



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

FRANCINE ALESSANDRA GRACIA MENNA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO BRASIL**

**Asunción - Paraguai
2020**

FRANCINE ALESSANDRA GRACIA MENNA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana- FICS como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Martha Luciene Rocha Gomes

**Asunción – Paraguai
2020**

FRANCINE ALESSANDRA GRACIA MENNA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da
Facultad de Ciencias Sociales Interamericana- FICS
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Martha Luciene Rocha
Gomes

APROVADO:

**Asunción – Paraguai
2020**

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos que estiveram comigo em meu caminhar, aos que me encorajaram, aos que me desanimaram, aos que me criticaram e aos que com muito amor me maravilharam. E são estes últimos que me fazem viver com mais amor, empatia, compreensão e cumplicidade.

Meus AMORES, sim, os chamo de meus amores, são todas as crianças, adolescentes, adultos e idosos, que por mim passaram e os que estão, seja na escola ou na clínica, por vocês que eu me encanto a cada dia, acreditar que tudo é possível, e que “Todos nós somos capazes de aprender, e esta aprendizagem inicia quando nascemos e só termina quando deixamos de existir”.

Dedico todo e qualquer sonho e etapa conquistada ao meu filho Murillo, quem me ensinou o amor verdadeiro, e que sabe o quanto sou “Feliz” em poder estar com “Meus Amores”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Nossa Senhora Aparecida e a Nossa Senhora de Fátima, que sempre me abençoam.

Aos meus avôs e pais pela educação e escolarização oportunizada.

Agradeço as minhas lindas bonecas, sobrinhas que sempre estão de alguma maneira me impulsionando a querer mais, Luana, Fabiana e Tatiana, muito obrigada! Destaco aqui, um agradecimento para Luana, que me ajudou grandiosamente com a língua espanhola, e foi com este aprendizado que realizei a prova de proficiência.

Agradeço todos os dias por ter a melhor companhia que existe, a do meu filho. Murillo Toshio Gracia Menna Hanada, muita gratidão por estar ao meu lado todos os dias de minha vida. “Te Amo”!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Gratidão!!

Agradecer a conclusão desta Pós-Graduação Strictu Senso. Este foi um caminho trilhado, com muitas aprendizagens, conhecimentos adquiridos, seja pelas “provocações” que me conduziram a questionar mais, pesquisar e construir meu próprio conhecimento. Foram quatro anos de estudo, vividos e dedicados, em que deixei minha família na procura por formação, conhecimento e aperfeiçoamento.

Filho, Murillo Toshio Gracia Menna Hanada, agradeço a você por ser meu maior incentivador, pela distância e tempo em que ficamos longe dos nossos olhos e cheiros, mas que de alguma maneira nos tornávamos presentes.

Sou grata pela compreensão e dedicação nestes e em todos os dias.

Com amor,

“Mãe”!!

“La educación inclusiva es la lucha contra la segregación, porque lo que está em juego no es que las personas diferentes aprendan más o menos estando con el resto de los niños en el aula, sino que la escuela pública tiene que ofrecer otro modelo educativo donde aprendan todos juntos a convivir”

Miguel López Meleiro

Resumo

Esta investigação tem como objetivo analisar a produção de políticas públicas no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na formação do Pedagogo no Brasil, partindo da abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball, e da vertente analítica das comunidades epistêmicas. Sustenta o currículo, por meio de uma política cultural pública, na qual a produção de hegemonia, depende de articulações provisórias e precárias entre demandas educacionais. Com foco na produção das políticas públicas nos contextos de influência e de definição de textos políticos, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, considerando o período de 1996 a 2019, as políticas públicas anteriores a este período são apenas citadas como ordem cronológica. O destaque é na produção de discussões, debates, documentos e articulações políticas em torno das políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais, no que tange a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, seja, pela ação de sujeitos e grupos sociais que constituem as comunidades epistêmicas, no decorrer destes vinte e três anos, capazes de influenciar, em maior ou menor grau, a definição das políticas públicas, ao disputarem discursivamente a hegemonia de seus projetos. Seleciono nesta investigação textos produzidos pelos órgãos oficiais e por comunidades epistêmicas, assim como textos de definições curriculares voltados à formação de professores no período analisado. A partir da análise da convergência de discursos e proposições das comunidades epistêmicas nos textos de definições curriculares e da interpretação do discurso entre os contextos de influência e definição de textos políticos, é argumentado que as diferentes expressões produzidas nos variados contextos de definição curricular são marcadas pela hibridização dos discursos, resultado de processos de contextualização. Os documentos curriculares da formação do pedagogo, no que se refere a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para Educação Infantil, são marcados pela ambivalência, resultado do complexo processo em busca da legitimidade por parte de diferentes grupos que atuam na produção da política curricular, hegemonizando diferentes projetos para a formação de professores. Nesse processo, são priorizados discursos como o protagonismo docente, a formação docente no contexto da inclusão escolar, da centralidade na prática e do currículo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na formação do pedagogo no Brasil.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Formação Docente; Currículo; Educação Especial, Educação Inclusiva.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la producción de políticas públicas en el campo de la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva en la formación de pedagogo en Brasil, partiendo del enfoque del ciclo político, propuesto por Stephen Ball, y desde el aspecto analítico de las comunidades epistémicas. Sostiene el currículo, a través de una política cultural pública, en la producción de hegemonía depende de articulaciones provisionales y precarias entre las demandas educativas. Centrándose en la producción de políticas públicas en los contextos de influencia y definición de textos políticos, después de la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional - LDB No 9394/96, considerando el período de 1996 a 2019, las políticas públicas anteriores a este período sólo se citan como orden cronológico. Lo más destacado es en la producción de debates, documentos y articulaciones políticas en torno a políticas públicas para la formación de profesores de Educación Infantil y Primaria en los primeros años, con respecto a la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, ya sea, por la acción de sujetos y grupos sociales que constituyen comunidades epistémicas, durante estos veintitrés años, capaz de influir, en mayor o menor medida, en la definición de las políticas públicas, discursivamente la hegemonía de sus proyectos. Seleccione en esta investigación textos producidos por los organismos oficiales y por las comunidades epistémicas, así como textos de definiciones curriculares dirigidas a la educación del profesorado en el período analizado. Del análisis de la convergencia de discursos y proposiciones de comunidades epistémicas en los textos de las definiciones curriculares y la interpretación del discurso entre los contextos de influencia y definición de textos políticos, se argumenta que las diferentes expresiones producidas en los diversos contextos de definición curricular están marcadas por la hibridación de discursos, resultado de procesos de contextualización. Los documentos curriculares de la educación del pedagogo, con respecto a la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva para la Educación Infantil Temprana, están marcados por la ambivalencia, fruto del complejo proceso en busca de legitimidad por parte de diferentes grupos que trabajan en la elaboración de política curricular, hegemonizando diferentes proyectos para la educación del profesorado. En este proceso, se priorizan discursos como el protagonismo docente, la educación docente en el contexto de la inclusión escolar, la centralidad en la práctica y el currículo de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva en la educación del pedagogo en Brasil.

Palabras clave: Políticas Públicas; Formación del Profesorado; Currículo; Educación Especial, Educación Inclusiva.

Abreviações

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
CDPD	Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Intergeração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização aos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos do Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Nacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação de Educação para a América Latina e Caribe
PAED	Plano de Articulação e Equipamento de Defesa

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PREAL	Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Porcentagem da População por Tipo e Grau da Dificuldade e Deficiência
Gráfico 02	Questão 01 Entrevista com Estudante
Gráfico 03	Questão 02 Entrevista com Estudante
Gráfico 04	Questão 03 Entrevista com Estudante
Gráfico 05	Questão 04 Entrevista com Estudante
Gráfico 06	Questão 05 Entrevista com Estudante
Gráfico 07	Questão 06 Entrevista com Estudante
Gráfico 08	Questão 07 Entrevista com Estudante
Gráfico 09	Questão 08 Entrevista com Estudante
Gráfico 10	Questão 09 Entrevista com Estudante
Gráfico 11	Questão 10 Entrevista com Estudante
Gráfico 12	Questão 11 Entrevista com Estudante
Gráfico 13	Questão 01 Termo de Consentimento
Gráfico 14	Questão 01 Entrevista com Professor
Gráfico 15	Questão 02 Entrevista com Professor
Gráfico 16	Questão 03 Entrevista com Professor
Gráfico 17	Questão 04 Entrevista com Professor
Gráfico 18	Questão 05 Entrevista com Professor
Gráfico 19	Questão 06 Entrevista com Professor
Gráfico 20	Questão 07 Entrevista com Professor
Gráfico 21	Questão 08 Entrevista com Professor
Gráfico 22	Questão 09 Entrevista com Professor
Gráfico 23	Questão 10 Entrevista com Professor
Gráfico 24	Questão 11 Entrevista com Professor
Gráfico 25	Questão 12 Entrevista com Professor
Gráfico 26	Questão 13 Entrevista com Professor
Gráfico 27	Questão 14 Entrevista com Professor
Gráfico 28	Questão 15 Entrevista com Professor
Gráfico 29	Questão 16 Entrevista com Professor
Gráfico 30	Questão 17 Entrevista com Professor
Gráfico 31	Questão 18 Entrevista com Professor
Gráfico 32	Questão 19 Entrevista com Professor

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	15
1.1 Introdução	15
1.2 Tema	19
1.3 Justificativa	19
1.4 Problema	20
1.5 Palavras-Chave	20
1.6 Hipóteses	21
1.7 Objetivo Geral	21
1.8 Objetivos Específicos	21
CAPÍTULO II	22
2 Políticas Públicas, Currículo e Educação	22
2.1 Análise de Políticas Públicas	26
2.2 Políticas Públicas no Âmbito Curricular	29
2.3 O Currículo na Construção do Conhecimento	32
2.4 A Educação e sua Diversidade	40
2.5 Enfoque Político sobre o Discurso Educação Inclusiva	47
CAPÍTULO III	50
3 História da Educação Inclusiva no Brasil	50
3.1 Análise da Legislação Brasileira no que se refere a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	71
CAPÍTULO IV	80
4 A Trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil com enfoque na Educação Especial e na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	80
4.1 Formação Docente do Curso de Pedagogia com foco no Currículo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	88
4.2 Análise da Formação Docente na Perspectiva na Perspectiva da Educação Inclusiva	98
4.3 Identificar e Analisar os Componentes do Currículo da Educação Especial e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo no Brasil, considerando as Políticas Públicas	104

CAPÍTULO V	111
5 Investigação Documental	111
5.1 Análise da Entrevista com Estudantes de Pedagogia	111
5.2 Análise da Entrevista com Docentes de Pedagogia	121
5.3 Compilação dos Dados das Entrevistas de Estudantes e Professores	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
ANEXOS	162
Anexo 1	163
Anexo 2	165
Anexo 3	166

CAPÍTULO I

1.1 Introdução

A escolha deste tema corresponde ao pensamento da pesquisadora sobre uma educação para todos, com uma formação curricular adequada.

Sendo o ensino superior um meio de produção de conhecimento, e a universidade é um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva devem ser vividos. As práticas de ensino exigem preparação do pedagogo para atuar com os estudantes, sendo eles sem ou com necessidades educacionais especiais, a formação desses futuros profissionais deve ser pautada por políticas públicas e ações que favoreçam a educação inclusiva.

Atualmente, a Educação Inclusiva expressa atenção e cuidado, pois a legislação brasileira garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, conforme descrito na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Capítulo IV, do Direito à Educação:

Art. 27. A educação é um direito das pessoas com deficiência, garantindo um sistema de educação inclusivo em todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida, a fim de alcançar o máximo possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, protegendo-as de todas as formas de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Cabe ao poder público garantir, criar, desenvolver, implementar, incentivar, monitorar e avaliar (...).

Há a necessidade de refletir sobre esse tema, sendo essencial que o professor em sua formação, compreenda, antes de tudo, como a aprendizagem acontece, para quando ministrar aulas para pessoas com deficiência não narrar qualquer discurso sobre quem pode ou não aprender. A aprendizagem é um processo que inicia ao nascer e só termina quando deixamos de existir.

A efetivação que se preconiza sobre Políticas Públicas Brasileiras na modalidade educacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece desafios as cidades brasileiras, conseqüentemente as suas escolas públicas e particulares na garantia do direito à educação aos estudantes.

Segundo Souza e Tavares (2013) a educação como direito aparece desde o século XIX, “[...] pondo-se social e juridicamente como condição de legitimidade de uma sociedade e de um estado de caráter contratuais, onde a base da ordem social está sustentada em uma concepção de liberdade e igualdade, consubstanciada na ideia de cidadania” (SOUZA e TAVARES, 2013 p.54).

Considerando os direitos da pessoa com deficiência, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência legitima que:

Os direitos da pessoa com deficiência podem ser acionados tanto com base no direito fundamental do ser humano como com base nas características próprias desse segmento populacional. O paradigma da deficiência, no entanto, reforça a proteção de direitos das pessoas que já são contempladas e a estende aos grupos ainda não protegidos (BRASIL, 2012).

Incluir requer uma postura crítica dos educadores em relação ao conhecimento educacional e como estes serão desenvolvidos. Considerando que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, intransigente, mas que deve considerar e respeitar o ritmo de seus estudantes, reconhecendo que somos únicos.

Segundo a Declaração de Salamanca:

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área de Necessidades Educacionais Especiais:

A inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o usufruto e exercício dos direitos dos seres humanos. No campo da educação, isso se reflete no desenvolvimento de estratégias que buscam promover a efetiva equalização de oportunidades [...] ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas proporcionam um ambiente propício à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, seu sucesso exige um esforço claro, não só por parte de professores e profissionais da escola, mas também de colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é apenas uma tarefa técnica, depende, sobretudo, de convicções, comprometimento e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (UNESCO, 1994, p.5)

O direito à educação, vem se consolidando no Brasil em seu campo normativo, nas legislações nacionais e documentos internacionais, ao qual o Brasil é signatário, mas há muito o que se fazer na formação de professor no que se refere a “Educação Inclusiva”.

Ao considerar que a inclusão é politicamente instituída, é necessário incentivar a formação adequada do profissional da educação, que ao mesmo tempo valoriza a prática pedagógica e a formação acadêmica, reafirmando que a “Educação Inclusiva” é parte integral e inseparável do curso de formação do profissional da educação.

A formação docente deve garantir a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e como diferentes culturas, caracterizam as diferentes faixas etárias e representações sociais e culturais de diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento das peculiaridades dos alunos que representam necessidades educacionais especiais. Para entender quem são seus alunos e identificar as necessidades de cuidado, sejam elas relacionadas a efeitos e emoções, cuidados com o corpo, nutrição e saúde, se estão relacionados à aprendizagem e socialização escolar, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; conhecimento dos processos de desenvolvimento físico e crescimento, bem como os processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos de desenvolvimento cognitivo, experiências institucionais e o universo cultural e social em que seus alunos estão inseridos. É esse conhecimento que vai ajudá-lo a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva. (BRASIL, 2001)

O objetivo desta pesquisa é investigar a trajetória das Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na formação do Pedagogo no Brasil, analisando suas dificuldades e fortalezas, as questões teóricas e conceituais sobre o tema da inclusão escolar que foram e são permeadas por indagações e reflexões sobre tema. O direito à educação regular permitiu que crianças com Necessidades Educacionais Especiais desenvolvessem funções cognitivas e sociais, resultando em uma aprendizagem significativa, na qual professores e alunos, se encontram envolvidos nesse processo. A formação profissional eficaz e oportuna é importante para que esse aprendizado se torne significativo.

Dispomos de um sistema educacional onde cada ser é único e respeitado dentro de suas limitações, e devemos partir do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender. Esse aprendizado deve ser oferecido e promovido, pois somos seres únicos, com suas próprias habilidades e competências, e são desenvolvidos dentro de nossos limites.

Para que o pedagogo proporcione uma educação de qualidade a todos, se faz necessário adquirir conhecimentos específicos para a diversidade, a heterogeneidade e a singularidade de seus estudantes, buscando um pensamento que vá além do modelo de reflexão comum, visto que as possibilidades de atividades para alunos com necessidades educacionais especiais são diversas e direcionada a uma aprendizagem significativa, valorosa.

Atento a este rico processo, destaco nesta pesquisa a produção de políticas públicas curriculares na área da Educação Inclusiva, com foco na formação do Pedagogo no Brasil, compreendendo o período de 1996 a 2019. Descrevo também, a trajetória da Educação Inclusiva desde a época da Independência do Brasil, onde diversos sujeitos e grupos sociais participaram nesta luta em defesa de seus propósitos, influenciando em maior ou menor grau a definição das políticas públicas na formação do pedagogo no que tange o currículo para Educação Inclusiva.

Esta investigação consiste em pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada para professores e estudantes, realizada a partir de um roteiro. Sendo um dos objetivos desta pesquisa, identificar um currículo que contemple a formação do pedagogo para educação inclusiva.

Considerando que o debate sobre a política de formação do Pedagogo é um assunto amplo, esta pesquisa teve seu foco no currículo de formação do pedagogo, voltado para a educação inclusiva, sendo estes os mais diretamente atingidos no decorrer das alterações das políticas públicas, e se deve pensar como defendido por Stephen Ball (1994, 1998, 2001), um ciclo contínuo de políticas.

Esta tese compreende a atuação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas públicas, expandindo a compreensão da política para além das atuações do Estado, partindo de diferentes contextos na produção de políticas. Nesta concepção, análises sobre a produção de políticas públicas não devem evidenciar exclusivamente o papel do Estado nessa produção, mas também nos atos, nas práticas e nas intervenções nos processos de micropolítica, em busca das relações macro e micro, presentes nos processos de formação das políticas públicas.

Sendo o currículo uma política cultural pública que dialoga com a produção da área de políticas públicas, com os campos da ciência social e educacional. Nesta releitura da literatura, presencio o quanto é sucinta a produção de análises que refletem sobre a produção de políticas como processos complexos que vão adiante do Estado.

Na investigação dos contextos em que se apresentam as políticas curriculares da formação de pedagogos, analiso a inter-relação entre os discursos curriculares da Educação Inclusiva dos textos de definição política e dos sujeitos e grupos sociais vinculados às entidades acadêmicas e/ou associativas, em textos que defendem as demandas dirigidas à política curricular para a formação de professores no que diz respeito à Educação Inclusiva. Presumo que os diversos discursos produzidos nos mais diversificados contextos de definição curricular são recontextualizados (Bernstein, 1996; 1998) por processos de hibridização (Canclini, 1998), constituindo-se em um texto caracterizado pela bricolagem, com a finalidade de garantir às políticas a legitimidade, por parte de diferentes grupos, bem como articular demandas desses mesmos grupos. Nesse complexo processo de legitimação das políticas, diferentes discursos sobre a formação de professores concorrem na construção da base curricular reforçando ainda mais o caráter híbrido dessas políticas. A inserção dos diversos diálogos nos documentos curriculares da Educação Inclusiva resulta de um amplo processo de concordância em torno das políticas pelos diversos sujeitos e grupos sociais.

Os documentos curriculares impulsionam recursos humanos, recursos materiais e recursos simbólicos. Partindo da concepção e encaminhamento das ações, estabelecem comunidades epistêmicas, uma rede de pessoas e grupos sociais que demandam da elaboração, divulgação e propagação dos textos. A comunidade epistêmica, vertente analítica das ciências sociais utilizada nas investigações de políticas públicas, é empregada por Ball para análise da execução dos sujeitos e grupos sociais, na produção de políticas públicas educacionais. As comunidades epistêmicas compreendem os sujeitos e os grupos sociais que dialogam e defendem suas ideias e ideais e a política na política em determinada área de conhecimento sobre políticas públicas, agências multilaterais de fomento e intercâmbios de ideias de diversos países.

A partir desta pesquisa pretende-se apresentar a relevância de um currículo adequado para a formação de pedagogos no âmbito da Educação Inclusiva.

1.2 Tema

Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo no Brasil.

1.3 Justificativa

A escolha deste tema parte de uma reflexão construída por mim, pesquisadora desta tese, objetivando um currículo adequado na área da educação inclusiva para formação do pedagogo. Sendo imprescindível que o professor em sua formação compreenda como a aprendizagem ocorre, e que esta é um processo contínuo, que se inicia quando nascemos e só termina quando deixamos de existir.

Os dias atuais nos trazem uma Educação Inclusiva pautada em diversos documentos que garante o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O sistema educacional brasileiro respeita e insere alunos com necessidades educacionais especiais, e para que o professor atue na educação inclusiva, esta precisa adquirir conhecimentos específicos ao enfrentamento das diferenças, sempre em busca de um pensamento que vá além do senso comum, acompanhado de um currículo adequado e adaptado, considerando a subjetividade de cada estudante.

Se reflexionarmos apenas nas legislações existentes e no respeito a constituição, visando os direitos à pessoa com deficiência e as necessidades educacionais especiais, no que tange a promoção e execução dessas leis no âmbito educacional, estaremos realmente incluindo nossos alunos? A educação inclusiva está além e aquém do que se encontra escrito nas legislações vigentes, há de se pensar na formação educacional do professor. Para Werneck (1997, p.38):

A escola que não possui, em seu quadro de alunos, um indivíduo com necessidades educacionais especiais, estará oferecendo aos discentes uma falsa impressão do mundo. Afinal, cerca de 10 % da população brasileira de acordo com os dados da OMS, apresentam algum tipo de deficiência, conduta típica ou alta habilidade, de forma que é necessário que nossas escolas estejam preparadas para trabalhar com tais diferenças.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares vem aumentando a cada ano, e para que aconteça a inclusão, alguns procedimentos são fundamentais na instituição de ensino, como o projeto pedagógico, a acessibilidade arquitetônica e uma política de serviços de apoio para os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Souza (1999) fala sobre a inclusão educacional e que esta nos conduz a criação de oportunidades de acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando o direito aos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que estejamos imersos no discurso oficial e hegemônico da inclusão, é necessário discutir o risco da destruição das diferenças no contexto escolar, próprios das políticas não-críticas de promoção de igualdade de direitos, que reduzem o complexo processo de inclusão social à experiência da educação escolar, entendida como mera proximidade física dos “diferentes” com aqueles ditos “normais”. (SOUZA, 1999).

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de ensino, demanda do conhecimento de que cada pessoa é única, e suas diferenças devem ser valorizadas e impulsionadas ao desenvolvimento educacional, potencializando as habilidades, incentivando e estimulando a aprendizagem.

1.4 Problema

Quais são as dificuldades e fortalezas de um currículo voltado para educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, sustentado por políticas públicas na formação do pedagogo no Brasil?

Somente as atuais políticas públicas no Brasil, garantem o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas públicas e/ou privadas?

O currículo de formação do Pedagogo no Brasil, direcionado para uma perspectiva da Educação Inclusiva, os prepara efetivamente na ação e os envolve ativamente na socialização e aprendizagem do estudante com necessidade educacional especial? A inclusão realmente inclui a aprendizagem, ou apenas a socialização dos estudantes? Como a formação de Pedagogo o prepara para incluir estudantes com necessidade educacional especial no ambiente escolar? A garantia de acesso e permanência na escola garante o direito dos alunos com deficiência à aprendizagem? São inúmeras questões não só aqui apresentadas, como as que vivenciamos em nosso dia a dia, para tanto esta pesquisa se limita no que concerne as políticas públicas de inclusão e a formação do Pedagogo no que diz respeito ao currículo da educação inclusiva.

1.5 Hipótese

O currículo é a principal ferramenta na organização do ensino e da aprendizagem, é a expressão da função socializadora, por isso o currículo para uma educação inclusiva sustentado por políticas públicas deve ser construído a partir da seleção de reinterpretação dos saberes e práticas vivenciadas na dinâmica social, política, cultural, intelectual e pedagógica que

determina uma formação de professores comprometida e reconhecida, na aceitação da diversidade humana, para um melhor planejamento da prática pedagógica.

Dessa forma, a educação inclusiva é aquela que oferece ensino adequado às diferenças e necessidades de cada aluno e não deve ser percebida lateralmente ou isolada, mas como parte do sistema regular. Por isso, o quesito essencial para a confecção desse conceito é a formação adequada e contínua do professor. (Sant'Ana, 2005; Glat & Fernandes, 2005)

O conceito de currículo está em constante construção, Sacristán (2000). Para Bernstein (1980), o currículo estabelece e considera conhecimentos válidos e formas pedagógicas de transmissão, bem como sistemas de avaliação e considera como realização válida desse conhecimento.

1.6 Objetivo Geral

Analisar a efetivação do currículo orientado para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sustentado por políticas públicas na formação do Pedagogo no Brasil.

1.7 Objetivos Específicos

- a) Analisar a evolução da legislação brasileira em relação a Educação Especial, com foco na Educação Inclusiva.
- b) Indicar os avanços, desafios e obstáculos da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ambiente educacional.
- c) Pesquisar os componentes do currículo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na formação do Pedagogo no Brasil.
- d) Identificar as dificuldades e fortalezas do currículo de formação do Pedagogo, para uma educação inclusiva.

Capítulo II

2 Políticas Públicas, Currículo e Educação

Para constituir a documentação teórica, este capítulo é primordial para compreensão da concepção do ofício do Estado, desde os princípios sobre as políticas públicas educacionais ao significado do direito à educação, sendo estas áreas um dos objetos de investigação desta pesquisa, tendo como objetivo conhecer e analisar as políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em relação a importância da pesquisa sobre o papel do Estado e a análise de políticas públicas, Stephen Ball (1994), citado por Mainardes (2006), afirma que:

[...] qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do estado. Porém, qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal.

[...] argumenta ainda que a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou micro influências, mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpretações (Mainardes, 2006, p.56).

Para Mainardes (2006, p. 59) “[...] a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados), uma teoria mais específica poderia ser empregada para análise da política ou do programa a ser analisado”. Considerado como referência teórico analítica nas pesquisas sobre políticas educacionais, numa abordagem metodológica, constitui dialogicamente nesta base teórica nas áreas investigativas.

Ball (2009), defende que a pesquisa se caracteriza de modo crítico, sendo os elementos base, os princípios de poder e justiça social. Para o autor:

[...] se estamos tentando entender como o poder funciona, porque você somente pode abordar o poder desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações. E, quando abordamos o poder, sempre queremos perguntar como as pessoas se constituem, se produzem de forma diferente. O que é excluído pelo trabalho com relação ao poder? Isso frequentemente nos leva a questões sobre justiça social (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307).

Segundo Mainardes e Marcondes (2009), as discussões e a literatura sobre o conceito social no Brasil, são restritas. Stephen Ball, trabalha com a concepção de poder, e afirma ser o conceito de justiça social um conceito abrangente e inclusivo, “[...] que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça”.

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou de formadas a partir de ambos os aspectos

de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais são servidos pela definição do que seja considerado “bom” (Mainardes; Marcondes, 2009, p.309).

Provocada por esta estrutura teórica referenciada, esta pesquisa analisa as políticas públicas representadas através de suas concepções críticas. Sendo o conceito da concepção crítica, um conceito polissêmico. O conceito por Ball (2011) na perspectiva de compreender a natureza dos conceitos investigados sem legitimação, considera nestas análises um sentido de integralidade, constituindo suas relações com os fatores econômicos, políticos, sociais e suas correlações com a justiça social.

Segundo Höfling (2001), para avaliar as políticas públicas sociais, em suas áreas: educação, saúde, habitação, saneamento, entre outros, que são efetuadas pelo governo, requer a análise de diversos fatores, abordados a um contorno de Estado. Höfling, destaca a diferença de concepção entre Estado e Governo:

Estado como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército, e outras que não formam um bloco monopolístico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p.31)

De acordo com esta concepção, compreende o Estado como implementador de políticas públicas desenhadas pelo governo, enquanto as políticas sociais são referenciadas por práticas de proteção social elaboradas pelo Estado, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais produzidas pelos fatores socioeconômicos (Höfling, 2001). Para Höfling, a educação é uma política pública social, ante as diversas maneiras de intervenção do Estado visam a preservação das relações sociais da sociedade que se encontra inserida. Sendo assim, a administração pública tem o compromisso de atender os interesses de uma sociedade, e o estado alguns programas de atuação universal, que favorece grupos e setores menos beneficiados a integração das conquistas sociais, com perspectiva de reversão das desigualdades sociais.

Na contramão das concepções que ressaltam a importância da função do estado nas produções sobre políticas públicas, Ball (2001) questiona o que avalia ser:

[...] desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (Ball, 2001, p.99).

Dias (2009) afirma que Ball possui como base de suas pesquisas “[...] as questões que envolvem a produção de políticas regulatórias do estado com forte atuação do mercado”, sendo que estas políticas valoram e incentivam as políticas de mercado que carregam valores pautados

em compromissos individuais e não coletivos, com interesses finais de atendimento econômico que possibilitam a privatização e a mercantilização do setor público (Dias, 2009, p.44).

Ball (2001), assinala que a “universalização” das políticas educacionais, é a constituição e sinalização de políticas educacionais em comum dos países globalizados, que objetiva a transformação econômica, política, cultural e social.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção, de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p.102).

Entretanto, Ball aponta que as políticas de educação nacional não são em sua integralidade uma transferência ou transposição das políticas educacionais globais, dado que educação se constitui através de um processo complexo de relações, esta afirmativa do autor, se perpassa na convergência das políticas educativas, uma vez que os países possuem histórias políticas e políticas sociais divergentes, debatendo sobre “[...] convergência de paradigmas” – a invocação de políticas com base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes” (Ball, 2001, p.112).

Azevedo (2004) corrobora que as políticas públicas não são transferidas automaticamente para a sociedade, pelo contrário, “[...] as diretrizes que desnacionalizam o Estado-ação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam”. Sendo assim, as definições políticas são ressignificadas.

[...] na medida em que as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que não são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, em particular, os espaços locais. (Azevedo, 2004, p.15)

Com abertura do universo político das políticas públicas, pressupondo no debate da relação entre a representação global das sociedades e a representação de cada área específica que compreende e constitui determinadas políticas públicas educacionais, e necessitam ser refletidas “[...] sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isso, são definidas como sendo “o Estado em ação” (Muller e Jobert apud Azevedo, 2004, p.59).

Por meio dos interesses das ações sociais que os projetos sociais são construídos e influenciam a concepção e execução das políticas públicas de Estado. Azevedo, destaca:

[...] em qualquer sociedade o polo norteador, o vértice principal do planejamento, constitui-se nas diretrizes que se tentam estabelecer para o desenvolvimento econômico. Isto porque o desenvolvimento da sociedade é a meta principal, na medida em que o mundo da produção dos bens materiais e de consumo, é o móvel que alimenta a existência humana influenciando diretamente as relações sociais. (Azevedo, 2004, p.60)

Para Lima e Marran (2013), políticas públicas, são:

[...] conjunto de ações promovidas pelos governantes por meio de normatizações, que num primeiro momento podem partir de discussões coletivas, mas que a posteriori se materializam, seja por meio de legislações ou projetos, definidos com ou sem a participação popular, com interesse de atender a uma demanda. (Lima, Marran, 2013, p.46)

De acordo com Cavalcante, o conceito de políticas públicas, se define:

[...] um curso ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressa no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; como o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda; com as atividades de governo desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm influência na vida de cidadãos. (Cavalcanti, 2007, p.38)

Azevedo (2004), expõe que qualquer ação humana se constitui, segundo sua atuação social, fundamentada nas memórias de uma sociedade ou Estado, com base no referencial das políticas públicas, e todas:

[...] ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação. Atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas. (Azevedo, 2004, p.15)

No campo educacional, o conceito político para Azevedo (2014):

[...] definida como policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na política – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade. (Azevedo, 2004, p.8)

Na área educacional, o ciclo de políticas é compreendido como procedimentos complexos, associados entre as etapas de elaboração documental a sua efetivação. À medida que os textos são elaborados, sendo escritos ou não, não possuem significado estável, sólido e preciso, neste processo de transição de significado de um campo a outro, ficam submetidos a diversas perspectivas, demandas e respostas.

Para Nozu (2013, p.31) “[...] as políticas públicas são dinâmicas, sensíveis às transformações sociais, econômicas e culturais”. Palumbo (1989), referência Nozu, descrevendo sobre o constante processo de transformações nas políticas públicas educacionais, conforme são criadas e recriadas, mudadas e transformadas, sendo substituída por novas políticas.

As políticas da/para a diversidade são “invenções” recentes, atreladas ao discurso democrático, às influências neoliberais, e reivindicadas pelos movimentos de luta e resistência dos diversos grupos que almejam voz e vez nas decisões tomadas nas arenas dos espaços públicos. (Nozu, 2013, p.13)

Deste modo, Ball e Mainardes (apud LIMA e MARRAN, 2013, p.59), nos destacam que as políticas públicas não se apresentam de forma fixas e imutáveis, estão, portanto, sujeitas a reinterpretções e traduções, e serão ressignificadas pelos sujeitos em seus contextos, determinando a necessidade da compreensão contextual dos significados e interesses.

2.1 Análise de Políticas Públicas

Debates vem sendo aprofundados a respeito das perspectivas teóricas e metodológicas, desenvolvidas na área de políticas públicas no Brasil, conforme análise dos pesquisadores da ciência política.

Reis (2003) adverte sobre o perigo das análises e discussões sobre políticas públicas se aprofundarem num caminho tecnicista frente a incerteza política. Esse contexto, intitulado por Reis, como “eclipse do Estado”, compromete sua legitimidade como agente econômico especialmente no Segundo e Terceiro Mundo (p. 12). A autora se atenta também, na importância atual sobre as relações do Estado com o mercado, com a sociedade civil e o papel das agências de regulação. As novas relações transformam a maneira como o Estado passa a assegurar a provisão de bens públicos. Essas novas relações são experimentadas por diversos países do mundo ocidental, na produção e distribuição desses bens em consequência de um modelo de Estado mínimo. Essa indagação é questionada por Ball (2001, 2004), no resultado de pesquisas que tem seu foco nas questões que compreendem a produção de políticas regulatórias do estado com forte atuação do mercado. Ball assinala, entre suas conclusões, que essas políticas celebram valores e incentivos das políticas de mercado (Ball, 2004, p. 1122) que estão sendo produzidas com maior intensidade nas últimas décadas. Esses valores têm por finalidade compromissos com indivíduos e não com o coletivo, assumindo como finalidades de interesses que atendem às demandas econômicas que derivam em privatização e mercantilização do setor público (Ball, 2004).

Nas indagações para compreensão sobre política pública como algo a ser especificado, entendendo sua complexidade, Souza apresenta três fatos para orientar os paradigmas da análise de políticas públicas:

- a) analisar a política pública a partir da ação dos seus implementadores, em oposição à excessiva concentração de estudos acerca de governos, decisores e atores que se encontram na esfera “central”;
 - b) concentrar a análise na natureza do problema que a política pública busca responder;
 - c) descrever e analisar as redes de implementação (...) ao assumir a complexidade da política pública como algo a ser explicado, em especial a sua implementação (...)
- (Souza, 2003, p.17).

Souza, evidencia para o desenvolvimento de pesquisas em política pública, dirigidas pela aproximação do ciclo de política ou das redes sociais como investigação para compreensão da área, desfocando assim, os agentes decisórios que centralizam a atenção no processo de elaboração da política.

Pesquisas que analisam a importância internacional na formação de agenda política de países, como o Brasil, por diversas vezes excluem os conflitos heterogêneos que envolvem a fragmentação de interesses no plano doméstico, desconsiderando as predileções das agências multilaterais com a comunidade representativa dos muitos interesses de um país.

Considerando as análises de políticas públicas que ressaltam a sua função no Brasil, como é o caso da comunidade epistêmica, noto que até o momento foram pouco utilizadas. O conceito de comunidade epistêmica envolve questões como conhecimento e poder nas redes de influência que atuam nos campos políticos. Essas redes, formadas por pessoas, sendo sua maioria com atividade não-governamental, reunindo lideranças no âmbito do conhecimento ou em instituição/empresa/organização da sociedade civil que permite um deslocamento conceitual que ilumina aspectos pouco explorados, sendo suas manifestações empíricas de maior frequência. A capacidade da comunidade epistêmica se associa ao conhecimento e competência cognitiva empregada na implantação de políticas públicas.

A comunidade epistêmica, como rede de profissionais, com domínio reconhecido pela sua competência em determinado campo ou esfera, em especificadas políticas, não restringe sua ação política a sua equipe de profissionais. Uma equipe profissional, tem em comum uma base de conhecimento, mas não necessariamente compartilha entre si das concepções em seu plano regulamentar. Esta equipe de profissionais se aproxima de outros grupos de interesse, com o objetivo dos dois grupos na definição de política pública.

Por se organizarem em rede, as comunidades epistêmicas fazem circular as ideias de determinadas comunidades, importantes no entendimento dos resultados e consequências de políticas, propagando para adiante das fronteiras nacionais, sendo essencial seu papel na difusão

de políticas. Essas pessoas se organizam em comunidades e se conectam em torno de uma visão específica de mundo. Como são heterogêneos, pode ter em sua base, integrantes da comunidade científica, e não ser composto exclusivamente por cientista, excedendo a delimitação do conhecimento disciplinar.

Segundo Carvalheiro (1999), uma comunidade epistêmica:

(...) é composta por profissionais, inclusive cientistas, mas também por políticos, empresários, banqueiros, administradores, entre outros, que trabalham com um bem fundamental: o conhecimento como instrumento de implementação de políticas. Os membros de uma comunidade epistêmica compartilham valores e têm um projeto político fundado nesses valores. Compartilham, ainda, maneiras de conhecer, padrões de raciocínio e compromissos com a produção e aplicação do conhecimento (p.10).

Comunidades epistêmicas propagam de diversas maneiras suas ideias e ideais em torno de determinada política, através de seminários, consultorias, conferências, publicações, acesso à mídia, debates, palestras, fóruns e aulas públicas.

A atuação da comunidade epistêmica pode ser direta, com a participação no processo da produção de política, com representatividade em cargos governamentais ou organizações internacionais; ou indireta atuando como consultor, membro de comércio de ideias ou uma posição que possibilite atuar na metodologia política.

O ofício da comunidade epistêmica é o de colaborar, cooperar, assistir, favorecer o seu conhecimento em determinadas áreas de políticas, para agir na produção dos interesses do Estado, considerando a agenda pública, para definição de políticas setoriais e internacionais. Esta agenda política de Estado descreve sobre um conjunto de títulos e técnicas utilizadas por grupos políticos e ideológicos, que debatem a partir de um executivo governamental ou do gabinete de governo, influenciando nas notícias políticas, contemporâneas e futuras.

As políticas são uma disputa entre formas de discurso que são baseadas na luta pelo poder e na busca de significado. Os sistemas de ideias constroem os interesses dos tomadores de decisões. A ação política (...) é um sistema de significação através do qual as pessoas constroem o mundo (John, 1999, p. 157 apud Faria, 2003, p.23).

Ressalto a importância do discurso na produção dos caminhos para políticas públicas e defendo a relevância da inclusão desta análise, focada não só em textos produzidos com o objetivo de apresentar projetos e programas, mas com as ideias que sinalizam as orientações políticas setoriais junto aos diversos grupos. Analisar os discursos como conteúdo político, relacionado aos diversos textos, de condutas e conflitos, nas arenas e produções políticas dos diversos setores, requer como expressão a prática social, compondo-se de relevante valor para o entendimento das interferências que envolvem a política. Como exemplos de trabalhos que utilizam a comunidade epistêmica na produção das políticas educacionais, segundo Lopes

(2006), a análise em torno da reforma curricular, demonstra a força com que grupos e sujeitos ligados a essa área influenciam na produção de políticas no Brasil. Considero, em sùmula, que uma comunidade disciplinar atua como uma comunidade epistêmica quando consegue influenciar a produção de políticas na escola e para a escola.

Reconhecer a comunidade epistêmica, como vertente analítica na educação, permite integrar à investigação os procedimentos que abrange a ação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas em diversas áreas, ressaltando nessa análise o impacto dos princípios na produção das políticas públicas. Para a educação, o currículo representa a importância de beneficiar a compreensão das práticas que envolvem os grupos que compartilham valores e projetos políticos para produzir e difundir as ideias que direcionam as propostas defendidas pelas várias comunidades epistêmicas.

2.2 Políticas Públicas no Âmbito Curricular

No campo das políticas públicas, a produção se dá a partir dos estudos da ciência social na análise das políticas curriculares. Deste modo, pude constatar a existência de uma convergência na produção de modelos analíticos por Ball com a produção das ciências sociais. Ball se apropria do ciclo de política de modo integral, desta maneira, o processo do ciclo de políticas, assume a dinâmica da área de produção de políticas que impulsiona os sujeitos e grupos sociais, nos espaços e discursos com técnicas contínuas de análise.

Ao analisar as consequências das políticas, Ball se interessa pelos efeitos que elas implicam na solução das desigualdades existentes. Os contextos da estratégia política são: influência, definição de textos e prática. Segundo Ball, os contextos primários são produtores de política curricular; o contexto da prática é formado nas escolas e pelos sujeitos que nela participam; o contexto da produção de políticas é visto como um espaço na execução de políticas, para analisar e ressignificar os textos que influenciam e definem as políticas curriculares, a produção de textos e o discurso sobre currículo. O contexto da influência exerce direta e indiretamente no centro produtor e difusor das ideias políticas, tendo seu início nas políticas públicas e na produção dos discursos. Nele, podemos reconhecer os grupos sociais que agem na definição dos objetivos sociais das políticas curriculares, sendo um contexto condutor de política. Nesse contexto os empreendedores de política, as organizações internacionais, publicações diversas, consultorias, palestras, seminários, fórum entre outros que praticam seus ideais, ideias e influências.

No contexto de definição e disseminação de textos políticos, sobre políticas curriculares, o Estado é o centro produtor de políticas inerentes no contexto de influência, diferente do

contexto de definição de textos, que são direcionados no atendimento aos interesses públicos, nele estão os textos oficiais e políticos, declarações e publicações oficiais, são textos orientados por discursos de caráter oficial. Estes textos exigem legitimação em todo seu processo de negociação e conflito entre os diversos grupos e sujeitos.

Ressalto a importância do contexto de influência e de definição de textos que atuam na formação da prática, da política e dos procedimentos de compreensão dos textos e de sua complexidade. No contexto de influência, a comunidade epistêmica exerce sua função de produzir e disseminar ideias por meio da internet, redes sociais, discursos. Para Ball, os diversos contextos não devem ser vistos de modo segmentado, mas sim inter-relacionado, mesmo que neles possamos reconhecer instâncias governamentais e não-governamentais. O tempo e o espaço são diversos para a produção e circulação das propostas curriculares. Nessa dinâmica, não há como ignorar a presença de processos de negociação, de conflito e de polêmica na luta pela constituição de textos que definam curricularmente o que, em determinado tempo e espaço, seja consagrado como a política curricular.

Por evidenciar a imagem dos grupos sociais e sujeitos na produção da política, Ball, também acaba por desviar-se de uma tendência em análises políticas educacionais que atribuem ao Estado um papel de controle extremamente marcante, como também a ação de forças externas como a dos órgãos internacionais com prevalência sobre as decisões locais. Esse posicionamento de Ball provocou diversas críticas ao modelo de abordagem das políticas educacionais, como pode ser visto em Mainardes (2006, 2007).

Ball defende os objetivos de análise que estejam além das verticalizações, seja visualizada “de cima para baixo”, quando enfatiza o poder central, os organismos externos, ou “de baixo para cima”, quando destaca a área da prática nessa produção. Vemos nas propostas curriculares consideradas como centralizadas pelo governo uma integração de propostas que vêm da ação ou que foram forjadas na atuação da comunidade escolar. Captamos muito pouco do poder se só registrarmos os confrontos e as ações verticais.

Ao aplicar o conceito de comunidade epistêmica, Ball confere a função da centralidade do conhecimento e poder nas relações que cercam a produção de políticas. Defendendo a importância da produção dos sentidos nos textos políticos ou nos discursos produzidos. Segundo Ball e Bowe (1998), os textos políticos estão sujeitos a interpretação e reinterpretação de significados determinados por uma diversidade de interesse. Os textos de definição curricular servem para diferentes propósitos, abrangem questões políticas na busca de significação e estão sujeitos a conflitos para firmar determinados sentidos e significados nos diferentes textos e discursos que circulam. Diversos grupos, com diferentes relações de poder

agem na procura de significação desses textos, na produção de ferramentas para conceder os sentidos novos aos discursos produzidos em movimentação. É neste campo político que atuam diferentes grupos de influência, que os conflitos pela significação dos textos definem o objetivo social do currículo e sua própria concepção, produzindo diversos momentos, textos híbridos em consequência de processos de negociação de sentidos e significados.

Nesse processo da busca pela significação do texto, dois conceitos são importantes na abordagem analítica desenvolvida por Ball: o da recontextualização e do hibridismo, esses conceitos se encontram associados nas investigações políticas curriculares, concluindo inquietudes que tem estrutura teórica diversa. A recontextualização, de estruturas teóricas e o hibridismo, apesar de serem distintas, os conceitos de ambas direcionam para articulação entre o poder e saber.

Analisar os híbridos produzidos nas formações culturais, implica uma preocupação, com exceção do que se extingue do que com o que se transforma, Lopes afirma que sentidos das práticas estão nas propostas curriculares oficiais (...) porque há uma circulação de discursos e textos, continuamente recontextualizados, produzindo híbridos culturais que constituem o currículo. (Lopes, 2004 apud Lopes, 2006, p. 132)

As produções culturais híbridas também são desenvolvidas sob certas relações de poder, capazes de favorecer determinados sentidos em detrimento de outros, de interditar certos discursos e textos e de estabelecer limites para a negociação de sentidos na produção das políticas de currículo. As políticas, contudo, passam a ser entendidas como produtos dessas negociações em diferentes contextos, nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados. Ambivalências nesses textos e discursos podem produzir deslizamentos de sentidos e significados que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos (Lopes, 2006, p. 133).

Concordo com Ball ao declarar que as complexas relações entre ideias, sua disseminação e recontextualização continuam sendo cruciais à nossa compreensão das políticas (1998, p. 133) curriculares que se constituem através de processos de atualização. Os processos de recontextualização estão presentes nos diversos contextos, assim como nas circulações de textos e discursos possibilita o deslocamento acentuado em seu interior e dentre as áreas pedagógicas recontextualizadas, de caráter oficial e não oficial. Exemplo deste processo pode ser constatado em Lingard (2004), quando incorporou em seu trabalho uma declaração feita por George Papadopoulos (quando foi diretor adjunto da educação na Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE), de que a OCDE não gera ideias novas, mas utiliza ideias e agendas dos membros e da comunidade pesquisadora (p.70). Neste processo de

recontextualização de textos, assinado pela esfera oficial ou não oficial, produzidos, apresentados, publicados e propagados nos mais diversos contextos, são segmentados e recriados em processos contínuo, e que alteram os sentidos e significados concedidos através dos diferentes grupos sociais e sujeitos que atuam nos contextos de sua produção e significação, nos diferentes tempos e espaços. Esses textos modificam suas origens quando incorporam novos sentidos e significados, se tornam híbridos.

Quando Ball, incorpora à recontextualização e o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. Sua investigação caracteriza uma agenda política global para a educação centrada na performatividade, na escolha dos pais, no gerencialismo, no novo vocacionalismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular, mas visa a investigar como em diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação desses discursos a outros (Ball, 1998). É a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura (Lopes, 2005, p. 56).

Defendo o conceito sobre a propriedade na associação dos conceitos de recontextualização e hibridismo nas investigações sobre política curricular, por serem conceitos que articulam as perspectivas culturais e políticas presentes nos processos de produção de Política Pública.

2.3 O Currículo na Construção do Conhecimento

O currículo não é apenas um produto do conhecimento, mas o produtor de seu conhecimento.

Desde os anos de 1980, estudiosos apontam o currículo sendo o centro das reformas educacionais no Brasil e de outros países pelo mundo. Com a reforma do currículo, inseriu o foco na formação do professor, estabelecendo uma centralidade no sucesso das políticas curriculares.

Refletir o currículo como uma política pública cultural proporciona reflexionar sobre os aspectos sociais da política do Brasil, algumas vezes esquecido em pesquisas sobre política educacional. Para tanto, defendo esta concepção por compreender que a produção de conhecimento, de cultura, e a sua organização em propostas curriculares não podem ser aspectos secundários nas análises acerca de políticas públicas, devendo ser estudado, analisado e enfatizado a importância do currículo como uma política cultural.

“Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (VEIGA, 2002, p.7)

Pensar o currículo como uma política pública cultural, demanda uma aproximação de análise da área educacional com a das ciências sociais na compreensão do currículo. A área da política pública é sinalizada por uma produção contemporânea de estudos no Brasil, e reconhecido pela pesquisa acadêmica. Para refletir a constituição da política pública cultural, houve a necessidade de investigar no campo das ciências sociais, especialmente na ciência política “o estado da arte da pesquisa sobre as políticas públicas”. Compreendendo não apenas as especificidades do campo em relação à produção dessas investigações, para conhecer as principais vertentes analíticas e as relações existentes, com as que vêm sendo utilizadas pelo campo da educação. Constato a convergência nessa produção entre os campos da educação e das ciências sociais, percebo as principais inquietudes e complexidades que envolvem essa área do conhecimento. O conhecimento sobre os estudos das ciências sociais na área de políticas públicas favorece a assimilação sobre as ideias desenvolvidas por Ball, orientadas por meio construção de um modelo analítico para as políticas públicas educacionais, especificamente nos campos do currículo e formação de professores.

Ball, procura nas formulações das ciências sociais as bases para a abordagem do “ciclo contínuo de políticas” e da “comunidade epistêmica”, essa compreensão me propiciou a interlocução com a área das políticas públicas para dialogar e aprofundar aspectos e indagações que não foram sistematizadas e ou difundidas por Ball e Bowe em seus trabalhos de política educacional. A literatura selecionada para debate neste capítulo, tem uma base nacional e internacional sobre políticas públicas. Ball denomina como segunda faceta do isolacionismo que envolve as pesquisas em política educacional das questões políticas, superando a falta de conhecimento e de uso de conceitos e teorias aplicadas e desenvolvidas nesses outros campos, considerando o exercício das análises políticas numa ação multidisciplinar.

Considero que na interlocução da produção de políticas públicas no campo das ciências sociais a análise sobre a produção de políticas curriculares para a formação de professores alcança um novo ponto, a partir das abordagens teórico-metodológicas que vêm sendo desenvolvidas para o campo da educação e do currículo com o ciclo contínuo de políticas e a comunidade epistêmica.

Abordo inicialmente sobre a reforma do currículo na área da educação, e o defendo como uma política pública cultural, sendo um dos pontos essenciais na política curricular.

Debater sobre política curricular no âmbito das reformas educativas, originadas no Brasil, com maior intensidade nos últimos trinta anos, acarreta considerar o cenário em que essas reformas aconteceram, os discursos que a científicaram, os percursos que escolheram e suas principais reflexões, para aprender e assimilar o porquê do currículo adquirir centralidade na esfera das reformas educativas. Refletir também sobre as possibilidades teórico-metodológicas empregadas nas investigações que se apresentam no quadro de referências analíticas para o campo do currículo, buscando compreender os processos de produção dessas políticas.

Essa centralidade não pode desconsiderar a existência de movimentos de reforma educacional nos diversos períodos de nossa história sobre educação. Esse aspecto é apontado por Ball (2006) como um misticismo das pesquisas em política. Ball critica quando pesquisadores tomam como marco zero da história da educação, ações definidoras de políticas educacionais, não levando em conta em suas análises o que chama de sentido de continuidades significantes (Ball, 2006, p.21), essas investigações refletem sobre as reformas como processos instantâneos e não relacionais. As reformas se inserem no quadro de crise estrutural do sistema capitalista, marcadas por processos de globalização que acarretam consequências para os diversos campos: econômico, tecnológico, cultural e social. A necessidade em analisar com o intuito de compreender o mundo contemporâneo e os efeitos da globalização que marca as tendências globais e locais. Nesse cenário, se impõe como ideológico a fragmentação, a desregulamentação, a auto referência e a singularidade no mundo contemporâneo e nos sistemas econômicos neoliberais que pregam a produtividade e competitividade. Para Bauman, diferencia-se de outras ideologias, pela ausência de questionamento, e sua submissão ao que é visto como a lógica implacável e irresistível da realidade social (Bauman, 2000, p.123), com resultados que devem ser vistos em diversos setores.

No contexto da globalização, as reformas são mais intensas, e as políticas curriculares são produzidas e direcionadas a Educação Básica e formação de professores. As obras produzidas pela reforma se propagam, num discurso em defesa das políticas públicas com os encargos das exigências assinaladas pela globalização e de um mundo em constante mudança, conferindo à educação, a responsabilidade por garantir as condições para que crianças e adolescentes se adaptem as configurações contextuais que se apresentam. Acarretando consequências ao ensino e aprendizagem que necessitam ser compreendidas por quem se empenha em analisar as políticas públicas educacionais.

Há estudos que exploram a ação de estruturas internacionais em seus diversos setores, como: economia, educação, trabalho, saúde, previdência entre outros, e nas esferas regionais e globais, sendo de grande valia a formulação e propagação das reformas. Entre as estruturas

internacionais de maior comparecimento, se destacam o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Por outro lado, as agências especialistas das Nações Unidas, como: UNESCO, OIT, UNICEF, e outras com atividades regionais, sendo: OREALC, CEPAL, PREAL e BID na elaboração das políticas públicas, direciona a América Latina, como o exemplo da educação.

A implantação de uma política de "qualificação" do ensino superior que era concebida a partir do eficiente atendimento, é um exemplo de direcionamento destas agências:

Las instituciones a cargo de los programas avanzados de enseñanza e investigación deberían contar con la orientación de representantes de los sectores productivos. La participación de los representantes del sector privado en los consejos de administración de las instituciones de enseñanza superior, públicas y privadas, puede contribuir a asegurar la pertinencia de los programas académicos. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 79)

As agências internacionais são apontadas na maioria da literatura que disserta sobre as reformas da América Latina e em países de desenvolvimento. Grande parte das análises tem como ponto principal as influências dos órgãos internacionais no campo das reformas. O caráter de coerção desses órgãos como instrumentos diretos dos Estados hegemônicos e interesses econômicos globais, possibilitam que instituições e sujeitos locais ausentes ou não, tem seu papel reduzido nas análises de todo os procedimentos na produção de políticas. O predomínio, na maioria das análises, tem seu foco teórico na economia ou economia pública, impossibilitando de certa maneira, responder ao conjunto de questões teóricas e empíricas que interessam à análise da política, e que não se depare apenas nas análises econômicas as argumentações que contribuem para a compreensão dos processos de reforma.

Ao destacar a reforma educacional, devemos olhar para outras reformas políticas, econômicas e culturais, que motivam o quadro da produção política. Os processos de globalização colaboram para a disseminação das políticas contribuindo com inovações políticas no mundo. Reconhecido e documentado em amplo estudo empírico, esses processos de convergência se favorecem, através de seminários, sendo uma das estratégias na produção de consensos. Outra atividade que favorece por meio dos processos de globalização é a integração dos atores sociais e políticos, aprimorando experiências.

Melo e Costa, argumentam que alguns questionamentos precisam direcionar os pesquisadores da área da política pública no que se refere ao movimento das reformas e da produção de políticas, sendo alguns deles:

(...) como surgiu a nova onda de reformas em escala global? Como se difundiram? Qual o papel de fatores domésticos (coalizões políticas, mudanças na morfologia social, características do aparelho de Estado) na explicação da gênese das reformas? Quais são os mecanismos pelos quais se difundem? (Melo & Costa, 1995, p.155).

Considero relevante que a perspectiva que acentua o papel das agências internacionais na definição das políticas educacionais, de modo dominante está destacada numa análise que realça mais o âmbito macro que o micro, num olhar verticalizado de poder. Estas análises propiciam o modelo “de baixo para cima”. Defendo o antagônico, a necessidade de refletir sobre as relações de ações locais e globais, considerando não só as organizações que influenciam promovendo e divulgando convicções em diversas escalas, como também os sujeitos e grupos que agem nos numerosos lugares na produção de discursos na busca da comprovação das suas ideias e concepções em processos de disputa de poder. Desconsiderar essas mediações nos conduz na existência de um processo de globalização homogêneo, que não é possível fugir, contrariando a realidade que indica para diferentes dinâmicas da globalização como resultado de seus diversos efeitos e relações sobre diversos locais. Neste cenário dinâmico e multifacetado provoca a reflexão sobre a pesquisa das políticas curriculares como uma política pública cultural, assinalada pelo hibridismo e conflitos sociais, na busca da definição do currículo.

Defendo o currículo como uma ação de conceitos e significados no campo da política pública cultural, caracterizando sua elaboração como prática e casual, num processo de lutas de poder em torno dos processos de significação crescentemente, simbólicas e discursivas nos campos da formação cultural contingente. Pensar o currículo como algo que está sendo e não como algo que já existiu, o que nos leva a enxergar o currículo como um texto variável, cambiante e não como um texto consagrado, inviolável. Posiciono o discurso como significativa prática social na definição de mundo com o qual as análises curriculares se favorecem, o currículo demanda a produção de conhecimento por meio da linguagem e representação, quanto ao conhecimento institucionalizado, moldando as práticas sociais e inserindo novas práticas.

O conhecimento tem se evidenciado numa estrutura significativa nos discursos produzidos e propagados pelos muitos sujeitos e grupos sociais. É ressaltado em documentos de reformas curriculares que o mundo globalizado se encontra em frequente transformação, apresentando obstáculos para as condições de produção de conhecimento historicamente conhecidas, estabelecendo uma nova concepção de conhecimento e ensino para a necessária mudança nas áreas sociais, científicas e econômica. Em sua maioria, essa motivação se origina das recentes crises do capital na demanda de alternativas para a formação e qualificação de trabalhadores definidos aos modelos de inserção no mundo do trabalho. É notável que os processos de reestruturação econômica vêm acometendo as políticas públicas educacionais em todo o mundo, no discurso e na prática.

Sendo o conhecimento a peça-chave das políticas educacionais, aplica-se e propaga-se uma cultura da “performatividade”. Esta cultura pode ser vista nos discursos educacionais dirigidos ao desempenho de habilidades e competências, na busca de eficácia organizada em um sistema de recompensas e sanções baseado na competição (Ball, 2004, p.1107). Norteada ao contexto da mercantilização do saber e aumento de poder na sociedade.

A função dos professores entra na questão das mudanças ocorridas no entendimento de tempo e espaço, a cultura da performatividade, conduz os professores a capacitar os seus alunos a competir e a se adaptar ao mundo do trabalho, intensificando a exigência sobre os professores pelo excesso de inovações e intensificação do trabalho docente.

A expressão do “aprender a aprender” está presente nos debates a respeito da formação de professores, proporcionando a adequação do professor nos cenários de transformação da sociedade contemporânea, a partir da valorização das competências do currículo de formação. Procedimentos avaliativos também se inserem neste contexto de políticas associadas ao currículo das competências, na conquista acadêmica e de seu próprio aperfeiçoamento nos mais diversos processos avaliativos que estão submetidos, marcado pela competitividade e responsabilização, como medida de prestação de contas.

O modelo que é mais visto nas políticas e que são praticadas pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm sido das competências mínimas. Neste modelo, as decisões sobre a aprendizagem são dirigidas pela administração, pertencendo ao professor proceder de modo competente. Neste modelo pressupõe que a avaliação do trabalho dos professores, verifique o resultado de desempenho de seus alunos. A avaliação também norteia os professores na realização de cursos de formação continuada, voltados para atualização de conhecimento e (...) competências, e (...) fornece ações corretora e remédios àqueles que descenderem abaixo das normas aceitáveis (Perrenoud, 1993, p.182).

Sobre a centralidade do conhecimento nas políticas educacionais, concordo com Ball (2004) quando afirma que precisamos analisá-las buscando referências que estejam para além do estado-nação, por entender que a educação adquire a dimensão, cada vez mais, de um assunto que abrange política regional e global, produzindo efeitos mercantilizadores e constituindo-se, em vários sentidos, em uma oportunidade de negócios.

Falar sobre cultura, ou interculturalidade, é presente nos eixos das reformas curriculares. A emergência da cultura como discussão nas políticas curriculares tem sido motivada por posicionamentos diversos. Dentre eles, está a proposição retratada no relatório de Delors (2011) resultante de uma construção global com a participação de sujeitos e grupos sociais e políticos

oriundos de diversos países e de experiências culturais, políticas, sociais e econômicas bastante distintas (Dias & López, 2006, p.59). Este Relatório destaca os conflitos culturais presentes e sugeri como um dos pilares da educação, o aprender a viver juntos, e nele o documento da UNESCO, defende a exigência de uma sociedade em escala mundial (...) de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade (p.47), como uma forma de apelar tensões que vem gerando novas formas de desigualdade e exclusão, como apontado por Ball (1998). No campo da formação ao redor das políticas curriculares, se encontra presente a articulação entre globalização, integração regional e culturas diversas, como o Relatório de Delors na defesa da inclusão que, ao objetivar ser um “ser” ideal universal, pode vir a mascarar diferenças e desigualdades, com uma pretensão.

O aprender a viver juntos do Relatório Delors (2001), cita um discurso com atuação abrangente nas políticas curriculares, reduzindo a prática de tolerância, se só tiver como objetivo a convivência próxima de muitos modos de vida. Ao assumir o discurso da centralidade da cultura na produção de políticas curriculares, estabelece uma ligação entre cultura e política que concebe possibilidades de compreensão das complexas interpelações entre o macro e micro nas mais diversas possibilidades.

Macedo, discursa sobre as relações de currículo e cultura. Ao situar o currículo como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência (2006, p. 105), a autora nos recorda que o currículo deve ser pensado como prática política e espaço de lutas e tensões, ou uma arena de produção cultural, defende ainda o currículo como um lugar híbrido do valor cultural (2006, p. 105), oportunizando dentre suas práticas, as mais diversas culturas, sendo, objeto do ensino ou produção escolar.

As políticas de currículo são analisadas para além das indagações que envolvem os processos de produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento.

Questionar sobre práticas e propostas curriculares que estão sendo disseminadas como inquestionáveis e inevitáveis, tomando posição em relação aos objetivos da educação escolar. Se o conhecimento é cada vez mais fundamental para a sociedade, que escolhas estão sendo dirigidas na definição dessas políticas? Quais conhecimentos são compreendidos como necessário para garantir aos diversos grupos sociais, o desenvolvimento, a manutenção e a difusão cultural, avançando além do espaço da instituição escolar? Como as políticas curriculares de formação de professores se conectam com essas concepções? De que maneira a produção de pesquisas em políticas curriculares direciona metodologicamente para análise dessas e outras questões, no Brasil e no mundo?

As políticas curriculares passaram a ser destacadas como uma discussão de um campo próprio nos anos, de 1990 até a contemporaneidade foram secundarizadas a sua existência na literatura acadêmica, referenciando as políticas educacionais. Podemos identificar um fomento dessa produção no Brasil com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que, em 1995, junto com outros documentos que indicaram uma orientação curricular nacional para o país (Lopes, 2006). Uma nova perspectiva originou intenso aumento nas pesquisas focalizadas em análises do currículo como política pública cultural, no Brasil e no mundo, resultado de uma série de reformas que, produziu e fez circular novas relações e sentidos nos discursos sobre o conhecimento, a cultura, a formação para o trabalho, a avaliação, entre outros. Desde então, a produção sobre política curricular, assumiu um novo espaço nas políticas educacionais.

Compreendo que legitimar o currículo, como uma política pública, acarreta aproximar a discussão neste âmbito, para o conhecimento dos moldes teórico-metodológico que possibilita analisá-lo.

O objeto da área de políticas públicas, segundo Arretche (2003), consiste no estudo dos programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica (p.8). Isso, por vezes, segundo a autora, faz essa agenda de pesquisa tornar-se fortemente subordinada à agenda política do país (Arretche, 2003, p. 8). Por essa aproximação dos governos, Souza (2003) adverte para o cuidado da área não permitir ter sua pesquisa pautada pelos órgãos governamentais. Para Souza, a saída passa pelo financiamento dessas pesquisas por parte de organismos puramente acadêmicos, seja no âmbito nacional ou internacional.

Requer atenção nesse debate a atuação do pesquisador de políticas públicas, como sua inserção na produção científica. Segundo a análise de Ball (1995), o pesquisador pode optar por uma orientação da ciência social crítica, tornando-se um agente catalisador de mudanças na vida social analisada e não um pesquisador restrito ao que denomina exame interpretativo das ciências sociais. Ball defende que a teoria deve se apoiar na complexidade em reflexão sobre sua própria produção. Falando sobre a produção científica, Ball (2006) se atenta na possibilidade de associações aos projetos políticos, e quando a pesquisa crítica sobre políticas passa a ser a pesquisa para políticas. Compete aos pesquisadores se perguntarem sobre a função como técnicos do governo social ou como intelectuais e críticos culturais (Ball, 1995).

No próximo capítulo, início a discussão sobre a produção de políticas públicas para a formação do professor de pedagogia, incluindo a trajetória histórica no que se refere ao currículo inclusivo.

2.4 A Educação e sua Diversidade

Sendo a Educação um direito fundamental e social, que visa a igualdade e se encontra inserida num processo de desenvolvimento individual específico e pessoal à condição humana, tornando-se reconhecida desde 1988 com a Constituição Federal e outras legislações nacionais e internacionais, foi com a Constituição Federal de 1988, que o direito à educação está contemplado em seu artigo 205:

"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".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), regulamentou o sistema educacional brasileiro, sendo este público, filantrópico e/ou privado, e que percorre desde a educação básica ao ensino superior, ratificando o direito à educação, já garantido pela Constituição Federal, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo suas responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, a Educação Brasileira é dividida em dois níveis: Educação Básica e o Ensino Superior.

Em seu Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, retrata em seu Artigo 4º, que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018).

Em seu Capítulo II, descreve a organização da Educação Básica, sendo: a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, subdividida em creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos; o Ensino Fundamental, é obrigatório, com duração de 9 anos, iniciando aos 6 anos de idade, objetivando sua formação básica, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, assim como o político, tecnologia, artes e valores que fundamentam a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, sua aquisição de conhecimento e habilidades, e formação de atitudes e valores. O fortalecimento dos vínculos de família e solidariedade humana.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, sendo sua duração mínima de três anos, com direitos e objetivos de aprendizagem, descritos na Base Nacional Comum Curricular.

A EJA - Educação de Jovens e Adultos, se destina aos que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos no ensino fundamental e ensino médio em idade própria, com direito a aprendizagem ao longo de sua vida.

A educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento científico e pensamento reflexivo, graduar indivíduos nas mais diversas áreas do conhecimento, Incentivando para o trabalho, a pesquisa, investigação científica, objetivando o desenvolvimento da ciência, tecnologia e da criação.

Em seu Capítulo V, trata sobre a 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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Conforme a legislação descrita, a Educação Básica compreende:

- a) Educação Infantil, com atendimento as crianças de 0 a 5 anos, sendo: creche (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 e 5 anos), com educação gratuita e obrigatória para a pré-escola, e de competência dos municípios;
- b) Ensino Fundamental, a partir de 6 anos de idade com matrícula no primeiro ano, sendo os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), ensino obrigatório e gratuito. A LDB 9394/96, estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental, mas atualmente os municípios atendem os anos iniciais e os Estados os anos finais.

c) Ensino Médio, com duração de três anos, sendo do 1º ao 3º ano, e de responsabilidade dos Estados, podendo dispor do ensino médio técnico profissionalizante.

d) Ensino Superior, é de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais são responsáveis em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

As modalidades da Educação Brasileira estão inseridas em todos os níveis da educação nacional. Sendo:

a) Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, designada aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

b) A Educação a Distância é voltada aos estudantes em tempos e espaços diversos, com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação.

c) A Educação Profissional e Tecnológica, tem como objetivo preparar os estudantes a exercerem atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos.

d) Educação de Jovens e Adultos, tem como finalidade o atendimento as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade apropriada.

e) Educação Indígena, tem sua abrangência nas comunidades indígenas, de maneira a respeitar a cultura e língua materna de cada tribo.

Conforme o Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu Artigo 53, descreve que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (*Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019*). Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 é um marco no êxito aos direitos fundamentais do ser humano, principalmente à educação, e com ênfase a Educação Especial, em seu princípio de igualdade de oportunidades, destacando em seu artigo 206, inciso I, a garantia ao direito a igualdade e permanência à escola (BRASIL, 1988), desta forma é assegurado as pessoas com deficiência o direito da educação pública e gratuita, declarando o Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Os direitos da pessoa com deficiência, se encontra baseada nos direitos humanos e cidadania. Logo após a segunda Guerra Mundial, com a formação da Organização das Nações Unidas, que a globalização desses direitos fundamentais foi declarada, em 1948, através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Conforme Bobbio (apud GOBETE, 2014, p.39), o registro dos direitos origina de um processo histórico, “[...] nascidos de forma gradual, não todos de uma vez nem de uma vez por todas”, origina da construção de seu momento histórico, nesta concepção, Bobbio, declara que os direitos do homem se iniciam dos direitos naturais universais, o desenvolvimento desta técnica comprova que os direitos particulares, para então se efetivar como direitos positivos universais.

De acordo com Cury (2002), a maioria dos países asseguram na elaboração dos seus textos legais o direito à educação. [...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para as políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos” (CURY, 2002, p. 46).

Cury, em conformidade com Bobbio (1992), a citação de um direito resulta de uma produção histórica, não menciona os direitos nacionais, por isso:

[...] será no contexto da aceitação ou da recusa a essa forma de encarar o nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganha destaque. Ora ela é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferentemente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha se tornar privilégio de poucos” (CURY, 2002, p.248).

Segundo Cury (2002, p.259), ao reconhecer a declaração de um direito, como prioridade de políticas públicas, contudo, “[...] se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo”.

Para Horta (1998, p.25), na Constituição Federal de 1988 “[...] fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público e subjetivo”.

Nesta perspectiva, Cury (2002, p.259), declara que “[...] o direito público e subjetivo está amparado pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sansão explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão”. Para o autor, elevar a educação como direito público e subjetivo, oportunizou um desenvolvimento na educação se concretizando em documento jurídico na efetivação desse direito.

Segundo Bayer (2012), mais dois documentos oficiais confirmam e constituem no direito à educação no Brasil, já citado aqui, que são O Estatuto da Criança e do Adolescente,

em seu artigo 53º, parágrafo I, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 5º, e analisa que em nossa sociedade o direito à educação precisa ser reafirmado. Ressaltando que o direito à educação para pessoas com deficiência é uma intenção recente em nossa sociedade. (Mazzota, 2011).

De acordo com Joslin (2013), o ponto de vista histórico relata um sistema de exclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade e na escola. Para Patto (2010), Freitas (2002), Carvalho (2004) et al, em citação de Joslin, considerando o movimento de integração e concepção inclusiva o sentido da exclusão continua internalizada na sociedade e nos procedimentos escolares, mesmo o direito estar garantido através da legislação, a exclusão perdura por meio das políticas públicas e práticas desenvolvidas nas instituições de ensino.

[...] geradas e mantidas para reforçar uma sociedade desigual e excludente, própria do sistema capitalista. Através dela, mantém-se na escola uma estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de saberes dissociados “ (BORBOREMA, 2008, p.56).

Santos (2015), assegura que no esforço de equiparar o sistema de ensino e aprendizagem, as instituições de ensino que escolhem este modelo hegemônico, não fomentam o desenvolvimento integral do ser humano e por esta ótica não asseguram o direito a diversidade, em reconhecer e valorizar as diferenças humanas, que implica princípios políticos e filosóficos. A autora evidencia o processo de transformação da educação especial e redireciona o objetivo essencial do direito à diferença, nos preceitos legais e educacionais evidenciados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

No entanto, Cury (2002, p.255), “[...] a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do estado e direito do cidadão não é uma relação simples”. Enxergar a igualdade como princípio de cidadania consolida a luta da humanidade pela não discriminação, para tanto, a diversidade se evidencia de maneira visível, o que não acontece com a igualdade. A conexão estabelecida entre diferença e heterogeneidade é presente, relação esta que não se determina entre igualdade e diferença.

[...] a não – aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado dos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença” (Cury, 2002, p.256).

Segundo Gobete (2014), assegurar os direitos das pessoas com deficiência em relação ao acesso à escola e oferecer as condições necessárias para a aprendizagem se torna inquestionável, reconhecer as diferenças está implícito no princípio da igualdade. Para Gobete (2014, p.46) apud Cury (2005, p.3), destaca a relevância na legislação, que não deve ser entendida como um mecanismo linear e mecânico, de ações práticas, dos direitos sociais, “[...]”

a sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. [...] por inscrições mais democráticas, [...] por efetivações mais realistas, [...] por sonhos de justiça”.

Frente a essas reflexões e fundamentações definidas através de parâmetros e indicadores educacionais, que apresenta um expressivo aumento nas matrículas das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, e constatada nos últimos anos. Considero que a Educação Inclusiva evidenciada nesta pesquisa, não se decorre apenas da garantia do acesso ao sistema de ensino, mas procura a legitimidade do direito à aprendizagem que a instituição de ensino tem enquanto função na capacidade do desenvolvimento humano.

2.5 Enfoque Político sobre o Discurso da Educação Inclusiva

O discurso é uma prática que se estabelece na sociedade, através de seus processos, práticas, atitudes e ações, delimitado nas esferas da competência e jurisdição. Portanto, não estamos só com as palavras, falas, intenções expostas ou veladas. “[...] não há ação social sem significação, mas toda significação social está inscrita - ainda que nunca plena ou definitivamente - num discurso (Burity, 2010, p.11). Nesta concepção, o discurso e o social não se dissociam, qualquer ato social é ato de produção de sentido, marcado pela lógica de sentido que estrutura a vida social.

Analisar a política educacional através de uma perspectiva discursiva, contribui para revelar suas vertentes e sentidos que podem contribuir para a percepção das práticas que concretizam a política, e podendo ou não (re)significá-la. O objetivo é documentar a óptica de estudo do discurso produzido e reproduzido na área da política educacional.

Dissertar sobre Política Educacional, demanda a análise de ideias, ideais e ações governamentais, reconhecendo que a política pública estuda o Estado em ação, que implica o enfrentamento dos interesses sociais provenientes da sociedade civil e que retrata o resumo provável dos resultados do confronto num estabelecido momento histórico. Compreende o Estado como campo de conflitos, específico da ligação de leis e direitos, descreve no pleito de decisões e técnicas no que se relata na produção e efetivação dos resultados. Nessa perspectiva a associação entre campo discursivo e campo de poder é aqui mencionada para determinar o debate sobre o processo de definição das políticas públicas para o campo educacional como espaço estruturado de posições.

Considero ser a base do estudo sobre políticas públicas, a formação do discurso da política e a compreensão de que os sujeitos sociais atuam na prática e relacionam os textos sobre política a sua prática. “[...] identificar processos de resistência, acomodações,

subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50).

A perspectiva de análise do discurso, contempla a sua definição, interpretação e compreensão sobre o próprio discurso com o texto, no mesmo nível de significados, funções e direções do discurso, a partir do contexto histórico e das relações sociais em que este é produzido, distribuído e consumido.

Desta maneira, analisar o discurso no campo educacional, fundamentado num conjunto de instrumentos, como: declarações e entrevistas de grupos sociais, legislação educacional, planos educacionais, projetos institucionais, dados estatísticos, pesquisas sobre a área, e que orientam as diretrizes políticas, requer tanto a descrição do vocabulário, da gramática, da coesão e da estrutura textual, quanto a interpretação dos enunciados que compreende a prática discursiva dos sujeitos. A ação de análise no campo da prática discursiva deve ser produzida observando duas esferas fundamentais: a “interdiscursividade (relação de um discurso com outros, análise da articulação entre os discursos analisados)” e a “intertextualidade (a constituição de novos textos incorpora elementos de textos anteriores, corroborando para a reestruturação dos que já existem)”, e a terceira dimensão desta análise, que é a “prática social”.

Delevati (2012) declara que a política como texto e a política como discurso são “[...] processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e o controle que está nas mãos dos leitores é sempre relativo”. Em síntese, conforme a autora, Ball estabelece que “[...] as políticas são mediações codificadas de forma complexas pela interpretação dos autores envolvidos, atribuindo significados em função de suas histórias, experiências e possibilidades” (Delevati, 2012, p.24).

A abordagem sobre o ciclo de políticas públicas parte do princípio de que as políticas se estabelecem através de processos complexos, com fundamentos variáveis e contrários. Neste fluxo que ocorre no decorrer de espaço e tempo, os trajetos se constroem mediados pela incerteza de onde se vai “chegar” (Rezende e Batista, 2011). Para Ball, as políticas não só se constituem através de processos e resultados, mas também de texto e discurso, dois conceitos que se complementam e estão subentendido.

Em concordância com Rezende e Batista (2011), conforme a abordagem de Ball, a política como texto faz menção aos documentos oficiais compreendidos como:

[...] produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução. É uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores. Isso significa admitir as políticas como mediações, que são codificadas de formas complexas a partir de embates, acordos e interpretações e reinterpretações por parte das autoridades públicas, e decodificadas, também de maneiras complexas, pela interpretação por

parte dos atores envolvidos, atribuindo significados em função de suas histórias, experiências e possibilidades. (Rezende e Batista, 2011, p.174)

Com relação a concepção da política como discurso, Mainardes, Ferreira e Tello (2011), relatam que “[...] estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (Mainardes, Ferreira, Tello, 2011, p.157).

Complementando esta concepção, Rezende e Batista (2011), declara que:

A noção de “política como discurso” aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala. Embora haja variedades de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Atuam no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Assim, constroem certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) e excluem outras, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação (Rezende; Batista, 2011, P.175).

Para Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006, p.96), o reconhecimento dos dois textos como objeto do processo de elaboração política são essenciais, “[...] um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos políticos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados”.

CAPÍTULO III

3 História da Educação Inclusiva no Brasil

No Brasil, o primeiro marco da Educação Especial surgiu no período imperial, no ano de 1854, quando Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, ficou maravilhado com o trabalho do jovem José Álvares de Azevedo, que era cego e educou com êxito a filha do médico, Doutor Sigaud, da família imperial. Dom Pedro II então, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1891, sua nomenclatura passou a ser denominada como Instituto Benjamin Constant – IBC, e permanece até os dias atuais.

Dom Pedro II, em 1857, criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação deste instituto se deu através de Ernesto Hüet que veio da França para o Brasil com o projeto de implantar uma escola para surdos-mudos. Somente em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Durante o período imperial, em 1874, iniciou o tratamento para “deficientes mentais” no hospital psiquiátrico da Bahia, que nos dias de hoje é o Hospital Juliano Moreira. Após a Proclamação da República a “Deficiência Mental” (e atualmente sua terminologia passou a ser Deficiência Intelectual), ganhou destaque nas políticas públicas, porque acreditavam que esta deficiência pudesse implicar em problemas de saúde, uma vez que era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade, além de temerem pelo fracasso escolar. No início do século XX, em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, e no ano de 1945, o mesmo instituto iniciou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, e em 1950 fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

O surgimento das primeiras entidades privadas marcou um fator preponderante na história de nosso país: a filantropia e o assistencialismo. Estes dois fatores colocaram as instituições privadas em destaque no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era superior ao realizado pelas instituições públicas, e, por este motivo tinham certo poder na discussão de políticas públicas junto as instâncias governamentais.

Pelo relato acima, podemos dividir a história do Brasil em duas etapas:

A primeira, durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências mais acentuadas, eram impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) e foram segregadas em instituições públicas. As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo.

No segundo momento, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passava a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que o das pessoas “normais” deveria, portanto, estudar em locais separados, e só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marcando neste momento o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais.

A Lei 4.024 de 1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, previa o direito dos “excepcionais - alunos com deficiência mental” à educação, preferencialmente dentro do sistema global de ensino.

O Título X desta LDB previa que “a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Dessa maneira, ficava claro que se pretendia integrar, na medida do possível, todos os alunos, com deficiências ou não, no processo educacional. Todavia, também no título X salientava-se que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções”.

Com isso, ao mesmo tempo em que se previa a integração de todos os alunos no sistema educacional geral (público), colocava-se também o incentivo às iniciativas privadas que visassem abarcar a educação de alunos com dificuldades. Isso tornou contraditórias as afirmações iniciais da LDB, de educação pública para o desenvolvimento de todos, colocando as premissas da educação inclusiva como distantes dos ideais desta Lei.

Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada pela Lei 5.692 de 1971, que definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promovendo a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e reforçava o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não foi organizado um atendimento especializado que considerasse suas singularidades e particularidades no que concerne à aprendizagem.

Com a Portaria CENESP/MEC N° 69, de 1986, surge uma nova terminologia, os estudantes que eram nomeados como alunos excepcionais, passam a ser denominados como "portadores de necessidades educacionais especiais" – PNEE, mas esta permuta de nomenclatura, não obteve relevância na interpretação de descrição das deficiências, como também para o dimensionamento dos alunos nas escolas. O Ministério da Educação – MEC, incluiu neste grupo os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e os de altas habilidades, mesmo assim, mantiveram uma relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar o ensino especial. (Carvalho, 1997)

A Constituição Federal de 1988, concretiza em seu artigo 3º, inciso IV, um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e define em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, se encontra no artigo 208.

A Lei 7.853 de 1989, que Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Em seu texto prevê a oferta obrigatória e gratuita da educação especial na rede pública de ensino, o oferecimento obrigatório de programas da Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano ao educando “portador de deficiência” (atualmente a nomenclatura é pessoa com deficiência), a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino e define como crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a

inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

No momento em que se prevê a matrícula compulsória para os “portadores de deficiência” que são “capazes de se integrar no sistema de ensino regular”, esta lei indiretamente seleciona o público “deficiente” que terá acesso à escola, pois não há na legislação uma orientação sobre quem pode definir tal capacidade. Esta atitude deixa uma lacuna na norma imposta e permite que as próprias unidades de ensino definam através de padrões e laudos que determinados deficientes não são capazes de se integrar ao ambiente escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado pela Lei Nº 8.069, de 13 de junho de 1990, estabelece os direitos das crianças e adolescentes, sem qualquer discriminação de nascimento, idade, sexo, situação familiar, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. E descreve no Capítulo IV:

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

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 cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Com a Declaração de Jomtien, em 1990, e conhecida como a Declaração Mundial de Educação para Todos, determinou o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. Nesta Declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Declararam, também, compreender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional". Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino

fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

A Educação Especial em 1994, foi orientada por uma Política Nacional de Educação Especial, que exteriorizou os princípios da Constituição Federal de 1988, a LDB 4024/61, O Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 e o ECA, havendo como concepção a democracia, liberdade e respeito à dignidade. O processo de “integração instrucional” que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Reafirmando os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, esta Política não provocou uma reformulação das práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas manteve a responsabilidade da educação destes alunos em específico, exclusivamente no âmbito da educação especial.

No ano de 1994, a Lei 8859/94 modificou os dispositivos da Lei Nº 6494, de 07 de dezembro de 1977 (Lei de Estágio, e revogada pela Lei 11.788 de 2008), estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º - Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

Neste mesmo ano foi instituída a Declaração de Salamanca (Salamanca - 1994) que é uma resolução das Nações Unidas, adotada em Assembleia Geral, e apresenta os Procedimentos Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, e que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino é a questão central, sobre a qual a Declaração de Salamanca discorre. Na introdução, a Declaração aborda os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais.

Pode-se dizer que o conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca, é guiado pelos seguintes princípios:

- a) Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- b) Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educacionais especiais;
- c) A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- d) O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por qual motivo for. Assim, a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Segundo o documento, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...)” (MENEZES, SANTOS 2002).

Com a Portaria do Ministério da Educação – MEC, Nº 1793 de 1994, recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais da normatização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade

específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Incorporou os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira onde, nota-se a intenção de tornarem-se possíveis, as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Pela primeira vez foi destinado um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V da LDB), prevendo a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos com deficiência, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, o início da oferta de educação na educação infantil e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular.

A partir deste documento a rede regular de ensino começou a matricular as crianças “deficientes” nas classes comuns e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto. Alguns defendem a proposta, pois reconhecem que a convivência entre “normais” e “deficientes” será benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos “normais” aprender a conviver com as diferenças e aos “deficientes” será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo e modelo oferecido pelos alunos “normais”. Outros se posicionam contra, pois veem que a escola regular não possui nenhum recurso (físico ou humano) para atender uma clientela tão diversa. Afirmam que o governo instituiu as leis, mas não oferece condições para que sejam devidamente implantadas.

No que se refere especificamente à educação, o Decreto Nº 3.298 de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, nos cursos regulares de ensino, e considera a educação especial como modalidade de educação escolar, percorrendo transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino com oferta obrigatória e gratuita da educação especial em seus estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas, retratado em seu artigo 24, nos incisos I, II, IV, VI; visando promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

Em 1999, a Convenção de Guatemala, trouxe o princípio da não discriminação, e pressupõe que as pessoas que estejam em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”.

Sendo necessário garantir direitos iguais de participação, de aprendizagem, de trabalho, entre outros. Nesse sentido, se for fundamental oferecer recursos, metodologias ou tratamento diferenciado objetivando proporcionar condições adequadas, a indicação é que sejam mobilizados todos os investimentos que assegurem a equiparação de oportunidades. Não sendo uma ação discriminatória; ao contrário, visa promover o acesso, fazendo um movimento de inclusão fundamentado no princípio da diversidade, onde a diferença é uma realidade, não um problema. A Convenção de Guatemala vigora no Brasil desde setembro de 2001, quando foi aprovada pelo Senado com o Decreto Legislativo Nº 3.956 de 2001 que Promulgou a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. A partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, os Estados Partes reafirmaram que "as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano". Define como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. De uma forma geral a Convenção trata do combate à discriminação contra pessoas com deficiência, apresentando objetivos que tentam promover a igualdade entre portadores de deficiência e demais pessoas, mas também sugere que os Estados Partes trabalhem na prevenção de todas

as formas de deficiência passíveis de se prevenir. Entre as ações compromissadas pelo Brasil no ato da assinatura, tem destaque o trabalho “prioritário” nas seguintes áreas:

- a) prevenção de todas as formas de deficiência;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Através da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, com forte apelo de “Direitos” inerentes à pessoa humana, estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas, e considera que o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. Sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, e as declarações intergovernamentais fizeram coro para unificar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas.

Neste mesmo ano o Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, Promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, e decreta em seu art. 1º “A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém”, conhecida também, como Convenção da Guatemala. Considerando que o Brasil é membro fundador da ONU, sendo um dos 20 maiores países contribuintes, e signatário de diversos documentos internacionais.

Por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica - CNE/CEB Nº 02/2001, que acompanhou o processo de mudança e estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seus artigos 2º e 3º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

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 (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista em seu artigo 2º.

Com o Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 9, de 8 de maio de 2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Estabeleceu que a educação básica deve ser inclusiva, atendendo a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Com isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

O Parecer CNE/CEB Nº 17, aprovado em 3 de julho de 2001, instaura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e destaca sua abrangência que percorre a educação básica, fundamentada em diversos documentos sobre a educação especial. Em seu item quarto, afirma que a inclusão na rede regular de ensino “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas”.

No Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 10.172, datado em 09 de janeiro de 2001, e destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estabelecidos no PNE, os que se destacam, são:

- ✓ do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil;
- ✓ dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- ✓ da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;
- ✓ da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva;
- ✓ da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho;
- ✓ do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos;
- ✓ do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial.

A legislação que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, de natureza visual-motora, como língua oficial no País, juntamente com a Língua Portuguesa, se deu através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, e confere em seu artigo primeiro:

Art. 1º 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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Conforme a Resolução Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno Nº 01/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.

O Ministério da Educação com a Portaria MEC 2.678 de 24 de setembro de 2002, aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva, que promoveu direito à diversidade, objetivando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros com a garantia do direito ao acesso na escola, ao atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

A Portaria do MEC Nº 3.284 de 7 de novembro de 2003, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento das instituições, considerando ainda a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. Esta portaria resolve em seus dois primeiros artigos:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art. 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Em 2004, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Ministério da Educação concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica aos estudantes com deficiência.

No mesmo ano com a Lei 10.845, de 05 de março de 2004, que Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com objetivos principais de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. A complementação é realizada através da transferência de recursos financeiros pelo Governo Federal diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos, que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial.

Em setembro deste mesmo ano o Ministério da Educação, com o compromisso em garantir o acesso e permanência de todos os estudantes na escola, tem como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade. Este documento do Ministério Público, com o título de “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, destaca a construção de sistemas educacionais voltados para inclusão.

O Decreto de 2 de dezembro de 2004, Nº 5.296, que regulamentou as Leis Nº 10.048, de 8 de dezembro de 2000, prioriza o atendimento às pessoas com deficiência, aos idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças

de colo e os obesos com atendimento prioritário, e estabelece critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e destaca em seu Artigo 24:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

§ 2º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo.

O Programa de acessibilidade no ensino superior, instituído em 2005, e conhecido como Programa Incluir, propôs ações que garantissem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Sendo seu principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O Decreto Nº 5.626 de 2005, Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e seu artigo 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Define que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Em 2005, foram construídos os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S nos estados e Distrito Federal, construído centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, orientação às famílias e formação continuada aos docentes.

Com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (Art.24)

Considerando que a previsão de terminalidade específica da Lei de Diretrizes e Bases, se baseia exatamente nas limitações do aluno deficiente para justificar a impossibilidade de continuidade no Ensino Fundamental, há um choque com o estabelecido na CDPD.

No ano de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com o objetivo, impulsionar o currículo da educação básica, nas 11 temáticas referente às pessoas com deficiência, produzir e estimular ações positivas que viabilizem a inclusão, o acesso e a permanência no ensino superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi promulgado através do Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, tendo como eixos: a formação de professores para a educação especial e salas de Atendimento Educacional Especializado, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. O PDE apresenta as razões, os princípios e os programas para uma educação inclusiva, reafirmando uma visão que demanda superar a oposição entre educação regular e educação especial. Com a implantação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, fortalece a inclusão escolar nas escolas públicas e particulares.

O Decreto Legislativo Nº 186 de 2008, aprovou o texto do ano de 2006 sobre a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, nos termos do § 3º do artigo 5º da Constituição Federal, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Em parágrafo único do artigo 1º, estabelece que ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que alterem a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo, bem como quaisquer outros ajustes complementares que, nos termos do

inciso I do caput do art. 49 da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é um documento que constitui um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, conjugado na concepção de igualdade. As palavras “processo” e “na perspectiva da”, apontam desde o caminhar da “Educação Especial” a “Educação Inclusiva”. Por meio da ótica dos Direitos Humanos, esta política versa sobre igualdades e diferenças, sendo estes, inerentes na formação humana.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contempla a proposta pedagógica da escola regular, e proporciona o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em relação aos estudantes com transtornos específicos, a educação especial se organiza e associa o ensino comum, para desenvolver um trabalho de parceria com estes estudantes.

Seguidamente, com o Decreto Nº 6.949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, na data de 30 de março de 2007, esta Convenção colocou em primeiro lugar a dignidade das “pessoas com deficiência”, estabelecendo suas concepções e garantindo os direitos iguais e inalienáveis. O objetivo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é promover, assegurar e proteger o pleno exercício igualitário de todos os direitos das pessoas com deficiência.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Educação Básica, modalidade da Educação Especial, se instituiu com a Resolução CNE/CEB 04/2009, e apresenta o AEE como um “serviço” da Educação Especial assegurado na legislação brasileira através da Constituição de 1988. Diante da análise recorrente aos documentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica - CEB Nº 04/2009, podemos perceber que ambos condizem em relação às ideias referentes ao AEE, e concebem o Atendimento Educacional Especializado como uma modalidade da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras que se interpõem à plena participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O citado documento faz referência ao Atendimento Educacional Especializado como um serviço que perpassa todos os níveis e etapas, assim como todas as modalidades da educação básica e superior, ocorrendo, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola na qual o aluno encontra-se matriculado ou outra escola do ensino regular, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...] (art. 5º CNE/CEB nº 04). Foi a partir do artigo 1º desta Resolução que brotaram as primeiras divergências ideológicas acerca da Educação Especial, pois a determinação é de que 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.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010, que foi precedida por reuniões municipais e estaduais, e contou com aproximadamente quatro mil pessoas, representantes credenciados, incluindo pessoas com deficiência, sendo inédito na história sobre políticas públicas educacionais no Brasil. A educação inclusiva foi amplamente debatida no decorrer da CONAE/2010, e em seu Documento Final, estabeleceu que a educação especial tem como finalidade garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Esse referido documento orienta os sistemas de ensino no acesso ao ensino regular, sua participação, aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2010, p. 132-134)

Com o Decreto Nº 7611, de 17 de novembro de 2011, dispôs sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, e revogou na íntegra o Decreto Nº 6571/2008. Este Decreto não determinou retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos Nº 186/2008 e Nº 6.949/2009. Este Decreto confirma todas as

diretrizes para a elaboração do sistema educacional inclusivo, assegurando às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Os estudos atuais no campo da educação especial indicam que o uso de classificações não se esgota na mera categorização atribuída a condição de deficiência, pois as pessoas se modificam continuamente e transformam o contexto em que se inserem.

Este decreto nos apresentou algumas controvérsias, principalmente no que se refere ao repasse de verbas, pois o Decreto Nº 6.571 de 2008, também garantia a dupla matrícula no âmbito do FUNDEB dos alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado, que frequenta o contraturno (período oposto ao ensino regular), em Salas de Recursos Multifuncionais, em centro de atendimento educacional especializado ou instituições filantrópicas.

Atuantes sobre educação especial, professores e profissionais indicam um retrocesso no artigo 14 do Decreto Nº 7.611/2011 e seu parágrafo 1º, cuja transcrição prevê:

- Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.
- § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Mas o conflito se encontra na nomenclatura, onde se lê educação especial, deveria ler atendimento educacional especializado, visto que as instituições filantrópicas não dispõem de autorização para escolarização.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, definido através do Decreto 7.612/2011, tem a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto Nº 6.949/2009. Em seu Art. 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo em uma de suas diretrizes, se baseia na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê:

- a) Implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE.
- b) Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva.
- c) Programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível.
- d) Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país.
- e) Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir).
- f) Educação bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- g) BPC na escola.

Sendo um de seus principais eixos o acesso à educação, e prevê a garantia de equipamentos públicos acessíveis à todas as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.

A Meta 4 do Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), documento este, que serve como diretriz para todas as políticas educacionais do País para esta década, é composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas, e tem como foco a valorização do magistério e a qualidade da Educação. Sua caracterização foi estruturada por meio de documento base, elaborado pelo Ministério da Educação e adequado por representantes da educação de todo o país, através de Conferências Municipais e Estaduais, que nos conduziu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, e finalizou o documento enviado à Câmara dos Deputados para aprovação e demais trâmites legais. A meta 4 do PNE, se dedica à educação de pessoas que são público-alvo da Educação Especial, e em seu texto original, tal qual apresentado pelo Ministério da Educação, foi fruto de deliberações de centenas de delegados na Conferência Nacional de Educação, baseado na Constituição Federal e na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência.

O texto original proposto pelos delegados da CONAE apresentava a seguinte redação:

“Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Após inúmeras intervenções, que não consideraram a construção coletiva como havia sido feito anteriormente, em 29 de maio de 2012 o Deputado Angelo Vanhoni apresentou nova redação, sendo acusada de ser anticonstitucional uma vez que contraria a Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem status de emenda constitucional no Brasil. Sendo a seguinte redação:

“Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns”.

Para os defensores e estudiosos da inclusão nas escolas regulares da rede pública de ensino, a redação legitima a exclusão da população com deficiência do sistema comum de ensino, concede a triagem dos estudantes para o ingresso na escola e os segrega nas escolas e classes especiais. Permite que se determine a criança ou jovem, se este deve ou não frequentar o ensino regular, ação essa que pelo histórico legislativo do país, não foi nenhuma inovação, visto que ao longo dos anos as regulamentações sempre oscilaram entre a escola regular e as instituições especializadas. Declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência, aprendizado ao longo da vida, oferta de apoio específico, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.

A Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB Nº 06, de 11 de março de 2011, dispõe sobre avaliação dos alunos com deficiência intelectual, e estabelece que compete ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada um, se articulando com a sala de aula regular, definindo, avaliando e organizando as estratégias pedagógicas, e contribuir com o desenvolvimento educacional do estudante com os demais alunos de sua sala de aula. Sendo de grande valia a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula do ensino regular.

O Decreto Nº 7.750/2012, regulamenta o Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para uso Educacional (REICOM). Objetiva a promoção da inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

Berenice Piana, militante brasileira, e coautora da Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, e que leva seu nome, Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. E em seu artigo primeiro assegura:

Art. 1º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Parágrafo único. Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência.

Com o Parecer CNE/CEB Nº 2/2013, e que responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, “O Instituto Federal do Espírito Santo, compreende que a ‘terminalidade específica’, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada”.

O relatório da UNICEF, em 2013, sobre a Situação Mundial da Infância, nos revela como a sociedade pode incluir as crianças com deficiência, e que estas podem desempenhar uma função ativa na sociedade, em que todos se enriquecem com os saberes. A educação inclusiva proporciona novas possibilidades de aprendizado, convívio e interação entre todos.

Em 2014, através do Plano Nacional de Educação (PNE), e que define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos, em sua meta 4, sobre educação especial, causou polêmica na redação final aprovada que estabelece a educação para os alunos com deficiência oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição Federal e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.

No ano de 2015, foi instituída a Lei Nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), e decretada em 02 de janeiro de 2016. Em seu capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantia das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O Atendimento Educacional Especializado, também se encontra contemplado.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nasceram na Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável no Rio de Janeiro em 2012, com o objetivo de produzir um conjunto de propósitos para suprir os desafios ambientais, políticos e econômicos mais urgentes que nosso mundo enfrenta, sendo sua última edição em 13 de outubro de 2015. Esses Objetivos de Desenvolvimento Sustentável dão continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e valem de 2015 até 2030. São 17 objetivos

e 169 metas sobre erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, energia, água, igualdade de gênero, redução das desigualdades, entre outros. O objetivo 4 assegura a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promove oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos:

Meta 4.1: até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

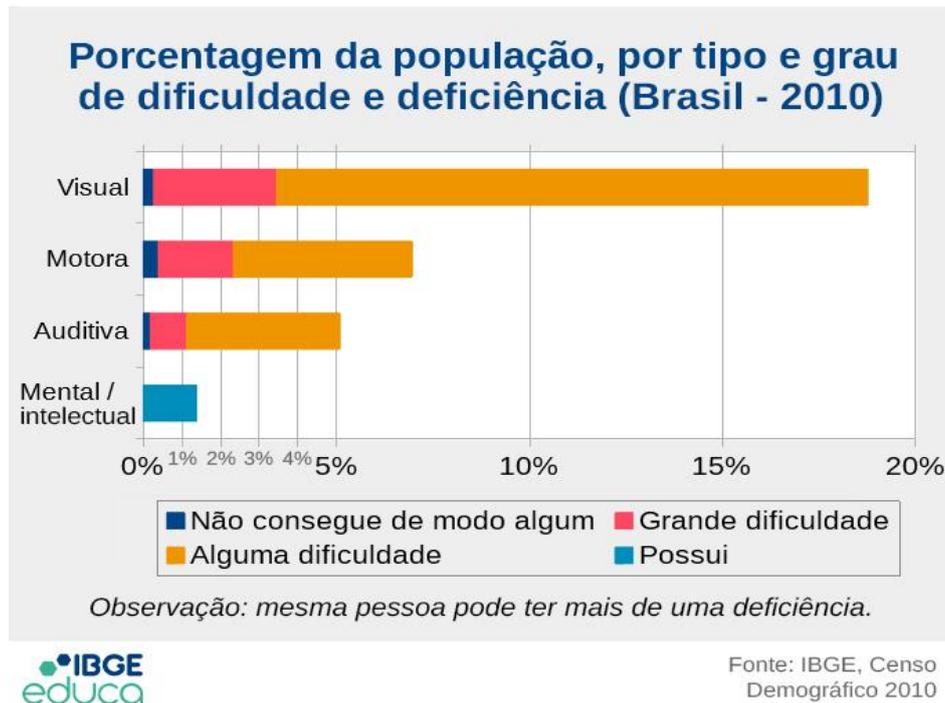
Meta 4.5: até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

Meta 4.7: construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

A Lei Nº 13.409 de 2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A definição de deficiência foi atualizada através da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. O último censo brasileiro, realizado em 2010, apontou que aproximadamente 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. A estatística do CENSO de 2010, seguiu padrões utilizados pela Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas – ONU. Mesmo após leis, decretos, convenções e todo um conjunto de normas que regem sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, observo ainda a invisibilidade e desumanização ao “olhar” e atendimento voltados a pessoa com deficiência, que modifica em “passos lentos”, através dos movimentos sociais, dos grupos de pessoas e famílias, que lutam pelos direitos e vida digna da pessoa com deficiência, que conquista seu espaço social e sua capacidade em produzir conhecimento. Mas, se a deficiência se encontra na interação entre as pessoas e as barreiras do meio em que vive, sejam elas estruturais e atitudinais, com a Lei Brasileira de Inclusão, decretada em 02 de janeiro de 2016, e completados três anos, segue sem que muitos a conheçam, conhecer esta lei é dever de todo brasileiro, assim como fazer que seja cumprida, na busca por uma sociedade mais justa e solidária, e compreenda que todas as pessoas são capazes de aprender, desde que respeite seus limites e especificidades, pois conviver com a diversidade, nos oportuniza construir saberes, através da troca de conhecimento com o outro, que só acontece através da convivência num mundo com eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, sendo este um dos principais desafios da sociedade contemporânea.

Gráfico 1



3.1 Análise da Legislação Brasileira no que se refere a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Posterior ao histórico da legislação sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, descrevo numa breve análise, a trajetória que esta modalidade de ensino permeou em seu extenso processo de transformação histórico e político.

No Brasil, a Educação Especial iniciou na época do Império com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, um atendimento que ocorreu de maneira isolada, pois não atendia a demanda de cegos, surdos-mudos na época, mas que deu início a um atendimento especializado, e após a este, iniciou o atendimento aos deficientes físicos e mentais em associações, como: na Sociedade Pestalozzi, fundada em 1926; na AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa, fundada em 1950 e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954.

O parágrafo acima, revela que no Brasil a partir do século XIX, grupos assistenciais se manifestaram atendendo pessoas com deficiência, como a surdez e a cegueira, e somente na metade do século XX, que o atendimento educacional especializado iniciou. Mantoan relata que a educação especial se estruturou, segundo modelos assistencialistas e segregativos e pela

segmentação das deficiências, fato que contribuiu para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam, ainda que na maioria dos casos, em um mundo à parte.

Mazzota (1996), divide a história da educação especial brasileira em três grandes períodos:

- * de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- * de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- * e 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

A Constituição Federal de 1988 litiga como sendo um de seus propósitos “promover o bem para todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação” (BRASIL 1998, art.3, inciso IV). Defini em seu artigo 205 (BRASIL 1998) “a educação como um direito de todos, garantido o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Apresenta no artigo 206, (BRASIL,1998, inciso I) “a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola”, sendo dever do estado, a oferta do ensino especializado prioritariamente na rede regular de ensino. E versa sobre o atendimento à alunos com deficiência em seu artigo 208, destaca ser dever do estado garantir “atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Ferreira (2006) evidencia que o uso do termo “atendimento especializado”, influencia uma leitura de que o atendimento aos alunos com deficiência é de responsabilidade dos serviços de educação especial, motivando diversas interpretações que ocasionam à ausência do compromisso educacional. Outro ponto de vista é o da Constituição apresentar o termo “preferencialmente na rede regular de ensino”. De acordo com Batista (2006, p. 9):

esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos.

Em 1990, com o ECA, confirma entre alguns direitos fundamentais, o Atendimento Educacional Especializado:

Título II - Dos Direitos Fundamentais

Capítulo I - Do Direito à Vida e à Saúde

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 11.185/2005)

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado (...)

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer
 Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
 (...)

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

Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho
 Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Refletindo sobre a modalidade de ensino da Educação Especial, noto que muitas vezes substituiu a escola regular, e promoveu a segregação e exclusão do estudante, o afastando de seu convívio social. A educação Especial não pode se constituir num caráter substitutivo, mas sim numa função complementar à educação do estudante.

No que diz respeito a inclusão escolar, esta expressão foi primeiramente utilizada na Declaração de Salamanca, no ano de 1994, com a finalidade de estabelecer uma política pública orientada para Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca, reconhece e preconiza que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais tenham acesso às escolas regulares. E são as escolas que devem se adequar, planejar, organizar e se preparar para receber seus estudantes, são as instituições de ensino que “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. 8-9), este novo paradigma surge, e a Educação Inclusiva promove diversas transformações atitudinais, conceituais, procedimentais e organizacionais no sistema de ensino brasileiro. A Declaração de Salamanca se compôs com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Banco Mundial, tendo como objetivo, garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais, sua inclusão na Educação Básica, por meio de uma estrutura que percorre desde a infraestrutura física, curricular, e rede de apoio.

Compreendo ser a Educação Inclusiva, a inserção de todos os estudantes nas escolas de ensino regular, independentemente de suas especificidades, deficiências e/ou diferenças. A Educação Inclusiva possui um olhar mais humanista da educação, uma escola com um espaço voltado a democracia e diversidade, com a missão e promoção de uma educação para todos.

Desde a LDB de 1961, que o Brasil garante a educação de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, mas foi com a LDB de 1996, através da Declaração de Salamanca (1994), que preconizou o atendimento educacional especializado público e gratuito aos estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a Educação Inclusiva surge como Política Educacional oficial, e estabelece que os estudantes com necessidades educacionais especiais sejam incluídos em sala de aula do Ensino Regular,

afirmando o direito à uma educação pública e gratuita para as pessoas com necessidades educacionais especiais, disposto em seu capítulo V:

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. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL,1996)

Em seu artigo 59 define que os sistemas de ensino:

I - deverão garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II - a 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. (BRASIL,1996)

Em 2001, com a aprovação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, ocorre a regulamentação de escolas inclusivas públicas, e sinaliza que a educação especial nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, institui que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001, p.69).

No ano de 2003, o MEC – Ministério da Educação, iniciou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, visando transformar as instituições de ensino em instituições de ensino inclusivas, proporcionando a formação de gestores e educadores em todo o Brasil.

As escolas regulares com orientação para educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate as atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 09 apud STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, P.21).

Em 2005 foi instituído os Centros de Referência para alunos com altas habilidades e superdotação, implantados nos estados brasileiros e no Distrito Federal, com a finalidade de orientar os responsáveis e possibilitar a formação continuada garantindo o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino público.

No ano de 2006, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e mesmo o Brasil sendo um país signatário, foi promulgado somente em 25 de

agosto de 2009, através do Decreto N° 6.949. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina que os Estados Parte têm de garantir um sistema de educação inclusiva à todos os níveis de ensino, em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social, em busca de uma inclusão de fato, objetivando garantir que: “a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”. (Art.24). No mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de propiciar no currículo da educação básica, os onze tópicos relacionados às pessoas com deficiência e estabelecer atitudes positivas, para o acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior.

O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2007, foi instituído com a intenção de vencer as barreiras da dicotomia entre a Educação Especial e Educação Inclusiva. Este documento apresenta as razões, os princípios e os programas da educação que procura ultrapassar esta adversidade.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, preconiza que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, e por meio de uma Educação direcionada aos Direitos Humanos, em 2008, foi implementada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (...)”, assegurando:

- a) Transversalidade da educação Especial desde a Educação Infantil ao Ensino Superior;
- b) Atendimento Educacional Especializado;
- c) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- d) Participação da família e da comunidade;

e) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

f) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

(...) o Atendimento Educacional Especializado, que tem como função ‘identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas’, essa forma de atendimento é prevista para apoiar o desenvolvimento dos alunos, devendo realizar-se no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p.9)

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta a respeito da educação especial no âmbito do projeto pedagógico das escolas regulares, o papel da gestão escolar e do processo de ensino e aprendizagem, refutando diversas análises dos educadores para com as dificuldades em desenvolver um trabalho com estudantes que requerem necessidade educacional especial.

O Ministério da Educação e Cultura, descreve em seu texto sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que as pessoas passam por constantes transformações, e “esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes”. (BRASIL, 2006, p. 11)

O Conselho Nacional da Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB 04/2009, que instituiu as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, com o propósito de auxiliar os estudantes com deficiência, facilitando aos mesmos o currículo no ensino regular, e assim nortear os sistemas de Educação Inclusiva. O AEE organiza os recursos pedagógicos e os de acessibilidade para a prática das atividades aos alunos com necessidades educacionais especiais no contraturno do ensino regular. Essa ferramenta de apoio à inclusão nas escolas de ensino regular deve funcionar em salas com materiais didáticos apropriados e profissionais que tenham formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, a fim de oferecer o apoio necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2010). O Ministério da Educação, em 2010, através da então Secretaria de Educação Especial, define o público-alvo das salas de AEE:

a) Alunos com deficiência: aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual mental ou sensorial;

b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: alunos com autismo, síndromes do espectro autismo, psicose infantil;

c) Alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado com as áreas do conhecimento humano.

A Educação Inclusiva, compreende uma visão educacional baseada na concepção dos Direitos Humanos, e um de seus enfoques é a construção da cidadania, nas sociedades marcadas pela exclusão, onde se busca a reafirmação das práticas democráticas, não apenas referente à legalidade, mas também, no dia a dia, através do exercício da cidadania. Nesta concepção, Monteiro (2013, p. 47), descreve:

Os Direitos Humanos, do ponto de vista histórico, carregam e traduzem na realidade uma utopia. Nesse sentido, se convertem numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternização e injustiça. A Educação em Direitos Humanos combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença.

Uma educação voltada aos Direitos Humanos, proporciona uma reflexão crítica frente as injustiças sociais, fundamentadas nos princípios de igualdade que orienta o conceito de democracia, possibilita o exercício da cidadania, sendo este um dos fundamentos defendidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para Educação Básica (BRASIL, 2006), “a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permeia todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou área curricular específica”.

O Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – “Plano Viver sem Limite”, estabelecido com o Decreto 7.612/2011, objetiva a promoção, através da integração e articulação das políticas, programas e ações, para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Os quatro eixos do Plano definem a educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. No eixo educação, o artigo 3º estabelece a garantia do sistema educacional inclusivo.

Dentre os 12 artigos e 20 metas para a educação do PNE (2011 – 2020), a meta 4 preconiza a “universalização para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

A Lei Berenice Piana, Nº 12.764/2012, garantiu um avanço aos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, e a partir desta, são considerados ”pessoa com deficiência”, desfrutando todos os direitos e obrigações previstas na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada no Brasil em 2009, por meio do Decreto Nº 6.949.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, definida em 2015, e promulgada em 2016, discorre sobre o direito à educação inclusiva e de qualidade em todos os

níveis de ensino; garantia de condições ao acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras; indicando também o AEE. Esta lei como outras também obteve como referência a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

A partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, em 2012, que deu origem aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, sendo sua última versão em 2015, e os ODS como sequência origina os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM (2015 – 2030), que contempla entre suas metas o AEE; a eliminação as disparidades de gênero na educação e garantia da igualdade de acesso a todos os níveis de ensino; construção e melhoria das instalações físicas para educação, apropriadas para as crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, proporcionando ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todo.

A análise sobre a evolução da legislação brasileira no que diz respeito ao AEE, proporciona compreender as hipóteses atuais deste contexto, assim como, constatar os impactos dos documentos internacionais na elaboração das políticas públicas nacionais.

O resultado da análise documental nos direciona para dois momentos históricos que representam a amplitude das políticas públicas de inclusão no campo brasileiro. O primeiro momento destaca um sistema de Educação Especial, que define uma característica substitutiva ao Ensino Regular, estimulando uma situação de exclusão e segregação da pessoa com deficiência, afastando o educando de seu convívio social. O segundo momento é sinalizado pelas iniciativas oficiais no campo nacional e internacional, reconhecendo a Educação Inclusiva, que defende e garante o acesso ao ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, sem distinção, e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, passa a complementar o ensino regular.

Segundo Paulo Freire, “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Oportunizar a Educação Inclusiva na sociedade contemporânea é um grande desafio e requer políticas públicas sólidas, que garanta o acesso, a permanência e atendimento adequado à todas as pessoas no ensino regular, dado que as transformações históricas e políticas na modalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é uma questão que ainda produz diversos questionamentos, mesmo com o avanço da legislação, a reestruturação educacional e arquitetônica nas instituições de ensino, noto que muito há de ser realizado para a concretização da garantia ao direito à uma educação para todos, sendo necessário romper as barreiras históricas da exclusão.

“A inclusão não é uma estratégia para ajudar as pessoas a encaixarem-se no sistema e nas estruturas que existem nas nossas sociedades; trata-se de transformar esses sistemas e estruturas para torná-los melhores para todos. Inclusão é criar um mundo melhor para todos.” (Daniel Richler, ex presidente da Inclusion International)

CAPÍTULO IV

4 A Trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil com um enfoque na Educação Especial e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A literatura que disserta sobre os cursos de Pedagogia no Brasil, sinalizam diversas crises de identidade que percorreram do campo de atuação dos profissionais a delimitação do objeto de estudo, como de seu reconhecimento perante os demais cursos de licenciatura a questão da nova estrutura curricular. Alguns teóricos diziam ser de natureza minimalista ou generalista. Foi neste cenário de conflitos que este estudo observou a constituição dos cursos de Pedagogia no Brasil.

A Pedagogia é representada por Saviani (2008) como um campo epistemológico bem definido e compreendido “como teoria e prática da educação” que ao longo da história da civilização ocidental foi se firmando como “correlato da educação” (Saviani, 2008, p.1), quando refletimos sobre o termo pedagogia, este é fortemente associado ao conceito de educação. A Pedagogia se desenvolve dentro da prática educativa, e se tornou “a teoria ou a ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação” (Saviani, 2008, p. 1). O autor enfatiza, por meio de algumas correntes filosóficas, que nem todos os estudiosos do campo possuem um mesmo consenso sobre a autonomia científica da Pedagogia. Para Saviani, a busca pela cientificidade da Pedagogia apenas transferiu a sua submissão à filosofia para as ciências empíricas.

O termo Pedagogia não foi descrito em documentos ou grandes tratados filosóficos, a sua natureza sempre esteve presente na história da Antiguidade, da época medieval a contemporaneidade. Para Saviani, foi a partir do século XIX que o uso do termo Pedagogia passou a ser propagado, no sentido de “conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo” (Saviani, 2008, p. 6).

Em 1935, surge o primeiro curso superior para docentes, na Escola de Professores, integrada a Universidade do Distrito Federal, mas foi por meio do Decreto/Lei Nº 1.190 de 04 de abril de 1939, que o curso de Pedagogia foi implantado. Este Decreto/Lei reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, fundadas em 1937, se unificaram substituindo suas nomenclaturas por Faculdade Nacional de Filosofia, e subdividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. O curso de Pedagogia se estabeleceu como bacharelado, servindo de modelo para os demais cursos das Instituições de Ensino Superior. Neste período, imperava o movimento escolanovista, seguido por uma organização nomeada “3+1”, três anos para formação de bacharel e mais um ano da

disciplina de Didática para formação em licenciatura, podendo atuar em qualquer função ou cargo do curso de magistério, e disciplinas específicas da Pedagogia.

O bacharelado em pedagogia se estruturava como caracterizado no Capítulo III do Decreto/Lei Nº 1.190/37:

Art. 19 O curso será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática
2. História da filosofia
3. Sociologia
4. Fundamentos biológicos da educação
5. Psicologia educacional

Segunda série

1. Estatística Educacional
2. História da educação
3. Fundamentos Sociológicos da educação
4. Psicologia educacional
5. Administração escolar

Terceira série

1. História da educação
2. Psicologia educacional
3. Administração escolar
4. Educação comparada
5. Filosofia da educação

A disposição do curso de Didática, conforme o que descreve o Artigo 20:

O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral
2. Didática especial
3. Psicologia educacional
4. Administração escolar
5. Fundamentos biológicos da educação
6. Fundamentos sociológicos da educação

Esta estrutura se estabeleceu até o ano de 1941, e com o Decreto/Lei Nº 3.454 deste ano, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, não podiam realizar concomitantemente a disciplina de Didática para os cursos de bacharelado.

A ótica do pedagogo como técnico compunha a educação no ano de 1960, visava a produção em massa, homogeneidade e verticalismo, representação autêntica do taylorismo/fordismo. “[...]caracterizado pela introdução de uma lógica de desenvolvimento fundamentada por um processo de grande aceleração do crescimento econômico e pela implementação de um programa contínuo de industrialização no país” (BATISTA; CLARK; PADILHA, 2008, p.01). Deu-se destaque a uma educação como capacitação e qualificação da mão de obra ao processo de industrialização, implantado desde a Era Vargas, e no governo de Juscelino Kubitschek, onde se anunciava um desenvolvimento de 50 anos em 5 anos de seu governo.

Para Saviani (2007, 2008), este modelo do curso de Pedagogia não incorporou os processos de investigação a respeito dos temas e dos problemas na área educacional. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024, de 6 de dezembro de 1961, a primeira LDB houve uma reorganização curricular para o curso de Pedagogia: passando de três para quatro anos, e o egresso do bacharelado atuava em cargo de técnico em educação e o da licenciatura exercia a docência do curso normal (antigo Magistério), mas a docência não era exclusiva do pedagogo, pois quem tivesse o ensino superior podia atuar nessa função. Para Saviani (2007), esta reorganização curricular do curso de pedagogia preservou sua característica generalista, não incluindo neste momento as habilitações, podendo as instituições distribuir as disciplinas no decorrer dos quatro anos, ficando os componentes curriculares de Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar e Didática cursadas durante o segundo e terceiros anos do curso de Pedagogia e a Prática de Ensino cursada no quarto ano.

Nesta época já estudava “formar” os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental em nível superior e os cursos de especialistas na área da educação em nível de pós-graduação.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61, o CFE efetivou os “currículos mínimos” destinados a diversos cursos, sendo um deles o curso de Pedagogia. E, em 1962, elaborado por Valnir Chagas, o Parecer CFE Nº 251, que modificou o currículo de Pedagogia, mas este parecer não identificava quem era de fato o pedagogo, e estabelecia: “[...] que o curso de pedagogia se destinava à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente [...]” (SILVE, 2006, p.16).

O período entre 1960 a 1964 foi sinalizado pelo tecnicismo e a premência de “produzir” trabalhadores voltado ao mercado capitalista, em destaque o pedagogo, concebendo as duas áreas: de técnico e professor, e de bacharel e licenciado. “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p.58).

O curso de Pedagogia teve sua matriz curricular modificada com a vigência da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que previa a reforma universitária. Nessa reforma definiu que seria opcional ao curso de Pedagogia a oferta das habilitações em Supervisão, Administração e Inspeção Educacional, e demais especialidades. O curso de Pedagogia, por consequência da Reforma Universitária, em 1969 passou por nova normatização com o Parecer Nº 252/1969 do CFE, de autoria do relator Valnir Chagas, que resultou na Resolução Nº 02/1969, e o curso de Pedagogia propiciou subsídios para a formação do generalista e do

especialista. A matriz curricular do curso de Pedagogia, a partir da Resolução Nº 2/1969, organizou-se em dois eixos de formação sendo o primeiro formado por uma base comum: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática e o outro eixo estruturado em disciplinas que compreendiam as habilitações específicas: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos cursos normais. O referente parecer, corroborou para a degradação do curso, o delimitando para o mercado de trabalho que não absorveu os especialistas em pedagogia.

Saviani (2007) ressalta para a natureza das reestruturações curriculares, em sua visão, a composição curricular apresentada na formação do especialista era permeada pela dialética do mercado, que precisava de técnico. Saviani, ainda destaca que Valnir Chagas se constitui como relator e mentor principal do grupo de trabalho (GT) responsável pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que regulamenta o sistema de ensino de acordo com a nova legislação.

No final dos anos 70, a Pedagogia surgiu em busca de sua autonomia científica. No texto de Saviani (2007), autores como Schimied-Kowarzik, Fraboni e Genovesi foram de grande importância para essa discussão. Esses autores mencionam que sendo a Pedagogia uma ciência independente, com campo teórico e metodológico próprio, com resultados que produzem conhecimentos, experimentações e técnicas no campo educacional, não era de consenso dos estudiosos em educação que a Pedagogia é uma ciência. Saviani adverte aos estudiosos da área que a Pedagogia sendo uma teoria da educação, deve ser compreendida como teoria da prática educativa, “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em uma função da prática educativa” (idem, p.2). Seu objeto de estudo é analisar a relação entre educador e educando, por meio de orientações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para Libânio (2010), a Pedagogia é “uma das ciências da educação – mas a pedagogia organiza, sintetiza as contribuições de outras ciências aplicadas à educação”. As demais ciências seriam a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia quando por meio de seus objetos específicos de estudo procuram entender os diversos fatores que estabelecem a prática pedagógica: o contexto social, a concepção de homem e sociedade, as interações sociais e os fundamentos epistemológicos que asseguram o conceito de educação. Para Saviani, no termo Pedagogia sempre houve a discussão da formação de professores, apresentando a necessidade da formação docente para o exercício do magistério, e após a Revolução Francesa, com o surgimento dos problemas da instrução popular, que assume a exigência de um posicionamento institucional. Saviani recorda que a formação de professores foi fundamental desde a Antiguidade, em períodos anteriores ao século XIX, predominava no processo de formação “o

princípio do aprender fazendo” (Saviani, 2008, p. 7). Com a necessidade da universalização a instrução básica no século XIX, surgem as instituições de sistemas nacionais de ensino e com eles a problemática dos questionamentos sobre a formação de professores em grande escala. Para atenuar estas indagações, Saviani relata que neste período se estabelece as escolas normais de nível médio que formavam professores para atuarem nos níveis primários e de nível superior que atuavam no ensino médio. Para Saviani (2008), esse sistema originou dois modelos de formação: o modelo dos conteúdos cultural-cognitivos, com ênfase de formação “na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” (idem, p. 8) e o modelo pedagógico-didático que a formação dos professores está associada à efetivação do “preparo pedagógico-didático” (idem, ibidem). A formação de professores não estava associada ao paradigma da formação dos “conteúdos cultural-cognitivos” ligados diretamente às universidades. Este paradigma empregado pelas universidades desde o início se relacionou com a concepção de que a “formação pedagógico-didática” seria consequência do “domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado” (idem, p. 9) e sua concretização surgiria com a própria prática docente ou por meio do “treinamento em serviço”.

Em 1983, a Conferência Brasileira de Educação, deu origem a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), e em 1990 na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Com os movimentos dos educadores na procura por identidade do curso de Pedagogia, debates internos emergiram, “ideias-forças” (Saviani, 2007, p. 10) em torno de sua formação, a saber: (a) o eixo centrado na docência e (b) o eixo centrado na “base comum nacional”. Surgiu um direcionamento das instituições constituírem o curso de Pedagogia do ponto de vista da formação de professores para habilitação no magistério e atuação no ensino fundamental, evitando o segundo eixo, pois ele “não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo” (idem, p. 11).

Em 2002 foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, para formação destes profissionais, e somente em 2006 que as DCNs foram aprovadas para o curso de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais foi a primeira ação do movimento, “estabelecendo para o curso de Pedagogia um currículo de formação do pedagogo, bacharel e ao mesmo tempo licenciado para a docência da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental” (idem, p. 553), na procura da identidade pelo curso de Pedagogia.

O profissional de pedagogia domina os processos educacionais e atua frente os sistemas escolares ou não escolares, preservando sua área de atuação científica. Scheibe (2010), pautada

nos estudos de Saviani (2007), assinala que as diretrizes são restritas e ao mesmo tempo extensivas: Restritas, [...] no essencial, naquilo que se refere ao que configura a pedagogia como um campo de conhecimentos e experiências; e excessivas no acessório, ao incorporar a linguagem atualmente em evidência, de expressões tais como: “conhecimento ambiental ecológico”; “pluralidade de visões de mundo”; “interdisciplinaridade, contextualização, democratização”; “ética e sensibilidade afetiva e a estética”; “exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas”; “diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais”; “escolhas sexuais”, entre outras (Scheibe, 2010, p. 558). As diretrizes permitem que cada curso tenha uma significativa autonomia e flexibilização em seus componentes curriculares por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de suas matrizes curriculares, que permitem diversas opções em sua constituição formativa. O profissional de Pedagogia passou a ter amplas atribuições, possuindo como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. Um ponto relevante a ser assinalado, é a extinção das habilitações que traz implicações para a formação do pedagogo em áreas importantíssimas do conhecimento pedagógico, como a Administração Escolar e a Educação Especial.

No âmbito da Educação Especial, as Diretrizes Nacionais “simplificam a ideia de uma Educação Inclusiva e esvaziam o papel da Educação Especial no processo de constituição de ambientes adequados para a aprendizagem com êxito de alunos com deficiência” (Oliveira, 2009, p. 261), destituindo do pedagogo a atuação na área da Educação Especial, visto que sua formação não acontecerá mais em cursos de Pedagogia. Mesmo as diretrizes indicando a diversidade e suas necessidades educacionais especiais em eixos de formação, a formação do profissional para Educação Inclusiva não é a mesma para Educação Especial, são conhecimentos e atuações distintas através da prática educacional. Bueno (1999, p.14) já mostrava a necessidade de se pensar tanto em uma quanto em outra formação, ou seja, “dois tipos de formação profissional: dos professores do ensino regular [...] e dos professores especializados”, apontando que a concepção inclusiva não extingue a formação e atuação em Educação Especial. Estudiosos como: (Giroto; Castro, 2011; Glat; Pletsch, 2010; Mendes, 2009; Michels, 2011; Naujorks; Real; Mohr, 2011; Piccolo, 2009; entre outros) evidenciam a importância da formação na óptica inclusiva, mas não deixam de referenciar a necessidade de refletir na Educação Especial e cooperação entre as áreas, para atender corretamente aos alunos com necessidades educacionais especiais. No artigo 5º das DCNs são traçados dezesseis tópicos com o perfil dos egressos do curso de Pedagogia, e seis deles são direcionados à Educação Inclusiva. Em relação a inclusão de alunos com deficiência, é possível observar dois itens, sendo os incisos V e X. O inciso V afirma que o pedagogo deve “reconhecer e respeitar as

manifestações físicas, cognitivas, emocionais, objetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (Brasil, 2006, p. 11). Mas como atuar para efetuar o processo de ensino e aprendizagem? Alunos com deficiência podem precisar de recursos específicos para efetivação do processo ensino aprendizagem, o papel da escola não é apenas transmitir sistematicamente o conhecimento acumulado, mas também o de socialização, e alguns estabelecimentos educacionais, apenas socializam em nome da Educação Inclusiva. No inciso X, o egresso do curso de Pedagogia deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (idem, ibidem). Além de ter consciência e respeitar as diferenças, que cada ser humano possui suas especificidades, não são habilidades suficientes para formação de um profissional para trabalhar com a inclusão.

No estudo da formação para Educação Especial, noto uma direção na formação de cursos de pós-graduação lato sensu, sendo a maioria à distância e formação continuada. Ainda há uma separação entre a educação regular e educação especial, no atendimento educacional especializado não se discute práticas pedagógicas, privilegia o encaminhamento médico/psicológico. Havendo até os dias atuais, a necessidade de discutir a “Implementação das políticas de Educação Inclusiva na formação do pedagogo”, ocorre um equívoco no conceito de Educação Inclusiva, uma vez que as diretrizes não observam e não reconhecem, “a diferença que há entre a Educação Especial e outras ‘educações’, já que nela estamos lidando com alunos que não são apenas diferentes, mas deficientes” (Oliveira; Giroto; Poker, 2006, p. 25).

A formação do pedagogo, que contemple a especialização e aperfeiçoamento em Educação Especial enriquece a prática inerente no processo de ensino e aprendizagem, e se torna claro a importância de uma formação profissional que contemple os fundamentos das metodologias educacionais e práticas de ensino, assim como os conhecimentos práticos e teóricos da especificidade das deficiências. Oliveira (2009, p. 260), ao pesquisar as Diretrizes Curriculares Educacionais voltadas para o curso de Pedagogia, menciona a revogação das habilitações, como a da Educação Especial, que seguiu a “lógica do mercado educacional”, e a supressão das habilitações, que comprova uma interpretação simplista de Educação Inclusiva e “esvazia o papel da Educação Especial” (2009, p. 261), de todo processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidade educacional especial.

O confronto das diferenças e deficiências dentro e fora das salas de aula e a formação docente para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, deve abranger uma

proposta que efetue um ensino de qualidade, sendo necessário uma formação ao professor que contemple a Educação Especial na perspectiva para Educação Inclusiva, que se vincule à formação pedagógica. Com a revogação da habilitação de Educação Especial algumas lacunas surgiram, como a formação do profissional de Pedagogia, voltada a Educação Inclusiva, sendo necessário formar especialistas, que antes obtinham a habilitação para Educação Especial, nos cursos de pedagogia.

Percebo que nesse processo de extinção das habilitações não só o desenvolvimento da formação de recursos humanos indispensáveis para a efetivação da Educação Inclusiva foi prejudicado, mas os anos de pesquisas que muitos pesquisadores se dedicaram no cenário nacional e internacional. Prieto (2009) justifica que as diretrizes descrevem sugestões na reflexão da formação do especialista em Educação Especial com aperfeiçoamento e diversificação de estudos. Na Resolução Nº 2 de 2001, que prevê a formação do especialista “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 as séries iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2001).

O contexto atual do curso de Pedagogia, se insere num curso de identidade reconhecida e sem habilitações, com uma função de qualidade para educação. Mesmo as diretrizes mencionando a importância da formação numa concepção inclusiva, não determina a formação específica para Educação. Este professor especialista deve compreender uma rede de apoio pedagógico através do atendimento educacional especializado que garanta a aprendizagem de seus alunos, incluindo os que tem deficiência, transtornos invasivos e de comportamento, de desenvolvimento global e altas habilidades ou superdotação, este profissional desenvolve habilidade para orientar a escola, o professor, a família, e produzir e criar recursos, materiais, métodos e estratégias para que a inclusão escolar aconteça em sua integralidade. Para tanto, a formação deste profissional não deve se desvincular da formação, sendo neste sentido a dificuldade da extinção desta habilitação que acontece nos cursos de Especialização sem nenhuma exigência de ter formação na área da Pedagogia como pré-requisito.

Noto que a organização do curso de Pedagogia ao longo da sua trajetória, obteve influências de reflexões sociais e científicas na formação de professores, essas mudanças consideráveis aconteceram no ambiente das práticas pedagógicas e na organização dos sistemas de ensino, que vieram em resposta ao interesse social e a necessidade urgente da construção de novas propostas pedagógicas e formativas. Em todo o histórico dos cursos de Pedagogia aponta os três pilares que sustentam as universidades públicas: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, sustentando a produção científica.

4.1 Formação Docente do Curso de Pedagogia com Foco no Currículo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Antes de qualquer discussão sobre a formação de professores da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, devemos percorrer a história e a trajetória do curso aos dias atuais.

A partir da Revolução Científica no século XXVII, e com o desenvolvimento da área médica, pessoas com deficiência intelectual eram internadas em hospitais psiquiátricos. Neste cenário a área da saúde apresentou interesse na escolarização de pacientes infantis, com o objetivo em realizar testes projetivos e de inteligência, para classificação etiológica. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual iniciou no Brasil por meio da área médica.

Com a fundação da APAE, em meados do Século XX, reforçou a concepção de que a pessoa com deficiência intelectual aprende, e estas foram gradativamente transferidas da área médica para o modelo educacional da APAE. As escolas especiais atuavam como atividade paralela à educação regular.

A Educação Inclusiva parte de um movimento global por uma educação para todos, por meio da práxis social, cultural, educacional e política, em que todos os estudantes devem estar matriculados na escola de ensino regular, compartilhando e vivenciando os mesmos saberes, sem qualquer discriminação.

No Brasil, a formação de professores para Educação Especial, iniciou nos anos 50, com o Curso Normal de nível médio, destinado a formação de professores primários, contendo em sua grade curricular, as disciplinas básicas de formação. Enquanto os cursos de Pedagogia de nível superior se dividiam em bacharelado e licenciado. Durante este período destacava-se duas direções para formação de professores: a educacional, com orientação aos cursos para deficientes auditivos e deficientes visuais e a médico-pedagógica, que abrangia os deficientes físicos e deficientes mentais, e configurava-se na perspectiva terapêutica e tecnicista.

Com a LDBEN N° 4.024/61, a expressão “educação de excepcionais” foi escrita nesta lei e tornou-se um marco inicial das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial no Brasil, o Golpe Militar de 1964, evidenciou a desnacionalização da economia, a concentração de renda, a coibição de manifestação política e a vinda de pessoas da zona rural para a urbana, e assim acentuando a desigualdade social. Na década de 70 foi elaborada “Assessorias de Educação aos Excepcionais”, ofertando o serviço educacional nos campos da Deficiência Visual, Deficiência Mental e Deficiência Auditiva, nesta década órgãos da rede pública se instituíram pelo país com o intuito em definir e gerenciar a política da educação especial.

As habilitações para o curso de Pedagogia surgiram em 1969, sendo uma delas a habilitação para Educação Especial, que era subdividida em: auditiva, mental (intelectual), física e visual, mas estes cursos com as distintas habilitações quase nada propuseram aos profissionais. Neste mesmo período, iniciaram os primeiros cursos de especialização em nível de Pós Graduação na área da Educação Especial.

Mattson, em seu artigo descreve que:

Os programas destinados à educação de professores especiais, para crianças excepcionais, são tradicionalmente organizados ao redor de categorias específicas de diagnósticos. Portanto, os programas de treinamento nos colégios e universidades abrangem currículos, pelo menos, para os seguintes: Professores de surdos, Professores dos que têm defeitos visuais, Professores dos que têm defeitos físicos, Professores dos retardados mentais, Professores dos defeituosos sociais, Professores, ou terapeutas, dos que têm defeitos na fala Professores das crianças talentosas. Outras categorias especiais, adicionais – tais como as de crianças com lesão cerebral – merecem estudo especial nos programas de alguns colégios. Há, sem dúvida, necessidade de diferenciação dos currículos nos programas educacionais para professores de crianças excepcionais; acredita o autor, no entanto, que grande base científica de comportamento deveria ser comum na educação de todos os professores de crianças excepcionais, e que os cursos especializados são necessários unicamente para focalizar a aplicação do conhecimento do comportamento geral aos casos especiais (MATTSON, 1980, p.227).

O campo da Psicologia com a da Biologia, foi de grande importância na parte diversificada do currículo, secundarizando o campo pedagógico, sendo base para a implantação de diversos cursos de Pedagogia no Brasil. O método psicológico teve sua transparência no currículo de formação docente para a área específica, como de outras habilitações, expressa nas disciplinas de desenvolvimento, orientação, avaliação, psicologia, entre outras.

A formação de professores da educação especial, se integrou na década de 80 como curso de licenciatura em nível superior em Educação Especial, como exemplo na Universidade Federal de Santa Maria, e oferecia duas habilitações: deficiência mental e deficiência da áudio comunicação, não formando professor, mas docente em educação especial.

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer Nº 161/1986, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, e oferece também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries (anos iniciais). Com isso, as instituições privadas de Ensino Superior se adaptaram e ofereciam a formação de docência, no final dos anos 80.

A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas mantiveram a formação de bacharéis com a complementação para a licenciatura. Nesse período, havia também a vigência dos currículos mínimos obrigatórios definidos pelo Conselho Federal de Educação a cada curso.

Sob outra perspectiva, delimitar a oferta em disciplina curricular, com conteúdo voltado a crianças com deficiência, sem que haja reflexão e aperfeiçoamento a respeito das capacidades,

individualidades e especificidades humanas, podendo acarretar o auxílio da continuidade das práticas de segregação. É o que destaca Bueno:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdo sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (1999, p. 18).

Face a esta problemática, a elaboração de propostas parte de uma formação aos professores de pedagogia. Da proposição defendida por Bueno (1999 e 2001), segundo o modelo inclusivo requeria a formação de dois tipos de professores: a) os chamados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do aluno; b) os professores especialistas, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc. (BUENO, 1999 e 2001; GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002 e 2003; GLAT; PLETSCHE, 2004; MENDES, 2002 e 2004; PLETSCHE, 2005).

Menciono aqui a própria LDB (1996), que em seu Artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades educacionais especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns.

Conforme a proposta de Bueno referida acima, ao associarmos o professor generalista que tem conhecimento mínimo e a prática junto à alunos com deficiência, com o professor especialista, que tem seu conhecimento aprofundado na prática sistemática no que se refere a necessidades educacionais específicas, o especialista possibilita a especialização e o aperfeiçoamento especializado, e auxilia o professor do ensino regular.

Essa vertente consta do Plano Nacional de Educação (MEC, 2000), que estabelece a associação entre professores da Educação Especial e da Educação Regular como uma das práticas necessárias para concretização da educação inclusiva. E completa:

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:
I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Segundo Pletsch (2005), através desta proposta, o ensino itinerante, é uma das opções para a concretização da inclusão educacional na realidade brasileira. Essa proposta pode ser compreendida como um desdobramento do conceito de Bueno a respeito dos professores generalistas e especialistas, com fundamento na legislação e nas diretrizes de política educacional do Ministério da Educação e Cultura.

No ano de 1995 de acordo com o MEC (MEC/SEESP, 1995), era ofertado um professor especializado ao professor regular que tem em sua classe alunos especiais. Este professor itinerante dava apoio ao aluno incluído, podendo ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada um, e o professor itinerante também podia trabalhar com o aluno incluído em horário diferente do tempo de aula.

Em estudo etnográfico revelou que o professor itinerante pode atuar como agente de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão em conjunto com outros profissionais da escola - diretores, coordenadores pedagógicos, professores regulares e demais funcionários - responsável pela dinâmica cotidiana das escolas. Seu trabalho, portanto, não se limita à questão pedagógica *stricto sensu*, mas envolve a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações intraescolares e da escola com a comunidade em seu entorno (PLETSCH, 2005). Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Segundo Michels (2011) e Honnef & Costas (2012), a educação inclusiva vem se modificando com a atual legislação, havendo resistência na concretização da prática e de projetos institucionais. Instituído-se várias maneiras de excluir no âmbito da Educação Inclusiva, desde a construção da escola que deve acolher e integrar conhecimentos e valores, mas para que não existam mecanismos de discriminação que impeçam a inclusão, o acesso e a permanência de todos os alunos, a inclusão escolar demanda da ressignificação de concepções e práticas, e todos que estejam envolvidos neste processo e que compreendam a diversidade em toda sua complexidade. Sasaki (2005), relata que é primordial a superação da visão médica na esfera da deficiência, que confere a pessoa com deficiência seu dever da superação, considerando como pessoa imperfeita, defeituosa, incapaz, que necessita de maiores esforços para se inserir em sociedade. O autor se refere também, ao modelo social, ainda imposto pela

sociedade, que impõe barreiras no desenvolvimento da pessoa com deficiência, a sua inclusão no processo escolar, ao trabalho, a cultura e lazer. Um ponto que precisa ser ressaltado é a perspectiva política da acessibilidade, como enfatiza Lima, et al. (2013, p. 370) quando discursa que o “espaço não é um continente neutro da vida, ele configura experiências, cria ou obstrui possibilidades, sendo um produto de escolhas da sociedade. O espaço que poderia estar carregado de afeto, novas descobertas e prazer são impregnados de medo, diminuindo as possibilidades de aprender e experimentar o novo”. Oliveira e Mendes (2013) declara que a invisibilidade das pessoas com deficiência no universo escolar, decorre da não participação na vida cultural, sendo importante a pessoa com deficiência assumir sua identidade de cidadão, participante e ativo na sociedade que se encontra inserido. A autora apresenta a importância da participação dos estudantes na garantia de seus direitos à educação e na política. Para que haja a inclusão, Sassaki (2005) assinala a importância de desenvolver seis modelos de acessibilidade:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estímulos e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 10-11).

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala, foi dado o início para concretização de políticas públicas na educação, sendo um dos tópicos e debates para formação dos professores, assim como, suas habilidades e competências para trabalhar com a inclusão escolar. Desde então, são construídos orientações, diretrizes e procedimentos, em busca de formação inicial aos docentes, os capacitando no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em 1994, a Portaria nº 1.793/94, preconiza a inserção de disciplinas da educação especial nos cursos de licenciatura e demais cursos de graduação. Mesmo com a portaria citada, foram poucos os cursos que incluíram esta disciplina.

Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva. (Santos, 2002, p.37)

Nos últimos anos, ocorreram diversos progressos relacionado à formação de professores no Brasil, tanto em relação a legislação, como na produção do conhecimento acadêmico. No que diz respeito à legislação, resalto como referência jurídica-institucional essencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de

1996. Esta lei apresentou como objetivo um processo de reformas nos níveis da educação e reorganizados em Educação Básica, subdividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, oferta um capítulo inteiro à formação de professores, sinaliza os princípios metodológicos, as etapas e modalidades de ensino, assim como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Em seu artigo 13º, a LDB estabelece a responsabilidade do professor de todas as etapas escolares de atuação.

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.

No Artigo 87 das Disposições Transitórias (Título IX), a LDB instituiu a "Década da Educação", e sinaliza que todos os professores da Educação Básica devem ser habilitados em nível superior ou formados através do treinamento em serviço. As Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da LDB. Por isso, o Artigo 62 revogou o disposto nas Disposições Transitórias, admitindo professores formados nos cursos de nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

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

Em referência a formação de professor, no Artigo 62 da LDBEN Nº 9394/96, esta poderá ocorrer tanto nas universidades como em cursos de licenciatura plena, nos institutos superiores de educação. Para esta LDBEN, em seu Artigo 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.

No artigo 62 da LDB Nº 9394/96, confirma o ensino superior sendo o nível esperado para formação de professores, e o Parecer Nº 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE),

aprovado em 19 de fevereiro de 2003, descreve que “todo professor concursado e que atua nas turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem seu cargo garantido, mesmo que não frequente curso em nível superior”.

No Brasil, a formação de professores e de outros profissionais pertencentes a área educacional, segue um modelo tradicional e ineficaz para a educação inclusiva. Destaco os cursos de Pedagogia e Pedagogia com habilitação para Educação Especial, que pouco se oferta em disciplinas curriculares ou temas pensados para pessoas com deficiência. Essa situação de carência na oferta de disciplinas curriculares vem ocorrendo mesmo antes da exigência deste dispositivo legal do parágrafo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999, e da Portaria n.º 1793/94, que recomendou a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais" prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

A LDBEN N° 9.394/96 é uma referência na formação de professores, e determina que os sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] 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”. O Parecer do CNE/CEB N° 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) explicitam a formação dos docentes em dois níveis:

[...] são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 5).

O parágrafo terceiro do mesmo artigo estabelece que os professores especializados em EE deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5).

Para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional, a formação do pedagogo depende de diversos fatores, como o contexto socioeconômico e cultural, as concepções e representações sociais relacionadas as deficiências, e os recursos materiais e financiamentos disponíveis à escola. A formação do professor deve atender às necessidades e desafios da sociedade contemporânea, e esta formação deve ser capaz de saber mobilizar seus conhecimentos e competências por meio da ação e reflexão prática-teórica. A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), quando menciona a formação de professores, destaca as competências que precisa ser adquirida como componente de uma metodologia permanente de crescimento profissional, como a compreensão do papel social da escola, o domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, o conhecimento dos processos de investigação, a gestão do próprio progresso profissional e comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos guiados pela sociedade democrática.

Este documento tem como modelo, uma revisão no processo de formação inicial de professores nos níveis institucionais e no campo curricular:

Na área institucional, o documento descreve sobre dois problemas centrais:

- a) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica é uma expressão;
- b) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores.

Na esfera curricular, as principais ressalvas na formação inicial de professores são:

- a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas;
- b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica;
- c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural;
- d) o trato limitado da sua atuação profissional, cerceado à preparação para a regência de classe;
- e) ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática;
- f) ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação;
- g) desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica;
- h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (MEC, 2000, p. 24-34).

A educação Especial é uma modalidade da Educação Nacional, e sua metodologia garante a matrícula e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, como retrata a LDB 9394/96, em seu Capítulo V que trata sobre a 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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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. 59 O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

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.

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 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O professor para Educação Especial descrito na LDBEN 9394/96, menciona o termo “especializado”, e possui em sua formação inicial um conhecimento específico da EE. Com base nesta formação, ressalta um profissional formado em nível superior, com graduação em Pedagogia e/ou pós-graduação em Educação Especial. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 e pautadas no Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, determinam que os professores especializados são os que:

que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem

dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (BRASIL, 2001, p. 32).

O CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação licenciado em Pedagogia, extinguindo as habilitações e o modelo para formação de professores da educação especial, e manteve apenas algumas disciplinas da educação especial aos cursos de Graduação em Pedagogia, que passaram a ofertar a formação para Educação Infantil, Ensino Fundamental nos anos iniciais e Gestão Escolar.

Esta alteração no currículo antes mesmo em definir as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de formação da Educação Especial, manteve a formação do profissional da educação em nível de especialização em Pós-Graduação, e a formação de professores capacitados para atuar no ensino regular. Quando da extinção de formação específica do Curso de Pedagogia, passa a inserção da Educação Especial na formação integral do Pedagogo, sendo o currículo fragmentado em diversas disciplinas, e poucas da área da Educação Especial. A trajetória que foi construída ao longo dos anos no Curso de Pedagogia, com habilitação da Educação Especial, indicava um momento de transição para educação inclusiva, objetivando a formação integral do educando. Com a extinção da habilitação em educação especial, a formação passou a ser generalista. A educação inclusiva deixa de ser componente articulador entre as habilitações, passando a ser argumentado nas disciplinas da Educação Especial dos cursos, tornando-se tópico para educação especial.

Em suma, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica define as condições que se aplicam para o desenvolvimento da função docente frente aos novos princípios da educação contemporânea, que são: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5).

Um aspecto importante que se deve considerar no discurso sobre a formação do professor de pedagogia no Brasil é a desigualdade socioeconômica e a regionalidade existente, sendo relevante refletir em investimentos para a troca e propagação do conhecimento produzido pela academia. Nos dias atuais, pouco são as trocas de experiências efetivas para educação inclusiva na esfera nacional, como pouco se divulga em conteúdo de análises e estudos empíricos compreendendo este assunto.

Se os cursos de licenciatura não se encontram preparados para exercer a função de instruir professores capazes de atuar com a diversidade da inclusão. A inclusão de fato não ocorre, e a cada dia os alunos com deficiência são inseridos nas salas de aula.

Inúmeros desafios foram, são e serão percorridos para que tenhamos uma educação inclusiva efetiva, de qualidade e voltada a todos os estudantes, em que suas habilidades e competências sejam desenvolvidas, respeitando o ritmo de cada pessoa, considerando suas especificidades, subjetividade e particularidade.

Sendo a instituição de ensino, um dos ambientes de convívio do ser humano, é neste espaço que mantemos nossa interação social com nossos pares, estreitamos os laços de amizade, compartilhamos os saberes e somos integrantes da diversidade.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma modalidade de ensino e tem como objetivo ofertar recursos pedagógicos específicos, de integração social, que correspondam as necessidades e especificidades de cada estudante com deficiência e reconhece que a inclusão é um processo educativo e a instituição de ensino é o espaço escolar de aprendizagem e socialização.

4.2 Análise da Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva

Nessa linha de estudo, noto que a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, tem seu destaque na inserção de alunos com deficiência no ensino regular, proporcionando a todos os estudantes, os tempos e espaços de aprendizagem. Há de se repensar a formação inicial de professores, assim como na formação continuada. A inclusão não se concebe apenas como forma de incluir, mas de garantir a permanência de todos os alunos no ensino regular.

“Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2004, p. 227).

Veltrone e Mendes (2007, p. 03) consideram que “[...] o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos [...]”.

A formação inicial e continuada de professores apresenta desafios no âmbito da inclusão escolar, havendo necessidade em ressignificar as práticas de formação do professor numa perspectiva atual da realidade escolar, que encontre sentido potencializador para as aprendizagens do aluno com deficiência no ensino regular.

É defendido no discurso atual que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes

estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações, organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades (VELTRONE; MENDES, 2007, p 02).

Glat e Pletsch (2009) numa avaliação crítica sobre a formação de professores voltada a educação inclusiva, ao debater sobre legislação, diretrizes políticas através de resultados de pesquisas brasileiras, apontam que estudos mais recentes, mostram a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e imediato para a promoção eficaz da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino (GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003).

Para Galvão Filho e Miranda (2012), quando descreveram a respeito da formação do professor para Educação Inclusiva e suas práticas, ressaltam que os desafios expostos à formação no processo de inclusão escolar incidem no despreparo para o enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que afetam a aprendizagem dos alunos com deficiência. Observa que a formação é um processo contínuo e a construção da docência na Educação Especial e Inclusiva tem, à primeira vista, elementos estruturantes pautados na formação obtida no curso de licenciatura em Pedagogia, e muitas das dificuldades originárias do trabalho pedagógico com a inclusão podem estar ligadas aos déficits formativos dos programas curriculares dos cursos de Pedagogia.

A carga horária dispensada para a formação da educação especial e educação inclusiva, em relação a teoria e prática docente. As disciplinas são dispostas com uma carga horária mínima, em torno de 85 horas/aula, distribuídas nos cursos existentes de Pedagogia com as seguintes nomenclaturas: Educação Especial, Necessidades Educacionais Especiais, Diversidade, Deficiência, Altas Habilidades e Superdotação, Inclusão, Libras: Língua Brasileira de Sinais.

O retrato da formação de professores para a inclusão educacional, nos cursos de licenciaturas, aponta a disciplina de LIBRAS e da Educação Especial com concepções distintas e que pouco se relacionam entre si (GATTI; BARRETO, 2009).

A formação de professores tem sua diversidade e versa conforme a região e instituição formadora. Noto que a ausência na estrutura curricular dos cursos de formação docente, é uma das causas da falta de experiência profissional dos professores, sinalizando a importância de políticas públicas que pontuem com maior intensidade a formação para a educação inclusiva. Na esfera nacional são poucos os intercâmbios de experiências positivas no campo da inclusão, como pouco se divulga sobre o assunto em pesquisas empíricas abrangendo sobre esta temática.

Conforme a análise do assunto acima, se pode dizer que a formação em Educação Especial segue um modelo convencional, enquanto a Educação Inclusiva necessita experimentar novas interações, oportunizada por meio de experiências e experimentos na construção de procedimentos inclusivos. Neste cenário, acerca da disciplina de Educação Especial, os autores: Bueno (1999), Glat, Santos, Sousa e Xavier (2006) “[...] tratam a formação docente nos cursos de Pedagogia como objeto de preocupação, porque no Brasil, de acordo com várias pesquisas realizadas, constatou-se que a formação de professores nas licenciaturas segue, ainda, um modelo tradicional de formação” (MAZZOTTA, 1993, p.70).

Para que os conhecimentos dialoguem, é necessário que professores do ensino regular e do ensino especializado contribuam um com o outro e troquem experimentos, análises e estudos sobre a sua prática. A trajetória para esta mudança de conceitos partiria de um trabalho cooperativo do professor do ensino regular com o professor do ensino especializado.

O caminho para essa mudança conceitual teria que ser construído a partir do trabalho colaborativo do professor do ensino comum com o professor especializado, além de equipes multiprofissionais que atuariam, preferencialmente, dentro da escola e da classe comum (MENDES, 2004, p.227).

Os professores são chamados a ser proficientes no trabalho com grupos e no uso de estratégias interativas. Adicionalmente, são ainda chamados a desenvolver todas estas novas estratégias numa perspectiva inclusiva, querendo isto dizer que se espera que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante. Todo este trabalho, para ser eficaz, necessita de ser desenvolvido em cooperação com outros docentes e técnicos, promovendo projetos de base interdisciplinar e com ligação à comunidade (RODRIGUES, 2007 p.45).

O trabalho em grupo entre os professores, promove a construção de estratégias na integração dos alunos, numa óptica inclusiva e exige que a formação do professor deve ser praticada num ambiente de cooperação com indagações focadas no desenvolvimento da profissão, Freitas (2006) , assinala sobre a importância do discurso da formação a respeito da diversidade e heterogeneidade do contexto escolar, com a finalidade em acabar a idealização dos docentes em formação sobre os alunos que irão trabalhar. Bueno (1999) defendeu a vivência da Educação Especial desde sua formação inicial que pode contribuir para o ensino regular, pois entende as diversas atuações nesse ambiente, assim como, reconhecer as especificidades da educação inclusiva. Esta formação, segundo o autor, fará com que o docente procure a formação continuada ou estudo direcionado a recursos que auxiliam seus alunos.

A formação docente foi o centro de diversas pesquisas de caráter nacional quando se discutiu a reestruturação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Nono e Mizukami (2006) colabora com este discurso ao declarar que as inquietações que norteiam estas pesquisas na área de formação de professores cresceram. As autoras evidenciam que esse crescimento não abrange somente os cursos de formação inicial e os questionamentos relacionados aos futuros professores, e compreende também, temas voltados aos professores iniciantes e em exercício.

De modo comum, as pesquisas têm apontando que um dos principais problemas desta formação é articular a relação teoria e prática, bem como a constituição dos saberes da docência durante o curso de Licenciatura (PIMENTA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004).

Para Leite (2008), essas pesquisas mostram que os professores não estão sendo formados e nem recebem a habilitação necessário ao processo de formação inicial para enfrentar a prática docente, agravando a problemática inicial da profissão. Tardif (2002, p. 11) considera a entrada na carreira como sendo “[...] um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho [...]”. Para Cavaco (1993, p. 114), “[...] os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão [...]”.

O professor que inicia, vê a escola e a sala de aula como um período de “choque de realidade”, momentos com sentimentos duplos, de “sobrevivências” e “descobertas” na sua interação com a prática docente. Este sentimento se narra através deste trecho:

[...] tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p.39).

Esta descoberta reproduz o entusiasmo do docente iniciante em práticas docentes que exigem responsabilidade, se equilibrando no contexto escolar (HUBERMAN, 1995).

Aprender a ensinar implica em se relacionar com o outro num ambiente de trabalho coletivo, considerando a importância da escola no processo formativo dos professores. Marcelo García (1999) colabora com o discurso da fase inicial na docência ao destacar que: [...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende (...) das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (p. 118).

Com relação a essa questão, Tardif (2002, p. 69) elucida:

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

A recomendação dessa visão formativa é constatada por Ciríaco (2014) ao trabalhar em sua tese de doutorado, ainda em construção, com um grupo de professores iniciantes num ambiente de colaboração. Os resultados parciais do estudo apontam para a necessidade da formação continuada, são:

[...] como os professores iniciantes já estão no espaço escolar, caberia, então, a formação continuada tentar instituir ambientes de colaboração e a prática do trabalho colaborativo dentro da escola na tentativa de romper com a cultura individualista presente nesse espaço [...] (CIRÍACO, 2014, p. 272).

Perante o exposto, noto a importância do contato dos futuros professores, ainda no curso de pedagogia, com seu futuro ambiente de trabalho, colaborando para a socialização do local profissional, conhecendo a rotina, métodos, práticas, assim como a problemática decorrente do ingresso na docência.

As pesquisas ocorridas sobre o início da docência demonstram que a primeira indagação é a ausência de políticas públicas que garantam a trajetória entre ser aluno para ser professor, e resulta num “choque cultural” (TARDIF, 2002) com a profissão constituída alguns obstáculos surgem em relação a teoria e prática, alguns dos impasses do rito de iniciação, que são: teoria e prática, planejar e inviabilizar, existência e solidão. Essa problemática parte de fatores, como a forma de ingresso na profissão, como exemplo: a técnica da contratação e convocação que prima pela experiência e certificações para conquistar um espaço de atuação na sala de aula, e os docentes com menor experiência, (neste caso são os iniciantes), acabam lotados em turmas consideradas mais “difíceis” e em escolas mais afastadas das áreas centrais dos municípios, vivenciando a profissão em nos mais diversos contextos, com isso, esse início da aprendizagem profissional para docência é avassalador. O profissional é posto a frente com toda demanda que o professor não se “formou”, não vivenciou em suas aulas teóricas e práticas de ensino, que muitas vezes o faz através de relatórios e não de regências, ocorrendo a desistência do profissional ou este, incorpora a cultura “escolar da exclusão”, com a seguinte fala: “não adianta fazer nada, sempre foi assim”. Isso, sem dúvida, causa um confronto entre os ideais construindo ao longo da formação inicial e a constatação óbvia da realidade da inserção na docência, o que para Roldão (2011) diz respeito à incompatibilidade entre a cultura de formação e a cultura escolar.

Reflexiono sobre esse “pensamento cultural”, deste sentimento de aceitação da inclusão social, e não da inclusão de fato, que deve acontecer em toda e qualquer atividade aplicada e adaptada, considerando e respeitando as necessidades de cada aluno, afirmo aqui mais uma vez a importância da formação e vivência no estágio de disciplinas curriculares voltadas para Educação Inclusiva, como seu futuro ambiente de trabalho, no que compete a socialização, conhecimento da rotina, metodologias, formas de colaboração e tentativas de reduzir os problemas decorrentes do ingresso na docência.

[...] como os professores iniciantes já estão no espaço escolar, caberia, então, a formação continuada tentar instituir ambientes de colaboração e a prática do trabalho colaborativo dentro da escola na tentativa de romper com a cultura individualista presente nesse espaço [...] (CIRÍACO, 2014, p. 272).

As primeiras pesquisas em relação à docência, apontam que a primeira problemática é a ausência de políticas que garantam na formação do professor a teoria e prática da Educação Inclusiva. O professor precisa se aprimorar, aperfeiçoar e adquirir capacidade didática e pedagógica na área do conhecimento didático, curricular e específico do objeto de ensino. Mas, a questão afetiva é relevante na formação deste professor, voltado seu trabalho para a Educação especial “[...] situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socio afetiva” (BRASIL, 2012, p.03).

Defendo que além dos recursos pedagógicos, a modalidade de ensino da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolva questões de interação social aos educandos, fortalecendo o conceito da prática de trabalho que norteia às necessidades educacionais especiais.

Um fator que se intensifica é a complexidade em trabalhar no início da carreira, com indagações sobre a formação inicial voltada à Educação Especial na concepção da Educação Inclusiva. As disciplinas que abordam esta modalidade no curso de Pedagogia, tem sua teoria e metodologia fragmentadas e distribuídas pelos componentes curriculares que se inserem no curso.

Para Marcelo García (2010, p. 13), a “[...] forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois ensinamos.” A maneira pela qual, estudamos sobre a Educação Especial no campo da Educação Inclusiva, sem viver a prática na formação de professor, não garante a formação.

[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento [...]. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24)

Compreendo que a formação inicial deva ser centralizada nas práticas e espaços para a inclusão escolar, sendo a direção para construir as bases da formação do professor, uma contribuição importante é a troca de experiências através do estágio supervisionado.

A perspectiva no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 39).

O atual pedagogo precisa estar disposto ao “novo” e para “novos desafios”.

A inclusão escolar traz consigo uma maior responsabilidade social da escola com a diversidade em que o mundo se encontra inserido.

“Seja gentil com a diversidade, você faz parte dela” (MENNA, G. A. Francine, Facebook, 2020).

Mantoan (2006) reflexiona a importância de a escola compreender sua função de complementar as práticas da escola regular “[...] que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem desses conteúdos quando incluídos nas turmas comuns [...]” (MANTOAN, 2006, p. 26).

“Se a escola é especial, parece coerente que ela não seja comum, mas o que ocorre é que elas acabam sendo nem uma coisa nem outra” (MANTOAN, 2006, p. 26).

4.3 Identificar e Analisar os Componentes do Currículo da Educação Especial e Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo no Brasil, considerando as Políticas Públicas

[...] há a necessidade de discutirmos também a formação dos professores de ensino comum na perspectiva inclusiva, uma vez que eles têm importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva: cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade nesse empreendimento (OMOTE, 2003, p. 155).

Em 1930, havia uma formação única para os currículos comuns na formação do pedagogo, tanto aos alunos “normais como os deficientes”. Por volta da década de 50, quando se propagou a APAE pelo Brasil, compreendeu que a pessoa com deficiência é capaz de aprender.

O curso de Pedagogia sempre foi muito discutido, e originou do Decreto Lei Nº 1.190/39, datado em 04 de abril de 1.939, como curso de Bacharelado, sendo sua licenciatura efetivada somente quando cursava o componente curricular de Didática, já explanado no capítulo anterior. Nesta época não havia na formação do pedagogo um currículo referente à Educação Especial, e este paradigma persistiu até a LDB Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1.961.

A LDB Nº 4.024/61 e suas alterações dadas através do Parecer Nº 251 do Conselho Federal de Educação – CFE, foi aprovado em 1962, com a mudança de três anos para quatro anos, sendo o estudante titulado como bacharel e licenciado, respectivamente.

Com a Reforma Universitária por meio da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, do Parecer CFE Nº 252/69, e da Resolução CFE Nº 02/69, consolidou a matriz curricular da época e sua duração. A formação de especialistas se dava através de habilitações, que correspondiam às especialidades previstas em Lei “necessários ao desenvolvimento nacional”, dentre as habilitações em nível superior, evidenciava: Magistério para as Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Este modelo privilegiou o tecnicismo na formação de professores e especialistas, segmentando a ação pedagógica colaborando para formação do pedagogo nas habilitações técnicas da graduação. Havia uma preocupação com os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, ápice do pensamento liberal.

As habilitações no curso de Pedagogia, por volta de 1969, visava a formação do profissional generalista e/ou técnico, e as habilitações eram direcionadas para as áreas da gestão escolar e educação especial, sendo esta, subdividia em deficiências: física, mental, auditiva e visual.

A formação de professores para o ensino normal e especialistas, voltado as atividades de administração, supervisão e inspeção escolar era dado através do curso de graduação em Pedagogia, que fixa nesta formação o título de licenciado com diversas modalidades de habilitação. As disciplinas curriculares possuíam um núcleo comum, como: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Didática e habilitações específicas, de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, a Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar as práticas na escola de 1º grau. O aluno de pedagogia deveria eleger no máximo duas habilitações simultaneamente, podendo retornar posteriormente para novas habilitações, mediante aproveitamento de estudos, e apostilada em seu diploma. Nesta época não havia habilitação para formação em Educação Especial no ensino superior.

As habilitações apareceram a partir da Reforma Universitária de 1969, por meio de Parecer CFE Nº 252/69, “[...] ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto de atividades” (BISSOLLI-SILVA, 2003, p.26). A implantação das habilitações se deu primeiramente no campo da gestão escolar (administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino), e a educação

especial com suas especificidades nas deficiências: visual, auditiva, física e mental (intelectual), após alguns anos a habilitação para Educação Infantil.

Nesta década de 60, muitas decisões foram concretizadas para formação na área de Educação Especial, sendo instituído em alguns Estados como do Rio Grande do Sul, que em 1962, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciou o primeiro Curso de Extensão Universitária tornando-se o marco na formação de recursos humanos para a Educação Especial. Mas somente no ano de 1972, no estado de São Paulo, no município de Franca, na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, foi implantado o curso de formação de professores para excepcionais (deficiência intelectual), em nível superior como habilitação específica, além das habilitações para Administração Escolar, e Orientação Educacional de 1º e 2º grau, Ensino de Disciplinas e Atividades Práticas do Curso Normal (Magistério). E outras Faculdades foram implementando em seu curso de Pedagogia habilitação voltada a este campo do saber, como a Universidade Mackenzie que em 1973, que introduziu a habilitação para o “Magistério de Deficientes Mentais”, já a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo passou a ofertar a habilitação em “Educação de Deficientes da Audiocomunicação e as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), em 1975, e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas oportunizava a Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, em 1976, pela Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras ofereceu a Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, a Universidade de Mogi das Cruzes implantou a Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, e reconhecida no ano de 1978). Foi no ano de 1977 que implementou a Educação Especial como habilitação específica para o curso de Pedagogia na Universidade Pública Estadual, e a UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” passou a oferecer a “Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais”.

A USP - Universidade de São Paulo em seu curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FEUSP), propiciou as habilitações em “Educação de Deficientes Mentais” e “Educação de Deficientes Visuais”. Desde a origem da UNESP, em seu curso de Pedagogia do campus de Marília a formação de professor o habilitava para atuar no primário (atualmente ensino Fundamental de 1º ao 5º ano) e curso de magistério, administração e supervisão de ensino, orientação educacional, educação infantil e educação especial.

Nota-se que as habilitações em Educação Especial se modificaram no decorrer dos anos, no âmbito de melhor se adequar para a formação do professor e especialista em educação especial, mas este modelo foi criticado por ser voltado ao tecnicismo, segmentando a formação do pedagogo.

A reestruturação aconteceu em 1994, e com a LDB 9394/96, as habilitações em Educação Especial foram atualizadas.

[...] com a aprovação da nova LDBEN (Lei 9394/96) (BRASIL, 1996), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação - médio ou superior -, elevou a formação do professor nas séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (2007, Título IX, art. 87, parágrafo 4).

Com a promulgação da LDB Nº 9394/96, a formação de professor para Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, se dá através do ensino superior no curso de Pedagogia, e em 2006 com a aprovação e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelece que a formação do Pedagogo não oferecia mais por habilitações complementares, mas com uma formação integral em 4 anos, se extinguindo as habilitações de educação especial. O Pedagogo passou a ter qualificação para atuar nos seguintes campos “[...] na docência da Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e [no] ensino médio na modalidade Normal, bem como, na gestão de sistemas educacionais” (JANES; SILVA JÚNIOR, 2013). Mas a formação de professores no Brasil, é demarcado pelas políticas federais, desigualdades regionais, e estas respondem as políticas públicas estaduais, e características das municipais, considerando que a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

[...] sem entrar no mérito da efetividade das medidas educacionais propostas pelos municípios, há de se considerar o caráter de complexidade do processo de municipalização, cujas decorrências não se restringem aos aspectos de ordem administrativa, mas também alcançam os de ordem política. [...] Como consequência desse processo de municipalização, alguns ajustes orçamentários, administrativos, políticos e pedagógicos precisam ser realizados para se alcançar o ideário de uma escola democrática, pluralista e de qualidade (Oliveira e Leite, 2007, p. 512).

A LDB Nº 9394/96 nos trouxe os fundamentos da inclusão escolar, incorporando documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, e com ênfase aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2001 o CNE/CB Nº 02, tornou obrigatória a matrícula de todos os alunos com NEE no ensino regular, estabelecendo um direcionamento para formação de professores da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e diferencia os “capacitados” dos “especializados” ao trabalho na educação especial, “[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio e superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001, art. 18, § 1º). Os docentes especializados são os que:

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao 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 (BRASIL, 2001, art. 18, § 2º).

Segundo Prieto e Souza,

É dever legal e político do poder público garantir que os alunos que ingressam nas escolas regulares dela não sejam expulsos e tenham as condições necessárias para garantir a terminalidade dos estudos e isso depende de investimentos na qualidade da educação, pois é no ensino regular que esses alunos deveriam passar a maior parte do tempo e é onde deveriam ter assegurado o acesso ao conhecimento e condições para atingir ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (2006, p. 191).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nos apresenta um novo diálogo no que diz respeito a formação do professor aos alunos com NEE, considerando suas especificidades e particularidades, assim como, as deficiências, os transtornos globais e altas habilidades/superdotação.

[...] se reconhece que tratar de questões relativas ao ensino das pessoas com necessidades [educacionais] especiais – entre os quais aqueles que apresentam deficiência – durante a formação inicial dos educadores, contribui para eliminar muitas barreiras que impedem a inclusão escolar desses educadores à escola regular. É importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos (MARTINS, 2009, p. 109).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nos trouxe uma proposta para a formação dos professores e a inclusão de estudantes da Educação Especial no ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), disposto no Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), destaca a formação dos professores para o AEE, e designa que o Ministério da Educação (MEC) deverá prestar apoio técnico e financeiro tanto para sua implementação como para a formação continuada de professores (BRASIL, 2008), viabilizando a implantação nas escolas públicas regulares. O professor da EE já não tem mais espaço na discussão política para o AEE, que na política da inclusão escolar passa a ser um atendimento especializado e privilegiado do professor do AEE por meio dos cursos de formação continuada proposto pelo MEC, pelas Secretarias de Educação dos Estados e dos municípios brasileiros. Para o professor atuar na “educação especial, sua base de formação inicial e continuada, os conhecimentos gerais ao exercício da docência e conhecimentos específicos da área, como caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os

atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Através da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que nos trouxe de “fato” a inclusão escolar, e a formação do professor “capacitado” para trabalhar com a inclusão escolar, por meio dos cursos de Pedagogia, mesmo estes não oportunizando conteúdo suficiente para as práticas pedagógicas. O professor “especializado” se forma em cursos de especialização, lato sensu em Educação Especial, atualmente com cargas horárias diversas, com modelo presencial ou à distância.

A Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, até 2008, oportunizou em seu curso de Pedagogia nove habilitações, sendo uma delas a Educação Especial, nos campos da deficiência auditiva, mental (intelectual), física e visual. Mas a partir de 2006 as habilitações específicas dos cursos de graduação em Pedagogia deveriam ser suprimidas do currículo de graduação mediante a Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006, instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Logo após a Resolução Nº 04/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, apresentado como modalidade da Educação Especial.

Os obstáculos dos cursos de formação para professores em pedagogia, é a produção de conhecimentos para capacitar novas ações e possibilitar a compreensão das situações mais complexas de ensino, efetuando conscientemente o seu papel de ensinar e aprender para além da diversidade. Se faz necessário produzir políticas públicas na área educacional direcionada as práticas inclusivas, adequando a formação dos profissionais da esfera pedagógica para as novas necessidades educacionais. Essas disposições são urgentes para que aconteça uma mudança no *status quo* da educação inclusiva.

O conjunto de habilidades e competências necessárias aos professores na prática de alunos com deficiência, o *Council for Exceptional Children* (CEC) estabelece balizas em nível internacional para a preparação, certificação e a prática do profissional em educação (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001). Algumas delas são aqui destacadas: a) partir da ideia de que "todos os alunos podem aprender", valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um; b) reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social; c) desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro; d) estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem; e) avaliar

permanentemente as aprendizagens; f) avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social; g) desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo, pois toda pedagogia diferenciada exige cooperação ativa dos alunos e dos seus pais, diminuindo a discriminação entre eles; h) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, despertando o desejo de aprender e propondo tarefas cognitivas de maneira lúdica e interessante, a partir das quais deveria ser desenvolvido no educando a capacidade de autoavaliação; i) inserir-se no universo cultural dos alunos (VALLE; GUEDES, 2003, p. 52-53).

Ressalto sobre a formação que os professores adquirem, e que esta interfere no desenvolvimento de seus alunos. Este processo aqui refletido, e sinalizado por Braibant, nesta frase: "a aquisição de competências e habilidades pelo aluno com necessidades especiais tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento" (1999 *apud* MEC/SEESP 2003, p. 37). Em contrapartida, se deve iniciar pela formação do professor e impulsionar sua competência e aptidão para o trabalho em equipe. Ainscow (1997), destaca que a reflexão crítica em equipe é fundamental para produzir condições a fim de implementar a educação inclusiva.

Orientar, atuar, conviver e pertencer à inclusão escolar, é um projeto que não só garante a matrícula e permanência de estudantes com NEE na escola regular, mas implica numa educação de qualidade para todos.

CAPÍTULO V

5 Investigação Documental

Esta investigação está composta de análise bibliográfica documental, que versa sobre o contexto histórico, político e social da Educação Especial e da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo no Brasil, assim como, questionário destinado a estudantes de Pedagogia e docentes que atuaram e/ou atuam em sala de aula, por meio de entrevista semiestruturada, realizada a partir de um protocolo, que objetivou identificar na Formação do Professor no curso de Pedagogia, um currículo que oportunize a habilidade e competência para atuar na educação inclusiva. O trabalho de campo, foi realizado através da plataforma Google Forms, com Termo de Consentimento, obtendo uma maior abrangência geográfica.

Os documentos, decretos e legislações analisados, apresentam a trajetória da Educação Especial e Educação Inclusiva, com seus avanços e retrocessos. Não podemos refletir sobre a formação do professor de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o dissociando do profissional da educação. Nos documentos aqui expostos e analisados, a inclusão escolar é uma educação de fato, em que todas as pessoas devem estar matriculadas no ensino regular e com a garantia de frequentar a instituição de ensino, e prosseguir seus estudos ao longo da vida.

O objeto de estudo foi conhecer a história e o percurso que a inclusão escolar obteve no Brasil, destacando as “fortalezas e dificuldades “ na formação do professor de Pedagogia, identificando os saberes e as práticas pedagógicas.

Pesquisar e analisar sobre os professores após sua formação em diversas épocas e os futuros profissionais que estão concluindo o curso, corroboram para saber o quanto nossos cursos de Pedagogia contribuem pouco na formação do pedagogo, no que tange a inclusão escolar, como a importância da produção do ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior e evidencia a necessidade de um estágio mais pontual e embasado na educação especial na perspectiva para educação inclusiva e a formação continuada em trabalho.

5.1 Análise da Entrevista com Estudantes de Pedagogia

A abordagem desta pesquisa, visa o aprendizado na formação de docentes no curso de Pedagogia. Numa análise de dados obtidos, caracterizada por meio de um processo fidedigno das informações coletadas ao universo da vida diária de cada um dos entrevistados.

Foram doze questões destinadas a estudantes do curso de Pedagogia, elaboradas para que se determinasse a realidade dos cursos com relação a concepção da inclusão escolar, um

ensino que objetiva garantir o direito de todos à educação, com igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças humanas, assim como: a diversidade social, cultural, religiosa, étnica, física, sensorial, intelectual, de gênero, de toda e qualquer outra diversidade que possa vir a surgir. A escola inclusiva demanda da transformação social, cultural, das práticas e políticas vigentes nas instituições de ensino e de seus respectivos sistemas de ensino, garantindo o acesso, a permanência, e a participação à aprendizagem e convivência de todos os estudantes.

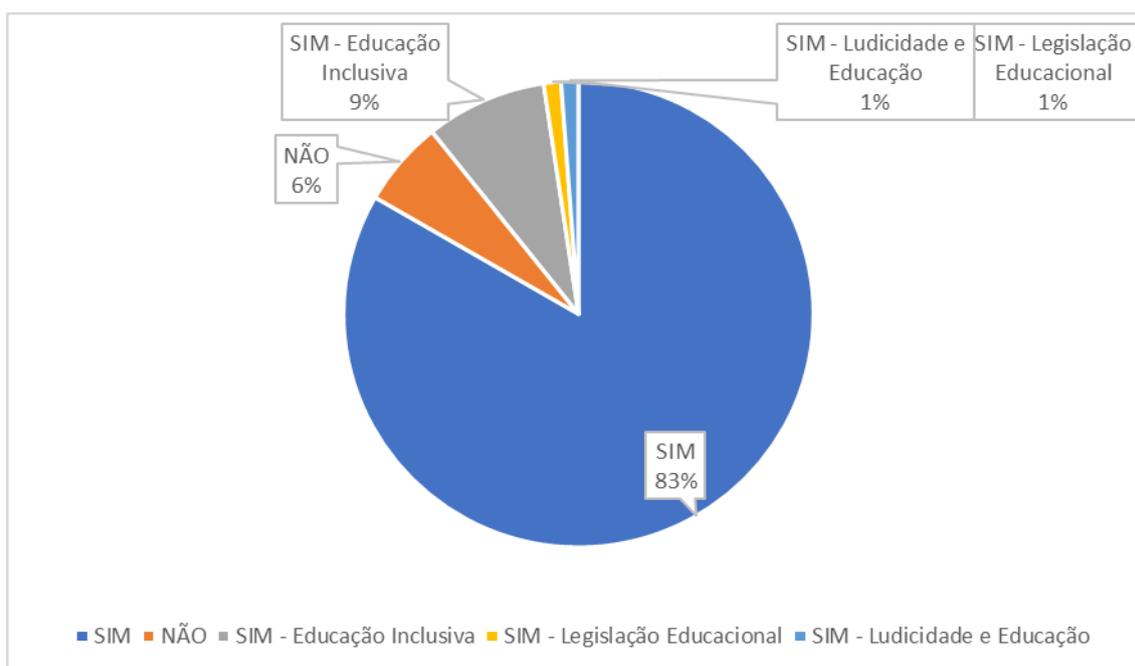
A entrevista foi realizada pela Plataforma Google Forms, na cidade de Sorocaba, independente da instituição de ensino superior que frequenta, para estudantes das três modalidades de ensino: presencial, semi presencial ou ensino à distância. O objetivo foi delinear se há disciplina que desenvolve a formação para inclusão escolar dos futuros professores, a sua aprendizagem, formação, habilidade e competência desenvolvida no decorrer do curso, visto que são alunos concluintes. Responderam a esta pesquisa oitenta e quatro estudantes do curso de Pedagogia.

Uma das questões é a identificação pessoal do estudante e esta, não será caracterizada na tese.

Questão 1

Na Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia que frequenta, há uma disciplina direcionada a questão da educação inclusiva?

Gráfico 2



Possuir na grade curricular de qualquer curso a formação que se deseja do profissional é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Haver uma disciplina para o curso de Pedagogia destinada a inclusão escolar é imprescindível para transformação do sistema educacional, sendo necessário na formação inicial a capacitação por meio das disciplinas que as instituições de ensino superior devem oportunizar aos seus estudantes.

Em 2015, com a Resolução N° 2, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior dos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduandos e de segunda licenciatura, para formação continuada, aponta em seu artigo 14 § 2º, que:

os Cursos de formação deverão garantir em seus currículos, conteúdo específico 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. (DCN p.12).

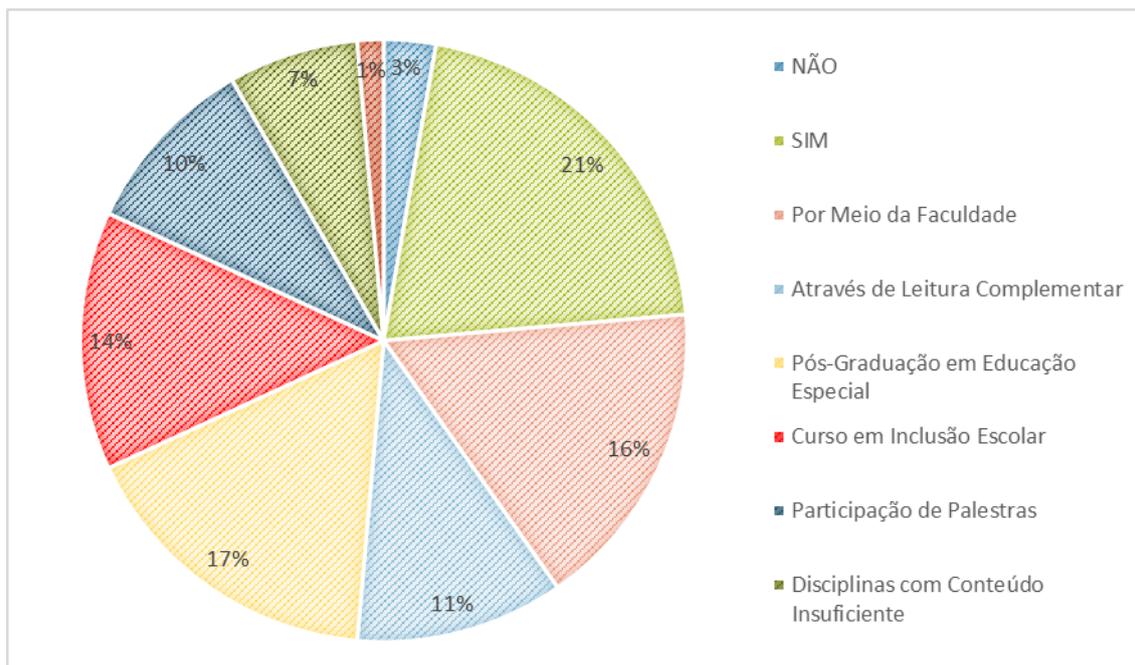
Dos estudantes entrevistados, cinco informaram não possuir uma disciplina específica direcionada a inclusão escolar, e sessenta e nove tem como disciplinas: a Legislação Educacional, Ludicidade e Educação ou Educação Inclusiva. Analisando a nomenclatura das disciplinas apresentadas pelos alunos, concluo que a abordagem da educação inclusiva é pontuada em sua maioria no transcorrer do conteúdo de outra disciplina, não havendo disciplina específica, os demais estudantes relataram que tiveram ou tem a formação.

Um dos entrevistados escreveu a seguinte frase como resposta a questão acima: “é uma das matérias mais importantes que o curso oferece, pois, a educação inclusiva é o processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais ou distúrbio de aprendizagem nas redes regulares de ensino” (escrita do entrevistado).

Questão 2

Sendo a Educação Inclusiva, um direito garantido por lei, como você (aluno), obtém sua "formação profissional" voltada para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais?

Gráfico 3



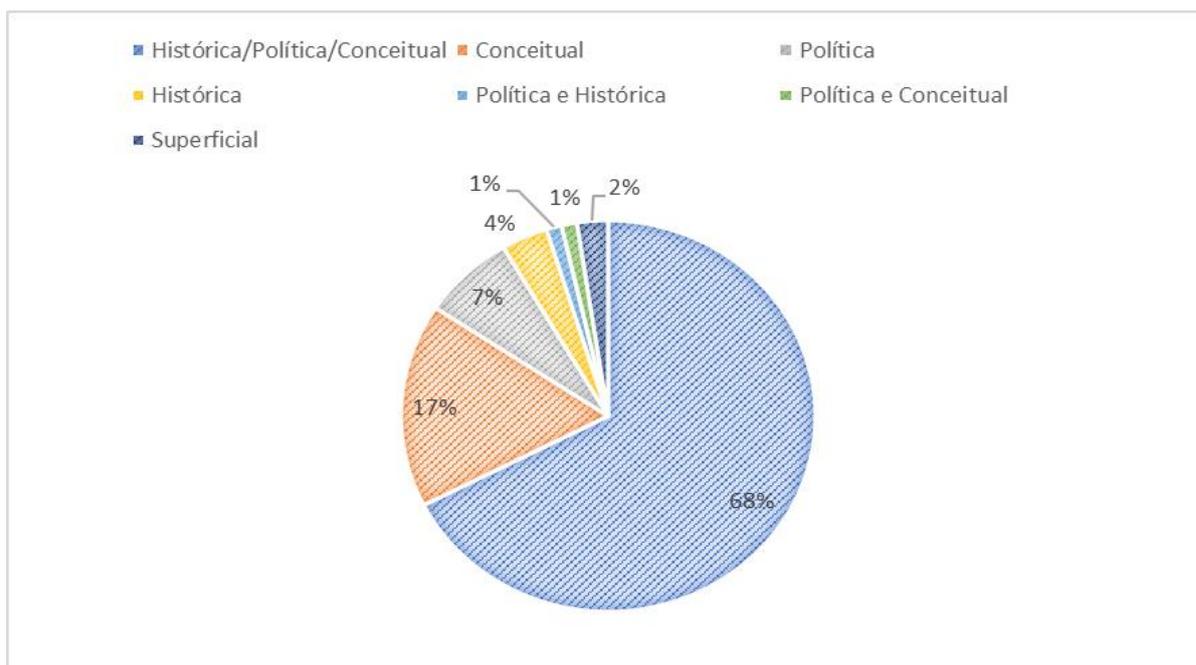
Dos estudantes entrevistados, se constata que o conteúdo sobre inclusão escolar na grade curricular, é insuficiente para a formação do profissional, e muitos procuram pelo conhecimento através de cursos, palestras, pós-graduação, leituras complementares, vídeos, grupos de pesquisas e outros. Com estas informações, percebo o quanto o conteúdo proposto pela Instituição de Ensino Superior, seja na complementação e/ou suplementação se faz necessário para garantir um aprendizado de qualidade. Os desafios propõem um novo conhecimento com propostas de ensino que promovam a aprendizagem em todos os espaços, assim como descreve a Declaração de Salamanca desde 1994.

Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançada nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (SALAMANCA, 1994)

Questão 3

Sobre a Educação Inclusiva: a Universidade/Faculdade de Pedagogia que cursa, aborda mais questões históricas, políticas ou conceituais?

Gráfico 4

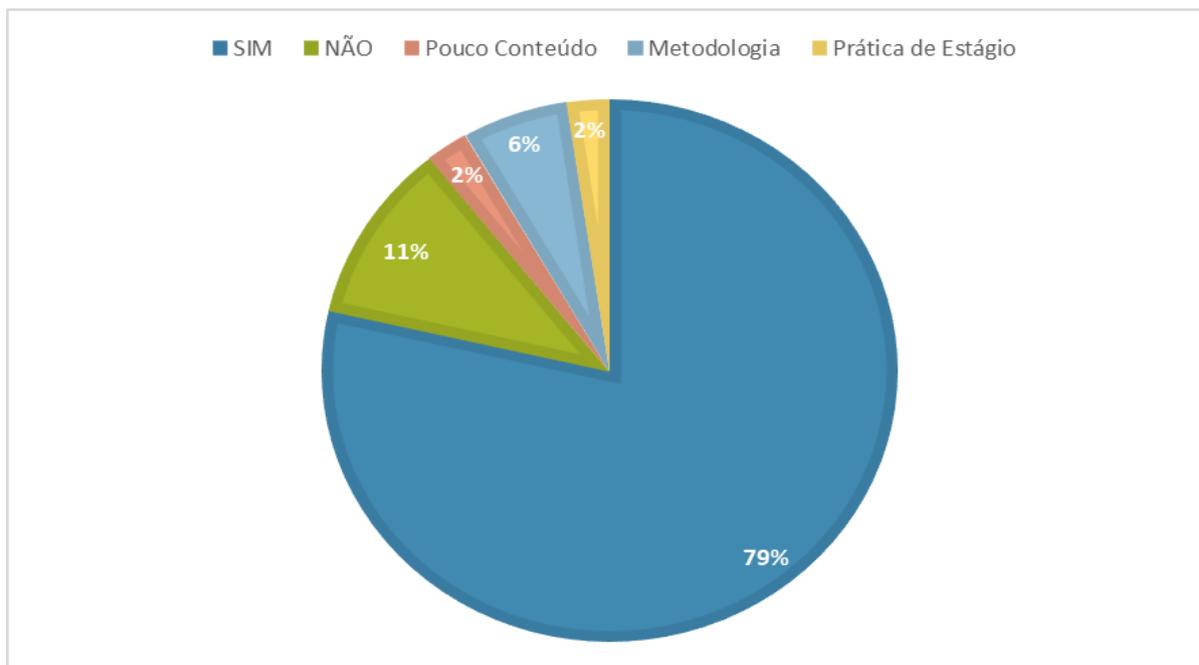


Conhecer sobre a Educação Inclusiva, estudar, analisar, não é suficiente para atuar em uma sala de aula, requer além de conhecer e saber seu conceito, sua trajetória e história. Analisar o decorrer das políticas públicas que foram se instituindo, as questões históricas, políticas e conceituais, são fundamentais na constituição do profissional que irá trabalhar com a educação inclusiva, mas a prática é fundamental, e no ensino superior, a prática de ensino é o estágio. A maioria dos entrevistados, informaram que na instituição de ensino superior que cursam, recebem os três aspectos questionados, enquanto outros obtêm um ou dois destes aspectos, Rodrigues descreve que “[...] um professor que, para além das áreas conteudistas habituais de formação possa, ainda, conhecer e desenvolver um conjunto de práticas que permita aos alunos alcançar o sucesso, isto é, atingirem o limite superior das suas capacidades” (2008, p. 11).

Questão 4

O programa curricular de seu curso prioriza o ensino da metodologia das necessidades educacionais especiais, suas características e condições específicas do que a prática e as experiências do saber pedagógico?

Gráfico 5



Saber e conhecer a respeito das necessidades educacionais de seus alunos é fundamental, mas a prática é imprescindível, e para adquirirmos essa prática e as experiências do saber, é necessário realizar o estágio em campo e supervisionado, vivenciando a inclusão escolar. Sessenta e seis entrevistados responderam “sim”, que na grade curricular de seu curso de pedagogia prioriza o ensino da metodologia, características, condições específicas, prática de ensino e experiências, os demais apontaram que em seus cursos não há ênfase na prática de ensino e muitas vezes alguns temas passam despercebidos, trazendo apenas conceitos.

Barreto (2011, p. 271) evidencia:

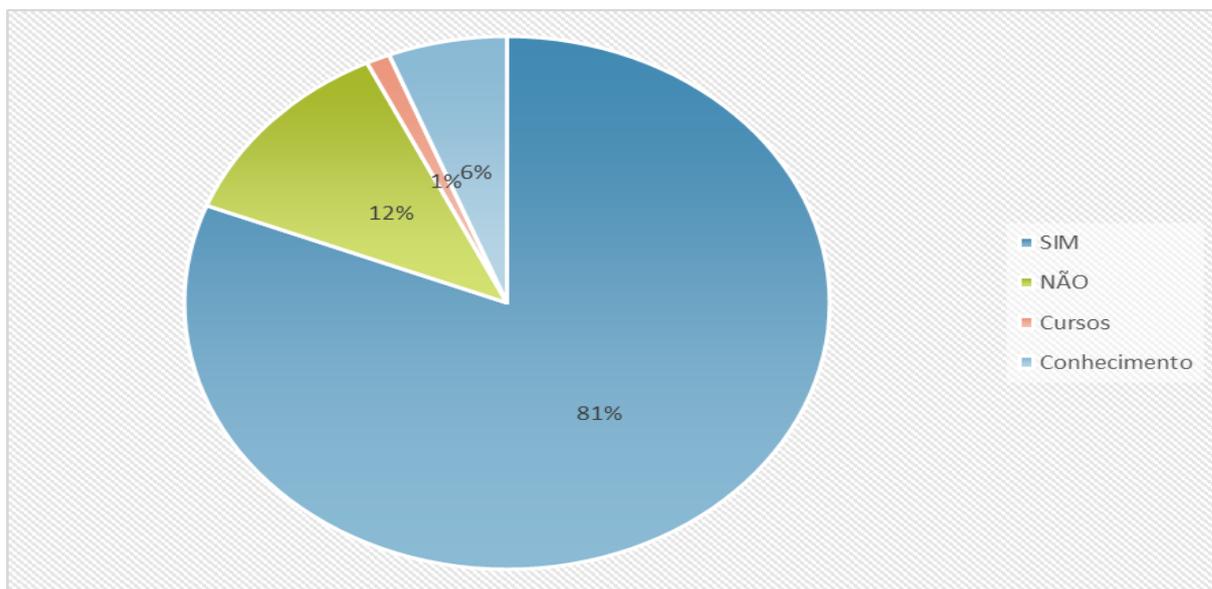
A concepção fragmentada da formação – em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática – é uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos, contribuindo para que a preocupação principal na realização do estágio curricular se concentre nos seus aspectos burocráticos.

[...] o estágio deve ser caracterizado por uma relação ensino-aprendizagem mediada pela ação do professor/formador, entre o aluno estagiário e um profissional reconhecido, em unidades escolares dos sistemas de ensino.

Questão 5

Durante seu curso é oportunizado recursos e conhecimentos, que sejam necessários ao estímulo de novas atitudes frente à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais?

Gráfico 6



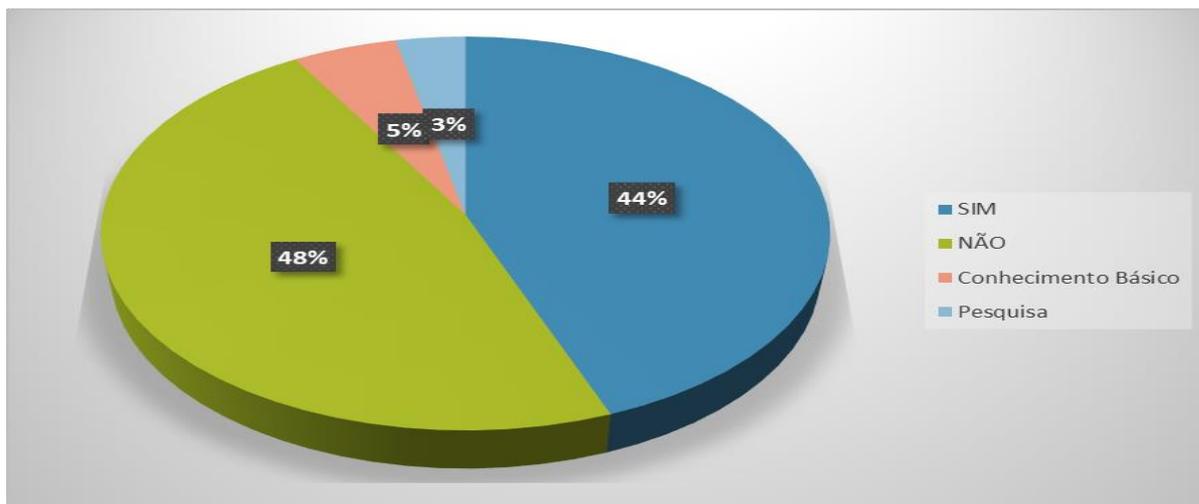
Por meio da competência adquirimos conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos, sabemos utilizar diferentes recursos frente a inclusão escolar. Dos oitenta e quatro estudantes entrevistados, sessenta e oito informaram que recebem essa formação no transcorrer do curso, elencando ações e conteúdo, como o projeto pedagógico da escola que direciona as ações para assumir com compromisso a diversidade, através da prática de ensino e experiências do saber pedagógico. Segundo Freitas (2006, p. 176):

[...] hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Questão 6

Muito se "fala" sobre a educação inclusiva e estudantes com necessidades educacionais especiais, e dentre eles não discursamos sobre os estudantes com altas habilidades e superdotação. Qual é seu conhecimento a respeito de alunos com esse diagnóstico?

Gráfico 7



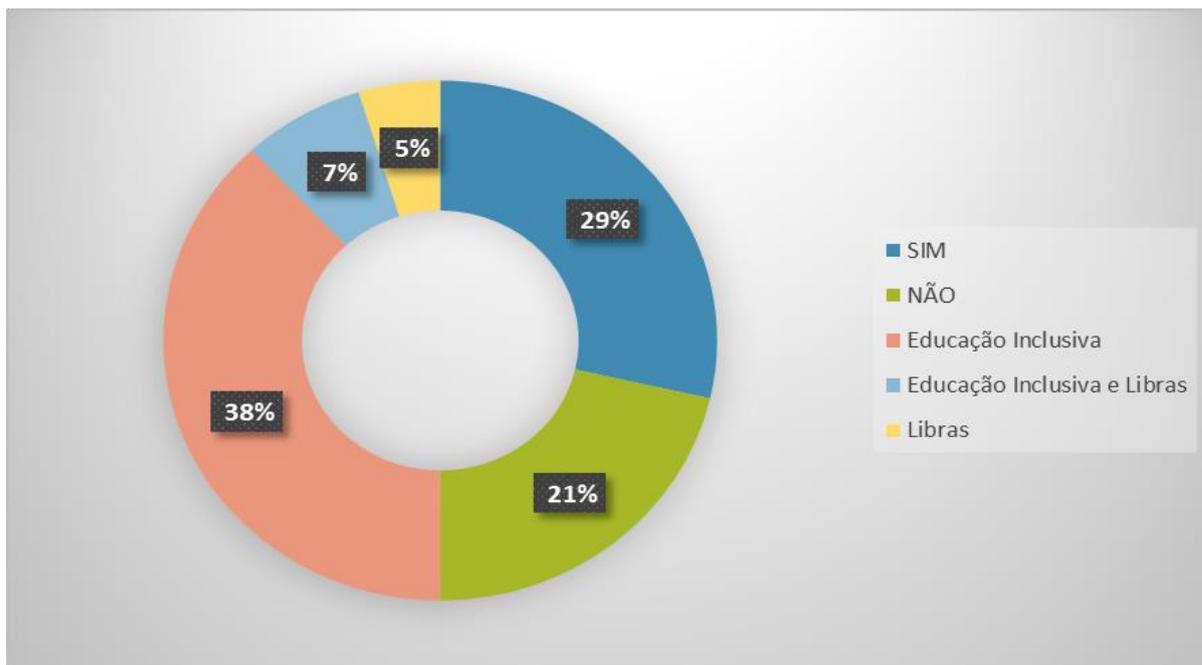
Considerando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), estudantes com altas habilidades e/ou superdotação, são aqueles que apresentam aptidão, destreza, capacidade e agilidade para aprender, e concebe com total facilidade os conceitos, procedimentos e atitudes. Conseqüentemente precisa ser oferecido conteúdos que desafiem estes estudantes, complementando e/ou suplementando as atividades nas classes comuns, salas de recursos multifuncionais ou qualquer outro ambiente escolar. As pessoas com altas habilidades e/ou superdotação possuem diversas características e cada um apresenta suas características no desenvolvimento da sua capacidade, potencialidade e habilidade, mas este tema não é muito discutido, pouco se fala sobre altas habilidades e/ou superdotação. A entrevista aos alunos do curso de Pedagogia, corrobora para esta afirmativa, dos 84 entrevistados, 36 responderam que possui conhecimento, enquanto 38 disseram não possuir um conhecimento básico sobre a superdotação e/ou altas habilidades, 06 possuem pouco conhecimento e 04 pesquisam sobre o assunto para obtenção do saber.

Mantoan (2008, p. 37), "a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo".

Questão 7

Quais são as disciplinas que estudam sobre a Educação Inclusiva, há alguma disciplina com carga horária dispensada exclusivamente para este tema?

Gráfico 8



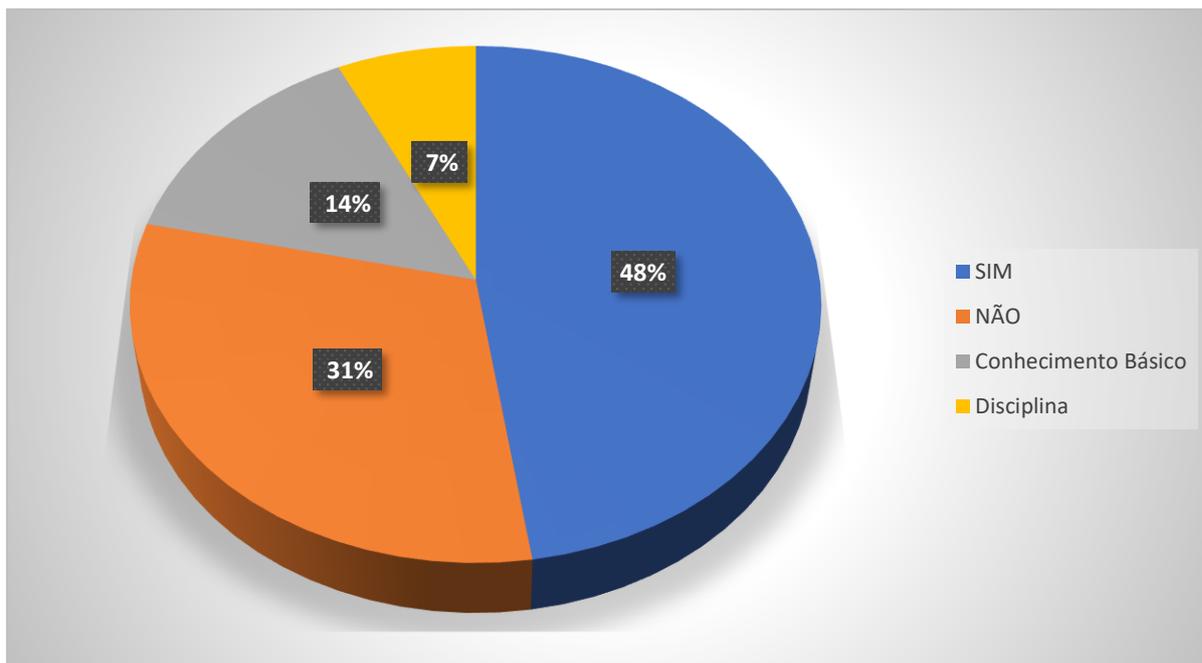
Do compromisso e responsabilidade em constituir, formar professores para o ensino regular, direcionado a uma concepção inclusiva, muitos estudantes obtêm em sua formação, disciplinas e cargas horárias diversas. O que comprova esta entrevista, em que 28 estudantes não recebem a formação sobre educação inclusiva por uma única disciplina, mas sim no desdobrar de outras.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial; educação de populações indígenas (GATTI, 2010, p. 1359)

Questão 8

Sendo a Tecnologia Assistiva, qualquer recurso, produto ou serviço que ofereça autonomia e a participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, e que surgiu para auxiliar os diversos profissionais no atendimento a pessoa com deficiência, e entre esses profissionais se encontra o professor. Em sua graduação em Pedagogia, lhe foi apresentado dentro de um processo de ensino-aprendizagem os recursos pedagógicos e tecnológicos de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais?

Gráfico 9



Sendo a tecnologia assistiva tudo que for elaborado, construído, produzido, feito ou fabricado para assistir, ajudar e auxiliar as pessoas com deficiência a obterem sua autonomia e independência, possibilitando e expandindo as habilidades da audição, comunicação, visão, locomoção e sensoriais. A Tecnologia Assistiva se divide em recursos e serviços.

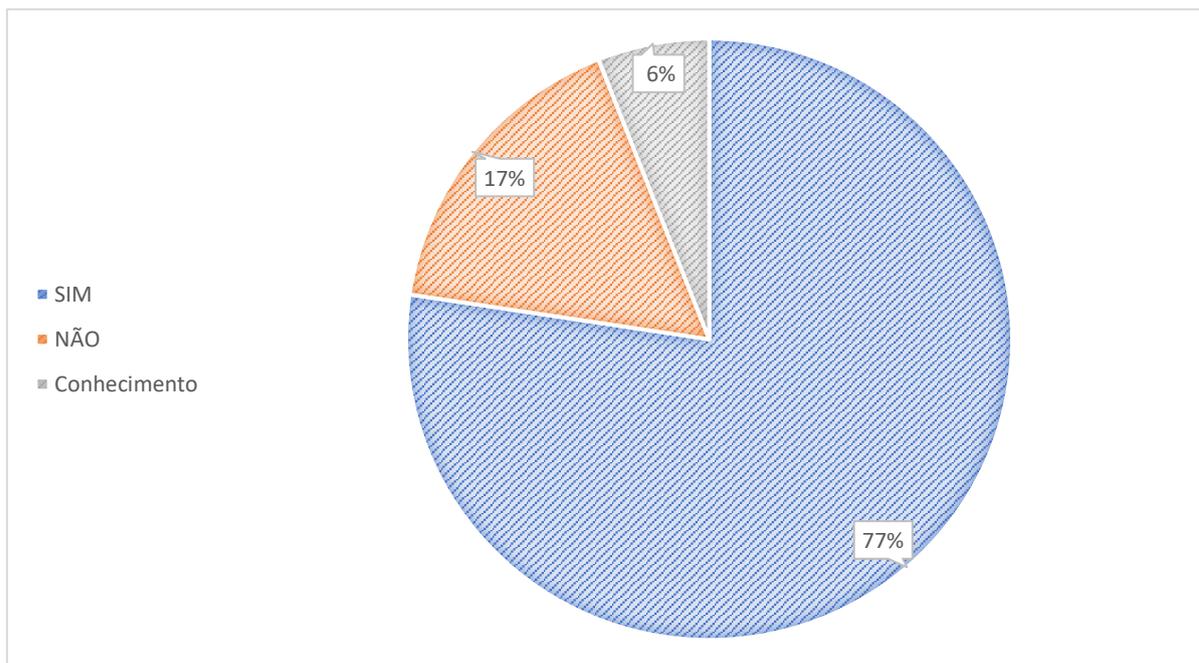
“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT).

O termo Tecnologia Assistiva é novo, mas seus recursos já são muito utilizados e devem estar disponíveis nas instituições de ensino superior, se constituindo como parte integrante da aprendizagem obrigatória. Se constata entre os entrevistados que estes conhecem, possuem uma informação básica ou já ouviram sobre o termo Tecnologia Assistiva, mas muitos ainda não sabem especificar o que é, ou não obtiveram recurso para seu próprio conhecimento.

Questão 9

Das Tecnologias Assistivas há como exemplo os adaptadores (engrossadores) de lápis. Você já fez ou faz uso da tecnologia assistiva?

Gráfico 10



Ainda sobre Tecnologia Assistiva, dos 84 estudantes entrevistados, 65 ainda não fizeram uso deste recurso, os demais se enquadram na questão oito.

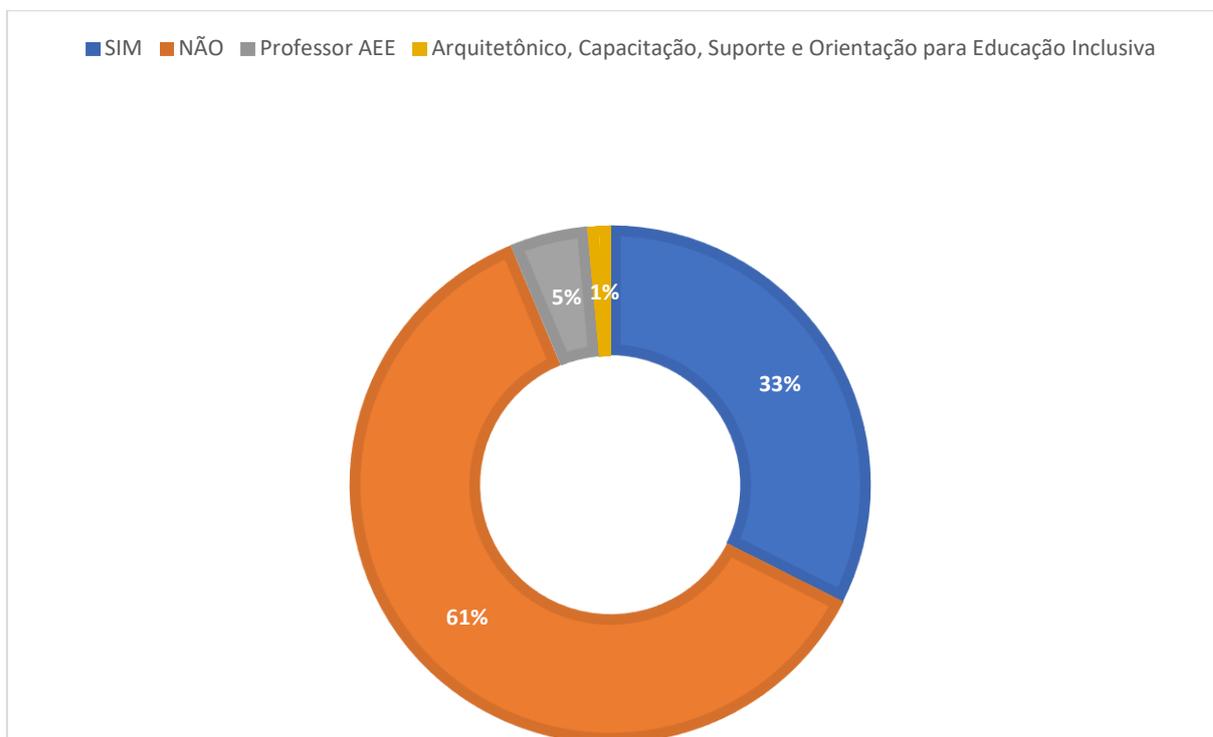
Referente PELOSI:

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, escola e local de trabalho (2003, p.183).

Questão 10

Para garantir a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é somente necessário instituir as Políticas Públicas da Educação Inclusiva?

Gráfico 11



Políticas Públicas são atitudes, atividades, conteúdos, planos, projetos e programas, desenvolvidos pelo Estado na garantia da prática dos direitos previstos na Constituição Federal e demais leis que são ações e programas produzidos pelos governos na garantia ao bem comum.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista:

[...] o termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – politikós – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social.

[...]

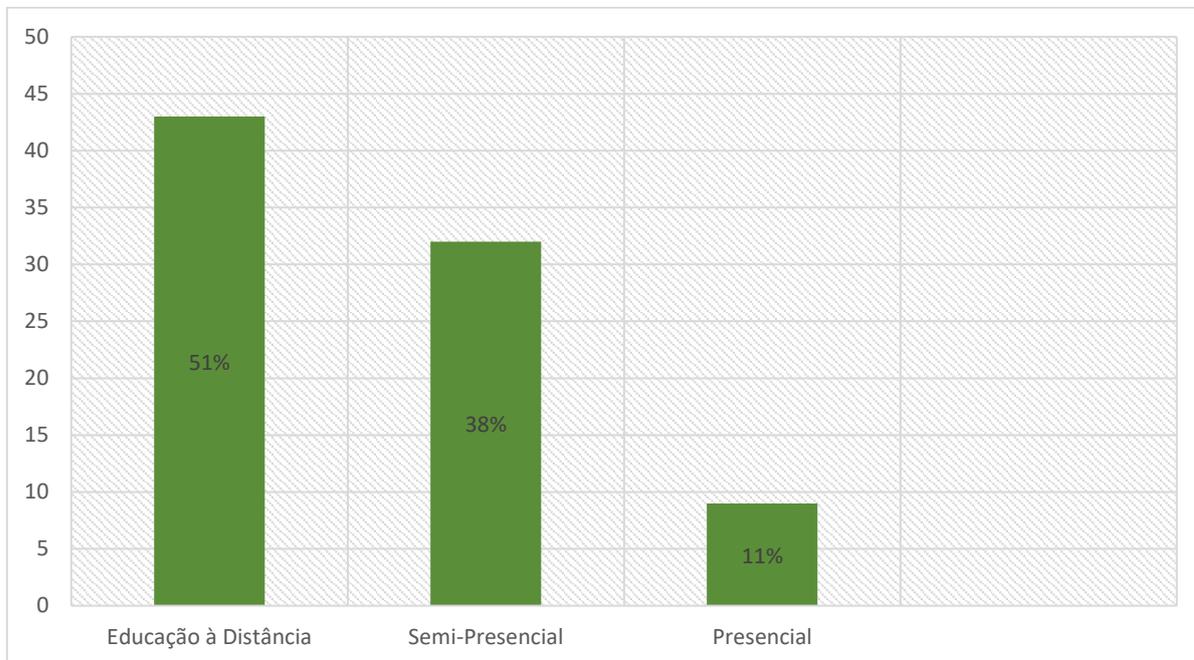
O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (2007, p.7).

Considerar que somente a política pública é capaz de garantir a inclusão escolar é desacreditar na capacidade que um educador possui. Alguns estudantes pontuaram que o professor do Atendimento Educacional Especializado é a “ponte” entre o estudante e o professor do ensino regular. Outros informaram a importância da aptidão do professor do ensino regular, enquanto os demais, indicam que a educação é um direito de todos, independente de estar ser ou não deficiente. Noto nesta questão novamente a importância da formação inicial e continua. A inclusão escolar se encontra em toda área pedagógica e de socialização, como na arquitetônica, nas condições de trabalho dos funcionários e capacitação profissional.

Questão 11

Qual é o modelo do seu curso em Pedagogia: presencial, semi presencial ou educação à distância?

Gráfico 12



Nos cursos presenciais, os estudantes vão até as instituições de ensino e assistem a aula em dias e horários estipulados de segunda-feira a sexta-feira, acompanhados dos colegas que frequentam o mesmo curso. A aula semipresencial é transmitida ao vivo para os estudantes matriculados num determinado curso com dia e horário estabelecido. O curso de Educação à Distância – EaD, possui aulas gravadas pelos professores e os estudantes podem assistir no dia e horário que desejar, respeitando os termos estabelecidos de cada curso.

Para Paulo Freire, a Tecnologia incentiva os estímulos e desafia à curiosidade posta a as classes populares, mas “ele” alertou para posições ingênuas diante da sua divinização a excessiva valorização. Aquino (2009, s/n) destaca considerações de Paulo Freire, em seu entendimento e concebe a tecnologia empregada na educação em seu artigo: “Educação para a autonomia: um diálogo entre Paulo Freire e o discurso das Tecnologias da Informação e Comunicação”.

O uso dessas tecnologias reflete uma nova forma de aprendizagem por meio da interação multimídia e da comunicação entre pessoas. Especificamente, com esta segunda, a partir do advento da Internet, expande-se o processo educativo para além dos muros das escolas e das universidades com a modalidade de ensino a distância. As tecnologias podem ser utilizadas também como espaço de luta.

Nos dias atuais a educação à distância é muito procurada, tanto pelo valor que é mais acessível, quanto por sua praticidade em se conectar no lugar e horário em que almejar, como

também por obter o material necessário, seja por impressão ou digitalizado. As ofertas de cursos EaD são diversas no mercado globalizado. Dentre os 84 estudantes que participaram da entrevista, mais da metade adquiri sua formação profissional por intermédio da EaD.

5.2 Análise da Entrevista com Docentes Formados em Pedagogia

Sendo o professor um mediador, facilitador e articulador do conhecimento, este requer em seu exercício, ser um investigador, observador e não aquele que detém o conhecimento. Promove no estudante, um ser humano crítico, cidadão de direitos e deveres, que constrói seus próprios saberes.

Foram entrevistados noventa e um docentes que atuam ou atuaram na educação, e todos com a formação em Pedagogia.

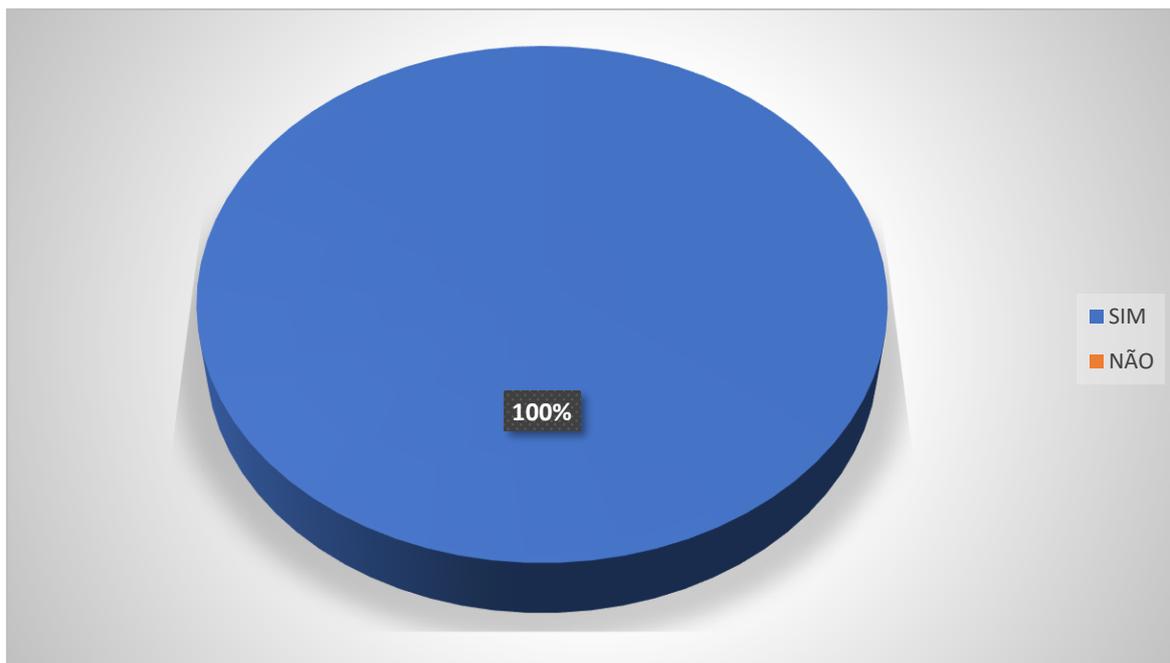
A entrevista foi utilizada para coletar dados, sendo realizada pela plataforma Google Forms, com termo de consentimento dos entrevistados, contribuindo com a problemática da pesquisa científica. Os dados coletados serviram para compreender a complexidade das indagações desta pesquisa que se relaciona com a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva.

Primeira parte

Questão 1

Você está de acordo com o link do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?

Gráfico 13



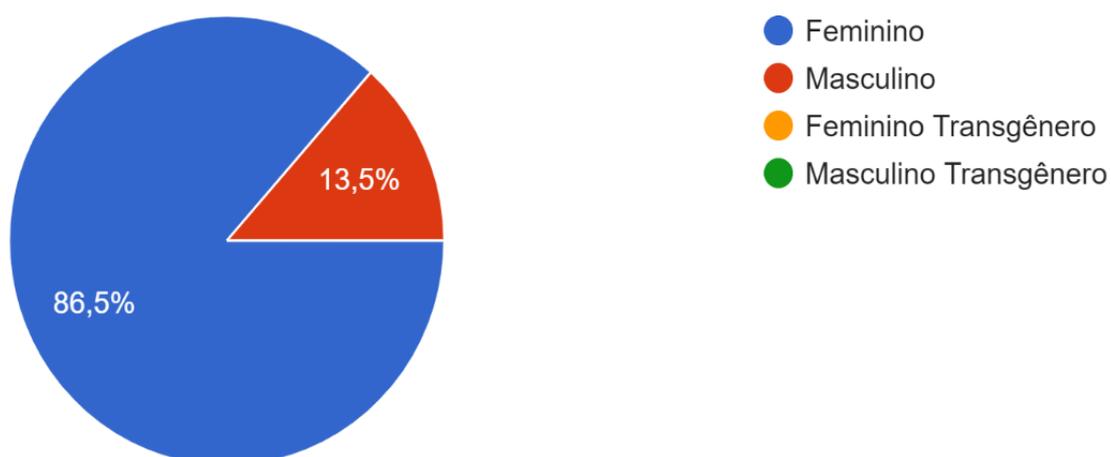
Para dar sequência a pesquisa, quem não consentisse com o termo, não prosseguiria.

Segunda Parte

Questão 01

Assinale a opção quanto ao gênero:

Gráfico 14



Pela identificação quanto ao gênero, nota que a maioria dos professores são do sexo feminino.

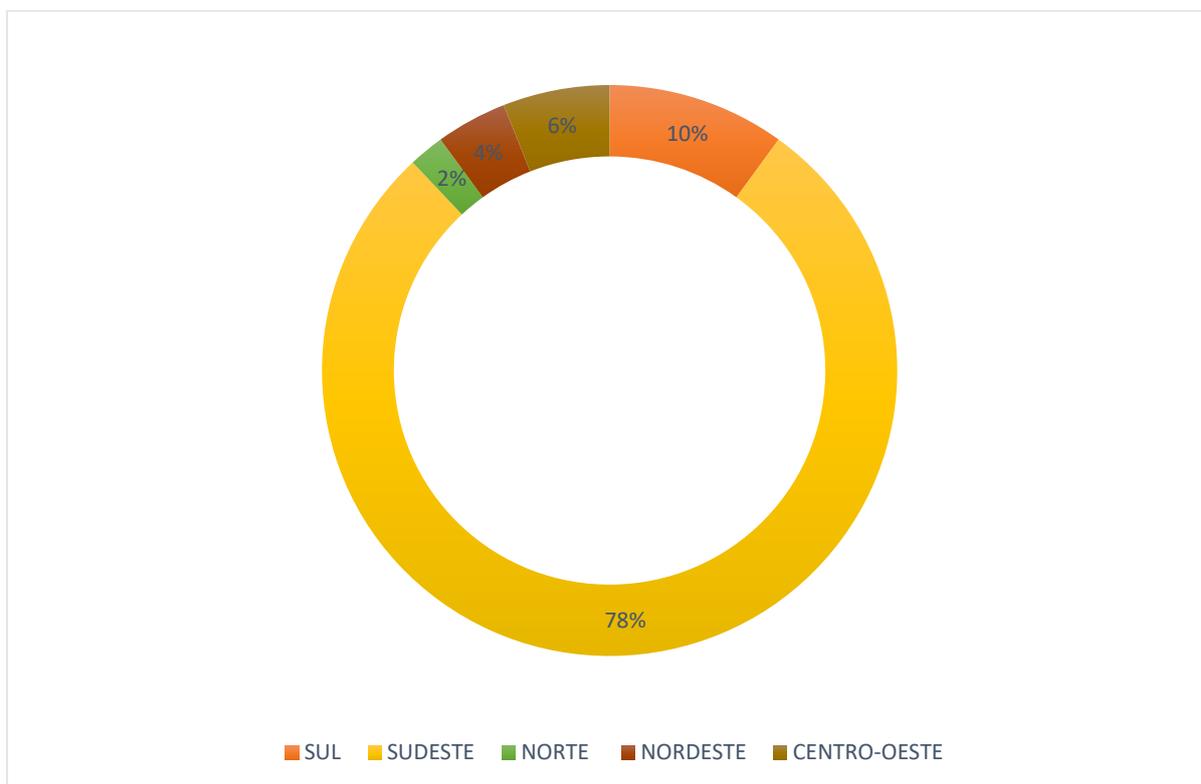
A socióloga Magda de Almeida Neves, da PUC-Minas Gerais (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), salienta que a sociedade brasileira associa a função do professor a

características consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice, corroborando para o maior índice de professores do sexo feminino.

Questão 02

Em qual região do Brasil você atua ou atuou como docente?

Gráfico 15

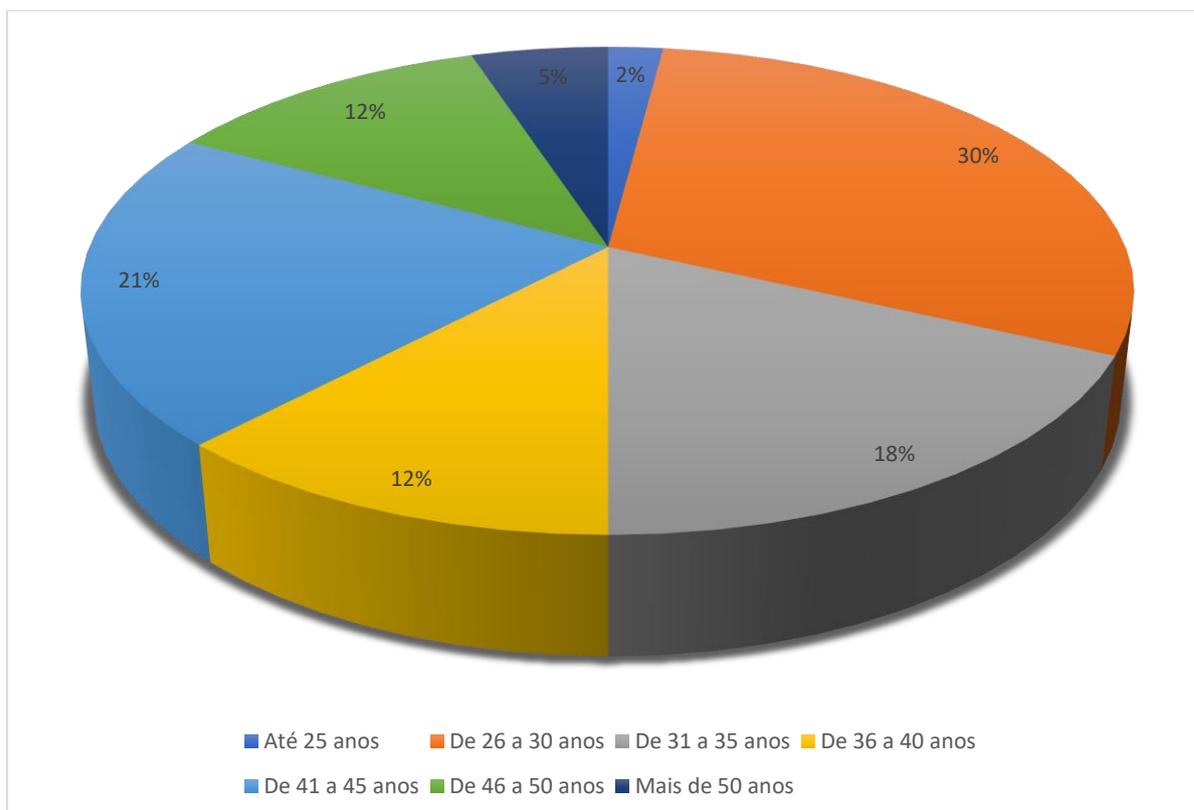


Este gráfico aponta que a maioria dos entrevistados residem na região sudeste do Brasil.

Questão 03

Em qual faixa etária você se encontra?

Gráfico16



A maioria dos professores entrevistados se encontram na faixa etária de 26 a 30 anos, enquanto a idade inicial, até 25 anos e idade final mais de 50 anos, se encontram em menor porcentagem. Com relação a idade inicial, nota que são jovens que estão no início da profissão, e os acima de 50 anos, são professores em fase de aposentadoria, pois a legislação vigente prevê ao professor “aposentadoria especial”, com uma contagem de tempo de serviço diferenciada.

Desde a Lei Orgânica da Previdência Social, na década de 1960, foi instituída a aposentadoria especial aos trabalhadores em exposição a agentes nocivos, que fazem mal à saúde, como o calor excessivo e ruídos. Em 1964, foi incluído a atividade do professor nessa categoria, assegurando o direito da aposentadoria com 25 anos de efetivo exercício, para homens e mulheres. E em 1981, a lei foi alterada e a atividade de professor saiu da aposentadoria especial, permanecendo nos critérios diferenciados a aposentadoria de professores. Em 1998, uma emenda à Constituição Em 1998, uma emenda à Constituição modificou a aposentadoria, que elege somente os professores de educação infantil, ensino fundamental e médio.

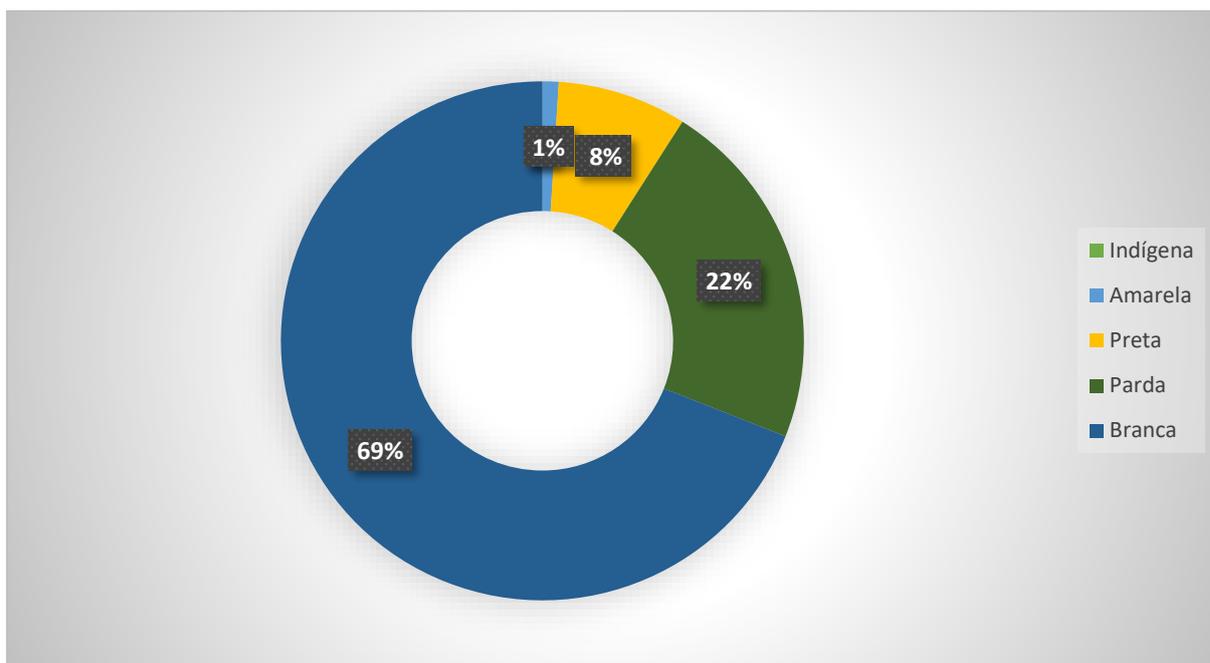
Atualmente há diversas regras, por esta questão que professores com 50 anos ou mais que possuem os 25 anos de efetivo exercício já se encontram se aposentando. Esta nova regra do governo, estipula que a idade mínima aos professores das redes pública e privada se aposentarem seria de 60 anos, tanto homens quanto mulheres, com 30 anos de contribuição para o professor que comprovar, exclusivamente, tempo nas funções de magistério na educação

infantil e nos ensinos fundamental e médio. Os professores da rede pública ainda precisarão trabalhar pelo menos dez anos no serviço público e cinco anos no último cargo. Para os professores que já estão trabalhando, a proposta prevê ainda regras de transição diferenciadas.

Questão 04

Como você se declara em relação a sua cor/raça?

Gráfico 17

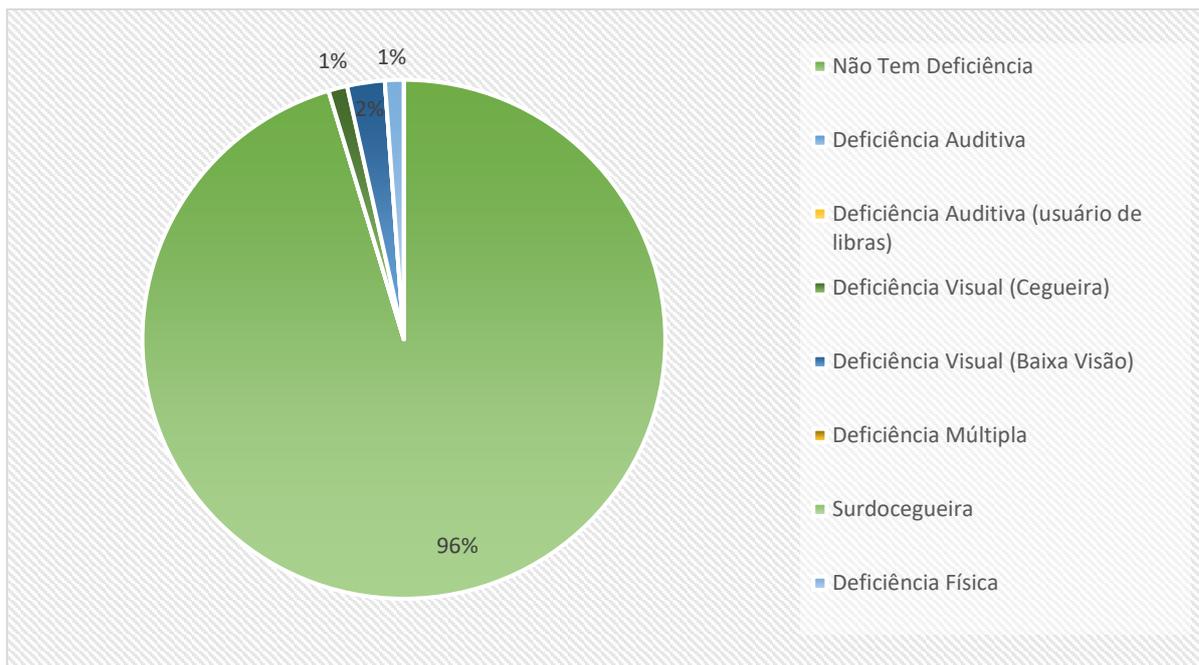


A maior porcentagem dos entrevistados se declarou da cor/raça branca, seguida da parda, preta e amarela, nenhum da cor/raça indígena respondeu a pesquisa.

Questão 05

Das alternativas abaixo, assinale a sua condição:

Gráfico 18

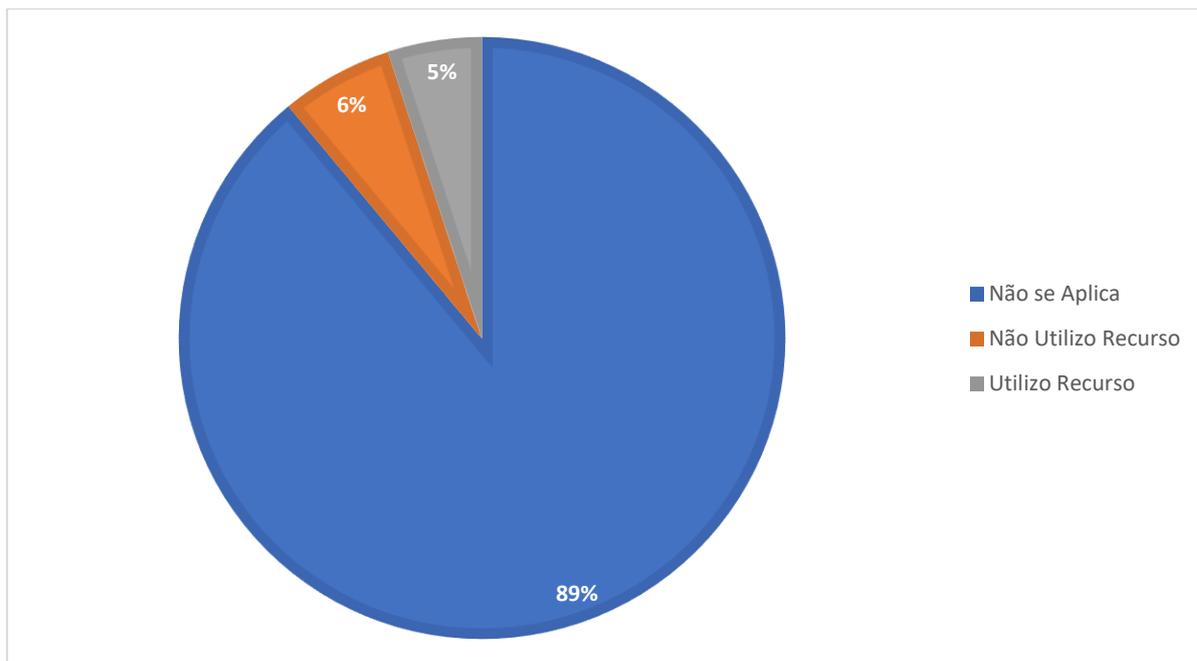


Noventa e seis por cento dos entrevistados se declararam não ser pessoa com deficiência, e do total de entrevistados há pessoa com deficiência auditiva, deficiência visual (baixa visão) e deficiência visual (cegueira), as demais deficiências não foram declaradas.

Questão 06

Referente a sua resposta anterior, assinale a alternativa que melhor se encaixa em sua condição:

Gráfico 19



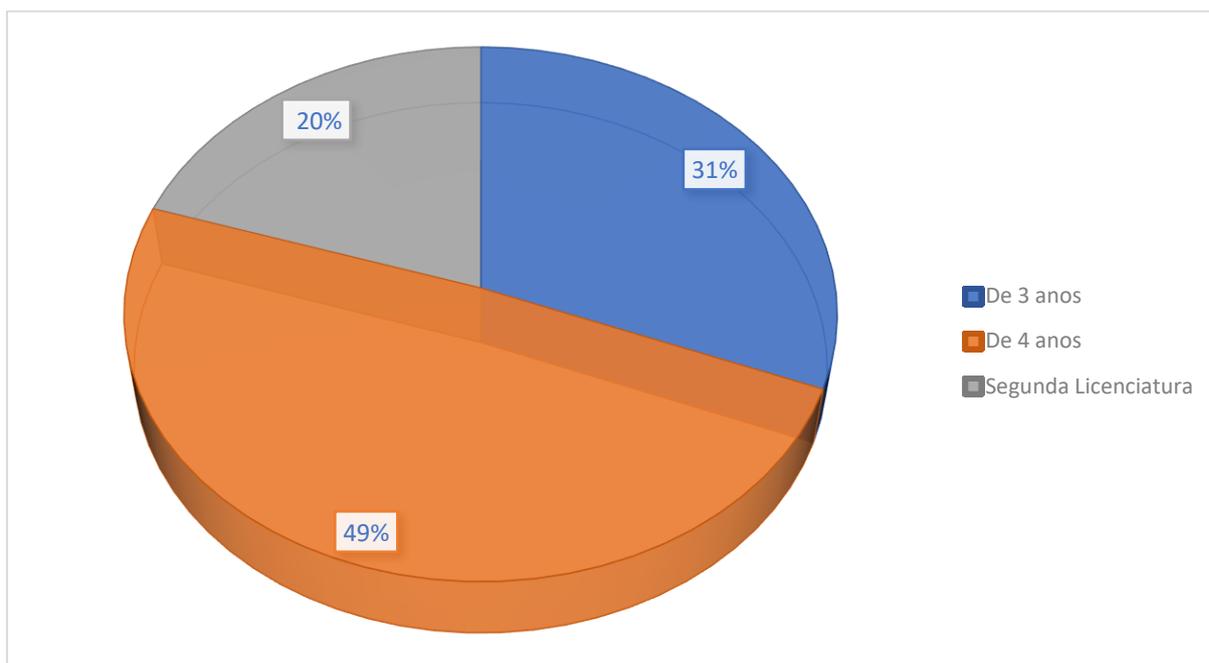
Dentre os declarados com deficiência, apenas cinco por cento destes utilizam recursos de acessibilidade, mas não foi especificado o tipo de recurso.

Os recursos de acessibilidade, são aqueles que eliminam as barreiras ambientais e físicas, sejam na residência, edifícios, espaços e equipamentos urbanos. Na instituição de ensino, esses recursos podem ser os materiais que oportunizam o acesso ao currículo, como os livros adaptados para pessoas com deficiência auditiva, deficiência visual (baixa visão), deficiência física, livros e materiais em Braille, computadores com leitores de tela e programas de ampliação de caracteres, teclados e mouses adaptados, entre outros.

Questão 07

Seu curso de Pedagogia teve a duração:

Gráfico 20

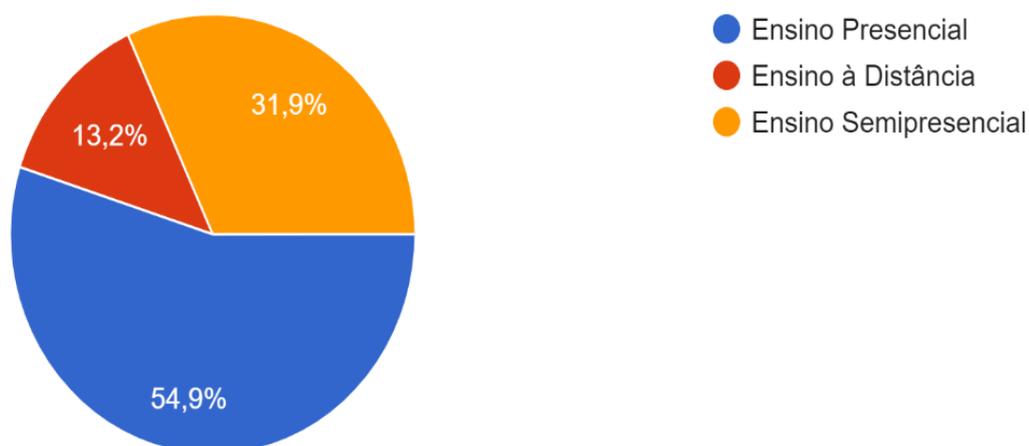


De todos os entrevistados, o maior número realizou seu curso em 4 anos. O MEC estabelece um mínimo de 3200 horas, que se dividem entre teoria e prática, destes, um percentual de 20%, exclusivamente destinado ao estágio supervisionado, considerando o artigo 13º da Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e formação continuada.

Questão 08

Em qual modalidade educacional realizou a sua graduação em Pedagogia?

Gráfico 21



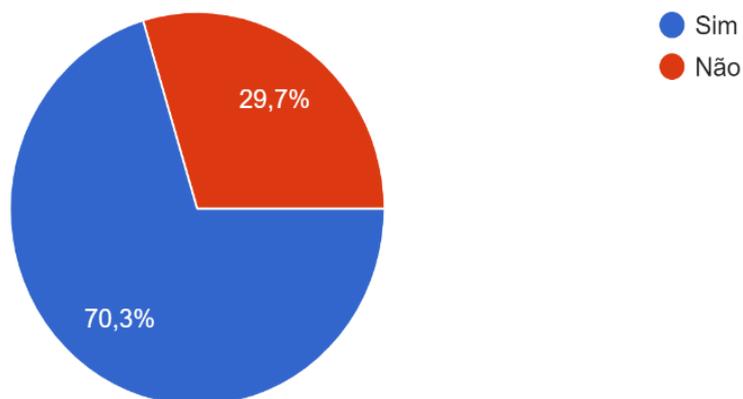
O maior número de professores cursou Pedagogia na modalidade presencial, seguido da semi presencial e educação a distância. O curso de pedagogia habilita o profissional para atuar como professor na Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas séries iniciais, independente da modalidade de ensino que tenha cursado, conforme a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura:

Art. 4º 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.

Questão 09

No transcorrer da sua graduação em Pedagogia, foi apresentada alguma Proposta Pedagógica Curricular voltada para a Educação Especial e/ou Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Gráfico 22



A educação inclusiva demanda por um currículo eficiente, ativo, que transite entre o saber e o fazer pedagógico, focado nas necessidades dos estudantes. A inclusão escolar possibilita e proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento, respeitando a especificidade, subjetividade, particularidade e o ritmo de cada estudante. Na entrevista com professores, verifiquei que aproximadamente setenta por cento dos entrevistados obtiveram em algum momento a formação, mesmo que em carga horária diversificada, o conteúdo sobre educação especial voltada para inclusão escolar.

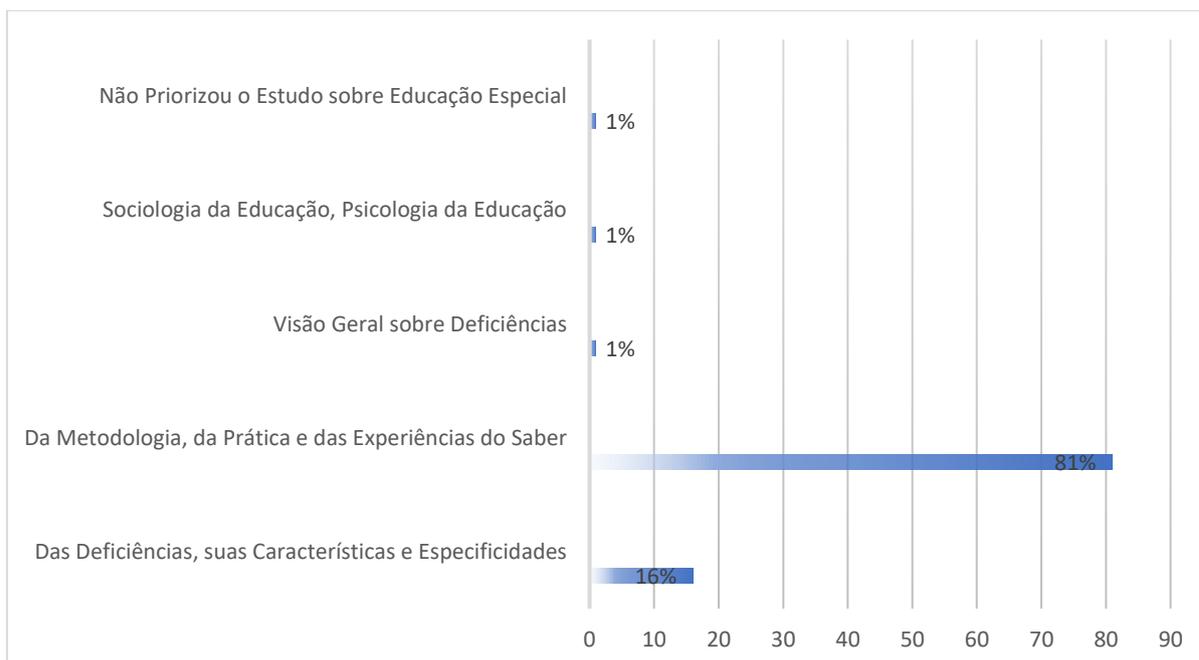
Segundo Maria Teresa Mantoan, corrobora em seu livro, "Caminhos pedagógicos da educação inclusiva":

"A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um." (1997, p. 121)

Questão 10

A grade curricular do seu curso de Pedagogia, priorizou mais o estudo:

Gráfico 23



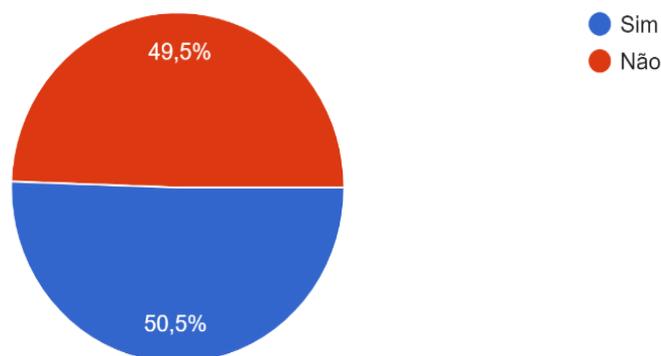
Oitenta e um por cento dos professores apontou que no curso que frequentaram de Pedagogia, em sua grade curricular foi priorizado os estudos da metodologia, prática e das experiências do saber. Entretanto, é a partir da ação e de sua própria reflexão que o professor se constitui, mas é na prática diária com sua inserção na realidade que o conhecimento obtido se fundamenta e estabelece.

A oposição tradicional entre “teoria e prática” é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício do professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. (TARDIF, p. 237).

Questão 11

Sendo a inclusão escolar um direito garantido por lei, a sua graduação em pedagogia o formou e assegurou um aprendizado para ser desenvolvido junto aos estudantes com deficiência?

Gráfico 24



Esta questão confirma que estudantes adquirem sua formação inicial, mas não se sentem ou se encontram capazes de atuar na educação inclusiva. A educação é realizada por meio de normas, modelos, referências, maneiras de aprender e assimilar a realidade. A inclusão escolar se efetua no campo educacional, e em todo o espaço da instituição de ensino, uma educação de todos para todos, e cabe ao professor proporcionar meios para que ocorra a socialização e o aprendizado.

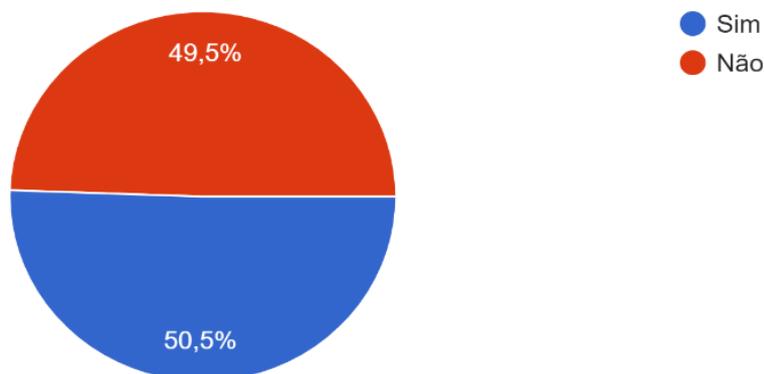
Por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, em seu artigo 2º, define:

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: II - o acolhimento e o trato da diversidade; Art. 6º § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Questão 12

Durante sua graduação, foi proporcionado recursos e conhecimentos necessários para estimular novas atitudes em relação a inclusão escolar?

Gráfico 25

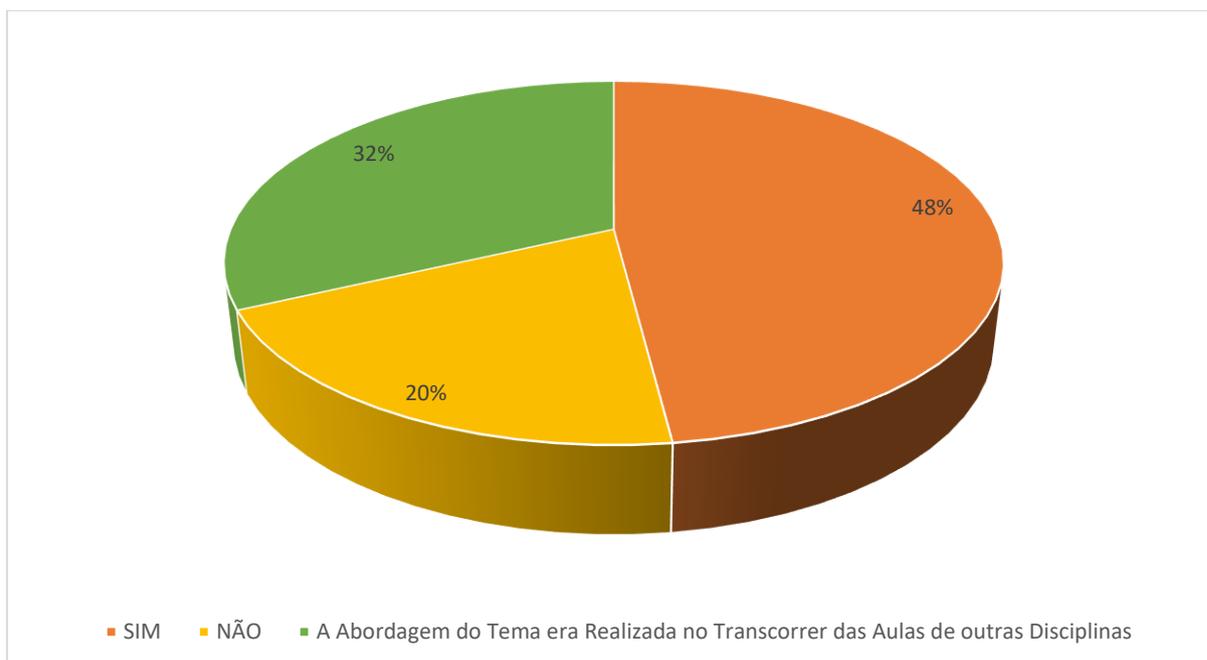


Este gráfico completa o anterior, visto que, se não houver recursos e conhecimentos fundamentais, o aprendizado não se efetiva. Formar educadores habilitados, preparados e qualificados para atuar na educação inclusiva, requer aos cursos de Pedagogia conteúdos que estruturam para a prática da educação inclusiva, fomentando e garantindo a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, baseado nos princípios filosóficos, políticos e históricos da inclusão escolar, voltado para um currículo adaptado no ensino ao educando, fazendo uso da tecnologia assistiva, acessibilidade arquitetônica e pedagógica, utilizando de recursos e meios para as diversas deficiências e para a diversidade que vivemos neste mundo que nos encontramos inseridos.

Questão 13

Na grade curricular de sua graduação, havia uma disciplina destinada exclusivamente para Educação Especial ou Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Gráfico 26



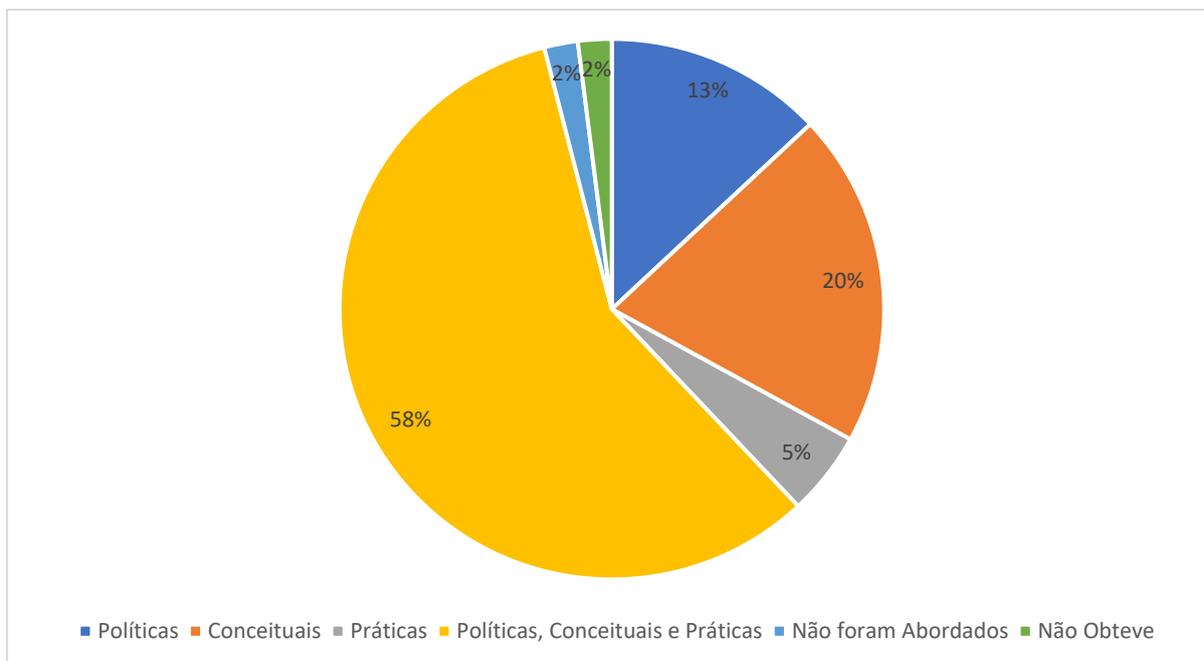
Retomando os gráficos anteriores, no que diz respeito a formação inicial do pedagogo direcionado a educação inclusiva. Atento a esta indagação com a seguinte análise da pesquisa, ao qual, quarenta e oito por cento dos entrevistados responderam que há uma disciplina na perspectiva da educação inclusiva, vinte por cento disseram que não há nenhuma disciplina e trinta e dois por cento informaram que há no desenvolver do conteúdo de outras disciplinas. Na legislação vigente sobre “ter” nos cursos de pedagogia a instrução para inclusão escolar, compreendo que a implantação de currículo que aborde a educação especial na perspectiva da educação inclusiva aos cursos de licenciatura, segue o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior definidas pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução N° 02 de primeiro de julho de 2015, e destaca em seu artº14, parágrafo 2º, que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo 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, 2015)

Questão 14

Em sua graduação de Pedagogia, acerca dos fundamentos e princípios da inclusão escolar, foi/foram abordado(s) questões:

Gráfico 27



Com referência a abordagem sobre a educação inclusiva, cinquenta e oito por cento abordam questões históricas, conceituais e práticas, e apenas dois por cento não aborda nenhuma das questões e os demais abordam uma ou duas destas concepções.

A função da política pública é a garantia ao direito a todos os estudantes ao acesso, convívio e aprendizagem no ambiente escolar, direcionado a educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. Os conceitos são desenvolvidos na concepção da escola inclusiva, com uma educação de qualidade orientada a todos os estudantes, sendo que, a prática de ensino em sala de aula requer o saber e fazer pedagógico do professor, que precisa dispor de saberes adquiridos em sua formação inicial e no decorrer de sua profissão. Considerando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

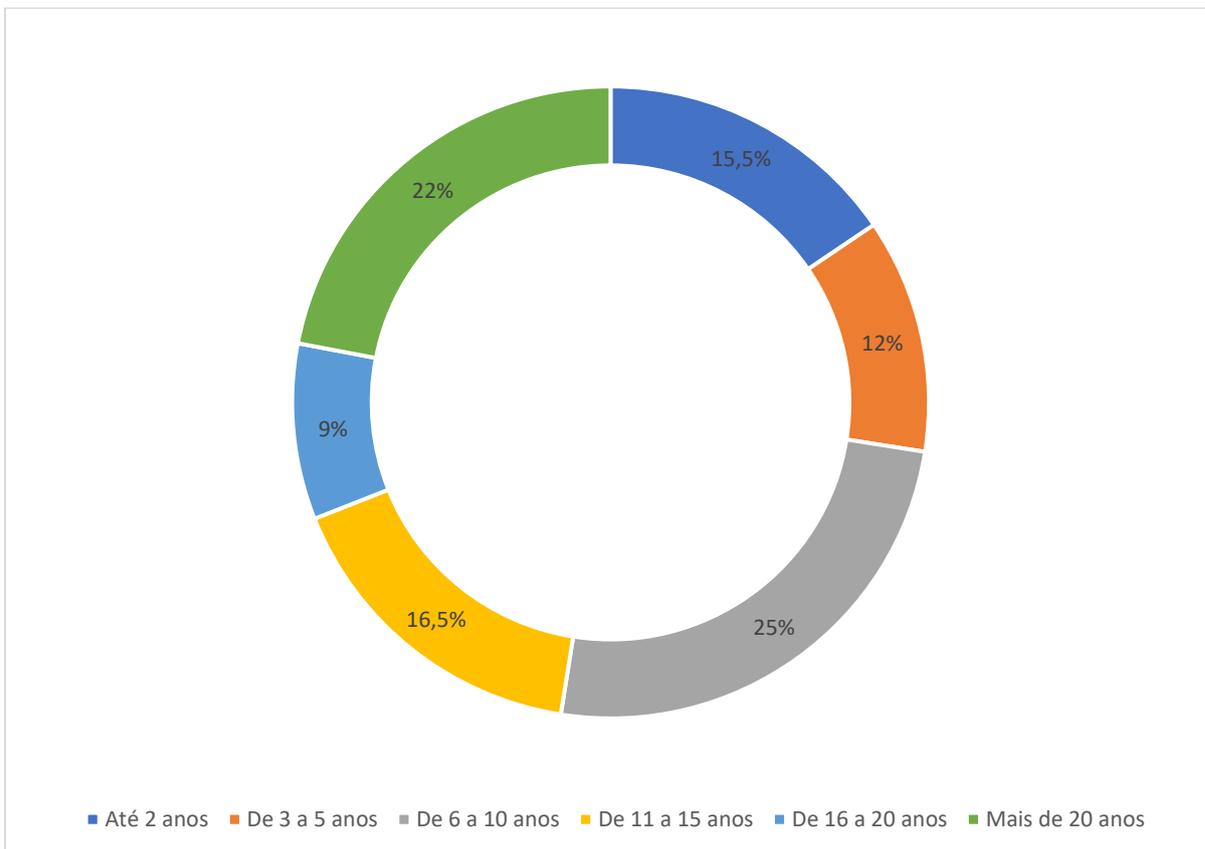
[...] Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os 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 da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à

acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 13)

Questão 15

Faz quantos anos que concluiu sua graduação em Pedagogia?

Gráfico 28

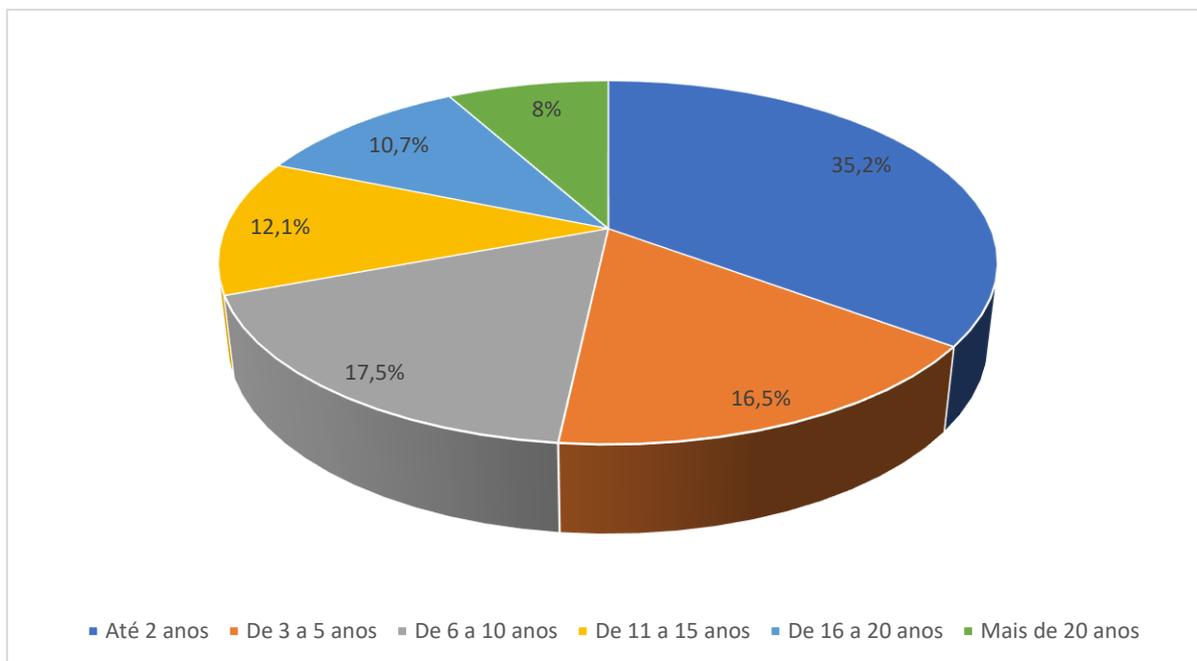


Quarenta e seis por cento tem entre 2 a 10 anos de formados, e os profissionais entre 11 a 30 anos.

Questão 16

Quanto tempo atua ou atuou como docente com estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

Gráfico 29



Considerando que a maioria dos professores entrevistados, se encontram atuando com o público-alvo da educação inclusiva, apontando um período entre 16 a 20 anos, que constata o início da implantação da educação inclusiva, por meio de documentos internacionais e nacionais.

No documento da UNESCO, disserta em seu artigo 3º, item 5, que:

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, 1990).

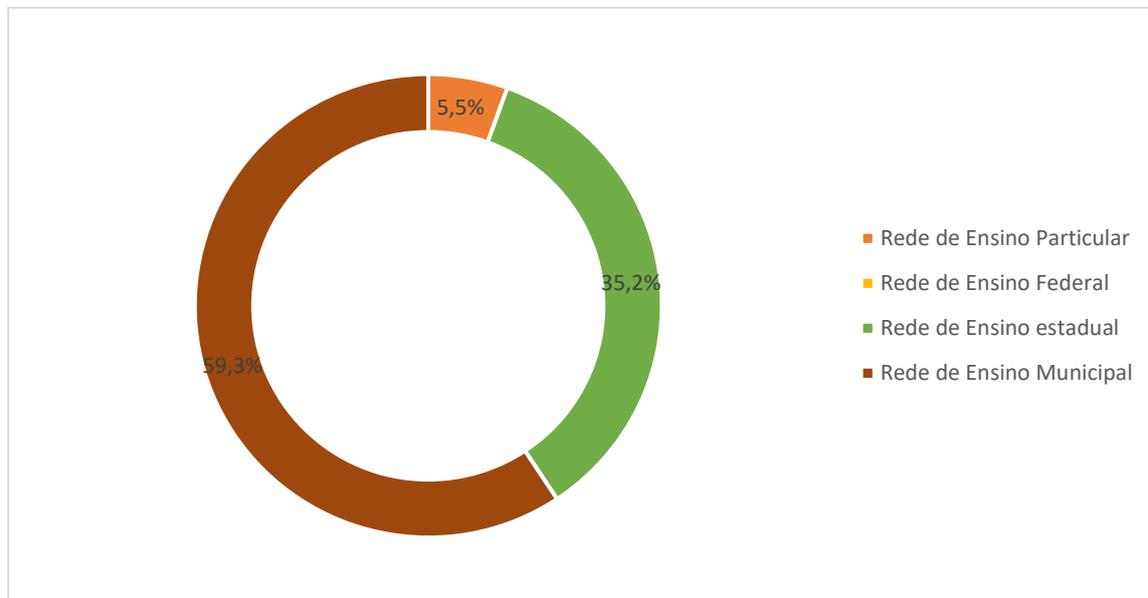
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, descreve que:

(...) na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Questão 17

Qual rede de ensino trabalha ou trabalhou como docente? Considere o de maior tempo.

Gráfico 30



Nesta entrevista noto que a maioria dos professores atuam na rede municipal de ensino, e a explicação advém da própria LDB 9394/96, que determina ser de responsabilidade dos municípios a educação infantil, dividida em creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 e 5 anos, assim como o ensino fundamental ciclo I, de 6 a 10 anos e somente o ensino fundamental ciclo II, estudantes de 11 a 14 anos, se município cumprir com toda a demanda do ensino fundamental I. Portanto cinquenta e nove por cento atuam ou atuaram na rede municipal de ensino.

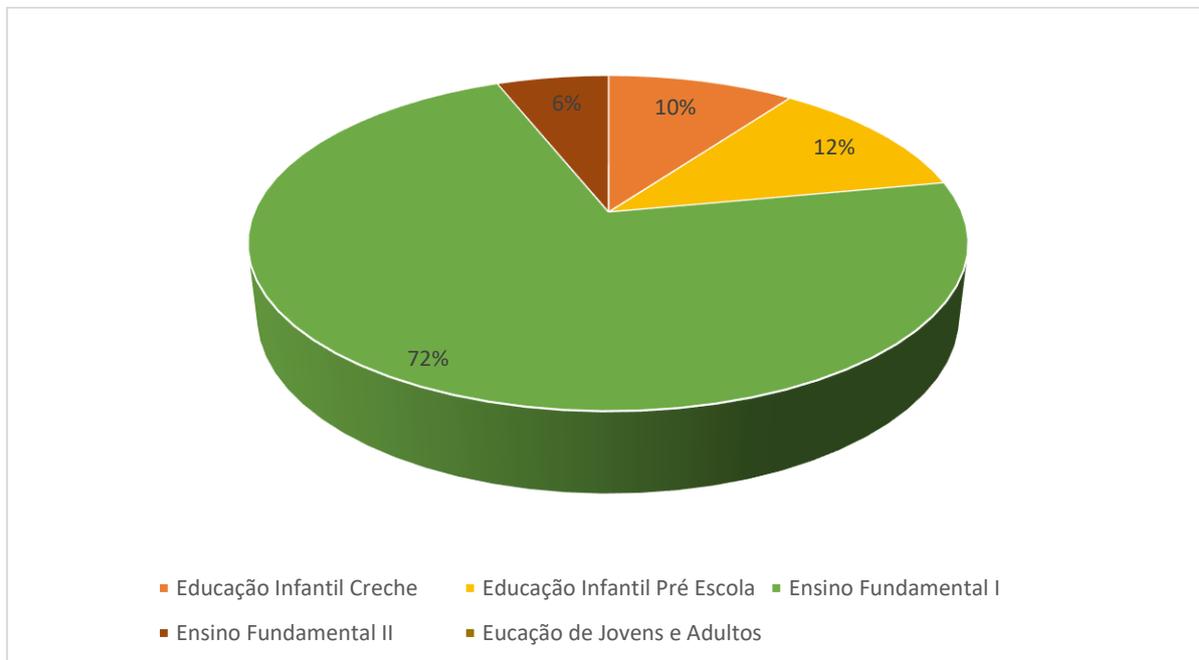
Segundo a LDB Nº 9394/96, em seu artigo 11, no item 5; os Municípios incumbir-se-ão de:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Questão 18

Em qual nível da Educação Básica atua ou atuou?

Gráfico 31

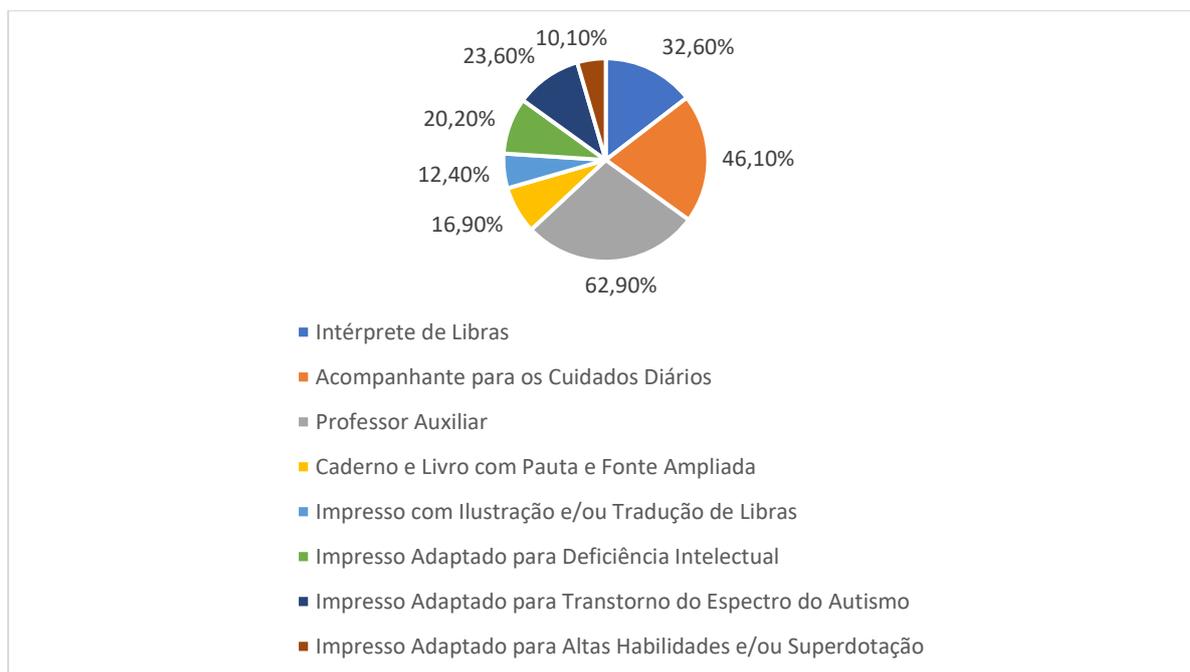


Num total de setenta e dois por cento dos professores, atuam ou atuaram no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, visto que a pesquisa é destinada a professores formados em Pedagogia.

Questão 19

Considerando a docência, em sala de aula, qual recursos de acessibilidade a rede de ensino que trabalha oportuniza:

Gráfico 32



No que diz respeito aos recursos de acessibilidade, se encontra em destaque o do professor auxiliar e o acompanhante para os cuidados diários dos estudantes, os demais recursos são disponibilizados em menor porcentagem. Observo aqui que muito se dispõem do recurso humano, em detrimento da adaptação curricular. A soma da porcentagem foi maior que cem por cento, por estar disponível assinalar mais de um item.

[...] a tecnologia destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla. Esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras). (SASSAKI 1996, p. 01).

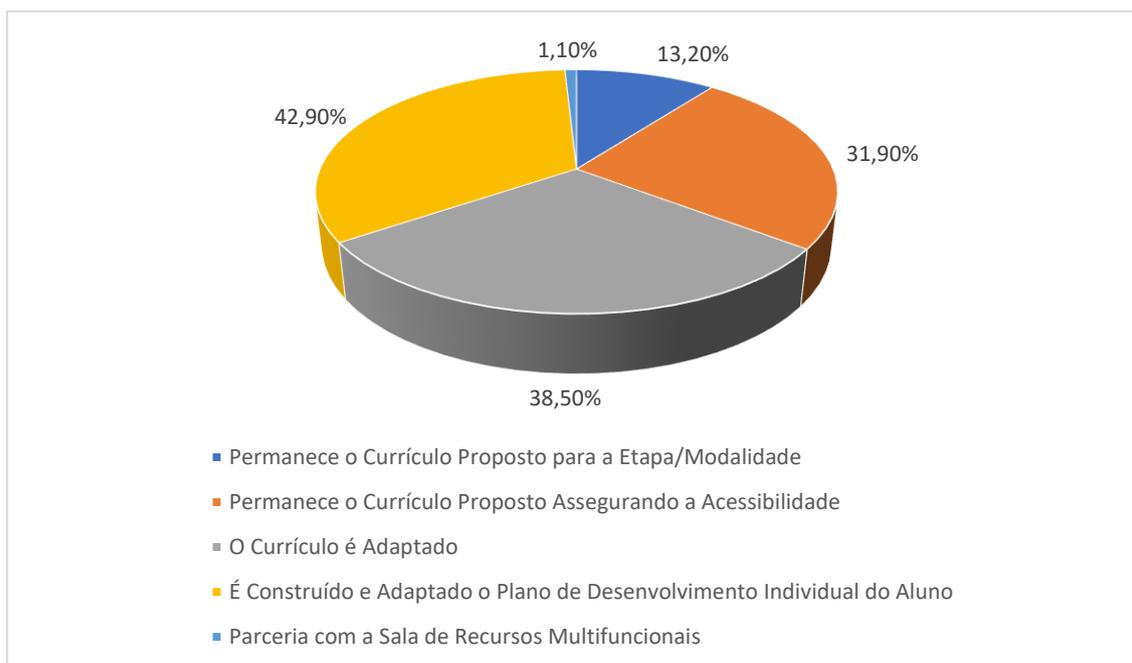
A Lei Brasileira de Inclusão, determina em seu artigo XIII:

profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas (...)

Questão 20

Considerando o Currículo proposto pela rede de ensino, quais intervenções realiza ou realizou para os estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Gráfico 33



Esta questão revela estamos no caminho, seja através da adaptação curricular, do Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno, mas aproximadamente ‘ professores realiza a adaptação curricular, muito importante no desenvolvimento da aprendizagem para o estudante com necessidade educacional especial. O currículo adaptado, é aquele que objetiva a adaptação curricular orientada para educação inclusiva aos estudantes que necessitem, seja por suas circunstâncias físicas, sensoriais ou cognitiva, que naquele determinado momento esteja impossibilitado de compreender o currículo regular. A adaptação do currículo rompe as barreiras, contribui para o currículo oficial, e constitui um percurso que orienta a prática pedagógica.

O conceito de adaptações curriculares, consideradas como: estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998).

Ferreira (2003), dissertando sobre a Declaração de Salamanca, UNESCO (1994), discorre que a escola inclusiva é a que “reconhece e satisfaz as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (...)”.

5.3 Compilação dos Dados das Entrevistas de Estudantes e Professores

Pensar em Educação Inclusiva é refletir sobre a atuação do profissional da educação, neste caso o professor. A educação inclusiva é inseparável da formação do docente, devendo

estar presente em sua formação inicial como na continuada, e em serviço. O Pedagogo é o profissional que se encontra com o ser humano em sua fase de constituição, construção.

O currículo é o principal dispositivo para estruturar o ensino e a aprendizagem, “ele” possui uma função socializadora. Um currículo que demanda a educação inclusiva, deve estar pautado não somente pelas políticas públicas inerentes, mas por saberes e práticas já vivenciadas deste mundo globalizado que pertencemos. A dinâmica social, política, cultural, intelectual e pedagógica corrobora para a formação do profissional de pedagogia, estabelecendo uma formação comprometida com a diversidade do ser humano.

As entrevistas com estudantes e professores, me fizeram refletir o quanto evoluímos por meio de legislações e documentos, e o quanto temos que avançar em nosso ambiente, seja pela estrutura arquitetônica, pela parceria de uma rede de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais, e principalmente com a formação inicial e continuada de nossos pedagogos. Investir na formação é o primeiro passo para construção de uma escola que esteja aberta à “TODOS”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a atualidade da Educação Especial, e esta ser uma modalidade da Educação Nacional que transita por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e se originou por meio de uma moção Global em busca da educação inclusiva, pautada na concepção dos Direitos Humanos, conquistada mediante ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, em que todos os estudantes devem estar frequentando a mesma instituição de ensino, partilhando dos mesmos saberes, da convivência social e das muitas aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar.

A Constituição Brasileira nos trouxe grandes avanços na educação para os estudantes com deficiência, como os fundamentos da República, Cidadania e Dignidade da pessoa humana, com o objetivo da promoção do bem de todos, num convívio sem preconceitos de sua origem, raça, cor, sexo, idade ou qualquer forma de discriminação. Enquanto o ECA destaca a educação como direito humano, e oportuniza a todos o conhecimento fundamental para viver com dignidade, enfatizando a legislação com olhar nos Direitos Humanos.

No decorrer desse tempo, o mundo almejou por uma educação inclusiva, e o Brasil foi signatário de diversos documentos internacionais que influenciaram para uma política nacional da educação inclusiva.

Analisando as pesquisas realizadas com estudantes de pedagogia, constatei que alguns estudantes não se encontram adquirindo uma formação adequada “na e para” a Educação Inclusiva. Compreendo que a educação inclusiva para se concretizar, em suas ações e condutas, transcenda além do impresso das legislações que promovem o acesso, a permanência, a aprendizagem, a integração e a participação nas diversas do âmbito educacional.

Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva (Santos, 2002, p.37).

Queiroz (2010) disserta sobre a formação de professores ser um assunto polêmico, visto que a educação inclusiva se encontra em processo de implantação em nosso país. Anos se passaram e parece ainda estarmos neste processo de implantação das políticas públicas para educação inclusiva, mas infelizmente estamos longe do que a Legislação contempla. Se faz necessário uma disciplina curricular única e obrigatória nos cursos de formação para professores que contemple as práticas de ensino inclusivas, procedimentos e estratégias que propiciem o acesso, permanência, aprendizagem e socialização de todos os estudantes, considerando que há um distanciamento na formação dos professores da classe regular para a educação especial. Mesmo as Diretrizes indicadas pelo Ministério Público Federal aos cursos

de formação de professores, que devam contemplar ao menos uma disciplina direcionada ao tema da educação inclusiva, a pesquisa realizada indica que mesmo o curso de Pedagogia possibilitando ao menos uma disciplina, com conteúdo básico, não contempla o universo da “Educação para Todos”.

Novais (2010, p.192) indaga sobre a qualidade da formação de professores disponibilizado nas instituições de ensino superior:

[...] se a formação docente não capacita os(as) professores(as) para ensinar a todos(as), quem são os(as) alunos(as) almeçados pela formação docente, majoritariamente desenvolvida nas diferentes instituições brasileiras de ensino superior? Quais elementos devem fazer parte de um processo de formação docente com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva? Em outras palavras, quais questões ocupam o centro da formação docente nas instituições públicas de ensino superior, num momento em que todos e todas, independente de raça, etnia, classe, geração, deficiência, conquistaram legalmente o direito de matricular-se, permanecer e concluir seus estudos com qualidade nas instituições de ensino regular?

O ensino não é meramente a transmissão de conhecimento entre professor e aluno ou a mudança dos fundamentos científicos em saberes acadêmicos, hoje, o pedagogo tem que corresponder aos novos desafios, compreender que todos seus alunos têm o direito de vivenciar os diversos saberes de convívio e aprendizagem.

As entrevistas com docentes foram muito produtivas, porém a formação continuada do profissional de pedagogia aponta ser essencial, para que este se adeque em sua formação e atuação as diversas maneiras que seu alunado é submetido, uma vez que, a inclusão é um processo, e sua compreensão é compartilhada entre todos os envolvidos, e estes são os autores de todo e qualquer processo.

O propósito fundamental aqui destacado é a formação nos campos profissionais da educação, com ênfase nos alunos, para que estes construam, produzam, desenvolvam e participem de todo o processo de seu conhecimento e aprendizagem, se comunicando com seus pares e entre toda a comunidade escolar.

O docente com formação para inclusão escolar ou mesmo os que não a tiveram, se encontram envolvidos neste processo, e o estudante com deficiência está a cada dia em nossas instituições de ensino, matriculados, frequentes e integrados, mas ainda distante de serem inclusos. O principal ponto para que tenhamos uma inclusão de fato é realizar a formação contínua para os profissionais da educação, em especial o professor. E este deve ter como suporte, a sua formação inicial e continuada, com conteúdo que contemplem os conhecimentos gerais e específicos.

Para dispor da educação inclusiva de qualidade, fora o amparo legal, demanda de formação compatível a implementação das políticas públicas da educação especial na

perspectiva da educação inclusiva. Toda criança, com deficiência ou não, perpassa pelos mesmos processos de desenvolvimento, requerendo a mesma atenção de seu professor e/ou profissional da educação, e dispondo dos mesmos direitos. Para tanto, a LDB, assegura às crianças com deficiência, a matrícula na escola regular propiciando o convívio e o câmbio com as diversas experiências vividas no contexto escolar. “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” (BRASIL, 1996).

O PNE, na meta 15 aborda a formação profissional : 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL,2014).

Sobre a formação continuada ou em serviço, Mantoan (2015, p.79), disserta:

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escolar.

Como formar o professor na perspectiva da educação inclusiva? De que maneira o professor está apto para novas experiências e práticas na educação inclusiva?

Segundo Mantoan (2015, p.81):

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Os sistemas de ensino devem proporcionar a formação continuada do professor , para assegurar um ensino comprometido com o estudante, em busca de um atendimento direcionado a diversidade, respeitando o aluno em sua subjetividade, particularidade e especificidade. Os professores têm de estar capacitados para elaborar, planejar e aplicar as atividades, considerando a adaptação curricular, adequando os materiais e flexibilizando o currículo e a maneira de avaliar, conforme as necessidades e características de cada estudante.

Lopes (2014, p.124-125) afirma:

A escola deve proporcionar a manifestação e o confronto de diferentes ideias, o convívio de diferentes raças, religiões, de indivíduos com diferenças de desenvolvimento. [...] Acreditamos que, com base em interações que favoreçam cada vez mais a troca de informações verdadeiras – e não preconceituosas –, que privilegiem a independência e a conscientização, em vez de privilegiar a dominação e a alienação, nossa sociedade possa, aos poucos, tornar-se menos perversa e mais madura, no sentido de conseguir encarar as diferenças e conviver com elas de maneira mais harmônica para todos. É preciso sensibilizar os professores/ educadores para valores, tipos de vida e culturas diferentes das deles próprios, para que possam desenvolver o respeito pela diversidade humana.

Se faz necessário que mudanças ocorram na formação inicial do curso de Pedagogia, como exemplo, inserir disciplinas que versem entre si, a teoria e prática de ensino para a educação inclusiva, tornando o conhecimento mais pontual e que vivências sejam oportunizadas, no decorrer do curso.

No âmbito da formação continuada, noto que a respeito da formação do profissional da educação na LDB 9394/96 em seu art. 59, que garante “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, percebo que não se atenta a formação do professor da sala regular para a inclusão de estudantes com deficiência, mas somente a integração destes. Mesmo a formação continuada aos professores não apresentar uma receita pronta, visto que cada pessoa é única e aprendemos cada um de uma maneira e ritmo diferentes, a teoria, as práticas inclusivas e as trocas de experiências, oportunizam aos professores vivências e reflexões, favorecendo um ambiente sem preconceitos, voltado para a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L. de; SILVA, M. S. P. da; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da formação do profissional da educação. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

AINSCOW, M. PORTER, G.; WANG, M. Caminhos para Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez, 1992.

ALVES, G. A. Construção de uma Escola Inclusiva. Disponível em: <http://www.profala.com/arteduesp166.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

ALVES, F. Inclusão: Muitos Olhares, vários Caminhos e um Grande Desafio. Rio de Janeiro, 2003.

AMBROSETTI, N.B. O “Eu” e o “Nós”: Trabalhando com a Diversidade em Sala de Aula. In: Pedagogias das diferenças na sala de aula. Marli André (org.). São Paulo. Editora Papirus, 1999.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A. Inclusão Escolar do Ponto de Vista dos Professores: o Processo de Constituição de um Discurso. Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40, p.116-129, 2009.

AQUINO, MIRIAN DE ALBUQUERQUE. Educação para a autonomia: um diálogo entre Paulo Freire e o discurso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Disponível em < www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/.../NT000A3742.pdf.> Acesso em 17 Nov 2009.

ARANHA, M. L. A. de. História da Educação. São Paulo: Moderna, 2000.

ARANHA, MARIA S. F. 1. Educação Inclusiva. 2. Educação Infantil. 3. Diretrizes da Educação. Brasil Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, M.S.F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E.J. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília, Unesp, Publicações, 200.

ARROYO, M. G. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S D.; NASCIMENTO, A. R.; Indagações sobre Currículo: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. Políticas de Educação: Concepções e Programas. (p. 43- 51). In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: INEP. 1999.

BALL, S. J. Politics, and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology. Nova York: Routledge. 1990.

BALL, S. J. Educational Reform: a Critical and post-structural Approach. Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, S. J. Policy Sociology and Critical Social Research: a Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research. British Educational Research Journal, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274. 1997.

BALL, S. J. Intelectuais ou Técnicos? O Papel Indispensável da Teoria nos Estudos Educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S. J. Sociologias das Políticas Educacionais e Pesquisa crítico-social: uma Revisão Pessoal das Políticas Educacionais e da Pesquisa em Política Educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject Departments and the “Implementation” of National Curriculum Policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115. 1992.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology. London: Routledge. 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. How Schools do Policy. Abingdon: Routledge. 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; HOSKINS, K. Policy Actors: Doing Policy Work in Schools. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, v. 32, n. 4, p. 625-639. 2011a.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; HOSKINS, K. Policy Subject and Policy Actors in Schools: Some Necessary but Insufficient Analyses. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, v. 32, n. 4, p. 611-624. 2011b.

BARRETO. M.A.S.C. Dilemas da Inclusão na Educação Básica frente as Diretrizes para a Formação em Pedagogia. In: Educação Especial: Diálogo e pluralidade. Cláudio Roberto Batista, Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus. Porto Alegre. Editora Mediação, BRASIL, 2008.

BATISTA, C. A. M. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BEYER, H. O. A. Educação Inclusiva: Incompletudes Escolares e Perspectivas de Ação. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, Nº 22, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial, Brasília, DF, 18 fevereiro 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Ensaio Pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394/96 de 1996.

BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial: Política de Educação Especial. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial. (MEC/SEESP, 1998)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília MEC/CNE/CP MEC, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10.172/01. Brasília: MEC/SEE/SP, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Portal de Ajudas Técnicas para Educação: Equipamento e Material Pedagógico para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência Física: Recursos Pedagógicos Adaptados. Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1.56p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d'O. de P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. Revista brasileira de educação especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, março, 2015.

BRAUN, P.; PLETSCH, M. D.; SODRÉ. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). Inclusão educacional - pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

BRIANT, M. E. P. and OLIVER, F. C. Inclusão de Crianças com Deficiência na Escola Regular numa Região do Município de São Paulo: Conhecendo 428 Estratégias e Ações. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 141-154. ISSN 1413-6538.

BUENO, J. G. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3, n° 5, 7-25, 1999.

_____. Educação Inclusiva: Princípios e Desafios. Revista Mediação, n. 1, p. 22-28, 1999.

_____. A Inclusão de Alunos Diferentes nas Classes Comuns do Ensino Regular. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CARNEIRO, R. C. A. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO; FREITAS, M. N. de et al. Características Psicossociais do Contato Inicial com Alunos com Deficiência. Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-220, Abr. 2015.

CASTRO, S. A Representação Social de Professores de Alunos Incluídos em Rede Regular de Ensino. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CAVACO, M.H. Ser professor em Portugal. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.

CERETTO, de G. J.; Giacobbe, S. M. Nuevos desafíos em investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos. Homo Sapiens Ediciones, 2013.

CIRÍACO, K. T. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes: a aprendizagem colaborativa da docência em Matemática. Relatório de Qualificação de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, FCT/UNESP, 2014.

CONNELLY, M. & CLANDININ, J. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORREIA, L. M. de. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Portugal: Editora Porto, 1999.

_____. Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma Sobrevive sem a outra não está no seu Perfeito Juízo. Portugal: Porto, 2003.

CORSI, A. M. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2002.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every especial education must know: The international standards for the teacher. EUA, 2. ed., 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: Conferência Mundial sobre NEE. Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DIAS, S. J. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação. Campinas: Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 107-126, 2013.

DINIZ, D. O que é Deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

DINIZ; J. E. – PEREIRA. Formação de Professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

ECONOMIA UOL <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/05/30/reforma-previdencia-professores.htm>

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010. Revista Travessias. Página 184.

FERREIRA, M. C. C. FERREIRA, J. R.; Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, p. 21-48, 2014.

FERREIRA, W. B. Reflexão sobre o Papel dos Programas de Pós-Graduação na Luta Contra a Exclusão Educacional de Grupos Sociais Vulneráveis. Revista Espaço nº 18/19 (dezembro/2002- julho/2003), Rio de Janeiro: INES, 2003.
Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>, acessado em: 21/julho/2017

FERREIRA, J.R. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: Notas Brasileiras. In: Inclusão e Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas Educacionais Pós-LDB: a Inclusão do Aluno com Necessidades Especiais no Contexto da Municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB,

372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdo para Prover a Formação do Professor. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, set. 2014

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, S. N. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: Construindo a Base de Todo o Processo. In: RODRIGUES, D. (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação Cartas Pedagógicas e outros Escritos. São Paulo UNIESP. 2000.

FREITAS, S. N. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: Construindo a Base de todo o Processo. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação Cartas Pedagógicas e outros Escritos. São Paulo UNIESP. 2000.

FUMES, N.L.F. CALHEIROS, D.S.; MERCADO, E.L.O.; SILVA, F.K.R.; BARBOSA, M.L.; SANTOS, S.D.G.; A Formação Continuada de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Maceió/AL. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014.

GABARDO, C. V; HOBOLD, M de S. O Processo de Socialização Profissional dos Professores do Ensino Fundamental. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1524c.pdf. Acesso em: 10, fev. 2019.

GADOTTI, M. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 03-11. ISSN 0102-8839. Acesso em: 20/out./2019.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. Ciência & Educação, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>, Acesso em: 10, mar. 2019.

GALVÃO FILHO, T. A; MIRANDA, T. G. (org.). O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares. Salvador: EDUFBA, 2019.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: Aspectos de sua Profissionalização, Formação e Valorização Social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. Disponível em: <<http://reduc.cl/reduc/gatti.pdf>>. Acesso em: 30/set/ 2019.

GIL, A. C. Projetos Pedagógicos e Aprendizagem. São Paulo: Atlas, 1997.

GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre a Formação do Professor para o Atendimento Educacional Especializado no Contexto das Atuais Políticas Educacionais. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. Políticas públicas de educação no contexto ibero-americano. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 27-39, 2012.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, Formação de Professores e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: a Construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (orgs.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.11-24, 2012.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La Formación del Profesorado de Apoyos Educativos Especializados: ¿qué ha Cambiado en La Práctica Docente Especializada en el Escenario Educativo de Brasil? In: HEREDERO, E.S.; GIROTO, C.R. M.; MARTINS, S.O.E.S. La formación del profesorado para la atención a la diversidad em Brasil y España. Alcalá de Henares: Serviço de publicaciones de la UAH, p. 45-62, 2013.

GLAT, R. Capacitação de Professores: pré-requisito para uma Escola Aberta à Diversidade. In: Revista Souza Marques, v. I, p. 16-23, 2000.

_____. A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma Reflexão. Sette Letras (Coleção Questões atuais em Educação Especial), Rio de Janeiro, v. I, 2.ed, 1998.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O Método de História de Vida em Pesquisas sobre Autopercepção de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Revista Educação Especial, UFMA. 2009. MAIO/AGO 22(34): 139-154. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/268/128>>, Acesso em: 03, fev. 2015.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G.; Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível. em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: nov./2003.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

_____. A formação de professores para a Educação Inclusiva. Revista Comunicações, Piracicaba, 2003.

GLAT, R.; SANTOS, M. P. dos; SOUSA, L.P.F.de; XAVIER, K. R. Formação de professores na Educação Inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2006.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCHE, M. D. A Educação Especial no Paradigma da Inclusão: a Experiência da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de

Janeiro. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006.

GOFFMAN, E. Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Secretaria de Educação Básica.

GREGUOL, M. ; GOBBI, E. ; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. Rev. bras. educ. espec., Marília, V. 19, Nº 3, p. 307-324, Sept. 2013.

GUEDES, T. R.; VALLE, M. H. F. Habilidades e Competências do Professor Frente à Inclusão. In: SOBRINHO, F. P. N. (org.). Inclusão e educação: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro. Livro Expresso, 2003.

HAMIK, S. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm?cmpid=copiaecola>

HENRIQUES, R. M. O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual. Disponível: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf > Acesso em: 30 de agosto de 2012.

HEREDERO, E. S. A Escola Inclusiva: Bases Legais. ABCEUCATIO, São Paulo, ano 6, n. 45, p. 10-15, maio 2005. Disponível em: <http://www.abceeducatio.com.br> Acesso em 28 de setembro 2017.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, Nº 4, 1995.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. POA: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, J. (Org.). A Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

INEP/MEC. Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. <http://www.mec.gov.br><http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional>

JUNG, J.M. Inclusão: eis a Questão! Uma Abordagem sobre Currículo e Diversidade. Disponível em< <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1195/1010> > Acesso em: 30 de julho, 2019.

LA TAILLE, Y. Piaget, Vygostky e Wallon. Abordagens Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1996.

LEITE, Y. U. F. Como, Onde e Quando se Formam os Professores? Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

LEONEL, W. H. dos S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de Professores da Educação Especial (APAES) sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual: um Estudo a partir da Teoria Vigotskiana. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, dez. 2014. LIMA, S. S. C.; CARVALHO-FREITAS, M. N.; SANTOS L. M. M. Repercussões psicossociais da acessibilidade urbana para as pessoas com deficiência física. Psico, v. 44, n. 3, p. 362-371, jul./ set. 2013.

LEQUERICA, M. A. O. A Formação e a Prática de Professores da Primeira à Quarta Série do 1º grau, Iniciantes do Exercício Docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. 1983.

LOBO, L. F. Deficiência: Prevenção, Diagnóstico e Estigma. In: Maria Beatriz S Leitão; Regina Benevides de Barros, 1994.

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: Continuidade ou Mudança de Rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago., 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o Estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.

LOPES E LOPES. L. da S. A Lei de Base de Sistema Educativo Guineense. Universidade de Aveiro. Departamento da Educação. Portugal, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, R. “Educação Inclusiva: Revisar e Refazer a Cultura Escolar”. In: MANTOAN, Maria Tere Eglêr (org.). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, E. F. C. B. Viver a Igualdade na Diferença: a Formação de Educadores Visando a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Pedagogia em Tempos de Escola Inclusiva: a Formação Inicial em Questão. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. V Seminário Nacional de pesquisa em educação especial: formação de professores em foco. Marília: Abpee.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the Research on Educational and Curriculum Policies in Brazil. London Review of Education, v. 11, n. 3, p. 256 - 264, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840985>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para Análise de Políticas Educacionais. Revista Educ. Soc., v.27, n.94, p.47-69, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: Gaio Roberta; MENEGUETTI. 1997, p.121

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2005.

MANTOAN, M. T. E (org.) Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summs, 2006.

MANTOAN, M.T.E. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema. São Paulo: Senac, p. 235, 1997.

MARCALO, GARCÍA C. Formação de Professores: para uma Mudança Educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 28, jun. 2018.

MARIANO, A. L. S. A Pesquisa sobre o Professor Iniciante e o Processo de Aprendizagem Profissional: Algumas Características. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2005. Disponível em: < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>, Acesso em: 13 mar. 2019.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, mar. 2015 .

MAZZOTTA, M. J.S. Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial: Temas Básicos de Educação e Ensino. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1993.

MELERO, M. L. ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? Revista Brasileira de Educação Especial. Marília-SP, v. 14, n. 1, p. 3-20, 2008.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de Pesquisas sobre Inclusão Escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: Editora UFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENEZES, S. A. B. A Democratização do Ensino Superior e a Inclusão de Pessoas com Deficiência: Algumas Reflexões para a Educação a Distância. 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010200324.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Declaração de Salamanca" Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MESSINA, G. Investigación en o Investigación Acerca de la Formación Docente: un Estado del Arte en los noventa. Revista Iberoamericana de educación. N.º 19, 1999.

MICHELIS, M. H. 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, 2011.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). Pesquisa em Educação Especial - O Desafio da Qualificação. Bauru: Edusc, 2001.

_____. Stress e Inclusão: Indicadores de Stress em Professores Frente à Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Revista Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 20, p. 117-125, 2002.

_____. Burnout Docente no Trabalho com a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Revista Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista>

NOVAIS, G. S. (Org.). Formação Docente e Inclusão Escolar: Ensinando de um Jeito que não aprendi? In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (Org.). Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

OLIVEIRA, E. L.; MENDES, E. G. Percepções sobre Pessoas com Deficiências e o Prognóstico para o Atendimento Educacional Especializado. Rev. bras. educ. espec., Marília, 10518 v. 20, n. 1, p. 21-36, Mar. 2014.

OLIVEIRA, S. S. S. A Importância do Psicopedagogo frente às Dificuldades de Aprendizagem. Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/artigos/62.htm> > Acesso em 13 de novembro de 2017. OMOTE, S. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.

PACIEVITCH, T. Inclusão Social. Acesso em: 31 de julho de 2018. Disponível em <http://www.infoescola.com/sociologia/inclusao-social/>

PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. Estágio e Docência. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PISTÓIA, L.C. Diversidade e Currículo. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/necessidades_especiais/diversidadeecurriculo Acesso em 25 de julho de 2018.

PLETSCH, M. D. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 12, mar. 2015.

PLETSCH, M. D. O Professor Itinerante como Suporte para Educação Inclusiva em Escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

RENDO, A. D.; Vega, V. Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad. Aique, Grupo Editor, 1ª ed., Buenos Aires, 2009.

ROCHA, G. A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, p. 67-76, 2006.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do Desenvolvimento Profissional. In: _____. (Ed.). *Investigação em Educação Inclusiva*. v. II. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, p. 45, 2007.

RODRIGUES, David. “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”. São Paulo. Summus Editorial, 2006.

ROLDÃO, M. C. A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2001. p. 115-134.

SASSAKI, ROMEU. Por que o termo “Tecnologia Assistiva”? 1996. Disponível em: <http://www.cedionline.com.br/ta.html>. Acesso em 10 set. de 2020.

SILVEIRA, M. de F. L. da. Trabalhando pelo Sucesso Escolar: as Vivências de uma Professora em seu Primeiro ano de Atuação na Escola Pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP. 2002.

SOUZA, E. C. O Conhecimento de Si: Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil, 2004.

SUÁREZ, D. O. L; DÁVILA, P. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Hacia la Reconstrucción de la Memoria y el Saber Profesional de los Docentes. Nodos y Nudos. *Revista de la Red de Cualificación de Educadores*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, volumen 2, N.º 17. 2004, p. 16-31.

SHULMAN, L. Those who Understand Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 1986.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. O Novo Pacto Educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. Tradução de Otacílio Nunes São Paulo: Ática, 1998.

VALE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e Competências do Professor Frente à Inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). Inclusão educacional - pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007, São Paulo. Acesso em: 20 de maio de 2019. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA COM ESTUDANTE DE PEDAGOGIA

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta é uma pesquisa para Tese de Mestrado, agradeço sua participação.

Francine Alessandra Gracia Menna

Perguntas

Respostas

84 respostas

Mensagem para os participantes

Este formulário não aceita mais respostas.

Endereço de e-mail*

Este formulário coleta endereços de e-mail.

1 - Na Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia que frequenta, há uma disciplina direcionada a questão da educação inclusiva?

2 - Sendo a Educação Inclusiva, um direito garantido por lei, como você (aluno), obtém sua "formação profissional" voltada para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais?

3 - Sobre a Educação Inclusiva: a Universidade/Faculdade de Pedagogia que cursa, aborda mais questões históricas, políticas ou conceituais?

4 - O programa curricular de seu curso prioriza o ensino da metodologia das necessidades educacionais especiais, suas características e condições específicas do que a prática e as experiências do saber pedagógico?

5 - Durante seu curso é oportunizado recursos e conhecimentos, que sejam necessários ao estímulo de novas atitudes frente à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais?

6 - Muito se "fala" sobre a educação inclusiva e estudantes com necessidades educacionais especiais, e dentre eles não discursamos sobre os estudantes com altas habilidades e superdotação. Qual é seu conhecimento a respeito de alunos com esse diagnóstico?

7 - Quais são as disciplinas que estudam sobre a Educação Inclusiva, há alguma disciplina com carga horária dispensada exclusivamente para este tema?

8 - Sendo a Tecnologia Assistiva, qualquer recurso, produto ou serviço que ofereça autonomia e a participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, e que surgiu para auxiliar os diversos profissionais no atendimento a pessoa com deficiência, e entre esses profissionais se encontra o professor. Em sua graduação em Pedagogia, lhe foi apresentado dentro de um processo de ensino-aprendizagem os recursos pedagógicos e tecnológicos de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais?

9 - Das Tecnologias Assistivas há como exemplo os adaptadores (engrossadores) de lápis. Você já fez ou faz uso da tecnologia assistiva?

10 - Para garantir a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é somente necessário instituir as Políticas Públicas da Educação Inclusiva?

11 - Qual é a Faculdade/Universidade que cursa? O sistema é presencial ou EaD?

12 - Nome

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Creada por Ley N° 2972 - Grados y Postgrados

Dirección: Calle de la Amistad 777, c/ Rosario – Asunción

www.fics.edu.py - e-mail: secretaria@fics.edu.py**Dados de identificação**

Título do Projeto: Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo no Brasil

Pesquisador Responsável: Francine Alessandra Gracia Menna

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo no Brasil”, de responsabilidade da pesquisadora Francine Alessandra Gracia Menna.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo investigar a trajetória das Políticas Públicas no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo no Brasil, analisando suas dificuldades e fortalezas, das questões teóricas a conceituais, pesquisando sobre a evolução da legislação no que concerne o tema, conhecendo o currículo de formação do Pedagogo no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, referenciando os avanços e desafios no direito de uma “Educação para Todos”;
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder as questões investigativas, contribuindo para análise da pesquisadora;
3. Ao participar desse trabalho contribuirei com as informações aqui prestadas que serão analisadas e compiladas pela pesquisadora, e que ficará disponível em sua tese: aos sujeitos, grupos sociais, investigadores e toda pessoa que se interesse pelo tema;
4. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
5. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
6. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.
7. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Francine Alessandra Gracia Menna, pesquisadora responsável pela pesquisa, e-mail: francine.menna@gmail.com

Sorocaba, 18 de setembro de 2020.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Rubrica do pesquisador: _____. Rubrica do participante: _____.

ANEXO 3**ENTREVISTA COM DOCENTES FORMADOS EM PEDAGOGIA**

Primeira Parte

Questão 01

Termo de Consentimento

Sim Não

Segunda Parte

Questão 01

Assinale a opção quanto ao gênero

Feminino Masculino

Feminino Transgênero Masculino Transgênero

Questão 2

Em qual região do Brasil você atua ou atuou como docente?

Sul Sudeste Norte Nordeste Centro-Oeste

Questão 3

Em qual faixa etária você se encontra?

Até 25 anos De 26 a 30 anos De 31 a 35 anos

De 36 a 40 anos De 41 a 45 anos De 46 a 50 anos Mais de 50 anos

Questão 4

Como você se declara em relação a sua cor/raça?

Indígena Amarela Preta Parda Branca

Questão 5

Das alternativas abaixo, assinale a sua condição:

Não tem deficiência Deficiência Auditiva Deficiência Auditiva (usuário de Libras)

Surdo cegueira Deficiência Visual (cegueira)

Deficiência Física Deficiência Visual (Baixa Visão)

Deficiência Múltipla

Questão 06

Referente a sua resposta anterior, assinale a alternativa que melhor se encaixa em sua condição:

Não se Aplica Não Utilizo Recurso de Acessibilidade Utilizo Recurso de Acessibilidade

Questão 07

Seu curso de Pedagogia teve a duração:

De 3 anos De 4 anos Segunda Licenciatura

Questão 08

Em qual modalidade educacional realizou a sua graduação em Pedagogia?

Ensino Presencial Ensino Semi Presencial Ensino à Distância

Questão 09

No transcorrer da sua graduação em Pedagogia, foi apresentada alguma Proposta Pedagógica Curricular voltada para a Educação Especial e/ou Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Sim Não

Questão 10

A grade curricular do seu curso de Pedagogia, priorizou mais o estudo:

Não priorizou o estudo sobre Educação Inclusiva

Sociologia da Educação, Psicologia da Educação

Visão Geral

Da Metodologia, da Prática e das experiências do saber

Das Deficiências, suas características e especificidades

Questão 11

Sendo a inclusão escolar um direito garantido por lei, a sua graduação em pedagogia o formou e assegurou um aprendizado para ser desenvolvido junto aos estudantes com deficiência?

Sim Não

Questão 12

Durante sua graduação, foi proporcionado recursos e conhecimentos necessários para estimular novas atitudes em relação a inclusão escolar?

Sim Não

Questão 13

Na grade curricular de sua graduação, havia uma disciplina destinada exclusivamente para Educação Especial ou Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Sim Não Abordagem realizada no transcorrer da aula de outras disciplinas

Questão 14

Em sua graduação de Pedagogia, acerca dos fundamentos e princípios da inclusão escolar, foi/foram abordado(s) questões:

Políticas Conceituais Práticas
 Políticas, Conceituais e Práticas Não Obteve

Questão 15

Faz quantos anos que concluiu sua graduação em Pedagogia?

Até 2 anos De 3 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos Mais de 20 anos

Questão 16

Quanto tempo atua ou atuou como docente com estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

Até 2 anos De 3 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos Mais de 20 anos

Questão 17

Qual rede de ensino trabalha ou trabalhou como docente? Considere o de maior tempo.

Rede de Ensino Particular Rede de Ensino Federal
 Rede de Ensino Estadual Rede de Ensino Municipal

Questão 18

Em qual nível da Educação Básica atua ou atuou?

Educação Infantil Creche Educação Infantil Pré Escola
 Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II
 Educação de Jovens e Adultos

