que o professor deve querer se especializar em Educação Inclusiva e depois ele precisa buscar essa formação”. (P. 4). Esse fator descrito é fundamental no sentido de compreender como foram as bases da elaboração da Educação Inclusiva no Brasil:

O projeto da educação inclusiva foi rapidamente (precipitadamente?) gerado pelos gestores do governo federal. Não houve tempo para a idéia amadurecer nas bases, nos estados, nos municípios, nas escolas, para então se pensar em um projeto com força de Lei.

De forma alguma (e isto não deixa de ser o óbvio, mas, com frequência, é, intencionalmente ou não, ignorado) documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Se não houver o **comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará.** (BEYER, 2006, p. 63 – grifo nosso).

É esse **querer, interessar-se, colocar-se à disposição, formar-se, informar-se, aprender, perceber**, que se constituem em elementos essenciais na construção da Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, a formação docente para o processo inclusivo deve pautar-se em uma formação continuada que tente:

[...] propiciar ferramentas básicas, tendo em vista sua capacitação. Evidentemente, essa formação deve ter os requisitos essenciais para uma condução razoável do processo de ensino-aprendizagem, desde os fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sua progressão escolar, as questões de avaliação e da terminalidade escolar, etc. (BEYER, 2006, p. 57).

Desta forma, uma formação de professores voltada para Educação inclusiva deve ter todos os ingredientes destacados por Beyer (2006), como também os que foram sinalizados pelos entrevistados.

Nesse resumo, a categoria abrangeu como os docentes público-alvo desse estudo elaboraram seus discursos referentes à sua formação, construindo suas memórias sobre a mesma. Destacou-se como se deu a formação inicial e continuada desses professores voltados para Educação Inclusiva, e se os professores se sentem preparados para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Essas narrativas foram analisadas à luz da teoria sobre a temática.

A próxima categoria de análise tem como foco a atuação profissional dos professores público-alvo desse estudo.

7.2- Atuação profissional

Os professores entrevistados relataram ter uma vasta experiência como regentes de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o tempo varia de 1984, quando um docente passou a dar aula em escola particular, antes mesmo de se formar no Ensino Médio, ao ano de

2007. Sendo assim, o quadro abaixo descreve sobre o tempo de experiência desses docentes no magistério:

Quadro 7: Tempo de experiência no magistério e ano de entrada na Rede de Ensino Municipal de Duque de Caxias

<i>Identificação</i>	<i>Ano de entrada no magistério</i>	<i>Tempo de experiência no magistério</i>	<i>Ano de entrada na Rede de Ensino Municipal de Duque de Caxias</i>
P1	2007	09 anos	2010
P2	2007	09 anos	2010
P3	2002	14 anos	2002
P4	1996	20 anos	1996
P5	1984	32 anos	1996
P6	1987	29 anos	1996
P7	2006	10 anos	2006
P8	1996	20 anos	2010
P9	2002	14 anos	2002
P10	1994	22 anos	2003
P11	2003	13 anos	2003

Fonte: Do próprio autor.

É muito interessante observar que há um número de professores, que tiveram experiência de integração dos alunos público-alvo da Educação Especial, que teve início no Brasil na década de 1980, que partiu do princípio que eram esses alunos que deveriam adaptar-se, moldar-se as classes comuns do ensino regular, dando continuidade assim, aos princípios da segregação/exclusão dos que não preenchessem os requisitos necessários. E nas últimas décadas estão inseridos no contexto inclusivo, de uma escola para todos.

Cabe destacar ainda, que 2 (dois) professores já tiveram matrículas em outros municípios, porém, solicitaram exoneração.

Verifica-se que há um elevado número de professores com dupla jornada de trabalho, mesmo o docente que tem uma matrícula narrou que realiza aula extra na mesma unidade escolar, desde o ano que iniciou sua atividade profissional no magistério. A realidade vivenciada por esses professores em nível micro, constitui-se também na realidade de todos os docentes no Brasil, que devido aos baixos salários e a precarização de suas condições de trabalho, se desdobram para garantir minimamente a sua sobrevivência, comprometendo assim a qualidade de suas aulas, com a falta de tempo para planejar, estudar e investir na sua formação. Diante dessa situação, Prieto (2006) pontuou um aspecto de grande relevância:

As normativas e os projetos dos sistemas de ensino devem prever, entre outras mudanças, jornadas de trabalho em que os profissionais tenham condições de se dedicar a projetos, estudos construção de outras alternativas educacionais, acompanhamento de suas ações, retomadas. A dupla (ou tripla) jornada de trabalho dos profissionais de educação, particularmente dos professores, precisa ser veementemente combatida. Isso requer mais recursos para a educação, com salários que assegurem, entre outras condições, ter vínculo empregatício com apenas uma escola e com isso manter vida digna. (PRIETO, 2006 apud ARANTES, 2006 p. 103).

No que tange a carga horária, varia de 22h e 30min. semanais para quem tem uma matrícula, a 45h semanais para os docentes com duas matrículas. O quadro abaixo descreve a jornada de trabalho de cada professor:

Quadro 8: Carga horária semanal dos professores entrevistados e matrícula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

<i>Identificação</i>	<i>Carga horária semanal</i>	<i>Número de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>
P1	22h e 30min	1
P2	62h e 30min	1
P3	45h	1
P4	45h	2
P5	45h	2
P6	45h	2
P7	38h	2
P8	45h	2
P9	45h	2
P10	45h	2
P11	22h e 30min	1

Fonte: Do próprio autor.

Quanto à indagação se tem mais de uma matrícula como docente 10 (dez) entrevistados relataram possuir, ou ter possuído duas matrículas; somente um professor tem apenas uma matrícula, todavia realiza hora extra desde que entrou no magistério em 2002. Os que acumulam duas matrículas encontram-se na seguinte condição, conforme o quadro abaixo:

Quadro 9: Professores com duas matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou em outro segmento de ensino

<i>Identificação</i>	<i>Duas matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>	<i>Matrícula em outro segmento de ensino</i>
P2	Não	Sim. Pedagogo de uma instituição de Ensino Federal Pública
P4	Sim	-
P5	Sim	-
P6	Não	Anos Finais do Ensino Fundamental. Disciplina: Matemática
P7	Sim	-
P8	Sim	-
P9	Sim	-

P10	Sim	-
-----	-----	---

Fonte: Do próprio autor.

No que se refere aos docentes que possuem duas matrículas na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou em outra rede educacional, o quadro a seguir descreve essa situação:

Quadro 10: Professores entrevistados com duas matrículas na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou em outra rede educacional.

<i>Identificação</i>	<i>Duas Matrículas na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias</i>	<i>Matrícula em outra rede de ensino</i>
P2	Não. Somente uma	Pedagogo na Rede Federal de Ensino (Universidade)
P4	Sim	
P5	Não. Somente uma	Prefeitura Municipal de Belford Roxo. Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
P6	Sim	
P7	Sim	
P8	Não. Somente uma	Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu – Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
P9	Não	Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro – Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
P10	Sim	

Fonte: Do próprio autor.

Sobre a sua trajetória como docente desde o início da profissão, todos contaram como foi a sua inserção nesse trabalho, suas primeiras experiências, como também a entrada na Prefeitura Municipal de Educação de Duque de Caxias. Esse rememorar trazido à tona por esses profissionais “é muito mais do que trazer o passado para o presente, trata-se de um instrumento para reavaliações, revisões, autoanálise, autoconhecimento e é por este caminho que a memória alcança a identidade sendo fator chave em sua (re)construção”. (SOUZA, 2014, p. 109).

É a partir desse (re)construir que alguns relatos foram enfatizados pela sua pertinência para esse estudo, pois retrataram aspectos essenciais sobre a lacuna entre a formação docente e o cotidiano escolar.

“Foi impactante, porque a teoria não se aproxima da realidade. E a partir disso fui tentando entender a realidade. E então, através de estudo e pesquisa, fui tentando adequar àquele ambiente”. (P. 2).

“Nossa, comecei perdida, me formei em 2000 e iniciei em 2002, e foi o meu primeiro emprego, sempre dobrei, a princípio foi péssima, ‘caí de paraquedas’, os anos vão passando você vai adquirindo experiência”. (P. 3).

“[...] Fui aprendendo com colegas, com estudo a desenvolver meu trabalho, planejando, replanejando. Descobri que trabalhar em grupo é a forma mais eficaz de alcançar objetivos”. (P. 9).

“Nossa... São muitas experiências. Inicialmente na escola particular que me ajudou muito, aprendi muito a ter mais domínio. Depois entrei na escola pública em Nova Iguaçu que, me assustou, não tinha nada desde o básico, faltava caderno, muito diferente. Saí de uma escola com regra, para uma escola de porteira aberta entre 2000 e saí em 2003. Entrei na Prefeitura de Duque de Caxias em 2003. Sempre tive aluno especial desde que eu entrei na escola particular”. (P. 10).

Esses relatos foram significativos, deles pôde-se tirar como palavras chave, “teoria”, “realidade”, “experiência”, “planejamento”, “replanejamento”, “trabalho em grupo”, termos essenciais para o trabalho docente.

Pontuando 2 (duas) narrativas dos professores, verificou-se a precarização, a fragilidade dessa formação, devido à ausência do embasamento teórico que dê conta da complexidade do cotidiano desse profissional em sala de aula, isto é, há uma dicotomia na relação entre teoria e prática tão bem explicadas por esses dois entrevistados, ao se depararem como professores regentes: “impactante porque a teoria não se aproxima da realidade”. (P. 2); “[...] ‘caí de paraquedas’”. (P. 3).

Outro fator essencial enfatizado foi a experiência relatada pelo entrevistado que vivenciou uma enorme diferença entre a escola pública e privada em termos materiais; como também de organização e direcionamento. Percebe-se nesse sentido que apesar da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990), que tem como princípio: “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade, melhorando sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. (UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, Artigo 3º). O Brasil é signatário dessa Declaração, todavia não garantiu os princípios básicos apregoados por esse documento, sobretudo nas escolas públicas em todo o país, predomina a precariedade de recursos materiais e humanos, bem como da sua organização e gestão.

Também foi importante o discurso do docente sobre a importância do estudo, planejamento e replanejamento, do trabalho em grupo, todo esses elementos são fundamentais para a (re)construção de uma escola democrática, reflexiva, dinâmica e viva, que tenha como base de sua estrutura à participação coletiva.

A respeito de como o entrevistado avalia sua atuação profissional hoje, isto é, como se vê atuando. A maioria das respostas norteou-se por “[...] busco fazer o melhor”. (P. 5). Na mesma concepção “[...] faço o melhor que posso, pois o resultado do meu trabalho não depende só de mim”. (P. 8). Essa última narrativa demonstra a clara necessidade de uma

parceria, de um compartilhamento entre os diferentes atores sociais envolvidos no processo de inclusão.

Ao se referirem em “buscar fazer o melhor” como foi descrito pela maioria dos docentes entrevistados, traz à luz duas questões básicas: O que é o melhor? Qual é o conceito de educação construído por esses docentes? Cabe enfatizar que para cada um tem uma forma de encaminhar sua prática profissional, na busca desse melhor de acordo com as concepções que estão arraigadas na sua trajetória como docente.

Ainda sobre a indagação de como se vê atuando hoje, 3 (três) relatos se diferenciaram, e encontram-se descritos abaixo:

“Hoje percebo que realmente, eu gosto muito de alfabetizar, gosto muito mais do que 4º e 5º ano. Inicialmente foi por necessidade (questão financeira) e hoje eu percebo que foi o meu talento, o que quero fazer”. (P. 3).

“Sou dedicada ao meu trabalho, procuro fixar metas realistas e possíveis, buscando estratégias diversas. Leio e estudo a respeito das dificuldades que encontro em sala, busco auxílio com outros profissionais, oriento os responsáveis. Mas acredito na afetividade como ferramenta para auxiliar no trabalho docente”. (P. 9).

“Vejo me cansada... Mas, não me sinto desanimada, vou continuar me dedicando aos alunos, os alunos especiais me atraem.”. (P. 10).

Alguns aspectos dessas 3(três) narrativas são fundamentais:

O primeiro refere-se ao docente que demonstrou surpresa, ao ter escolhido a profissão docente por questões financeiras, hoje encontrou seu “talento”, descobriu que “gosta muito de alfabetizar”. Ao construir seu discurso o docente, “[...] traz para o momento presente as experiências passadas, gerando a sensação ilusória de que é possível reavivar o que passou, tornando o passado uma presença acessível”. (SOUZA, 2014, p. 104). Nesse rememorar o passado, transportou para o presente às lembranças de sua história de vida, que apresentam significados fundamentais para formação de sua identidade.

O segundo elemento envolve a questão dos docentes, pela percepção que ambos têm de sua prática profissional que se voltam especificamente para o “não desanimar”, apesar de “se sentir cansada” (P. 10); e a “ferramenta da afetividade” (P. 9), constituem-se em fatores essenciais no sentido de olhar, conhecer e desenvolver o trabalho com o aluno independente se apresenta deficiência ou não, sem rótulos e categorizações, rumo a aprendizagem significativa e o respeito à diferença.

Em síntese, a categoria descreveu sobre a atuação profissional, abrangendo a trajetória dos docentes desde o início da profissão, suas experiências ao longo desse percurso profissional como docentes até os dias atuais, isto é, como percebe a sua atuação hoje.

Também foram descritos aspectos, que envolvem jornada de trabalho, carga horária, número de matrículas como professor.

A próxima categoria tem por objetivo, especificamente, descrever as narrativas dos docentes sobre a Educação Inclusiva, abrangendo, sua elaboração e concretização na Unidade Escolar *lócus* dessa pesquisa.

7.3 – Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva, ainda hoje se constitui em um desafio no Brasil no que se refere a sua concepção e implementação na instituição, por parte dos diferentes atores que compõem o espaço escolar sobre qual a concepção, conhecimento e opinião dos professores entrevistados sobre o assunto.

Ao serem indagados sobre qual é o conceito de inclusão, alguns docentes responderam que inclusão consiste em inserir algo (alguém) de todas as formas no ambiente. As opiniões de 5 (cinco) docentes sobre o tema tiveram grande relevância para esse estudo, sendo assim, foram descritas abaixo:

“Todo aluno tem direito a uma sala regular, mas tem que ter estrutura, como cuidador. Mas as turmas deveriam ser mais vazias com dois alunos especiais no máximo em cada uma”. (P. 1).

“Inclusão para mim, no ideal (pensando no ideal) é pegar a criança que tenha condições no ensino regular, dando ênfase no aspecto social e cognitivo da aprendizagem”. (P. 3).

“Incluir os portadores de necessidades especiais sem excluir os outros alunos” (P. 4).

“Inclusão pra mim é quando o aluno portador de necessidades especiais chega na escola e alcança algum tipo de progresso, seja cognitivo ou social, mas a escola tem que fazer alguma diferença”. (P. 5).

“Deveria ser feita com a equipe multidisciplinar e não só com o professor. Porque o professor não tem como conhecer todas as especialidades das síndromes dos alunos. Precisa do feedback do médico. É necessário um diálogo entre a educação e a saúde”. (P. 10).

“Eu acho que deve-se incluir todo o ser humano. Cada um tem sua especificidade, suas diferenças. Incluir é aceitar o outro como ele é, é o respeito, é respeitar o próximo”. (P.11).

Ao analisar esses conceitos desses entrevistados, verificou-se que estão arraigados dos seus próprios entendimentos sobre a inclusão. Percebe-se também que essas narrativas, têm

algo em comum com as políticas públicas de educação elaboradas sobre o tema, mesmo com os relatos constantes dos professores que afirmam não conhecer essas políticas. Cabe destacar, a referência feita ao cuidador, que atualmente é lei, e já foi enfatizado na seção anterior desse trabalho.

A respeito da redução do número de alunos em sala de aula, para a melhoria da qualidade do trabalho com **todos** os educandos, conforme descrito pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, Jomtien, 1990), é fundamental, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica de acordo com a especificidade de cada aluno. Todavia, discorda-se com a questão de estipular “[...] dois alunos especiais no máximo em cada uma”. (P. 1). Essa afirmativa fere os princípios de um processo inclusivo, que rompe com os rótulos e expectativas criadas sobre os alunos na educação tradicional (ROPOLI et al., 2010), pois dessa forma:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta?

[...] Ambientes escolares inclusos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições, binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (ROPOLI et al., 2010, p. 7, 8 e 9).

Nesse sentido, não há procedência no estabelecimento do número máximo de alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum do ensino regular, conforme pontuado pelo docente, o qual demonstrou um discurso engessado, tipicamente do modelo excludente das escolas no Brasil.

Outro aspecto elencado por um docente entrevistado sobre o conceito de inclusão consiste em “[...] pegar a criança, que tenha condições para o ensino regular”. (P. 3). Essa colocação “ter condições”, gera mais uma vez a construção de categorizações e classificações dos alunos, que perpassou a longa trajetória da educação nacional, onde as minorias foram excluídas do acesso ao ensino formal. Na perspectiva inclusiva, essas categorizações não têm espaço, posto que, “[...] o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais”. (MANTOAN, 2003, p. 20).

Uma questão relevante destacada pelo docente, sobre o ranço de uma escola que segrega e seleciona, foi à narrativa do professor que descreveu, “Incluir os portadores de necessidades especiais, sem excluir os outros alunos”. (P. 4). Trouxe para análise desse estudo uma questão central, de que a escola ao incluir um determinado grupo, automaticamente exclui o outro, não coaduna com a convivência e o aprendizado construídos, a partir das diferenças, pluralidades e singularidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, a escola é um espaço dinâmico de interação e diálogo constante, para Mantoan (2003) é importante no processo de aprendizagem à convivência com as diferenças.

Essa relação em conviver a aprender com a diferença, que foi enfatizado pelo docente que salientou, “[...] Incluir é aceitar o outro como ele é, é o respeito, respeitar o próximo”. (P. 11). O discurso desse entrevistado tem peso na construção dialógica da inclusão escolar, posto que, para sua implementação deve-se despir das amarras e os rótulos que definem os alunos, sendo assim:

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária! (MANTOAN, 2003, p. 20 e 21).

Ainda merece destaque sobre o conceito, o aspecto levantado pelo professor que ao defini-la apontou a importância da participação de uma equipe multidisciplinar. Cabe destacar que o docente ressaltou aspectos essenciais que envolvem a prática cotidiana de um professor que tem aluno com deficiência na classe comum, o primeiro refere-se à questão do professor estar sozinho nesse processo, e a necessidade do atendimento de uma equipe multidisciplinar, que está previsto nas políticas públicas de educação, porém efetivamente não ocorre. O segundo encontra-se diretamente vinculado ao desconhecimento dos professores sobre as especificidades das deficiências/síndromes, condicionando-os à reivindicação de que haja permanente necessidade de receber *feedback* médico, através de diálogo entre educação e saúde, para atender os alunos. O que também ainda se constitui em um grande desafio, à medida que, o acesso a esse profissional para o acompanhamento do aluno, na realidade vivenciada nessa unidade escolar, é praticamente inexistente, o que demonstra a falta de compromisso para implementação de uma Educação Inclusiva previstas nos documentos oficiais.

Sobre a questão médica, que envolve a deficiência desde os primórdios, que influenciaram sobremaneira a construção da Educação Especial dando origem ao denominado paradigma médico:

A Educação Especial se constituiu originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica. (GLAT e FERNANDES, 2005 apud GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007, p. 346).

Essas críticas, sobre a predominância do saber médico, no que tange a deficiência, segundo Mantoan (2003, p. 21), se deve ao fato de “[...] ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino”.

Para a autora, essa falta de clareza “faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência”. (MANTOAN, 2003, p. 21).

Na mesma perspectiva Bürkle (2010, p. 124), pontuou que ainda há a ênfase, “[...] de que é necessário conhecer a patologia do aluno para poder intervir”.

Coaduna-se em parte com a visão de Mantoan (2003) e Bürkle (2010), no que concerne a permanência do modelo médico-pedagógico que envolve a deficiência, é notório observar a urgência de que a escola não pode ficar imobilizada aguardando diagnósticos para propor um trabalho pedagógico que tenha como objetivo central o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, a Nota Técnica 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, onde o laudo médico, “não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário”.

Todavia, discorda-se que não seja importante o diagnóstico do médico, ou de qualquer outro profissional, que possibilite desenvolver satisfatória e significativamente o aprendizado do aluno, com adaptações de materiais intervenções pontuais no sentido de atingir esse fim.

Ao mesmo tempo, cabe à escola, trabalhar efetivamente, identificando as diversas habilidades e competências desse aluno, não concebendo esse diagnóstico, como algo limitador, e sim como um facilitador e possibilitador da aprendizagem.

Acredita-se que está na hora de se implementar realmente uma Educação Inclusiva, onde não haja segmentação, mas sim dialogicidade, troca de experiência, parceria, colaboração entre os diferentes profissionais na construção de uma escola para todos, e que atenda a especificidade de cada aluno.

Posteriormente, ao serem indagados em relação à sua opinião sobre Educação Inclusiva ressaltaram aspectos fundamentais, no que se refere à proposta para sua implementação, bem como os desafios dessa implementação no cotidiano escolar.

Dessa forma, abaixo foram elencadas todas as respostas, posto, as reflexões se constituíram em elementos importantes para análise sobre o assunto.

“Acho necessária desde que haja uma estrutura, desde que tenha uma integração de outras áreas como a saúde, e também o preparo docente”. (P. 1).

“O que eu entendo, o que se faz hoje é exclusão e não inclusão. Porque o professor não está preparado, e nem o espaço, para incluir é necessário preparar o ambiente e o professor”. (P. 2).

“É maravilhoso, pelo menos no papel é bem válido. Antes as crianças, os pais, tinham medo de expor, não tinham direito a interação, ficavam escondidos, ficavam presos entre quatro paredes, dentro de cada um. Precisam melhorar muito. As crianças com a deficiência intelectual são jogadas na escola, não se prepara a escola, a família, o professor, então não há inclusão, nesse sentido”. (P. 3).

“Na teoria é muito bom: um ideal a ser alcançado. Mas, na prática, é uma sobrecarga de responsabilidade e trabalho sem condições reais de realização”. (P. 4).

“Está muito longe de acontecer de fato e de verdade dentro das escolas. Até existe boa vontade, mas falta formação e material adequado”. (P. 5).

“A Educação Inclusiva é uma possibilidade ainda não real, pois, carece de formação e condições concretas de atuação”. (P. 6).

“Que ela tem que ser bem planejada para que o aluno incluso e nem a turma sejam prejudicados”. (P. 7).

“A ideia de Educação Inclusiva, é boa, desde que realmente inclua o aluno no ambiente escolar, que o integre, fazendo com que o mesmo faça ‘parte’ e não fique ‘a parte’ do contexto escolar”. (P.8).

“Apesar de ainda ser um desafio, a inclusão escolar, plena e concreta, é extremamente importante, um movimento social fundamental, para o exercício da diversidade, dos direitos iguais, de uma sociedade mais justa, que respeita o outro”. (P. 9).

“Necessária... Porque o aluno (criança) tem direito a educação... O ganho da turma é muito grande quando tem aluno inclusivo, é aprender a lidar com o diferente, o ganho é para todos... A turma aprende muito... Não olhar para o aluno como incapaz, não é para ter pena, e sim, desenvolver um trabalho com o aluno”. (P.10).

“Eu acho que é algo fundamental para que o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais aconteça. Mas ainda está muito longe de ser ideal. Hoje

ainda precisa de toda uma estrutura: mediador, formação de professor, atendimento de outros profissionais, com polo de atendimento desses alunos (um polo de saúde)”. (P. 11).

Desses relatos dos docentes, é interessante pontuar que todos concordaram que a Educação Inclusiva é positiva, no entanto, consideram ser um ideal a ser alcançado, devido à falta de preparo dos professores, a falta de recursos materiais e humanos, já enfocados nesse estudo. Mais uma vez, faz-se crucial elencar a formação docente como elemento chave nesse processo, à medida que:

A construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sócio-cognitiva e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer [sic] conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, tolerância e a justiça social. (FERREIRA, 2006 apud GUERREIRO; LOPES; VILLELA, 2013, p. 4)

Nessa perspectiva, um docente fez referência da Educação Inclusiva como um meio de concretamente desenvolver uma “sociedade justa, que respeite o outro”. (P. 9).

Sobre a proposta de inclusão, alguns professores sinalizaram; “É uma maravilha, pelo menos no papel é bem válido”. (P. 3); “Na teoria é muito bom”. (P. 4); “[...] É uma possibilidade ainda não real”. (P. 5); “[...] Ainda é um desafio”. (P. 9); “Necessária”. (P. 10). Todos esses apontamentos são fundamentais, a fim de entender a complexidade da proposta de inclusão no contexto escolar. Coaduna-se com todos os relatos dos docentes, posto que, “foram elaboradas leis e decretos, porém não se preparou escolas, comunidade escolar e professores para inclusão”. (BÜRKLE, 2010, p. 109).

O motivo central desse “não preparo”, e das legislações permanecerem no papel, tem suas origens no como foi instituída à Educação Inclusiva no Brasil.

A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosas da área e técnicos de secretarias. Em vez de se constituir como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado das bases para o topo. Assim, quando as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva foram definidas, muito pouco de história concreta nas escolas entre as famílias e educadores, no sentido de ações efetivas de integração ou inclusão escolar, Brasil afora, havia sido feito.

[...] A sensação é de descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional nacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira. As escolas, em sua maioria, se encontram, ainda, em situação incipiente diante desse projeto. (BEYER, 2006, p. 8).

A consequência desse descompasso descrito por Beyer (2006) consiste em que a organização escolar brasileira permanece a mesma, isto é, com uma proposta inclusiva baseada em documentos oficiais, todavia com uma prática tradicional de seu sistema educacional.

Cabe ainda enfatizar os discursos de 2 (dois) professores que voltaram-se para a questão da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum do ensino regular; “[...] é uma sobrecarga de responsabilidade e trabalho sem condições reais de realização”. (P. 4); “[...] Tem que ser bem planejada para que o aluno incluso e nem a turma sejam prejudicadas”. (P. 6).

Esses discursos construídos por esses professores, merecem algumas indagações: Por que a sobrecarga de responsabilidade? O professor não deve ser responsável por todos os alunos? Será que ocorre ausência de condições somente para os alunos público-alvo da Educação Especial? Em que medida a inclusão pode prejudicar a turma e o próprio aluno incluso?

As repostas a essas indagações encontram-se diretamente vinculadas à especificidade da:

[...] realidade brasileira atual – número grande de alunos por turma, professores sem formação adequada, poucos recursos de acessibilidade, entre outros aspectos já apontados –, a classe comum nem sempre é a melhor alternativa para todos os alunos, sobretudo para os que apresentam comprometimentos graves. (LIBERMAN, 2003; GLAT e BLANCO, 2007 apud GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 352).

Também sobre a complexidade que envolve o processo inclusivo, um professor salientou, “[...] Antes as crianças, os pais tinham medo de expor, não tinham direito a interação, ficavam escondidos, ficavam presos entre quatro paredes dentro de casa”. (P. 3). Esse discurso remonta as lembranças desse docente sobre a história da deficiência, que foi construída com a segregação/exclusão do deficiente do convívio social (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011). Que influenciou sobremaneira o imaginário social, referente à deficiência que,

Em uma versão historicizada (LE GOFF, 1985), articula-se o entendimento de que os imaginários são construções sociais e, portanto, históricas e datadas, que guardam as suas especificidades, assumem configurações e sentidos diferentes ao longo do tempo e através do espaço. (PESAVENTO, 2006, p. 13).

O mesmo docente identificou um outro ponto de grande relevância, no que se refere a inclusão “[...] As crianças com deficiência intelectual são jogadas na escola, não se prepara a escola, a família, o professor, então não há inclusão nesse sentido”. (P. 3). Sendo assim, cabe a indagação: Por que essa situação acontece numa escola que tem por objetivo incluir todos os alunos? Segundo Carvalho e Soares (2012) o que ocorre com os alunos com deficiência intelectual é que:

Como eles não possuem uma área orgânica afetada como os outros e sua dificuldade reside nos processos cognitivos que interferem no aprendizado do conteúdo escolar, nada há de específico que o diferencie do trabalho que deve ser feito com todo e qualquer aluno, independentemente de suas condições cognitivas. (p. 60 e 61).

Essa situação apresentada evidencia os grandes desafios no trabalho com qualidade para os alunos público-alvo da Educação Especial intelectual, e, por conseguinte compromete a sua real inclusão na classe comum.

Nessa perspectiva, outro professor ressaltou, sobre a importância da implementação da proposta inclusiva de que o aluno faça “parte” de toda a dinâmica que envolve a sala de aula, isto é, “uma inclusão onde pertencer significa participar, e não apenas ‘estar junto’”. (BÜRKLE, 2010, p. 119 – aspas da autora). E não “a parte” como se verifica ainda hoje nas escolas, com muitos alunos público-alvo da Educação Especial, que apesar de estarem matriculados nas classes comuns, encontram-se à margem do processo de ensino aprendizagem, sendo assim segregados.

Também merece destaque o relato do professor que compreende a inclusão como o ganho para todos os atores envolvidos no contexto escolar afirmou “[...] A turma aprende muito”. (P. 10). Essa concepção desse docente apresenta consonância com os princípios da Educação Inclusiva, onde o direito à diferença se constitui em um elemento essencial na aprendizagem dos alunos.

Ao sinalizar “[...] Não olhar para o aluno como incapaz, não é para ter pena, e sim desenvolver um trabalho com o aluno” (P. 10), o entrevistado demonstrou o compromisso com o aluno com deficiência, pontuou que o mesmo não pode ser visto como um incapaz, isto é, a deficiência não pode impedir as inúmeras possibilidades de aprendizagem. Sendo assim, essa percepção envolve além do respeito às diferenças, que a escola se constitui em um ambiente de desenvolvimento de uma proposta pedagógica de acordo com as necessidades desse educando.

Faz-se importante frisar que coaduna-se com a opinião de um outro professor, entrevistado, que consiste em um polo de atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, “[...] um polo de saúde”. (P. 11). Acredita-se que a dialogicidade, a troca de saberes e a construção de uma proposta que possibilite um trabalho pedagógico de acordo com a necessidade de cada aluno, posto que, “[...] dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência, podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos”. (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007, p. 349).

Com relação sobre como veem a inclusão da época de sua implementação e hoje como se encontra professores ressaltaram que houve avanço teórico sobre o tema, entretanto destacaram que a implementação das políticas públicas está longe do ideal para atender de forma concreta e competente, os alunos público-alvo da Educação Especial. Também enfatizaram a importância da capacitação dos professores, bem como a necessidade premente de recursos materiais, humanos e a acessibilidade, elementos essenciais na construção da Educação Inclusiva.

Aqui foram reproduzidos 3 (três) discursos de docentes, posto que, os mesmos apresentaram pela importância das suas informações,

“A inclusão na realidade é uma exclusão, pois não há preparo, o aluno fica em sala perdido”. (P. 2).

“Eu acho que mudou, as famílias estão cientes que as pessoas com deficiência têm acesso à escola, porque antes não. Como foi ampliada essa noção, em alguns aspectos melhorou. Ter acesso à escola, a Sala de Recurso Multifuncional”. (P. 3).

“Eu acho... A aceitação do professor é maior, antes tinha medo, e até nojo daquele aluno que baba... E tudo está girando em torno da vontade do professor querer estudar, querer ter voltado. Destaco a importância do trabalho multidisciplinar”. (P. 10).

Frente a essas respostas dos entrevistados, é notório observar que em diferentes momentos das entrevistas realizadas, os mesmos pontuaram alguns aspectos repetidas vezes, sobre o que atribuem como desafios da efetivação da Educação Inclusiva, entre os quais: “falta de preparação docente”, “a carência de recursos materiais e humanos”, “precariedade quanto a acessibilidade”, o que resulta em uma eterna incipiência em sua implementação.

Verifica-se que o relato do professor sobre a ampliação do acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular é um fato real, como também a noção das famílias sobre esse direito. No entanto, será que esse acesso e permanência são suficientes para garantia de um trabalho de qualidade, que atenda a necessidade desse aluno? Em resposta a essa questão, faz-se primordial:

[...] uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT; NOGUEIRA, 2002 apud PRIETO, 2006, p. 42)

Nessa perspectiva, Prieto (2006, p. 57) enfatizou que:

A expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar sua permanência, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto relevante consiste na Sala de Recursos Multifuncionais, o docente descreveu sobre o acesso, todavia, o mesmo em sua trajetória não foi tão simples, posto que, existia critério de elegibilidade para que os alunos frequentassem essa Sala, o diagnóstico médico se constituía em um elemento chave que determinava se esse educando apresentava perfil para o AEE.

Desta forma, nem o docente e nem a escola tinham autonomia para avaliar se esse aluno deveria ser matriculado na Sala de Recursos Multifuncionais. Era necessário aguardar esse diagnóstico, que em muitos casos podia levar anos, devido à precariedade do acesso dos estudantes ao serviço de saúde. Sendo assim, como trabalhar com esse aluno? Será que mais uma vez o educando que necessitava de um atendimento específico, novamente estava sendo excluído do seu direito?

A partir da Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, essa obrigatoriedade do diagnóstico/laudo médico para acesso do aluno com deficiência ao AEE deixa de existir, passando o mesmo a ter um caráter de complementariedade. De acordo com a citada Nota:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras

ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, Nota Técnica, n.º 04/2014, MEC/SECADI/DPEE).

Observa-se com esse documento a ênfase de que o AEE é reiterado para o foco como atendimento pedagógico e não clínico dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Baseado nessa Nota Técnica a Secretaria Municipal de Duque de Caxias elaborou o documento *Avaliação Inicial: Parâmetros para observação do estudante* (Coordenadoria de Educação Especial – 2015) que orienta a unidade escolar no sentido de avaliar os alunos que não possuem laudo médico, mas apresentam indicadores de deficiência, sendo assim, público-alvo da Educação Especial. Esse documento descreve cada etapa desse processo avaliativo.

Uma questão levantada por outro docente se refere “[...] A aceitação do professor é maior, antes tinha medo, até daquele aluno que baba”. (P. 10). Especificamente sobre a aceitação do professor, percebe-se no cotidiano escolar que alguns docentes permanecem reticentes à entrada dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular,

Mal informados e com receio de que os “alunos incluídos” aumentem seus problemas de ensino e prejudiquem ainda mais as suas turmas, baixando o nível de desempenho e de aprovação dos grupos nas provas – referências fundamentais para se avaliar a qualidade da educação excludente de nossas escolas –, os professores do ensino regular resistem à inclusão. (MANTOAN, 2006 apud ARANTES, 2006, p. 95).

A questão do “medo” e do “nojo” por parte dos docentes enfatizados, devem-se diretamente ao imaginário social construído em relação à deficiência, as origens dessa situação estão vinculadas a própria trajetória sobre a mesma, que deixou ranços na contemporaneidade, onde:

Os corpos deficientes em suas práticas sociais mostram marcas que, reafirmando suas histórias – individual e social –, os constituem e reforçam sua deficiência. Porém, nesse mesmo momento em que contam suas histórias, e na relação com outras pessoas, ressignificam-se. É o sujeito na relação com o outro, que, ao compartilhar seus limites e suas possibilidades, pode redimensionar as possibilidades e os limites de seu corpo, de seu papel social. (ALVES, 2013, p.31).

Mesmo com os avanços ocorridos no sentido de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, ainda percebe-se algumas fragilidades, ocasionadas devido à falta de informação dos docentes, como também a

permanência dos padrões normativos e estéticos que criam os rótulos até os dias atuais sobre a deficiência.

Segundo Omote (2009) esse rótulo é “apenas um nome para designar um evento (algum atributo ou comportamento, pessoas ou grupo de pessoas etc.). Qualquer evento, no processo de conhecimento acerca dele, precisa ser nomeado”. O problema do rótulo para o autor encontra-se diretamente vinculado ao uso que se faz dele,

[...] no sentido, por exemplo, de resumir em uma única designação todo o conjunto de características de pessoas rotuladas. Essas características que o rótulo suscita nem sempre são atributos efetivamente portados pelas pessoas rotuladas, mas podem ser apenas estereótipos. Uma vez que o rótulo passa a cumprir essa função social de caracterizar caricaturalmente a pessoa rotulada, acaba por orientar as ações de outras pessoas em relação a esta, interagindo com ela tratando-a como se, de fato, possuísse os traços sugeridos pelo rótulo. Conseqüências negativas advêm, se houver, das ações de outras pessoas em relação à pessoa rotulada, que é percebida e tratada de conformidade com os estereótipos negativos associados, comumente em conjunto com baixas expectativas. (OMOTE, 2009).

São todas essas questões descritas, que devem ser discutidas e refletidas, no sentido de não ver o aluno somente como deficiente, mas como um ser repleto de possibilidades na (re) construção de um novo olhar sobre esse aluno.

A respeito de que se o conceito de Educação Inclusiva está sendo efetivamente posto em prática, todos os docentes entrevistados afirmaram que **não**, desses 6 (seis) elencaram como entraves a precariedade dos recursos materiais e humanos e o despreparo do professor. Abaixo foram pontuadas as opiniões de 5 (cinco) professores sobre o assunto:

“Efetivamente não. Acho que existe muita coisa bonita na lei, mas que não é posta em prática”. (P. 1).

“Não. Na prática, muitas das vezes, para a inclusão de um, acabamos excluindo outros”. (P. 4).

“Acredito que há profissionais que se empenham neste sentido mas sei que é uma tarefa coletiva. Para que este conceito seja posto em prática e para que não seja apresentada uma caricatura de inclusão, precisamos de muito mais que a realização de algumas atividades e eventos com a participação dos alunos especiais”. (P. 6).

“Como a inclusão pressupõe um movimento ativo entre os sujeitos envolvidos, percebe-se desde a formação do professor até o seu trabalho efetivo em sala a insuficiência (de conhecimento, adaptações, materiais, número de estudantes em sala em demasia)”. (P. 9).

“Não, porque você tem a ação do professor de boa intenção mais nada. Você não tem curso de formação continuada, material, orientação. A questão envolve a falta de suporte, não temos suporte”. (P. 10).

É fundamental ressaltar que os itens elencados pelos docentes, demonstraram claramente as precárias condições para a concretização do processo de inclusão. O docente ao enfatizar a dicotomia entre a legislação e a prática nas instituições escolares, verifica-se que “a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento”. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 350).

Outro elemento relacionado consiste na narrativa do professor que chama atenção que a inclusão ser um projeto coletivo, e que a mesma “[...] não seja apresentada uma caricatura de inclusão, precisamos de muito mais que a realização de algumas atividades e eventos, com a participação dos alunos especiais”. (P. 6). Essa situação é clássica, posto que, observam-se várias bandeiras, porém, são eventos isolados que pouco contribuem para a efetivação do projeto inclusivo.

Também, concorda-se com o apontamento do professor que enfatizou sobre “[...] você tem a ação do professor de boa intenção mais nada”. (P.10). É notório retomar o que já foi salientado nesse estudo, o trabalho solitário do professor em sala de aula, é a precariedade da formação continuada descrita por esse docente,

[...] como uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular (BUENO, 1999; 2001; GLAT e NOGUEIRA, 2002; GLAT e PLETSCHE, 2004; SOUZA, 2005; GLAT e BLANCO, 2007 apud GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007 p. 351).

Ainda foi sinalizado por esse entrevistado, a ausência de material, suporte e orientação. Somados,

[...] as classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiência específica, apresentam inúmeros problemas de aprendizagem e/ou de comportamento. (GLAT; PLETSCHE, 2004, apud GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 351).

Ao serem indagados sobre o que é necessário para tornar a Educação mais inclusiva, 5 (cinco) professores entrevistados embasaram seus relatos em aspectos que envolvem a estrutura física adequada, capacitação de professores, números reduzidos de alunos por turma, recursos materiais e humanos.

Abaixo, foram ressaltados 5 (cinco) narrativas de docentes, devido a sua singularidade e relevância para esse estudo:

“Capacitação do professor, da equipe pedagógica; recursos materiais e humanos; capacitação de todos os funcionários e de preparo no ambiente”. (P. 2).

“Primeiro, formar e informar o professor. Nós recebemos a criança sem saber o que fazer. Exemplo: aluno disléxico, o que fazer? A falta de laudo, a falta de informação da própria escola de saber o que o aluno apresenta, para, a partir do aluno, poder planejar, adaptar o planejamento de acordo com a necessidade do aluno”. (P. 3).

“Primeiro, é necessário dois professores em sala de aula, uma para atender a turma no geral e outro para atender especificamente os alunos inclusos, orientando e ajudando nas adaptações curriculares. E depois é necessária uma estrutura multidisciplinar para atendê-lo”. (P. 4).

“Eliminar o abismo que existe entre as políticas públicas da Educação Inclusiva e a sala de Aula”. (P. 9).

“A escola não é inclusiva, nem para aqueles que não têm deficiência”. Você não tem uma escola que contemple todos. Você não trabalha o aluno integralmente. Tem que mudar todo esse conceito”. (P. 10).

É notório observar, que sempre é enfocada a capacitação docente, como também dos outros profissionais que compõem a escola, conforme destacado pelo professor entrevistado.

A questão da importância do laudo médico pontuado por outro entrevistado, deve-se diretamente ao despreparo do professor em desenvolver o trabalho pedagógico em relação ao aluno, com deficiência. E a partir desse diagnóstico poder “planejar, adaptar o planejamento de acordo com a necessidade do aluno”. (P. 3).

O discurso desse professor tem dois aspectos relevantes: o primeiro está diretamente vinculado ao laudo médico, que devido a Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, não é mais obrigatório, tendo agora o caráter de complementariedade, de acordo com esse documento, que é desconhecido pelo docente; o segundo aspecto também referente a esse diagnóstico, que para o entrevistado se constitui em um elemento importante para o planejamento das atividades com esse aluno, sendo assim, esse diagnóstico não é um limitador, mas sim um possibilitador para as adaptações necessárias ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o mesmo, função primordial da escola.

Outra narrativa que merece enfoque é a necessidade de “dois professores em sala de aula” (P. 4). Segundo Beyer (2006):

Uma classe inclusiva, ao contrário é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador. (p. 31 e 32).

Esse modelo é denominado bidocência, o qual conforme Beyer (2006) foi utilizado na Alemanha, no entanto, no Brasil ainda se constitui em poucas experiências nesse sentido, apesar de sua importância na concretização do processo inclusivo. A proposta de bidocência exige um maior investimento, o que não é uma preocupação para os governantes do país.

No que concerne, aos seguintes aspectos descritos pelos docentes: a necessidade de uma equipe multidisciplinar, o abismo entre as políticas públicas de Educação Inclusiva e a prática no cotidiano escolar, já foram amplamente analisados nesse estudo.

Outro ponto essencial é a narrativa do docente de que, “A escola não é inclusiva nem para aqueles, que não têm deficiência”. (P. 10). Sobre essa afirmativa do docente retomando Beyer (2006, p.12) citado na revisão da literatura desse trabalho ressaltou sobre a história da educação escolar que: “Esta história demonstra que nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos”.

Nessa perspectiva, o projeto inclusivo exige um rompimento com esses aspectos seletivos, na construção de uma proposta que atenda todos os alunos sem distinção. Desta forma:

[...]a implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples; para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. No entanto, conforme Rodrigues (2006) enfatiza, esses aspectos não podem ser hipervalorizados em detrimento de análises político-estruturais mais amplas sobre os investimentos financeiros necessários para tornar as escolas verdadeiramente inclusivas. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 350).

Diante do exposto, verificam-se os grandes desafios que envolvem a elaboração de uma educação para todos, no sistema educacional brasileiro.

Especificamente sobre se a escola encontra-se preparada para atender os alunos público-alvo da Educação Especial em termos de recursos materiais e humanos, **todos** os entrevistados afirmaram que **não**.

Complementando suas respostas 3 (três) docentes ressaltaram:

“Não. Necessita de mais recursos na área de informática, jogos específicos, a informatização na escola, pois os alunos com necessidades especiais aprendem muito com esses recursos”. (P. 1).

“Não, não há absolutamente nada voltado para essas crianças”. (P. 10).

“Tenho uma Sala de Recurso Multifuncional que não possui equipamentos, nem mesmo televisão, computador, nem jogos. Nada específico para Educação Especial, os jogos são da sala regular de ensino”. (P. 11).

Mais uma vez, é notório constatar que apesar de todas as propostas, documentos oficiais que versam sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, a disponibilidade de recursos materiais e humanos, não há nessa Unidade Escolar, que é *lócus* desse trabalho, qualquer investimento, no sentido de desenvolver um trabalho pedagógico voltado para especificidade da deficiência. Também não há acessibilidade arquitetônica prevista em lei. Observa-se a iniciativa do docente em reaproveitar o material da sala regular de ensino, e adaptá-los para o AEE.

Tecendo um paralelo sobre uma pesquisa realizada por Pletsch (2014), realizada em duas classes de AEE em uma rede de ensino da Baixada Fluminense, constata-se que a realidade vivenciada pela unidade escolar *lócus* desse estudo, é correlata. Desta forma, faz-se importante destacar alguns pontos chaves elencados pela autora, dentre eles:

a) dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos adequados para atender às necessidades educacionais especiais [...] d) falta de conhecimentos específicos dos professores para efetivar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento desses alunos. (PLETSCH, 2014, p. 18 e 19).

Nessa mesma perspectiva, Pletsch (2014) lançou uma questão relevante quanto as legislações que envolvem a inclusão: “Por que o distanciamento entre as diretrizes federais que mostram o AEE como solução para os problemas da ‘inclusão’ e a realidade cotidiana das salas pesquisadas?” (PLETSCH, 2014, p. 19).

É com essa precariedade que se desenvolve o trabalho do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais.

Quanto a questão se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, contempla a proposta de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial em suas classes regulares de ensino 7 (sete) professores afirmaram não saber dar essa informação. Um relato que chamou muita atenção é o descrito a seguir: “Eu não sei, a gente quase não tem acesso. Está sempre sendo formulado. Não conheço esse projeto, a escola não tem norte.” (P. 10).

Os que salientaram conhecer o PPP da Unidade Escolar elencaram os seguintes aspectos que envolvem a sua organização e implementação.

“É uma coisa na teoria, mas se é posto em prática, é uma outra questão”. (P. 2).

“Acredito que sim. É difícil uma turma na escola não ter pelo menos um aluno incluso (com laudo) ”. (P. 4).

“Sim. O PPP contempla a proposta de inclusão dos alunos especiais e suas classes regulares. Entretanto, as condições de implementação desta proposta, permanecem precárias”. (P. 6).

“Sim. Porém ainda há dificuldade na efetiva implementação”. (P. 9).

Essa questão é crucial, a fim de entender como a escola que se constituiu *lócus* desse estudo, onde 7 (sete) docentes afirmaram não conhecer o PPP, e 1 (um) professor relatou a dicotomia entre a teoria e a prática; outro enfatizou que “Acredito que sim” (P. 4), não ter a certeza, e associou ainda a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum do ensino regular, como uma garantia desse PPP. Sabe-se que a inclusão por si só não é garantia do compromisso com a qualidade do atendimento desse aluno, bem como do seu processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido o PPP, é “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos de ação”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 345). Desta forma, deve ser dinâmico, propositivo com a participação da comunidade escolar tanto na sua elaboração, quanto na sua concretização e avaliação.

Os professores que vislumbraram que o PPP contempla a proposta de uma Escola Inclusiva, destacaram as dificuldades em sua efetivação.

Cabe enfatizar nessa análise, que a maioria dos docentes relataram não conhecerem o PPP, o que é um dado muito relevante, posto que, é essencial na construção de uma escola democrática e participativa. Os documentos oficiais fazem ênfase à elaboração do PPP, o mesmo é definido como:

O instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.

[...] Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com prioridades estabelecidas. (ROPOLI, et al., 2010, p. 10 e 12).

No que tange, o seu papel para implementação do AEE:

[...] o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. Na

operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo utilizado pela escola. (ROPOLI et al., 2010, p.21).

Desta forma, o PPP apresenta grande importância na caracterização do processo de inclusão. Todavia, observou-se nas narrativas dos docentes que o PPP da Unidade Escolar, está longe de ser implementado, como um instrumento de dialogicidade, de avaliação contínua, de construção coletiva.

Questionando essa realidade vivenciada nessa Unidade Escolar descrita pelos docentes, cabe perguntar: Qual é o papel desses professores na construção, execução e avaliação do PPP? À medida que, os mesmos também são responsáveis por todo esse processo devendo dessa forma ser participante ativo e comprometido não só com a construção, mas também com a efetivação do PPP.

No que tange ao suporte dado pela Secretaria Municipal de Duque de Caxias (RJ) para o desenvolvimento do trabalho do professor, 3 (três) entrevistados afirmaram que não. Os demais salientaram os seguintes aspectos:

“Dá suporte e oferece curso para o professor da Sala de Recurso Multifuncional e Escola Especial, mas para o professor que está na sala regular, não”. (P. 3).

“Na minha opinião, não. Eu sei que ela promove alguns ‘cursos’ de formação ou ‘informação’ para professores com alunos inclusos, mas é sempre para um público-alvo selecionado e fora do horário de trabalho. Com duas matrículas e filhos pequenos em casa fica difícil participar”. (P. 4).

“A Secretaria Municipal de Educação me permitiu trabalhar com uma cuidadora que divide ser tempo em minha turma, na turma de outra professora que também tem um aluno especial e em todas as outras, que dela venham necessitar. Além disto, há turmas que precisam de cuidadores em tempo integral e não têm este apoio”. (P. 6).

“Anteriormente havia suporte para os alunos autistas, uma equipe muito boa. Agora não tem mais”. (P. 10).

“Esta gestão não, encontra-se deficiente nesse aspecto. Na gestão anterior havia encontros regulares, permitindo conhecer e estudar sobre as diferentes deficiências. Tinha-se suporte. Era muito proveitoso”. (P. 11).

As narrativas docentes pontuaram o quadro vivenciado pelos mesmos, como poucos recursos para desenvolverem sua prática pedagógica, verificou-se a partir dos relatos o pouco investimento do governo municipal, com o objetivo de formação continuada dos professores. Sinalizou-se também a falta de tempo para participar dos cursos oferecidos, como também o fato de selecionar um grupo específico de professor para realizá-lo.

Problematizando a questão que envolve a precária formação docente levantada pelos docentes conforme Relatório do CPFPPF (2014 a 2016) há cursos sobre Educação Especial (conforme descrito nesse documento) que ocorreram cursos de formação continuada para essa modalidade de ensino. Sendo assim, cabem algumas questões pertinentes: Será que os cursos não atenderam as necessidades dos professores? O horário atinge todos os docentes que têm uma jornada longa de trabalho e mais de um vínculo empregatício? A abrangência do curso da conta da complexidade que envolve o cotidiano escolar? Atende as necessidades tanto do professor das classes comuns do ensino regular e do AEE? É aberto a todos os professores interessados? Ou só é direcionado aos professores do AEE? Os docentes são ouvidos, como elemento importante para elaboração dos cursos, palestras e seminários?

Um dado relevante para reflexão sobre as formações continuadas ofertadas consiste que:

[...] em muitas ocasiões os sistemas de ensino, seja municipal, estadual ou federal, oferecem formações de caráter “informativo” e não “formativo”, que não oportunizam continuidade e aprofundamento, com padronizado no processo. São palestras, cursos, encontros pontuais, em que o palestrante se quer tem vínculo e/ou conhece as necessidades educacionais da realidade educacional local (CARVALHO, 2003; FONTES, 2009, MELO et al, 2006 apud Ávila, 2015, p. 97, grifo do autor).

Mais uma vez foi enfatizado o número elevado de alunos em sala de aula, já elencado nesse estudo.

Um professor descreveu ter uma cuidadora, denominada atualmente de profissional de apoio à inclusão em sala de aula, para atender o aluno público-alvo da Educação Especial, no entanto, que divide essa profissional com outro docente que também tem um aluno que necessita desse atendimento. O que demonstra a precariedade do sistema educacional, em concretizar as propostas previstas nas diversas legislações.

Relatos de 2 (dois) docentes evidenciaram a ausência, na atual conjuntura de suporte e formação continuada, posto que, retomando o discurso de ambos, ressaltaram: “Anteriormente havia suporte [...] Agora não tem mais” (P. 10), e “Esta gestão não [...]. Na gestão anterior havia encontros regulares, permitindo conhecer e estudar sobre as diferentes deficiências”. (P. 11).

Esses apontamentos são fundamentais e significativos na compreensão do que ocorre nessa instituição escolar, que vivencia um período de parcos investimentos em todos os sentidos. Gerando assim, um impacto negativo na implementação das políticas públicas de inclusão. São características de toda trajetória da educação do Brasil, que desde seus

primórdios pouco realizou para efetivação de um ensino que tenha como finalidade a qualidade para todos.

Sobre o número de alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e na Sala de Recursos Multifuncionais, e o tipo de deficiência, o quadro abaixo descreve como a unidade escolar encontra-se organizada:

Quadro 11: Alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede regular de ensino, número de alunos e tipo de deficiência

<i>Identificação</i>	<i>Número de alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum regular de ensino</i>	<i>Tipo de deficiência</i>
P. 1	1 (um)	Transtorno Global do Desenvolvimento – Transtorno de Espectro Autista
P. 2	1 (um)	Deficiência Intelectual
P. 3	3 (três)	2 (dois) Deficiência Intelectual e 1 (um) Transtorno Global do Desenvolvimento
P. 4	3 (três)	1 (um) Síndrome de Down, 1 (um) Deficiência Intelectual e 1 (um) Transtorno Global de desenvolvimento
P. 5	1 (um)	Deficiência Intelectual
P. 6	1 (um)	Transtorno Global do Desenvolvimento
P. 7	1 (um)	Deficiência Intelectual
P. 8	1 (um)	Deficiência Intelectual e Física
P. 9	1 (um)	Deficiência Visual (baixa visão)
P. 10	1 (um)	Síndrome de Down e Baixa Visão
P. 11 – AEE	14 (quatorze)	Deficiência Intelectual, Deficiência Visual (baixa visão), Transtorno Global do Desenvolvimento, Deficiência Física e Síndrome de Down

Fonte: Do próprio autor.

Ao serem indagados se realizam algum trabalho diversificado em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial, **todos** afirmaram que **sim**, 4(quatro) respostas descritas abaixo enfatizam como os docentes desenvolvem esse trabalho:

“É um aluno que por ser grande e não demonstrar fisicamente ser especial, não gosta de ser trabalhado de forma diferenciada. Procuo dar as mesmas atividades com grau de dificuldade inferior”. (P. 5).

“Sim. Tento planejar as atividades em conjunto com a cuidadora que, felizmente, também é professora em uma escola especial em outro município. Procuramos desenvolver atividades com teatro, música e jogos”. (P. 6).

“Planejo diariamente de acordo com as necessidades e o desenvolvimento o aluno. São desenvolvidas atividades de coordenação motora, de alfabetização, raciocínio lógico. Atividades lúdicas (jogos) são utilizadas como complementares no processo ensino-aprendizagem”. (P. 8).

“Faço adaptações das atividades do caderno e dos demais materiais em sala de aula”. (P. 9).

“Sim. Procuo desenvolver um trabalho que desenvolva integralmente a aluna, com material diversificado, com adaptações curriculares e de atividade de acordo com as necessidades da aluna”. (P. 10).

“As atividades são realizadas com base na entrevista com os pais dos alunos, atendimento individualizado, diagnóstico, conversas com o professor da sala regular, análise do PEI (Plano Educacional Individualizado) ”. (P. 11).

Verifica-se nesse sentido, que os docentes entrevistados demonstram interesse no desenvolvimento de um trabalho diversificado que atenda especificamente a necessidade de cada aluno, visando o desenvolvimento integral dos alunos, conforme previsto na legislação. Sendo assim, esses docentes ressaltaram que realizam esse trabalho diversificado de várias formas, dentre as quais destacam-se: “atividades lúdicas”, “adaptações curriculares”, “adaptações de atividades”, “atividades de coordenação motora, alfabetização e raciocínio lógico”.

Em linhas gerais, foram enfatizados nessa categoria os aspectos que permeiam a Educação Inclusiva, a partir dos discursos dos professores entrevistados sobre a concepção dos mesmos no que tange o conceito de inclusão, perpassando pela sua implementação na instituição escolar, recursos materiais e humanos, o Projeto Político Pedagógico, o suporte fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, número de alunos público-alvo da Educação Especial e cada turma da classe comum do ensino regular da unidade escolar *locus* da pesquisa, tipo de deficiência e trabalho diversificado.

7.4 – Políticas públicas/legislação na perspectiva da escola inclusiva

Essa seção norteou-se pelos professores entrevistados sobre o que eles conhecem sobre as políticas públicas de inclusão, suas opiniões e reflexões sobre o assunto. Ao serem indagados sobre as leis que embasam a Educação Inclusiva, 6 (seis) docentes afirmaram não conhecer nenhuma lei. Dos que disseram saber de algum documento referente aos princípios do processo inclusivo foram 3 (três) docentes, que descreveram as seguintes legislações:

“A Declaração de Salamanca, Declaração Universal dos Direitos humanos”. (P. 2).

“Sei da LDB e Declaração de Salamanca”. (P. 5).

“Conheço apenas a Declaração de Salamanca”. (P. 6).

“A Declaração e Salamanca, a LDB/96, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, PNE/2011, Lei 12.764”. (P. 9).

“Toda criança tem que ter acesso ao ensino regular, com direito a Sala de Recursos Multifuncionais. LDB, Declaração de Salamanca, Política de Sala de Recursos Multifuncionais”. (P. 11).

Também cabe enfatizar o relato de um professor que apesar de **não** conhecer nenhuma legislação tem a consciência de que todos os alunos têm direito à escola: “Eu só sei que o aluno tem direito à escola e direito a acessibilidade”. (P. 10). Observa-se nesse discurso, mesmo desconhecendo às leis específicas que norteiam à inclusão demonstrou o compromisso e clareza ao identificar o princípio fundamental para a construção de uma escola democrática.

Sobre a questão de acessibilidade, que é parte fundamental do processo inclusivo, pois vai além das condições materiais e arquitetônicas, envolve ainda e principalmente a aprendizagem e a socialização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Especificamente, no que tange as legislações citadas pelos professores, predominam os seguintes documentos: a Declaração de Salamanca (1994), que se constitui no marco referencial de todo o processo inclusivo, a LDBEN n.º 9394/96. Também foram referenciados a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Política da Sala de Recursos Multifuncionais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o PNE/2001, Lei 12.764/2012, todas essas leis, se encontram citadas nos capítulos desse estudo, destinados à revisão da literatura.

No entanto, é crucial ressaltar que não houve menções aos documentos que consistem nos princípios, diretrizes e propostas sobre a Educação Inclusiva, dentre eles destacam-se: as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, Decreto n.º 7611/2011; LBI (Lei Brasileira de Inclusão – 2015).

Sendo assim, até os dias atuais o conhecimento sobre as políticas públicas sobre Educação Inclusiva, é precário não só na escola que se constitui no *lôcus* desse trabalho, como também em grande parte das escolas do país. Desta forma, é um fator limitador o desconhecimento dos docentes sobre os aspectos normativos e jurídicos que envolvem os direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial, e a garantia de uma educação que atenda às suas necessidades.

Ao serem indagados sobre suas opiniões no que se refere às políticas públicas para inclusão, apesar da maioria dos entrevistados terem informado não conhecer nenhuma legislação, 3 (três) continuaram informando não conhecer, todavia os demais enfatizaram em seus discursos que:

“Acho que existe muita coisa no papel, mas na prática... isso não acontece”. (P. 1).

“Acho de grande valia, porque é necessário pensar formas de incluir e tornar a sociedade preparada para melhor trabalhar esses alunos”. (P. 2).

“Acho que tudo é muito bonito no papel, mas falta por em prática”. (P. 5).

“Acho justas e coerentes. A apropriação inadequada seguida de distorções e irresponsabilidades como descompromisso disfarçado me preocupam muitíssimo”. (P. 7).

“Acho que precisam garantir que as escolas estejam preparadas para que os portadores de necessidades especiais sejam integrados ao contexto escolar e se desenvolvam”. (P. 8).

“A sociedade deve discutir e rever, como um processo contínuo, as leis devem ser continuamente estudadas e revistas por todos, na escola, em outros grupos sociais, para que tomem mais consciência de seus direitos e opinem para que a construção/reconstrução seja coletiva”. (P. 9).

“Inoperantes, não tem. Não existe suporte sem conhecimento, sem preparo psicológico dos professores. Joga os alunos na escola regular e fecha a porta”. (P. 10).

“Eu acho que elas estão de acordo, mas que algumas questões, precisam ser revistas como, por exemplo, o cuidador. Política de atendimento de saúde (Fonoaudiologia, etc.). A escola fica muito sobrecarregada, falte um apoio da família, a necessidade de um tratamento, anexar o Bolsa Família ao atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais”. (P. 11).

Verifica-se nesses relatos o grande abismo entre a legislação que dá base a proposta de inclusão, os docentes pontuaram que mesmo estando “no papel”, a sua implementação não ocorre na prática.

Um docente ao enfatizar que essas políticas públicas são “justas e coerentes”, elencou alguns elementos essenciais desse hiato entre proposta e sua efetivação são eles: “apropriação inadequada”, “distorções”, “irresponsabilidade” e “descompromisso”. Nessa perspectiva descrita pelo professor, Beyer (2006) que ressaltou:

Parece haver, em nosso país, um certo anacronismo entre as proposições vigentes nas políticas educacionais instauradas com maior força a partir da LDBEN /1996, e a realidade do sistema educacional brasileiro. Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar – público e particular – nos diferentes estados brasileiros. O hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista e os recursos humanos e materiais disponíveis. (p. 56).

O hiato destacado pelo autor no que concerne à proposta inclusiva e os recursos humanos e materiais foi citado em vários momentos das entrevistas pelos docentes.

Outras questões de grande relevância apontadas por um docente foram: “falta de suporte”, “conhecimento”, “sem preparo psicológico dos professores”, e mais ainda o desabafo do mesmo: “[...] joga os alunos na escola regular e fecha a porta”. (P. 10). Esse

discurso é muito significativo e demonstra que passadas mais de duas décadas da proposta de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede regular de ensino, ainda há muitos desafios a serem superados, no sentido de efetivação do seu processo de inclusão. Sendo assim, diante a realidade descrita pelo entrevistado, Beyer (2006) salientou algumas medida, necessárias na diminuição dos problemas apresentados e vivenciados no dia a dia das escolas em todo país:

Inicialmente, julgamos que uma adequada preparação do professor para as experiências de integração/inclusão é condição básica. Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se joguem crianças com necessidades especiais nas salas regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos. Para tanto, seria interessante estabelecer disciplinas nas pedagogias e nas diferentes licenciaturas que possibilitassem uma introdução ao ensino de alunos com necessidades especiais. (BEYER, 2006, p. 56 – aspas do autor).

Apesar do texto do autor ser do ano de 2006, observa-se que o mesmo é atual, posto que, até os dias de hoje, a precarização da formação docente inicial e continuada, mesmo com a inserção de disciplinas que envolvem a Educação Inclusiva na área da educação, ainda percebe-se o caráter fragmentário, e isolado sobre o assunto, ficando aquém da realidade vivenciada em sala de aula.

Merece também destaque, o discurso do professor, que teve como sugestão vincular o Programa Bolsa Família, à frequência dos alunos na Sala de Recurso Multifuncional. Verifica-se a preocupação do docente com a falta de compromisso da família com o AEE, que ocorre no contra turno como estabelecido na legislação vigente. Todavia, não concorda-se com a colocação desse docente, não só a família dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas como todos os setores da educação, como a sociedade, deve ter compromisso ético e político com o projeto inclusivo. Sendo assim, coaduna-se com a narrativa do professor que compreende a importância da participação da sociedade e dos grupos sociais, no sentido de rever as leis, bem como os seus direitos e “opinem para que a construção/reconstrução seja coletiva”. (P. 9). É a partir desse processo dinâmico com a participação de todos e inclusive da família que se inicia e estabelece a construção de um projeto inclusivo.

No que concerne qual é a sua opinião sobre os direitos (as leis) dos alunos público-alvo da Educação Especial estudarem em sala regular de ensino, somente 1 (um) professor afirmou “não conheço”. (P. 3). Os demais entrevistados pontuaram aspectos relevantes para esse estudo, sendo assim, foram descritos os seus apontamentos:

“Acho bom o aluno conviver desde a escola com os colegas, pois o prepara para o convívio em sociedade. Não vejo muita diferença entre o aluno especial e não especial. Sempre faço um trabalho individualizado”. (P. 1).

“Tem direito, todavia ser incluído realmente, e não excluído como ocorre no espaço escolar”. (P. 2).

“Acredito que para alguns esse conceito de inclusão seja mais possível que para outros. Para o aluno especial ter contato com o aluno ‘normal’ é bom, porque não vai ficar restrito ao mundinho dele. Só a nível social, no cognitivo, não, pois compromete o outro grupo: ‘dos normais’”. (P. 4).

“Acho que é bastante proveitoso ter um aluno especial em uma classe regular, é um ganho social para todos. Só acho que os professores precisam estar preparados”. (P. 5).

“Acho justo desde que sejam asseguradas as condições necessárias para tanto. Com recursos materiais, humanos e formativos”. (P. 6).

“Como já citei, acho que a inclusão deva ser estudada para cada caso. Visando sempre o desenvolvimento do aluno incluso e da turma”. (P. 7).

“Acho muito válido, desde que tenha recursos (humanos e materiais) e que se faça realmente trabalho de inclusão”. (P. 8).

“Assim como na sociedade não deve existir segregação, na escola também não. Aprendemos em contato com outros. O que deve existir são as adaptações necessárias e pessoas conscientes e preparadas para exercerem, cada um, sua.” Função”. (P. 9).

“Eu acho que tem que ser avaliado. Porque na sala regular são muitos alunos, muito barulho. Por exemplo: um aluno com Paralisia Cerebral exige um olhar diferenciado para saber realmente o que ele quer. O que ocorre também com outros alunos com necessidades especiais. Outro exemplo, é o aluno autista que ficava irritado na sala regular (tive uma experiência dessa), então cada caso é um caso”. (P. 10).

“Concordo, acho que em muitos casos a inclusão é possível”. (P. 11).

Antes de iniciar analisando especificamente os relatos dos entrevistados, é importante destacar que a inclusão é, segundo Mantoan (2003, p.20): “[...] produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”.

O motivo da utilização dessa definição deveu-se, diretamente, à riqueza dos fatores elencados, os quais são fundamentais para análise dos discursos dos entrevistados sobre o assunto.

Várias são as opiniões no que concerne a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede regular de ensino, indo desde a necessidade dos recursos materiais, humanos, preparo docente, ambos já discutidos nesse estudo, aos

ganhos sociais com a inclusão. Todavia, a ênfase dessa análise pautou-se, nos relatos que são construídos, a partir da inclusão ser avaliada caso a caso. Aqui cabe uma questão: Quais são os critérios utilizados para essa avaliação? Se a escola inclusiva engloba a diferença de cada aluno, não corre-se o risco de manter a educação tradicional que permeou/permeia ainda hoje a instituição escolar?

Para Mantoan (2003, p. 20), “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

O paradigma da inclusão conforme destacado por Mantoan (2003), rompe com a visão tradicional que classifica e rotula o aluno, sendo assim, o discurso do docente, que categoriza o aluno “normal” e “anormal”, vai contra ao princípio da diferença que norteia a concretização do processo inclusivo. Ao categorizar o educando o professor realiza “a eleição arbitrária de uma identidade ‘normal’ como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas”. (MANTOAN, 2003, p. 20, grifo do autor).

Esse processo é fruto do estigma social que segundo Goffman (1988) consiste em meios que a sociedade cria para,

[...] categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

[...] Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1988, p. 11 e 12).

Ainda no discurso desse docente, encontra-se a questão que é somente a socialização que pode ocorrer em relação ao aluno com deficiência no espaço escolar, todavia, como já foi descrito anteriormente, na perspectiva inclusiva, há um compromisso efetivo da escola com a aprendizagem de todos os educandos. Coadunando com Mantoan (2003),

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis – eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações de nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (p. 28 e 29).

Desta forma, é interessante observar, o discurso de um professor, que pontuou que “aprendemos com os outros”. (P. 9). Sendo assim, a diferença no espaço escolar possibilita a construção do aprendizado dos educandos e de todos os atores sociais envolvidos nesse processo.

No que se refere, a questão sobre a diferença de atuação profissional entre professor generalista e o especialista, determinado pela legislação vigente, 7 (sete) entrevistados afirmaram não conhecer, e que nunca ouviram falar. Dos que responderam conhecer, as respostas foram:

“Generalista, e formação geral (generalizada). Especialista (foca em sua área). Já ouvi falar dessas duas expressões”. (P. 2).

“Acredito que não devem ser processos paralelos onde os professores atuem isoladamente, mas em colaboração em todo processo de aprendizagem”. (P. 9).

“Nunca ouvi falar em professor generalista, mas o especialista dever ser aquele que se forma, isto é, se especializa em uma coisa”. (P. 10).

“O especialista tem que ter curso de especialização para atender na Sala de Recursos Multifuncionais, também estudar sozinho, e estar sempre em formação continuada”. (P. 11).

As entrevistas possibilitaram constatar, que a maioria dos docentes, público-alvo desse estudo, não souberam explicar a diferença entre o professor generalista e especialista, mesmo os que opinaram sobre essa formação afirmaram: “acredito”, isto é, não tem certeza. O outro disse que “nunca ouvi falar em professor generalista”. Entretanto, mesmo sem ter o conhecimento real sobre o que a legislação estabelece, estão bem próximos no seu pensar, sobre a formação docente: generalista e especialista, já que:

A fundamentação legal e conceitual que preside à formação: a) do professor dos professores; b) do professor generalista, (com orientação explícita para o atendimento, em classe comum, de discentes com necessidades especiais); c) do professor para educação especial (para o atendimento às diferentes necessidades especiais) é estudo próprio da Educação Superior. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, p. 31 nota de rodapé n.º 5).

Retomando sobre a diferença desses dois tipos de professores descrita na revisão da literatura, consiste em:

1) os “professores generalistas”, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do aluno e 2) os “professores especialistas”, formados para lidar com diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por dar suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular ou para atuar diretamente com alunos em classes

especiais, sala de recursos, etc. (BUENO, 1999 e 2001; GLAT, 2000 e GLAT e PLETSCHE, 2004 apud ANTUNES; GLAT, 2011, p. 188).

Constata-se ainda que um docente enfatizou a complementaridade e a dialogicidade na prática profissional do professor generalista e especialista, para a implementação da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, que realmente é fundamental na sua estruturação.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os docentes não estão preparados e informados para desenvolvimento da inclusão escolar, apesar de no cotidiano trabalharem em conjunto com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (o especialista), não conhecem as funções determinadas pelas leis para esses dois tipos de profissionais. Sendo assim, verifica-se que os desafios sobre a proposta inclusiva são numerosos, exigindo uma (re) construção desse processo, passando principalmente pelo preparo dos professores elemento chave de sua implementação.

Nessa categoria, os pontos descritos voltaram-se para o conhecimento dos professores em relação às políticas públicas/legislações que norteiam e embasam a organização da Educação Inclusiva no Brasil, assim como a opinião desses docentes no que concerne a essas políticas, pontuando as narrativas e reflexões dos mesmos sobre o tema. Também abordou-se, a diferença entre o professor generalista e o especialista definido na legislação oficial.

7.5 – Sala de Recursos Multifuncionais

A presente seção tem por objetivo analisar a Sala de Recursos Multifuncionais da Unidade Escolar que se constitui o *locus* desse estudo, de acordo com os relatos dos professores entrevistados, as legislações que norteiam a sua estruturação e os autores que trabalham sobre o assunto.

Inicialmente foram descritas as entrevistas na íntegra, devido à riqueza dos relatos, sobre a opinião dos docentes no que concerne a existência da referida Sala, todos concordaram que a mesma consiste um suporte para atendimento do aluno com deficiência:

"Acho que a Sala de Recursos Multifuncionais da escola é inadequada, pois faltam recursos tecnológicos, jogos, estruturas melhor. Mais Sala de Recurso Multifuncional, pois só tem um professor e uma sala por escola". (P. 1).

"Acho importantíssimo na escola - é um amparo para o aluno, para o professor e para a família desse aluno. Já não temos amparo de Fono e demais profissionais para ajudar, então a Sala de Recursos Multifuncionais é fundamental". (P. 2).

“Eu sei pela experiência. Elas foram criadas para suporte dos alunos especiais, nos aspectos cognitivos. Eu acho que ela funciona bem para os alunos, importante frequentar no contra turno. Para suprir a necessidade de atendimento especializado, que o professor da sala regular não vai conseguir”. (P. 3).

“Acredito que ela possa ser um dos suportes necessários para o desenvolvimento e um trabalho com alunos especiais inclusos, mas não o único”. (P. 4).

“São aquelas equipadas com recursos variados que visam a atender os alunos em suas diversas deficiências. Acho que todos deveriam ser”. (P. 5).

“Considero que estas seriam as antigas Salas de Recursos melhor equipadas para seu funcionamento. Não percebi mudanças significativas na prática”. (P. 6).

“Elas funcionam no contra turno. Acho essencial, pois ali se tem um profissional melhor preparado para melhor atender os alunos com necessidades especiais”. (P. 7).

“Acredito que as salas de recursos sejam importantíssimas para os alunos, pois é visível o desenvolvimento dos mesmos, durante o atendimento nessas salas”. (P. 8).

“A Sala de Recurso deve ser um espaço onde um professor especializado possa preparar o estudante para desenvolver e ampliar habilidades, utilizar ferramentas que facilitem seu aprendizado nas salas regulares. Deve acontecer comunicação contínua entre os professores (regular e especialista)”. (P. 9).

“Não sei nada. Apesar de uma Sala Multifuncional, não parece, ela é pobre, porque não tem recursos materiais. Jogos televisão, computador, impressora, etc. Eu vejo muita coisa que o professor traz. A professora da Sala de Recursos Multifuncionais que adapta sozinha tudo”. (P. 10).

“A Sala de Recursos Multifuncionais é aquela que pode e deve ser equipada, de modo adequado às necessidades especiais de cada aluno. A função é atender os alunos especiais e dar suporte ao professor da sala regular”. (P. 11).

O primeiro aspecto a ser analisado, é que em vários discursos foram elencados a falta de recursos materiais, nesse sentido, retoma-se a narrativa de um professor que é muito significativa:

“[...] Apesar de ser uma Sala Multifuncional, não parece, ela é pobre, porque não tem recursos materiais, jogos, televisão, computador, impressora, etc. Eu vejo muita coisa que o professor traz. A professora da Sala de Recurso Multifuncional que adapta sozinha tudo”. (P. 10).

Esse relato descreveu claramente, a lacuna entre o que define a legislação e a prática ocorrida no dia-a-dia da escola. Conforme a política de Educação Inclusiva, a Sala de Recursos Multifuncionais deve ser “organizada com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização”. (ROPOLI et al., 2010, p. 31).

Ainda sobre a política de inclusão determina a “acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos transportes, nas comunicações e informação”. (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.14). Também merece citar a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 que versa em seu,

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, MEC, CNE/CEB n.º 4/2009e, p.2).

Todavia, os relatos dos professores demonstraram que não há acessibilidade arquitetônica, nem recurso material e humano para desenvolver o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. Desta forma, o docente da Sala de Recursos Multifuncionais, é quem realiza sozinho as adaptações para as diferentes deficiências dos alunos, os quais são público-alvo da Educação Especial, e muitas vezes com recursos próprios. Também foi elencado a ausência de profissionais de outras áreas de atuação, a fim de implementar um trabalho de qualidade.

O docente identificou que a Sala de Recursos Multifuncionais, é a Sala de Recursos antiga melhor equipada, sobre essa questão Bürkle (2010) destacou:

A proposta de funcionamento das Salas de Recursos como suporte à Educação Inclusiva não é nova, porém a partir de 2008, com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que esse espaço ganhou visibilidade e importância, passando a uma nova proposta e dessa forma recebendo materiais específicos para seu funcionamento e sendo designadas de Sala de Recursos Multifuncionais. (p. 84, grifo do autor).

Outro aspecto relevante consiste no fato de que apesar da possibilidade do AEE, poder ser realizado em outro espaço, nessa unidade escolar *locus* desse estudo, todos os alunos público-alvo da Educação Especial são atendidos na mesma escola em que encontram-se matriculados, nas classes comuns da rede regular de ensino.

Também cabe destacar, um elemento fundamental ressaltado pelo entrevistado, referente à Sala de Recursos Multifuncionais “[...] ser um dos suportes necessários para o desenvolvimento de um trabalho com alunos especiais inclusos, mas não o único”. (P. 4).

Observa-se nesse discurso que o docente identificou que são essenciais outros atendimentos. A legislação prevê sobre essa questão que:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, MEC, Resolução CNE/CEB n.º 4/2009e, p.2).

No entanto, apesar de todo o aparato legislativo, na realidade escolar constata-se que a Sala de Recursos Multifuncionais se constitui em única forma de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, posto que, não há um acesso desses aos outros serviços primordiais para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Sendo assim, mais uma vez, há um hiato entre as políticas públicas de inclusão e o cotidiano escolar.

No que tange, ao suporte que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais dá para o desenvolvimento de um trabalho específico com o aluno público-alvo da Educação Especial inserido na classe comum do ensino regular, os discursos voltaram-se para troca de ideias e experiências, planejando de acordo com a necessidade de cada aluno (atividades específicas), algumas entrevistas foram descritas, por serem significativas para análise dos dados:

“Sim. É uma professora muito solícita, planeja junto com o professor da sala regular, para o atendimento específico desse aluno. Acompanha o aluno em sala, dá preciosas dicas no desenvolvimento do trabalho”. (P. 1).

“Trabalha em muita parceria. Procura saber qual é a principal dificuldade do aluno. Faz um trabalho [...] de mediação à prova oral, elabora atividades”. (P. 3).

“Sim. Trocamos conhecimentos, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, me auxilia no planejamento das atividades para esse aluno, que necessita de um trabalho diferenciado”. (P. 6).

“Sim. A professora da Sala de Recursos Multifuncionais encontra-se sempre disposta para ajudar quando solicitado. Está sempre estudando sobre a deficiência do meu aluno, trazendo muitas sugestões de atividades para ser desenvolvida com ele na sala regular”. (P. 9).

“Sim. Acho um trabalho da professora da Sala de Recursos Multifuncionais muito legal, ter um tempo para os alunos que são atendidos nesse local. Deveríamos ter menos alunos na sala regular para podermos ter tempo para desenvolver esse atendimento individualizado para todos os alunos: especiais ou não”. (P. 10).

“Sou professora da Sala de Recursos Multifuncionais, e procuro dar sugestões de atividades; construção em conjunto do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) do aluno. Sempre troca de experiências sobre esses alunos periodicamente avaliações em conjunto dos alunos. Entrevistas integradas entre o professor da sala regular e a professora da Sala de Recurso Multifuncional e o

responsável do aluno, e em alguns casos com a participação da Orientadora Educacional da Unidade Escolar”. (P. 11).

O suporte oferecido pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais descrito pelos entrevistados consiste em uma das atribuições do docente da referida Sala, previsto em legislação específica, que estabelece que a atuação e formação desse profissional para o AEE devem voltar-se:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, MEC, CNE, Resolução n.º 4/2009e, p. 3).

Dando continuidade sobre a formação docente para formação docente par o AEE a Nota Técnica SEESP/GAB n.º 11/2010 que estabelece as atribuições desse profissional e no mesmo ano o documento: *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (BRASIL, MEC, SEESP, 2010) que fixou sobre a formação docente:

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos, público-alvo da educação especial. (ROPOLI et al., 2010, p. 23).

Esses documentos citados possibilitaram constatar que os discursos dos professores entrevistados coadunam com as leis estruturadas na perspectiva da construção de uma escola inclusiva, que vislumbra a atuação do professor especializado da Sala de Recursos Multifuncionais, voltada para o suporte do professor, do aluno público-alvo da Educação

Inclusivo e família desses alunos, elaborar atividades específicas, elaborar executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, dentre outras funções.

Retomando a narrativa do docente da Sala de Recursos Multifuncionais é possível verificar que o mesmo abrange alguns aspectos fundamentais:

“Sou professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e procuro dar sugestões de atividades; construção em conjunto do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) do aluno. Sempre troca de experiências sobre esses alunos periodicamente avaliações em conjunto dos alunos. Entrevista integrada entre o professor da sala regular e a professora da SRM e o responsável do aluno, e em alguns casos com a participação da Orientadora Educacional da Unidade Escolar.” (P. 11).

Observa-se que envolve vários elementos em sua prática profissional, em que há alguma “participação da Orientação Educacional, somente em alguns casos”. Demonstrando que a formação do docente para o AEE é ampla, voltado para uma atuação de “superespecialista” (CARVALHO; SOARES, 2012), onde é ele quem vai dar conta de todas essas demandas que envolvem a deficiência. Nesse sentido ao ter imbuída todas essas funções de trabalhar com todos os tipos de deficiência, dar suporte e orientar os pais e os professores, ser responsável em articular a política de inclusão escolar é esse professor que se torna multifuncional, posto que,

A ideia de multifuncionalidade da sala de recursos é transferida para o professor, que deve ter, segundo a proposição oficial, uma formação eclética, sobre a qual podemos indagar: tal formação tem a marca da pluralidade ou implica uma reflexão insuficiente capturada para centralidade na prática? (GARCIA, 2013, p. 116).

Na mesma perspectiva, Bürkle (2010) ressaltou que,

[...] Esta configuração requer do profissional uma gama de conhecimentos e competências diferenciadas que ele não possui, e um conjunto de recursos materiais que ainda não foi enviado para as escolas. Solicita-se que o “professor seja multifuncional”, porém não existem recursos para que esta proposta se viabilize. (p. 122, grifo do autor).

Ainda sobre a questão desse profissional, observa-se que o mesmo teve a formação em nível médio (formação de professores) em 1991, isto é, antes da proposta de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. Formou-se em Licenciatura em História em 2012, e curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, no ano de 2013. Quanto à formação como especialista para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais narrou ter realizado cursos oferecidos pela

Secretaria Municipal de Educação (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias). E no ano de 2014 fez o curso de Extensão em Educação Especial pela Universidade Santa Maria (RS), na modalidade EAD.

Sendo assim, observa-se que a base da sua formação para atuar no AEE, foi continuada e em serviço. A mesma também informou ser docente da Sala de Recursos Multifuncionais desde 2007, ano que também foi instituída a Portaria n. ° 13/2007 que implementa o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, MEC, 2007).

É importante registrar outro aspecto relevante apontado por outro docente entrevistado sobre o elevado número de alunos em sala de aula: “[...] Deveríamos ter menos alunos na sala regular para podermos ter tempo para desenvolver esse atendimento individualizado para todos os alunos: especiais ou não”. (P. 11).

Esse relato retrata o compromisso do docente em desenvolver um trabalho que atenda os seus alunos, todavia, sinalizou um elemento impeditivo o grande número de alunos em sala de aula. Nesse sentido Beyer (2007) destacou que um fator crucial para a concretização da inclusão consiste na:

Redução numérica dos alunos, nas turmas de inclusão. É importante que isso aconteça para possibilitar a ação educativa específica e a interação dos alunos em sala de aula, em que a situação diferenciada aos alunos com necessidades especiais seja considerada. (p. 79).

Os professores das salas comuns do ensino regular entrevistados disseram ter um bom relacionamento com o docente da Sala de Recursos Multifuncionais, afirmaram que é de “parceria”, “suporte”, “ajuda mútua”. Como as opiniões foram muito semelhantes, descreveu-se 3 (três) discursos, posto que, trouxeram apontamentos relevantes para análise e reflexão desse estudo.

“Fundamental, porque a priori o professor da Sala de Recursos Multifuncionais é para dar suporte, o apoio porque o professor da sala de aula regular traz o cotidiano da sala de aula, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais dá o suporte para o professor, o aluno e a família. Ela cumpre essa função”. (P. 2).

“Temos uma boa relação de troca e ajuda mútua. No início quando recebi asse aluno a professora Sala de Recursos Multifuncionais me ajudou muito na preparação de material adaptado para o meu aluno. Continuamos sempre em contato, dialogamos, a fim de atender as demandas desse aluno. Gosto muito de aprender”. (P. 9).

“É ótimo, ela vem conversar comigo sempre. Quer saber informações sobre o aluno, troca experiências; planejamos juntas. Essa é uma experiência nova para mim, porque na outra unidade escolar que trabalhava, também da rede municipal

de Duque de Caxias, apesar de existir Sala de Recursos Multifuncionais não tinha suporte do professor dessa Sala”. (P. 10).

Alguns pontos são fundamentais nessas narrativas, o primeiro é o já descrito anteriormente sobre a questão do suporte do professor da Sala de Recursos Multifuncionais ao docente da sala comum do ensino regular, e que esse suporte se estabelece pela parceria, ajuda mútua, planejamento, diálogo constante, adaptações de materiais e curriculares de acordo com a necessidade de cada aluno. Todavia, constata-se a abrangência da função do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, no relato de um docente entrevistado que sinalizou que essa função, além de todas essas já descritas acima. Sendo assim, a “multifuncionalidade” do professor do AEE, encontra-se diretamente vinculado aos documentos que fixam essa formação para o docente especializado, já citado anteriormente nesse estudo, que além de realizar todo esse planejamento, oferecer adaptações de materiais e curriculares, deve também atender,

[...] a todos os alunos, independente de suas necessidades especiais / condição intrínseca (deficiência, transtorno global de desenvolvimento e alta habilidade) será feito por um único professor que deverá ter formação específica par atender a todas as demandas. (BÜRKLE, 2010, p. 54).

Também cabe destacar, o discurso do professor que teve uma experiência negativa com o docente da Sala de Recursos Multifuncionais, em uma outra unidade escolar da Rede de Ensino de Duque de Caxias, o qual não desenvolvia um trabalho de “suporte” ao professor da classe comum do ensino regular. Diante desse relato, faz-se crucial o levantamento de algumas questões: Qual é a formação desse profissional? Quais foram os critérios de elegibilidade para esse docente assumir a Sala de Recursos Multifuncionais? O que a comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, alunos, responsáveis) conhece sobre a função desse profissional que atua na referida Sala?

Outro elemento crucial, que verificou-se nas narrativas desses professores, é que o diálogo para construção de uma escola inclusiva, enfoca apenas o professor generalista e o especialista, sendo assim, é fundamental uma pergunta: Qual é o papel dos demais atores que compõem a comunidade na estruturação desse processo inclusivo?

No que concerne à relação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais com o professor que atua na classe comum do ensino regular, o docente ressaltou que: “Consigo ter um bom relacionamento com os professores da sala regular, com trocas bem produtivas. Já

encontrei resistências em tempos atrás, mas atualmente foram superadas. Avalio positivamente essa relação, é um trabalho de parceria”. (P. 11).

Desta forma, os relatos dos docentes de ambas as salas foram de uma avaliação positiva, quanto ao relacionamento entre esses profissionais, no sentido de atender os alunos público-alvo da Educação Especial, o que demonstra o compromisso com o projeto inclusivo. Sendo assim, a parceria e a colaboração¹¹¹ desses professores de classe comum e o da Sala de Recursos Multifuncionais se estabelecem “a partir do momento em que ambos percebem que é através da relação de cumplicidade e ajuda mútua que o trabalho de inclusão de fato acontecerá”. (BÜRKLE, 2010, p. 115). Que deve se estender para todos os atores envolvidos na construção da Educação Inclusiva.

A categoria de análise abordou o discurso dos professores entrevistados em relação a Sala de Recursos Multifuncionais, tendo como foco o conhecimento dos mesmos sobre a referida Sala; bem como o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais e a relação entre os docentes das classes comum do ensino regular e o professor do AEE.

Observou-se nessas narrativas, alguns entraves devido a precariedade de recursos humanos e materiais, todavia constatou-se nos relatos que apesar desses entraves, ocorre na Unidade Escolar *locus* da pesquisa uma ação colaborativa entre os docentes na concretização da proposta inclusiva.

¹¹¹ Esse estágio descrito pelos professores entrevistados, é denominado de Estágio Colaborativo, que consiste na comunicação entre os docentes das classes comuns do ensino regular, com o da Sala de Recursos Multifuncionais, “que interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.” (GATELY; GATELY, 2001 apud VILARONGA; MENDES, 2014, p. 148).

8 – Conclusões e considerações finais

A formação continuada de professores para Educação Inclusiva requer mudanças das práticas convencionais, apontando para um processo de formação em que o professor seja inquiridor, pesquisador e reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico.

Nesse sentido, há necessidade de ser estabelecida uma política de formação inicial e continuada de professores, elaborada com a participação dos atores das escolas, com base em novos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem ao professor refletir sobre os seus saberes e as suas práticas e ser partícipe da construção de sua identidade profissional. (MIRANDA, 2011, p. 138).

Ao finalizar esse estudo, foi possível verificar que a partir da revisão da literatura especializada sobre o tema que:

- A história da Educação Especial no Brasil foi se constituindo com as primeiras instituições para cegos, surdos e deficientes mentais, que eram atendidos especificamente nessas instituições, as quais abarcaram apenas uma pequena parcela da população com deficiência, ou seja, a maioria permanecia à margem desse acompanhamento;
- A predominância da filantropia e do assistencialismo em relação a pessoa com deficiência;
- A partir do século XX vários estudos foram realizados, e outras instituições vão sendo criadas para o atendimento dos alunos ditos “anormais”, tais iniciativas partem do binarismo que rotula, determinando os padrões normativos da sociedade: “normais” e “anormais”, como se a pessoa fosse a própria deficiência;
- O ensino emendativo característico da década de 1930, que significa “tirar defeito”, “corrigir falta”, dos alunos que apresentam características de “anormalidade”, o que demonstra o cunho disciplinador e estigmatizante que permeia a construção da Educação Especial no contexto nacional;
- O período pós Segunda Guerra Mundial, que trouxe um novo olhar para questão da deficiência, devido as diferentes formas de mutilações sofridas pelos combatentes da Guerra;
- É somente a partir da criação da CADEME (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – 1960) e o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial – 1973) e posteriormente a integração social das pessoas com deficiência, que um novo olhar começa a ser vislumbrado sobre as diversas deficiências, apesar de ainda se constatar que no período da referida integração, era o aluno que deveria se adequar a escola, ou seja, a questão de se “moldar”, “adaptar”, permanece presente na instituição escolar;
- A Década de 1990, a Declaração de Salamanca (1994); LDBEN n.º 9394/96, teve início no Brasil o paradigma da inclusão, o aluno público-alvo da Educação Especial passa a ser visto,

através de suas singularidades, subjetividades, onde a escola é que se prepara para atender esses alunos, planejando e desenvolvendo um trabalho pedagógico voltado para as necessidades desses alunos. São elaboradas várias legislações, decretos, resoluções, no sentido de implementação da Educação Inclusiva, sendo a formação docente um dos elementos preponderante dessa organização.

A partir das entrevistas realizadas com os docentes público-alvo da pesquisa, foi possível verificar como os mesmos constroem suas memórias e discursos em relação à sua formação profissional, como também sobre a Educação Inclusiva, políticas públicas/legislação voltadas à inclusão, e a Sala de Recursos Multifuncionais. A narrativa desse professor, suas concepções sobre a temática permitiram observar que nessa Unidade Escolar, *locus* desse estudo que:

- A elaboração das legislações sobre Educação Inclusiva, não se constitui em garantia de sua concretização, à medida que, segundo discursos desses professores há ainda a ausência de recursos humanos e materiais, bem como questões que envolvem a acessibilidade arquitetônica;
- Os professores entrevistados concordam com a proposta de Educação Inclusiva, todavia, os seus discursos envolveram a necessidade de compromisso com a sua efetivação;
- Em vários momentos os docentes sinalizaram “despreparo” para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial, tanto no que tange a formação inicial e continuada. Especificamente sobre a formação inicial poucos professores relataram que tiveram 1 (uma) disciplina isolada, ou em curso e/ou palestra na própria universidade. A maioria dos professores enfatizou ausência de formação continuada, bem como de suporte da SME/Duque de Caxias, no sentido de formação, recursos materiais e humanos para a implementação da Educação Inclusiva.
- Todos ressaltaram reconhecer a importância da Sala de Recursos Multifuncionais, entretanto focalizaram os poucos investimentos e recursos da referida Sala; e do empenho do docente do AEE, em criar condições para o desenvolvimento do trabalho com os alunos, público-alvo da Educação Especial em vários momentos custeando os materiais. Também descreveram que a relação entre os docentes das classes comuns do ensino regular e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais é positiva, e baseia-se no trabalho colaborativo;
- Ainda sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, os docentes entrevistados enfatizaram se constituir em um local importante para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, todavia descreveram ser fundamental e premente a equipe multidisciplinar no

atendimento desses alunos, que segundo os discursos desses docentes não ocorre nessa Unidade Escolar;

- O PPP se constitui um entrave, na concretização de uma escola inclusiva, à medida que, conforme a maioria das narrativas dos professores voltou-se para o não conhecimento desse Projeto. Na Unidade Escolar, além de não terem participado de sua construção, implementação e avaliação.

Ao descrever resumidamente os aspectos que envolveram tanto o aporte teórico, como os resultados da pesquisa de campo, foi possível concluir que a trajetória da Educação Especial no Brasil, apresentou um longo e tortuoso caminho. Nas últimas décadas do século XX com o paradigma da inclusão trouxe avanços significativos na conquista dos direitos das pessoas com deficiência, tanto no contexto internacional, como no nacional, no entanto, as singularidades apresentadas pelo país ainda demonstram a precariedade de investimentos, assim como nas questões que envolvem acessibilidade arquitetônica, acesso e permanência desses alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições escolares.

Nesse processo de organização de uma escola inclusiva, a formação docente é um dos fatores fundamentais, posto que, os mesmos se constituem em um dos atores desse processo. Sendo sobre essa formação que esse estudo debruçou-se tendo como objetivo principal: conhecer aspectos legais vigentes que determinam a formação para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Compreender, via representação da historicidade, memória e discurso; o que os professores informam sobre essa formação.

Diante do exposto, com as narrativas dos docentes entrevistados, o pressuposto desse trabalho foi confirmado, que há uma distância significativa entre a formação docente e o cotidiano escolar, no que tange à Educação Inclusiva. Demonstrando assim, que os avanços observados nas atuais legislações e nos currículos de formação de professores para inclusão, não impactaram mudanças significativas na prática educacional. Posto que, as memórias e os discursos dos professores da Unidade Escolar *locus* desse estudo, em relação à sua formação inicial e continuada voltada para o projeto inclusivo, expressaram esse distanciamento.

Outro aspecto que merece destaque é o Relatório do CPFPPF 2014/2016 SME / Duque de Caxias ao sinalizar que ocorreram formações continuadas através de: palestras, seminários e oficinas em relação à Educação Especial, entretanto, os docentes entrevistados enfatizaram fragilidades nessa oferta e formação, bem como a dificuldade de frequentar tais cursos. Sendo assim, cabem algumas indagações: Quais os motivos para essa não participação? Será que essas formações atenderam as reais demandas do cotidiano escolar? Como essas formações continuadas são/foram organizadas?

Soma-se a esse fator o “despreparo” para atuação com alunos público-alvo da Educação Especial enfatizado em vários momentos pelos docentes, sabe-se que o professor nunca está “pronto”, porque a própria dinâmica que envolve o seu fazer profissional exige formação contínua, no entanto, verificou-se ainda nos dias atuais, que as formações iniciais e continuadas estão longe de responder à complexidade das demandas do cotidiano escolar. Essa fragilidade, no que tange a formação de professores faz parte de sua trajetória desde as origens da profissão.

No que concerne à Sala de Recursos Multifuncionais, constatou-se, que devido à ausência de investimentos e de recursos materiais, a qualidade do serviço de AEE está comprometida significativamente.

Também vale destacar a falta de acesso, por parte dos docentes entrevistados, ao documento PPP, conforme relatado pelos mesmos, esse desconhecimento nos remete à indagação do porquê. O desconhecimento do documento nos remete, ainda, à condição desse profissional não sentir-se responsável por algo que também é parte de sua condição para a docência. Observou-se, nesse sentido, que os professores entrevistados apesar de terem formação suficiente, que permite contemplar o Projeto como um instrumento essencial na organização de uma escola para todos, as narrativas dos mesmos pouco voltaram-se para a participação como atores da comunidade escolar, o que pode inviabilizar a dialogicidade e as propostas inclusivas.

Tendo em vista os dados apresentados, muitos desafios ainda precisam ser vencidos no sentido da elaboração de uma escola que tenha a inclusão como proposta. Esses desafios perpassam pela necessidade urgente da organização do currículo de formação docente, tanto em Nível Médio (Curso Normal), quanto Superior (Licenciatura); bem como para formação continuada, a fim de que essa realidade seja transformada, é essencial a escuta dos professores que estão no dia-a-dia nas unidades escolares, isto é, ouvir as bases do ensino.

Concernente à formação continuada, também é fundamental, que as mudanças de governos não afetem os investimentos, a qualidade e a permanência da referida formação, como foi sinalizado por um docente entrevistado.

Deve-se ainda estimular os docentes, como os demais atores envolvidos no processo de inclusão, sobre a importância da formação tanto inicial quanto continuada, bem como a melhoria significativa nas condições de trabalho, salários dignos e garantia de tempo para o planejamento.

É necessário também, uma maior proximidade e dialogicidade entre a SME/ Duque de Caxias (RJ) e a Unidade Escolar, através de um movimento de troca de experiências e na concretização de um trabalho colaborativo.

Sendo assim, a formação docente na perspectiva de uma escola inclusiva, ainda exige um longo caminho a ser percorrido para sua efetivação, com o rompimento de padrões tradicionais que perpassam essa formação, posto que, a Educação Inclusiva exige uma nova concepção escolar onde todos os atores são protagonistas.

Finalizando, ao tecer o paralelo entre a realidade da Unidade Escolar pesquisada e o contexto nacional, observa-se muitas semelhanças no que ocorre no sistema educacional brasileiro. Longe de encerrar a discussão sobre a formação docente, espera-se que esse trabalho, estimule novas indagações e reflexões sobre o tema, vislumbrando novos aspectos e estudos, na busca incessante de uma educação comprometida com a formação dos professores e com os princípios éticos, democráticos e políticos de um sistema educacional que respeite e trabalhe com as diferenças, afinal somos todos diferentes, singulares e únicos.

Referências

- ABREU, L.; CARVALHO, M. F. O professor capacitado para a educação de alunos com deficiência: (in)definições legais sobre a formação de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 11., **Anais...** “Por uma Política Educacional de Formação de Professores”. UNESP, Águas de Lindóia, 2011.
- ALBUQUERQUE, R. A.; MORI, N. N. R.; LACANALLO, F. L. Sala de Recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, UFSM, v. 22, n. 34, p. 155-164, maio/agosto 2009.
- ALVES, A. C. A. **Ressignificação da identidade social de pessoas com deficiência através da prática de esporte**: possibilidades e percursos. 2013. 131f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy. Duque de Caxias/RJ, 2013.
- ANJOS, H. P. O conceito de inclusão nas falas de professores: deslizamentos de sentidos presentes no discurso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009 João Pessoa/Paraíba, **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M.D. & DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica/RJ: Edur UFRRJ, p.188-201, 2011.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, n. 21, p. 160-173, março 2001.
- _____. Integração Social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, Sociedade Brasileira de Psicologia, n.º 2, pp. 6370, 1995.
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, RN, IFRN, ano 30, v. 6, p. 280-295, dezembro/2014.
- ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. 6.^a ed., Summus Editorial, São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, S. C. L. G. Formação do Pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de Pedagogia (1939-2006). VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. 6. Eixo Temático 1: Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente, 2006, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro/UERJ, 2006, p. 1-7.
- ÁVILA, L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)**. 2015. 203f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, 2015.

BAPTISTA, C. R. Educação Inclusiva. **Ponto de Vista:** relação de educação e processos inclusivos, Florianópolis, SC, n. 3/4, núcleo de publicações do CED-UFSC, p. 161-172, 2002.

BARBOSA, T.G.S. **O papel do Elemento Elo no processo de inclusão escolar:** relato e reflexões de uma experiência. 2013. 64f. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial e Inclusiva) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, L. C. D.; GOULART, A. M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. **Educação em Revista**, Marília/SP: Laboratório Editorial, v. 9, n. 2, p. 93-112, julho/dezembro 2008.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Editora UFPR, n. 23, p. 267-283, 2004.

BERNARDES, A. O. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Educação Pública**, 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

BEYER, H. O. Integração e Inclusão Escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP: ABPEE, v. 8, n. 2, p. 157-168, julho/dezembro 2002. Disponível em: <<http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/araq4d59d0a4b45ad.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016

_____. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. O projeto da educação inclusiva: perspectiva e princípios de implementação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L.; BARRETO, M. A. C. & VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**, p. 271-280. Porto Alegre: Mediação / CDV / FACITEC, 2007.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Campus. Ano 1992.

BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista, v. 21, n. 3, Marília/SP: ABPEE, p. 345-362, 2015.

BOROWSKY, F. Formação continuada de professores: algumas perspectivas teóricas. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – Anped Sul, 18 a 21 de julho de 2010, Universidade Estadual de Londrina. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa da Região Sul** – Anped Sul, Londrina: EDUEL – Editora da Universidade Estadual de Londrina, p. 1-20, 2010a.

_____. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007):** novos referenciais? 2010, 142f. Dissertação

de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010b.

BOTEGA, L. R. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos de 1990. **Educação Online**, 2005. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15>. Acesso em: 23 dez. 2015.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühnrm 11.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Decreto Lei n.º 8530/1946**, de 02 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal (1946a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946 (1946b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 30 set.2016

_____. Congresso Nacional, 1961, **Lei n.º 4024/1968**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 27 out. 2015

_____. Presidência da República. **Lei n.º 5540/1968**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em:30 set.2016.

_____. Parecer n° 252, de 11 de abril de 1969. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. In: **Documenta**, Rio de Janeiro, n.º 100, 1969a.

_____. Resolução CNE/CP n° 2, de 12 de maio de 1969. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF.

_____. Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (1971a). **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 853/71, de 12 de novembro de 1971. Núcleo – comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. In: **Documenta**, Rio de Janeiro, n.º 132, novembro/1971b.

_____. Resolução n.º 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. Fixa o núcleo- comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: **Documenta**, Rio de Janeiro, n.º 133, dezembro/1971c.

_____. MEC/CFE. **Parecer n.º 45/1972**, aprovado em 12 de janeiro de 1972. Assunto: A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional (1972 a). Disponível em: <http://www.siau.edunet.sp.gov.br/Item/Lise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. MEC/CFE. **Resolução n.º 02/1972**, de 27 de janeiro de 1972. (1972b)

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n.º 848/72**, sobre educação de excepcionais, de 10 de agosto de 1972. Brasília, 1972c.

_____. MEC. **Lei n.º 7044/1982**, de 18 de outubro de 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 07 mai. 2016.

_____. Centro Nacional de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**. Brasília: MEC/CENESP, 1984.

_____. MEC. CENESP. **Portaria n.º 69/1986**, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1986.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069, de julho de 1990). In: **Assistente Social: Ética e Direitos**, Coletânea de Leis e Resoluções, vol. 1, 5.ª ed., CRESS – 7.ª Região p. 175-233, 2008.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994a.

_____. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1793/1994**, de dezembro de 1994c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. MEC **Lei n.º 9394 20 de Dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB 9394/96). Brasília Ministério da Educação, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 02/1997**, aprovada em 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB2_97.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016

_____. CEB. **Resolução n.º 2/1999**, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal (1999a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 3276/1999**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. (1999b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Decreto n.º 3554/2000**, de 07 de agosto de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/decreto/d3554.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE** (Lei n.º 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/1101172.htm>. Acesso em: 16 set. 2016

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CES n.º 133/2001**, aprovado em 30 de janeiro de 2001. Homologado em 6 de março de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP n.º 009/2001**, aprovado em 08 de maio de 2001. (2001c) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001**, aprovado em 03 de julho de 2001. Homologado em 15 de agosto de 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. MEC. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001e). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 10.287/2001**, de 20 de setembro de 2001. Altera dispositivo da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (2001f). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10287.htm>. Acesso em: 23 set. 2016

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP n.º 27/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. (2001g). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP n.º 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. (2001h). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Lei n.º 3956/2001, que promulga no Brasil a **Convenção da Organização dos Estados Americanos**. Brasília, 2001i.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. MEC/CNE. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2002**. Aprovado em 29 de janeiro de 2002. Homologado em 27 de junho de 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_02.pdf>. Acesso em 23 set. 2016

_____. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP n.º 1/2002**, aprovado em 18 de fevereiro de 2002. (2002b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP n.º 2/2002**, aprovado em 19 de fevereiro de 2002. (2002c). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, 2002 d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/2002/110436>. Acesso em 30 set.2016.

_____. Ministério da Educação/SECADI. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. 402p., 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em 11 set. 2016.

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB n.º 1/2003**, aprovado em 19 de fevereiro de 2003. Homologado em 16 de setembro de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. Ministério Público Federal, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília, setembro 2004.

_____. MEC/SEESP. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade Documento Orientador**. Brasília-DF, 2005a.

_____. **Lei n.º 11.133/2005**, de 14 de julho de 2005. Dia Nacional de Luta das Pessoas Deficientes, 2005b.

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP n.º 5/2005**, aprovado em 13 de dezembro de 2005. (2005c). Homologado em 15 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP n.º 3/2006**, aprovado em 21 de fevereiro de 2006. Homologado em 11 de abril de 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. **Dia Internacional da Síndrome de Down**, estabelecido em 21 de março de 2006b.

_____. MEC/CNE. **Resolução CNE/CES n.º 8/2006**, de 29 de março de 2006. Altera a Resolução CNE/CES n.º 1 de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (2006c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_06.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 11.301/2006**, e 10 de maio de 2006. Altera o Art. 67 da Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do Art. 40 e no § 8º do Art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. (2006c). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm>. Acesso em 18 set. 2016.

_____. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP n.º 1/2006**, de 15 de maio de 2006. (2006 d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. **Portaria n.º 142/2006**, de 16 de novembro de 2006. Comitê de Ajudas Técnicas, 2006e. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

_____. MEC. **Portaria Normativa n.º 13/2007**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. **Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância.** MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 6.096/2007**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. (2007b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Dia Mundial da Conscientização do Autismo**, estabelecido em 02 de abril de 2008b.

_____. **Decreto n.º 6.571/2008**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. (2008c). Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Lei n.º 11.796/2008**, de 29 de outubro de 2008. Estabelece o Dia do Surdo. 2008d.

_____. Decreto Legislativo n.º 186, de 24 de dezembro de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União Brasília**, 2008f.

_____. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP n.º 9/2009**, aprovado em 02 de junho de 2009. Homologado em 24 de julho de 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Parecer CNE/CEB n.º 13/2009**. (2009b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 12.013/2009**, de 06 de agosto de 2009. Altera o Art. 12 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade do ensino de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11203.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. MEC. **Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Escolar Pública Básica, 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n.º 4/2009**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Presidência da República, **Lei n.º 12.056/2009**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao Art. 62 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2009f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.html>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. MEC. **Nota Técnica – SEESP/GAB n.º 11/2010**, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 7.611/2011**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 7.612/2011**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos de Pessoas com Deficiência – Plano Viver Sem Limite, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. MEC/SECADI/DPEE. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. MEC/SECADI. **Portaria n.º 25/2012**, de 19 de junho de 2012. (2012b). Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23452338_PORTARIA_N_25_DE_19_DE_JUNHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 1 out. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art.98 da Lei n.º 8112, de 11 de dezembro de 1990. (2012 c). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. **Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**, de 21 de março de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16 fev. 2017.

_____. MEC. **Lei n.º 12.796/2013**, de 04 de abril de 2013. (2013a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l2796.htm>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. **Nota Técnica n.º 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**, de 10 de maio de 2013, p. 124-142 (2013b). Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos público alvo da Educação Especial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 nov. 2016.

_____. MEC. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 12 jul. 2016.

_____. Senado Federal. **Novo CPC ameaça dispositivo do Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materiais/2016/02/15.novo-cpc-ameaca-dispositivos-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. MEC. **Nota Técnica n.º 40/2015/MEC/SECADI/DPEE**, de 15 de junho de 2015. (2015a). Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2016/04/NOTA-T%C3%89CNICA-N%C2%BA-40-O-Atendimento-Educacional-Especializado-aos-estudantes-com-altas-habilidades-superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. MEC. **Nota Técnica n.º 42/2015/MEC/SECADI/DPEE** de 16 de junho de 2015. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-dos-itens-srm&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. MEC/CNE – Conselho Pleno – **Resolução n.º 2/2015**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, 2015c. Disponível em: <http://www.pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 01 set. 2016.

_____. **Lei 13.146/2015** – LBI – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 13.234/2015**, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior de alunos com altas habilidades ou superdotação, 2015e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 27 set. 2016.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba/SP: Editora: UNIMEP, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011.

BÜRKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana.** 2010. 146f. Dissertação de Mestrado

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2010.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/agosto. 2009.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARLETO, E. A. et al. Sala de Recursos Multifuncionais: inclusão ou exclusão escolar? **Revista História e Diversidade/MS**, v. 2 n. 1, UEMG/MS: Unemat Editora, p. 129-154, 2013.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 29-40 Sept. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 ago. 2016.

CARVALHO, E. N. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 261-276 maio/agosto 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CARVALHO, M. F.; SOARES, M. A. L. **O professor e o aluno com deficiência**. SP: Cortez Editora, Coleção Educação & Saúde, 2012.

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em 12 set. 2016.

CEEP; CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Declaração de Madri**, de 23 de março de 2002. Madri, 2002. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislação/6/33>>. Acesso em 18 set. 2016.

CORREIA, G.B.; BAPTISTA, C.R. Ação docente e inclusão escolar: uma reflexão sobre pesquisa e processos de escolarização. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar – UERJ, Rio de Janeiro, p. 143-158, jul./set. 2016.

COSTA, A. B. Lei n.º 5.540/68. A reforma do Ensino Superior: um projeto de hegemonia. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**. Florianópolis/SC. Programa de Pós Graduação em Direito da UFSC, v. 12, n. 23, 85-95, 1991.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias da educação básica. **Cadernos de pesquisa [online]**, 2005, vol. 35, n. 124, p. 11-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 fev. 2017.

DANTAS, C. G.; EQUIPE DA COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Especial/Inclusiva – Um breve perfil da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. In: PLETSCHE, M. D. et al. **Boletim de Educação Especial e inclusão escolar**. Nova Iguaçu/RJ, UFRRJ, v. 1, ano 1, 2016a, p. 22.

_____. et al. Nota Técnica n.º 04/2014: Avaliação inicial para estudantes sem laudo em Duque de Caxias/RJ. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (VII CBEE) – X ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (X ENPEE), 2016b, São Paulo, **Anais...** São Paulo: UFSCar, 2016.

DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Academia Brasileira de Letras. 2.ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DORZIAT, A. A formação de professores e a Educação Inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**, Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, CDV/FACITEC, 2011, p. 147-159.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho, docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 4, Maranhão, 2008, **Anais...** Maranhão / UFMA, 2008, p. 1-8.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FEITOSA, D. R. Educação Inclusiva: um desafio na formação do professor. **GT8 – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas)**. Disponível em: <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT8/EDUCACAO_INCLUSIVA_DESAFIO_FORMACAO_PROFESSOR.pdf>. Acesso em 15 out. 2014.

FERNANDES, E.M. **A implantação do modelo pedagógico construtivista na educação especial do sistema público do município de Duque de Caxias**: mudanças na prática pedagógica e institucional. 1991.330 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1991.

_____. **Estudo Descritivo da Aplicação do Paradigma da Associação Americana de Retardo Mental na Comunidade de Barro Branco**. 2000. 221 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher)- Fundação Oswaldo Cruz, RJ, 2000.

FERNANDES, E. M. et al. Gestão em Educação Especial na perspectiva da inclusão: estudo de caso do Município de Duque de Caxias. CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2009, Londrina-PR, **Anais...** Paraná: UEL, 2009, p. 1557-1566.

FERNANDES, S. L. B.; SCHLESENER, A; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba/PR: UNESPAR, v. 2, p. 132-144, 2011.

FILHO, T. A. G. **As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais?** 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84:as-novas-tecnologias-na-escola-e-no-mundo-atual-fator-de-inclusao-social-do-aluno-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 07 dez. 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, RS, UNISINOS vol. 6, n.º 11, p. 105-123, julho de 2014.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Univeste, Campus Foz do Iguaçu, v. 10 n. 1 – p. 41-62, 1.º sem. 2008.

FUCK, A. H.; CORDEIRO, A. F. M. As professoras da sala comum e seus dizeres: Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 28, n. 52, p. 393-404, maio/agosto 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacoespecial/article/view/16093>>. Acesso em: 22 set. 2016.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/institu/sub/nstitucional1203023491/t003ps002/interdisci_atitude_metodo_1999.pdf>. Acesso em 06.dez.2015.

GALLO, M. S. C. A história da formação de Pedagogos no curso de Pedagogia: um debate identitário. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Paraná, **Anais...**, Paraná/PUCPR, 2009.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 18 n. 52, jan. mar. 2013, p. 101-119.

_____. R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação especial nas políticas de inclusão – Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola Brasileira**, Brasília/DF, v. 8, n. 15, p.397-408, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/449/580>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar um projeto de pesquisa**. 4.^a edição, SP, Editora Atlas S/A, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, MEC/SEESP, ano1, n.1, p. 35-39, out.2005.

_____; PLETSCHE, M. D. ; FONTES, R.S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, UFSM, Santa Maria/RS, v. 32, n. 2, p. 1-7, Edição: 2007. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.^a edição, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1988.

GUERREIRO, E. M. B. R.; LOPES, S. C.; VILLELA, T. C. R. **Os desafios da inclusão escolar no século XXI**. 2013. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/desafios>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo/IBGE 2010**. IBGE/Cidades/Rio de Janeiro/Duque de Caxias. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330170>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE/Cidades/Rio de Janeiro/Duque de Caxias**. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330170>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE/Cidades/Infográficos/Rio de Janeiro/Duque de Caxias/Dados**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=330170>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da população de Duque de Caxias 2016**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Dados do IDEB de Duque de Caxias, 2015**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/ideb>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico, Brasília: O Instituto, 2014, 39 p.: tab Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumostecnicos/resumo_tecnico_censo_basica_2013.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Total de Escolas da Educação Básica – Matrículas e Infraestrutura** – Qedu. Disponível em:

<http://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar/INEP2015**. Disponível em: <http://www.qedu.org/cidade/2751-duque-de-caxias/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 28 dez. 2016.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3.^a edição revista (Coleção Educação Contemporânea), Campinas, SP.: Autores Associados, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Editora Imago Ltda., 1976.

_____. **A questão da Interdisciplinaridade**. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1994.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 17, Edição Especial, p. 41-58, maio-agosto 2011.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Organizadoras). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador, 2013, p. 33-76.

KÜENZER, A. Z.. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade [online]**, v. 19, n. 63, p. 105-125, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73301998000200007>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 20, n. 68, v. 20, n. 68, Campinas, p. 163-183, dezembro 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73301999000300009>. Acesso em 12 set. 2016.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: UNICAMP, 1996, p. 419-476.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada: o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2008. 128f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade [online]**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: **Olho de Professor**, Ponta Grossa, (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 17.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Especial: da exclusão à inclusão escolar. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – **LEPED/UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação, p. 1-11, 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta.1.3.htm>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? SP: Summus Editorial, 2003.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 6.^a ed., Summus Editorial, São Paulo, p. 15-30, 2006.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Dossiê Temático – Currículo e Prática Pedagógica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, n. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**, 6.^a edição, São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A. Formação de professores no contexto das políticas neoliberais: descaminhos para a formação unitária. In: II SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, XI SEMANA DE LICENCIATURA. Políticas Públicas e Formação Docente, 2014, Jataí/GO, **Anais...** Goiás: IFG, 2014, p. 38-50.

MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Organizadoras). **Escolarização de Alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Série Educacional Geral Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador, 2013.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações pedagógicas. In: MARQUEZINE, M.C. et al. **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: EDUEL, Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, p. 25-41, 2003.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação [online]**, vol.11, n.33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 21 jul.2015.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, vol. 2 número 57, mayo-agosto, 2010, p. 93 a 109. Disponível em: <<http://www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>>. Acesso em 16 jul.2015.

_____. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Organizadores). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 2, Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 131-146.

_____ et al. A formação dos professores especializados segundo pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 151-168, mai./ago. 2015.

MENDES, G. M. L.; NETO, A. S.; SEPTIMIO, C. O “não saber” como retórica constante: Aproximações entre os Observatórios de Educação Especial e de Políticas de in-serção de Tecnologia. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, Rio de Janeiro, Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar – UERJ, Rio de Janeiro, p. 90-109, jul./set. 2016.

MICHELS. M. H.; GARCIA, R. M. C. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. **Ponto de Vista**, Revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC,), v. 1, n. 1, p. 30-35, julho/dezembro 1999.

_____. **A formação de professores da Educação Especial na UFSC (1988-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. 170f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

_____. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico – psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília/SP v. 11, n. 2, Marília, p. 255-272, maio/agosto 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 set. 2016

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional Brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11 n.º 33, Set./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 24, n. 40, p. 219-232. maio/agosto 2011a. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS,

D.M.; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 2 Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011b, p. 79-90.

_____ ; CARNEIRO, M.S.C.; GARCIA, R.M.C. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na Educação Especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**, Belém/PA:UEPA, vol.6,n.11,p.17-28/ jan.-jul. 2012

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D.P. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n. 31, p. 127-141, setembro 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade** . RJ: Petrópolis, Revista e Atualizada, 25.^a edição, 2007.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – Do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP: Unesp Marília publicações, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2000.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 1, Porto alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p.125-141.

_____ ; FILHO, T. A. G. (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva, Práticas e Lugares**. Salvador/Bahia, EDUFBA, 2012.

NAKAYAMA, A. M. **Educação Inclusiva: Princípios e Representação**. 2007.364f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007.

NORA, P. Entre memória e história – a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Revista Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, n.º 10, p.7-28, dez. 1993.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 15 – formação de professores**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **Meta 16 – formação continuada de pós-graduação de professores**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **Meta 17 – valorização do professor**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor>>. Acesso em: 27 jan. 2017

_____. **Meta 18 plano de carreira** – Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/18-plano-carreira>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. **Meta 19 – Gestão democrática** – Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-democratica>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. Formação de professores/pesquisadores em tecnologia assistiva/comunicação alternativa na UERJ. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol.1, Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p.29-44.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 2004, 140 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS. 2004.

OLIVEIRA, L. C. **Visibilidade e participação política: um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói**. 2010. 178 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ), Rio de Janeiro, 2010.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Normalização, integração, inclusão... **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis/SC, UFSC, v. 1, n. 1, p. 4-13, julho/dezembro 1999.

_____. Educação Especial: Igualdade na diferença. **Blogspot**. Universidade Estadual do Ceará (UECE). Alunos perguntam e Sadao Omote responde, 2009. Disponível em: <<http://educacaoespecial2009.blogspot.com.br/2009/11/alunos-perguntam-e-sadao-omote-responde.html>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/115-direitos-humanos-declaracao-1948>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

ORRICO, H. F. **A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental**. 2011. 114 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, SP, 2011.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: Já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, Juiz de Fora/MG, Edição Especial, p. 313-332, fevereiro 2015.

PESAVENTO, S. J. História e literatura: uma velha nova história. In: COSTA, C. B.; MACHADO, M. C. T. (org.). **História e Literatura: identidades e fronteiras**. Edufu, 2006, p. 11-26.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 1.^a edição, São Paulo: Contexto, 2013.

PIOVESAN, F. Cidadania no Brasil: **Guia da cidadania Almanaque Abril**. Rio de Janeiro, 2011, p. 7-97.

PLATT, A. D. Uma contribuição histórico-filosófica para a análise do conceito de deficiência. **Revista Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 71-80, julho/dezembro 1999.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão – GO: UFG-CAC, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

POLLAK, M. Memórias, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação Inicial**. Parâmetros para observação do estudante. 16 p. Duque de Caxias – 2015, p.16.

_____. **Dados do Município de Duque de Caxias/RJ**. Disponível em: <<http://www.duquedecaxias.rj.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. SME. Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF). **Portfólio 2014**. Disponível em: <<http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/cpfpf/portfolio2014/>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. SME. **Edital de Concurso Público n.º 001/2015**. Disponível em: <<http://www.consuplan.net/concursosInterna.aspx?k=AKwAwC1YrIU=>>>. Acesso em 28 dez. 2016.

_____. **Lei n.º 2713**, de 30 de junho de 2015. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências.

_____. SME. Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF). **Portfólio 2015**. Disponível em: <<http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/cpfpf/portfolio2015/>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. SME Centro de pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF). **Relatório de Gestão 2014 a 2016**. Disponível em: <<http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/cpfpf/wp-content/uploads/2016/12/relatorio-de-gestao-estendido.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. SME. Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF). **Portfólio 2016**. Disponível em: <<http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/cpfpf/portfolio2016/>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas. **Revista Undime**, Rio de Janeiro, ano III, n.º 1, p. 5-14, 1.º semestre. 2002.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 6.^a ed., Summus Editorial, São Paulo, 2006. p. 31-73.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” na década de 1940. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 19, n. 3, São Paulo, p. 144-152, set./dez. 2008.

_____. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. 37.^a REUNIÃO DA ANPED – Florianópolis, **Anais...**, Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC), Grupo de Trabalho Educação Especial, 04 a 08 de outubro de 2015, p. 1-17, Santa Catarina, 2015.

RANGHETTI, D. S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às diretrizes de Pedagogia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, Universidade de São Paulo (UNICID), v. 1, n. 1, janeiro/julho 2008. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art1diva.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2016.

REIS, H. M. M. S. **Educação inclusiva é para todos?** A (falta de) formação docente. 2006. 268f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RIBEIRO, R. R. R. P. C. **Formação de professores para a educação inclusiva. Quais as mudanças ocorridas**. 2012. 170f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2012.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando...** guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro, USU Ed. Universitária, 1999.

ROCHA, M. G. S. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 233 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, 2014.

ROCHA, S. T. **Educação e formação de professores: As contradições da inclusão na escola pública**. 2009, 257f, Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2009.

RODRIGUES, C. A. R. **Políticas públicas de educação inclusiva: uma trajetória de conquistas e contradições**. 2011, 151f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de Tuiuti do Paraná. Paraná, 2011. Acesso em 29 mar. 2015.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. **Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. Paraná, PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em 21 jul. 2015.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

ROSS, P. R. A crise da educação especial uma reflexão política e antropológica. **Educar em Revista**, Paraná, Universidade Federal do Paraná (UFPR), n. 15, p. 1-11, 1999.

ROSSETTO, E. **Processo de Inclusão: um grande desafio para o século XXI.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/499/388>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

SANCHES, R. C. F. **Avaliação Institucional.** Curitiba: IESDE BRASIL S. A., 2009.

SANTOS, K. S. A Política Nacional de Educação Especial e a ‘Perspectiva Inclusiva’: Novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos. IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL 2012, Rio Grande do Sul, **Anais...**, Rio Grande do Sul: UCS, 2012 p. 1-17, 2012.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados.** Ano I, n. 1 1.º semestre 2003. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. R. K. **Inclusão.** Construindo uma sociedade para todos. 8.ª edição, Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. História da formação do docente no Brasil: Três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria/RS, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/373510>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, janeiro/abril 2009.

SCHNEEBERGER, C. A. **Minimanual Compacto da História do Brasil.** São Paulo, 1.ª edição. Editora Rideel, 2003.

SILVA, D. B. **Nas ondulações da memória: a criação narrativa de professoras sobre a sua formação docente.** 2010. 89 f. Mestrado Acadêmico em Letras e Ciências Humanas – Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Duque de Caxias – RJ, 2010.

_____. **As relações entre ensino aprendizagem e deficiência mental: desenhando a cultura escolar.** 2003. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, S. C. S. et al. Contribuindo para a inclusão das pessoas com deficiência. Laboratório de Educação Inclusiva (LEDI). In: 8º Encontro de Extensão PROEX-UDESC, 2012, Lages-SC, **Anais do 8º Encontro de Extensão**, Santa Catarina, 2012.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **InterMeio**, Campo Grande/MS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.

SOUZA, M. J. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, João Pessoa/Paraíba, Universidade Federal da Paraíba vol. 16, n.º 1, 2014, p. 91-117.

TANURI, L. M. A Formação docente no Brasil: história e política. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, Universidade Federal de Uberlândia-MG, Uberlândia: EDUFV, p. 353-264, julho/dezembro 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2005.

VALLE, B. B. R. (coord.) et al. **Políticas Públicas em Educação**. Curitiba: IESDE BRASIL S. A., 2009.

VASCONCELLOS, M. N. M. B. **Gestão de Sistemas Educacionais**. Curitiba: IESDE BRASIL S. A., 2009.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina/SC, 2013.

_____.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: Estratégias de consolidação da política educacional. **Educação Fronteiras On-line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 83-105.

VILARONGA, C. A.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Estudos RBEP, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jun./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

VINENTE, S.; DUARTE, M. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a garantia de um sistema educacional inclusivo: possibilidade ou utopia? **Olh@res**, Guarulhos/SP, v. 3, n. 2, p. 133-151, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/421/161>>. Acesso em: 17 fev. 2017

APÊNDICES

APÊNDICE A

Apêndice A – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação pessoal

Nome: _____

Idade: _____

Documento de Identidade: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

E-mail: _____

Titulação: _____

Ano de conclusão: _____

Data da entrevista: _____

Entrevistador: _____

Local da entrevista: _____



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

Entrevista

Bloco 1 – Formação docente

1.a) Por que você escolheu a profissão de professor?

1.b) Ocorreu a influência de alguém?

1.c) Como se deu a formação docente?

1.d) Titulação :

() Ensino Médio – Curso de Formação de Professores

Ano de Conclusão: _____

Instituição de Ensino: _____

() Graduação – Qual? _____



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

Ano de Conclusão: _____

() Especialização – Qual? _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição de Ensino: _____

() Mestrado – Área? _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição de Ensino: _____

() Doutorado – Área? _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição de Ensino: _____

1.e) Está fazendo algum curso de formação continuada, atualmente?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual?

Em caso negativo, já fez?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual?



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

1.f) Já fez curso sobre Educação Inclusiva?

1.g) Sente-se preparado para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular?

() Sim () Não Por quê?

1.h) Para você como deve ser a formação do professor para atuar em turmas com alunos público-alvo da Educação Especial?

Bloco 2 – Atuação Profissional

2.a) Em que ano você entrou no magistério?

2.b) Qual sua carga horária de trabalho na escola?



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

2.c) Você tem mais de uma matrícula como professor(a)?

() Sim () Não

Em caso afirmativo na mesma unidade escolar? E no mesmo segmento de ensino?

2.d) Conte sobre como foi sua trajetória como docente, desde o início da profissão.

2.e) Como você avalia sua atuação profissional hoje? Como se vê atuando?

Bloco 3 – Educação Inclusiva

3.a) Qual o conceito de inclusão para você?

3.b) Qual é a sua opinião sobre Educação Inclusiva?



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

3.c) Como você vê a inclusão da época de sua implementação, e hoje como se encontra?

3.d) Você acredita que o conceito de Educação Inclusiva está sendo efetivamente posto em prática?

3.e) O que é necessário para a escola tornar-se mais inclusiva?

3.f) Em termos de recursos materiais e humanos, sua escola encontra-se preparada para atender os alunos público-alvo da Educação Especial?

3.g) O Projeto Político Pedagógico da sua Unidade Escolar, contempla a proposta de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular?



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

3.h) A Secretaria Municipal de Educação (Duque de Caxias / RJ) dá algum suporte para o desenvolvimento do seu trabalho?

3.i) Quantos alunos público-alvo da Educação Especial têm em sua sala de aula?

3.j) Qual é o tipo de necessidade desses alunos?

- () deficiência mental
 - () deficiência visual
 - () deficiência auditiva
 - () deficiência física
 - () Altas habilidades/superdotação
 - () Transtorno global do desenvolvimento
-

3.k) Realiza algum trabalho diversificado com esses alunos?



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

() Sim () Não

Em caso afirmativo: Como planeja essas atividades? Que atividades são desenvolvidas?

Bloco 4 – Políticas Públicas/Legislação

4.a) Você conhece a legislação que embasa a Educação Inclusiva?

4.b) Qual é a sua opinião sobre os direitos, (as leis) dos alunos público-alvo da Educação Especial estudarem nas classes comuns do ensino regular?

4.c) Qual é a sua opinião sobre as políticas públicas para inclusão?

4.d) Você conhece a diferença de atuação profissional entre o professor generalista e o especialista, determinado pela legislação vigente?



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

Bloco 5 – Sala de Recursos Multifuncionais

5.a) O que sabe sobre a existência de salas de Recursos Multifuncionais? Qual é a sua opinião?

5.b) Seu(s) aluno(s) público-alvo da Educação Especial é (são) atendido(s) por essa sala?

() Sim () Não

Em caso afirmativo: Qual é o suporte que o(a) professor(a) da sala de Recursos Multifuncionais dá para o desenvolvimento de um trabalho específico com o(s) aluno(s) público-alvo da Educação Especial inserido(s) nas classes comuns do ensino regular?

5.c) Como é a sua relação de trabalho com o(a) professor(a) que atua nessa Sala de Recursos Multifuncionais?



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

5.d) Para o (a) professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais: Como é a sua relação com o (a) professor (a) que atua nas classes comuns do ensino regular?

APÊNDICE B

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Educação Inclusiva: a Trajetória entre a Formação Docente e o Cotidiano Escolar. Você foi selecionado pela tipologia de pesquisa aplicada, de campo e qualitativa, devido ao fato da mesma se adequar aos objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, pois faz parte do caráter ético dessa pesquisa a respeitabilidade do sujeito participante.

Os objetivos deste estudo são: objetivo geral: Conhecer aspectos legais vigentes que determinam a formação docente para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Compreender, via representação da historicidade, memória e discurso; o que os professores informam sobre essa formação; Objetivos Específicos: Investigar aspectos legais vigentes sobre inclusão escolar, formação docente e políticas públicas com ênfase para o funcionamento de Sala de Recursos Multifuncionais; Identificar e analisar as relações de trabalho existentes entre professores das classes comuns do ensino regular e docente de Sala de Recursos Multifuncionais, quanto ao atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na escola campo e; Analisar aspectos da representação da historicidade, da memória, e do discurso dos docentes entrevistados, acerca do conceito de Educação Inclusiva. Utilizando como procedimentos: Entrevistar professores de classes comuns do ensino regular, que tenham alunos inseridos em Sala de Recursos Multifuncionais; Entrevistar professor(a) regente de Sala de

Recursos Multifuncionais indagando sobre sua formação docente e atuação profissional;

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser sujeito participante, respondendo as questões do roteiro de entrevista semiestruturada.

Não há riscos iminentes com a sua participação no processo de pesquisa.

Os benefícios relacionados com a sua participação são: possibilitar a reflexão sobre a educação inclusiva no contexto brasileiro, bem como propostas que contribuam para a formação docente voltadas ao processo inclusivo no sistema educacional.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois será valorizado o caráter confidencial, sigiloso e o respeito a todos os sujeitos envolvidos nesse processo, de acordo com a Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com os pesquisadores responsáveis: pesquisadora Veronica de Andrade Martins de Almeida, no e-mail *gajove@terra.com.br*, ou no telefone (21) 99210-9365 e orientadora Professora Doutora Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis no e-mail: *hmaria@unigranrio.edu.br*, ou no telefone: (21) 99859-5277.

Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21) 2672-7733 –ENDEREÇO ELETRÔNICO: *cep@unigranrio.com.br*

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20__.

Sujeito da pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)