

ALESSANDRA BERTASI NASCIMENTO

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
DELINEADA NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES, DAS REDES MUNICIPAL E
ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
PIMENTA BUENO (RO) [1996-2005]**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

NASCIMENTO, Alessandra Bertasi.

Política de educação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]

Alessandra Bertasi Nascimento - Campo Grande, MS: [s.n], 2006.

Orientador: Fabiany de Cássia Tavares Silva.

Dissertação (mestranda) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação.

1. Política de educação continuada. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Formação de professores. I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. III. Título.

ALESSANDRA BERTASI NASCIMENTO

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
DELINEADA NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES, DAS REDES MUNICIPAL E
ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
PIMENTA BUENO (RO) [1996-2005]**

Dissertação apresentada como exigência final
para obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul sob orientação da
Professora Dr^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE
2006**

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Draª Fabiany de Cássia Tavares Silva

Profª Drª Rosângela Gavioli Prieto

Profª Drª Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

DEDICATÓRIA

A todos os envolvidos direta e indiretamente nesse processo de construção de conhecimento e descobertas infindáveis de possibilidades, ofereço o produto do nosso trabalho.

Em especial registro aqueles que conviveram diariamente, mesmo que de longe, com minhas incertezas e conquistas, João Carlos, Cássio, Darci, Zeli, Maria Solange, Simone, Marcelo, Miguel, Leonardo, Juliane, parentes, amigos, Rivaldo e Daniel (ambos os últimos *in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Fabiany de Cássia Tavares Silva, pela presença constante, mesmo que distante fisicamente, durante toda a condução dessa orientação pautada em um trabalho dedicado, sério, rigoroso e sereno;

Às Professoras Doutoras Rosângela Gavioli Prieto e Maria Dilnéia Espíndola pelo posicionamento colaborativo de parceiras mais experientes no fornecimento de inestimáveis orientações teórico-metodológicas disponibilizadas na qualificação;

Aos superiores, colegas de trabalho e alunos da Escola Especial Denise Accorsi Tomio Colaço e Faculdade de Pimenta Bueno, pelo apoio, incentivo, resignação, paciência e grandeza de espírito com que souberam suportar minhas ausências e estados emocionais decorrentes de uma educação continuada desse porte;

Aos profissionais que trabalham nas escolas públicas, na Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pimenta Bueno e no Projeto de Educação Especial em Porto Velho, pela atenção que me dispensaram e pela disponibilização dos dados para esta pesquisa;

À minha família João Carlos e Cássio por não deixarem de acreditar no futuro, apesar das adversidades, pelo apoio incondicional e compreensão na jornada aparentemente interminável que me absteve da convivência familiar;

Aos meus pais e irmãos pelo amor, educação e firmeza com que me apoiaram.

Ao Cristiano pelo precioso auxílio na coleta de dados em Porto Velho.

E, sobretudo, a Deus por me conceder sabedoria;

Se deixei de nomear alguém antes, sinta-se contemplado nesse momento em que além dos agradecimentos, registro a minha eterna gratidão e esperança de poder corresponder à altura de tamanha elevação de gestos.

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1988, p. 8).

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar a política de educação continuada, delineada nas ações de formação de professores das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno – RO. Especificamente as ações do/no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente os com deficiência, incluídos em classe comum. Diante disso, tenta recuperar os conteúdos formativos em educação especial e educação inclusiva, desenvolvidos nas ações desencadeadas no período de 1996 a 2005. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa, fundamentada em concepções crítico-dialéticas, para dar forma aos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica para dar suporte teórico às áreas de discussão envolvidas; análise documental para levantamento das ações efetivadas e materiais utilizados e aplicação de questionários em amostra selecionada composta de 44 profissionais (professores e integrantes da equipe técnico-pedagógica) de 16 escolas públicas da zona urbana do município. Com isso, objetivamos analisar, no âmbito das redes de ensino, as ações públicas do Estado de Rondônia, voltadas para a educação continuada, bem como mapear os conteúdos e fundamentos sobre educação especial e educação inclusiva. Em conclusão, apontamos que as ações de educação continuada de professores pautadas na educação especial revelaram a manutenção do modelo integracionista, deixando à margem as propostas de educação inclusiva para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e educação para todos com qualidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação, Política de Educação Continuada no Município de Pimenta Bueno (RO), Formação de Professores em Educação Especial.

ABSTRACT

This actual research aims to analyze the politics of continued education, outlined in the action of teacher formation for the city and state school in the city of Pimenta Bueno – RO. Specifically the activities when working with the students with special educational needs, most specifically the handicapped, who are included in normal classrooms. In the face of that, we try to recover the formation contents for special education and inclusive education, developed in the actions triggered in the period from 1996 to 2005. For that, we used a qualitative approach, based on critical-dialectic conceptions, to mold the following procedures: bibliographical research to give theoretic support to the matters involved; data analyses for the survey of the actions realizes and the material used and the questionnaires utilizes in a selected sample made of 44 professional (teachers and participants of technical-pedagogical team) from 16 public schools in the urban area of the city. This way, we aimed to analyze, in the scope of the teaching system, the public actions in the state of Rondônia, focused to the continued education, as well as making a map of the contents and bases about special education and inclusive education. To conclude, we point out that the actions of the teachers from the continued education listed at the special education reveal the maintenance of the integration model leaving beside the proposals of the inclusive educations to attend the students with special educational needs and quality education for all the students.

Key-words: Public Politics in education, Continued education politic in the city of Pimenta Bueno (RO), Formation of teachers for special education.

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Mapa do Estado de Rondônia, 2006.....	23
-----------------	---------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dez domínios de competências prioritárias na educação continuada de professores.....	71
Quadro 2	Ações de educação continuada promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, 1999 a 2002.....	139
Quadro 3	Ações de educação continuada promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, 2003 a 2005.....	142
Quadro 4	Relação de ações de educação continuada de cunho prático, materiais utilizados e conteúdos trabalhados na rede estadual de ensino.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Indicadores de esperança de vida ao nascer, mortalidade infantil, taxa de analfabetismo, urbanização e renda per capita, Pimenta Bueno, 1991 e 2000.....	23
Tabela 2	Número de funções docentes com e sem curso específico na educação especial, no Brasil e em Rondônia, 1998 e 2005.....	47
Tabela 3	Número de funções docentes com e sem curso específico na educação especial, por nível de formação, Brasil e Rondônia, 1998 e 2005.....	48
Tabela 4	População residente por faixa etária, Pimenta Bueno, 1991 e 2000	120
Tabela 5	Estabelecimentos escolares por redes de ensino, Pimenta Bueno, 1999 e 2005.....	121
Tabela 6	Funções docentes por local que leciona, Pimenta Bueno, 1999 e 2005.....	121
Tabela 7	Evolução da matrícula inicial na Educação Infantil (creche e pré-escola) por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005.....	122
Tabela 8	Evolução da matrícula inicial no Ensino Fundamental por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005.....	123
Tabela 9	Evolução da matrícula inicial na Educação de Jovens e Adultos por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005.....	123
Tabela 10	Evolução da matrícula inicial no Ensino Médio por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005.....	123
Tabela 11	Evolução da matrícula inicial na Educação Superior privada, Pimenta Bueno, 1999 a 2004.....	124
Tabela 12	Número de matrícula inicial na Educação Especial das redes estadual, federal, municipal e privada, no Brasil, em Rondônia e município de Pimenta Bueno, 2002 a 2005.....	125
Tabela 13	Matrícula inicial de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino fundamental (ensino regular), no Brasil, Rondônia e Pimenta Bueno, 2004 e 2005.....	126
Tabela 14	Evolução de matrículas na Educação Especial por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005.....	127
Tabela 15	Forma de ingresso e vínculo empregatício dos profissionais por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	152
Tabela 16	Tempo de serviço dos funcionários por vínculo empregatício, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	153

Tabela 17	Tempo de graduação por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	153
Tabela 18	Cursos de graduação por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	154
Tabela 19	Número de cursos de pós-graduação concluídos por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	157
Tabela 20	Área de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> concluída por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	158
Tabela 21	Tempo decorrido da conclusão de pós-graduação por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	159
Tabela 22	Categoria de contrato de trabalho do profissional da educação por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	159
Tabela 23	Experiência em sala de aula por função exercida nas redes de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	160
Tabela 24	Experiência em sala de aula junto a alunos com necessidades educacionais especiais por função exercida nas redes de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	162
Tabela 25	Tempo de experiência em sala de aula por função exercida nas redes de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	162
Tabela 26	Experiência em sala de aula junto a alunos com necessidades educacionais especiais, por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006.....	163
Tabela 27	Tipo de educação continuada recebida e tempo de duração na rede estadual de educação, Pimenta Bueno – RO, 1996-2006...	164
Tabela 28	Tipo de educação continuada recebida e tempo de duração na rede municipal de educação, Pimenta Bueno – RO, 1996-2006	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Conselho Pleno
CT	Conduta típica
DA	Deficiência/deficiente auditiva/o
DF	Deficiência/deficiente física/o
DM	Deficiência/deficiente mental
DMu	Deficiência/deficiente múltipla/o
DV	Deficiência/deficiente visual
EdudataBrasil	Sistema de Estatísticas Educacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGM	Procuradoria Geral do Município
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSB	Partido Socialista Brasileiro
REN	Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia em Pimenta Bueno
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMEC	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USA	Estados Unidos da América

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A	Modelo de questionário aplicado aos profissionais da educação do município de Pimenta Bueno – RO.....	196
APÊNDICE B	Adendo ao questionário.....	199
ANEXO A	Modelo de carta de apresentação.....	201
ANEXO B	Modelo de declaração de consentimento informado.....	202

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
-------------------	-----------

CAPÍTULO I

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a educação continuada	32
---	-----------

1.1 Aspectos Gerais da Formação de Professores: o desenho das/nas políticas públicas	34
1.2 Formação de Professores: dialogando com a literatura	40
1.2.1 O conceito de reflexão, prática reflexiva e professor reflexivo	51
1.2.2 O professor como intelectual transformador/público	57
1.2.3 O professor pesquisador e/ou professor pesquisador em ação	61
1.2.4 A formação para competências	63

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: entre a educação especial e a educação inclusiva	73
---	-----------

2.1 Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: os caminhos de interlocução com as discussões internacionais	73
2.2 Educação Continuada de Professores: paradigmas e paradoxos da relação educação especial e educação inclusiva	90

CAPÍTULO III

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE PIMENTA BUENO (RO)	120
---	------------

3.1 Breve Contextualização Educacional do Município de Pimenta Bueno	120
3.2 Contextualização da Educação Continuada em Pimenta Bueno.	131
3.2.1 Programas e projetos	131
3.2.1.1 Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental	132
3.2.1.2 Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola	132
3.2.1.3 Programa Saberes e Práticas da Inclusão	133
3.2.1.4 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	134
3.2.2 A rede municipal de ensino	137
3.2.3 A rede estadual de ensino	138

CAPÍTULO IV

QUEM SÃO OS PROFESSORES CAPACITADOS? QUAIS OS TEMAS FORMATIVOS?: o desenho da Educação Continuada em Pimenta Bueno (OU À GUIA DE CONCLUSÃO)	151
4.1 Quem São os Professores Capacitados: perfis sócio-profissionais	151
4.2 Temas Trabalhados nas Ações de Educação Continuada: os conteúdos formativos	168
APÊNDICES	195
ANEXOS	200
REFERÊNCIAS	203

INTRODUÇÃO

As reformas do Estado a partir dos anos 1989 influenciaram profundamente as modificações nas políticas públicas, entre elas as voltadas para a educação. Em 1990, passam a receber investimentos nacionais e internacionais na busca da adequação dos sistemas de ensino às necessidades de um mercado onde o Estado de cunho neoliberal, que atua de forma racionalizada e limitada quanto aos recursos públicos, transfere a “[...]” responsabilidade de sua alçada para a sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 33).

Essa realidade histórica se deu, entre outros aspectos, em função da globalização e mundialização do capital, termos aqui utilizados indistintamente conforme o posicionamento de Maués (2003, p. 91-92), os quais “[...]” representam uma intensificação de trocas de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, a desregulamentação da economia e sobretudo, o aumento do poder dos países ricos sobre os demais, impondo suas regras e exigências”, impulsionando o início de processos de descentralização, privatização e desconcentrações de suas funções na busca da modernização dos sistemas e, educacionalmente visando a educação para todos com qualidade, equidade e eficiência (RODRÍGUEZ, 2003).

É Rodríguez (2003, p. 222-223) quem ainda revela:

Em verdade, até a década de 1980 as lutas sociais eram pela defesa da igualdade e gratuidade na educação. Entretanto, os reformadores dos anos de 1990 assumiram uma retórica que substituiu a noção de igualdade pela equidade, sendo que este conceito só serve como meio para justificar as desigualdades, dado que permite a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulação do Direito, possibilitando o tratamento diferenciado para os diferentes setores sociais.

Oliveira (2001, p. 74) alerta que o termo equidade sempre se fez presente nas políticas educacionais brasileiras, referindo-se “[...]” à disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isto implique em não obedecer exatamente ao direito objetivo, pautando-se sempre pela busca de justiça e moderação”. Contudo a autora ainda acrescenta “[...]” não parece ser essa a conotação atribuída à equidade social no atual momento”.

Contrariamente ao posicionamento neoliberal assumimos nesse trabalho a busca pelo direito à educação para todos com igualdade, a qual visa “[...] combater o caráter excludente da instituição escolar que, além de muito restritiva no acesso, [...] [dificulta] a permanência da maioria através do uso de formas autoritárias de ensino e avaliação” (OLIVEIRA, 2001, p. 72-73).

Para Coraggio (2000), uma análise dos termos equidade, eficiência e qualidade, a partir da compreensão do Banco Mundial (BM) em seus próprios documentos e sua aplicação para a educação, revelam:

- a) “ ‘a falta de acesso equitativo à educação diminui o potencial produtivo da metade da força de trabalho nacional’. *A equidade em matéria de educação surge assim como condição para a eficiência econômica global*” (p. 59, grifo do autor).

Comenta Oliveira (2001, p. 75), “[...] no lugar da igualdade de direitos [as reformas educacionais dos anos 1990] oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns”, como exemplifica o texto em sua continuidade.

- b) para efetuar as modificações educacionais necessárias em toda a extensão a ser coberta proporcionando educação a todos, a eficiência “[...] implica de fato concentrar recursos eficientemente utilizados nos setores mais pobres [...]” tornando “[...] eficiente o sistema educativo [...]” (p. 61), o que conduz a:

[...] produzir recursos humanos que tenham um conhecimento “significativo” para que os torne mais produtivos (*eficiência externa*). Ao mesmo tempo, argumenta-se, [...] a *eficiência interna* do sistema (redução aos níveis normais das taxas de repetência, evasão escolar etc.), o que liberaria recursos para a extensão da cobertura ou permitira usá-los para apoiar o próprio processo da qualidade (p. 61-62, grifo do autor);

- c) a obtenção da meta quantitativa de educação para todos “[...] e a necessidade de tornar eficiente o sistema educativo, dada a escassez de recursos, requerem uma *mudança de qualidade no processo de ensino/aprendizagem*. [...] [que] *surge então como condição da eficiência econômica*” (p. 61, grifo do autor).

Em decorrência de tais condições, a escola necessita “[...] oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela

ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual” (LIBÂNEO, 1998, p. 10).

Paralelamente a esse período, no qual as transformações de ordem social se organizam, as pesquisas na área de formação de professores também passam por mudanças de paradigmas¹, a saber: de pesquisas voltadas a alunos, a pesquisas envolvendo processos e produtos, seguidas daquelas sobre saberes docentes.

O primeiro definido por Borges (2001), como pesquisas preocupadas com os efeitos das ações dos docentes na aprendizagem dos alunos, influenciadas pelo behaviorismo. O segundo, compreendido a partir de pesquisas que “[...] passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Essas mudanças na forma de proceder à pesquisa na área de formação de professores acabam por acompanhar as novas exigências do mercado, no intuito de oferecer qualidade educacional.

Nesse contexto, a baixa qualidade educacional muitas vezes é confundida e limitada à desqualificação dos professores, sem considerar que, o processo de formação desses “[...] está, indiscutivelmente referenciado à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam” (PORTO, 2000, p. 12). Ou ainda, poderíamos dizer: o problema fica focalizado em um aspecto, em detrimento de uma gama de outros tão fundamentais quanto à formação dos professores, a exemplo: a política pública em educação.

Dentro do quadro da educação geral temos a educação especial definida no artigo 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, aqui denominados de alunos com deficiência².

Atualmente os alunos com necessidades educacionais especiais são definidos pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2/2001, artigo 5º, incisos I a III, como sendo aqueles que:

¹ Cf. a) NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001;

b) BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001;

c) BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

² No caso específico desse trabalho, quando estivermos usando a terminologia alunos com deficiência, estaremos tratando do alunado com necessidade educacional especial.

[...] durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Tal modalidade, a partir das discussões internacionais de educação para todos e inclusão escolar³ do referido alunado na classe comum, tem passado por discussões que implicam a revisão da forma de conceber e atender as necessidades educacionais especiais dos alunos e seu *locus* de atuação.

Diante desse quadro, o objeto de estudo da pesquisa é a política de educação continuada, delineada nas ações de formação dos professores materializadas no período de 1996 a 2005, das/nas redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO). Essas ações foram desenvolvidas visando o atendimento aos alunos com deficiência matriculados em classe comum e os conteúdos formativos em educação especial e educação inclusiva.

A Lei Complementar nº 250/2001, em seu artigo 2º, inciso I entende por “Rede Estadual de Ensino: o conjunto de instituições e órgãos que realizam atividades de educação sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação” e os incisos I a V do artigo 5º da Lei nº 1.020/2003, definem a abrangência do sistema municipal de ensino compreendendo:

- I – As instituições de ensino fundamental e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal
- II – As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – Secretaria Municipal de Educação e Cultura (órgão administrativo);
- IV – Conselho Municipal de Educação (órgão colegiado);
- V – conjunto de normas complementares.

Considerando ambas as leis e sua normatização, utilizamos a expressão rede estadual e municipal de ensino para compreender, no município de Pimenta Bueno,

³ Nesse trabalho a expressão é empregada conforme Prieto (2006, p. 34), não somente em sentido restrito como “[...] apenas matricular alunos com deficiência em classe comum”, mas ainda em termos mais amplos, se implantada, podendo “[...] implicar [em] resguardar a classe comum como espaço de escolarização de todos ou como uma das opções para aqueles com necessidades educacionais especiais, ainda que deva ser a preferencial, como preconizado pela Constituição Federal de 1988”.

as escolas mantidas, respectivamente, pelos poderes estadual e municipal, bem como seus órgãos administrativos, a saber: a) no poder público estadual: a Secretaria de Estado da Educação, Projeto de Educação Especial e a Representação de Ensino daquela secretaria instalada no município de Pimenta Bueno; b) no poder público municipal: a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Excluímos de nosso âmbito de pesquisa quaisquer outras instituições de ensino não mantidas pelos poderes estadual e municipal, bem como aquelas localizadas na zona rural.

O marco final do período dessa pesquisa é estabelecido considerando dois aspectos: 1) acesso a documentos que registram as ações de educação continuada em educação especial e educação inclusiva ofertada aos professores; 2) ano calendário completo em que essas ações são registradas.

Os documentos oficiais disponibilizados pela rede estadual de ensino correspondem ao período de 1999 a 2005 e totalizam onze, a saber: Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2003 e 2004b); Relatório das Ações da Educação Especial (RONDÔNIA, 1999-2002); Educação Especial/ Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/ Gerência de Educação (RONDÔNIA, 2002); Relatório das Ações Desenvolvidas na SubGerência do Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/Projeto de Educação Especial (RONDÔNIA, 2004c); Caderno de Orientações Gerais: inclusão - capacitação a distância em educação especial SEDUC/MEC/FNDE (RONDÔNIA, 2005a); Manual de Orientação ao Cursista: capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – deficiência mental (RONDÔNIA, 2004d) e deficiência múltipla (RONDÔNIA, 2005b); Educação Especial: base legal (RONDÔNIA, 2004a); Decreto nº 9.053/2000; Lei Complementar nº 250/2001.

A rede municipal disponibilizou cinco documentos: Lei nº 1.020/2003; Lei nº 1.019/2003; Decreto nº 2.024/2003; Lei nº 650/1998; Convênio Procuradoria Geral do Município (PGM) nº 3/2005.

O Estado de Rondônia, denominado nos idos de 1943 de Território do Guaporé, foi elevado à condição de estado em dezembro de 1981 e instalado em quatro de janeiro de 1982. Contava com quatro municípios posteriormente agrupados em dois, Porto Velho e Guajará-Mirim (Cf. TEIXEIRA e FONSECA, 2001). Teve como primeiro governador o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira, seguido, respectivamente, por Ângelo Angelin, Jerônimo Garcia de Santana, Osvaldo Pianna, Valdir Raupp de Matos, José de Abreu Bianco e, atualmente, Ivo Narciso Cassol.

Em 1975 Humberto da Silva Guedes foi nomeado governador para o Território Federal de Rondônia, e em 1977 criou-se os novos municípios de Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal, Pimenta Bueno e Vilhena, todos ao longo da BR-364⁴, favorecendo um grande movimento migratório voltado para a busca de terra e agricultura. “Essa terra de promessa, fartura, progresso e trabalho, contrastava com o restante do país, que vivia os efeitos danosos de uma política recessiva, inflacionária, que gerava desemprego e desestabilidade social” (TEIXEIRA e FONSECA, 2001, p. 177-178).

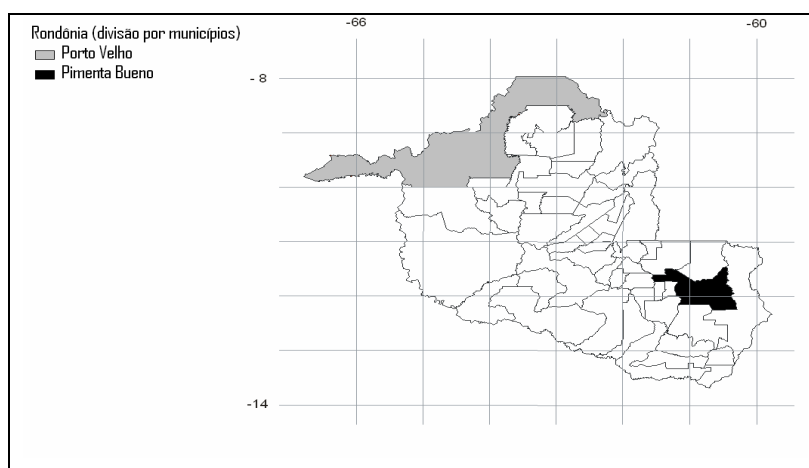
O município de Pimenta Bueno⁵ “[...] foi criado pela Lei Federal nº 6.448, de 11 de outubro de 1977, nascendo com uma área territorial de 11.700 Km², que foi desmembrada de Porto Velho” (LORENZON, 2002, p. 95) e, contava na época, com “[...] aproximadamente 17.000 habitantes” (p. 95).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2003), no Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, o município de Pimenta Bueno conta atualmente com uma área de 6.258,0 km². Está localizada ao leste rondoniense e distante da capital 438,8 Km. Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁶ (IDH-M) de Pimenta Bueno é 0,754, classificando-se entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). “Em relação aos outros municípios do Estado, Pimenta Bueno apresenta uma situação boa: ocupa a quarta posição, sendo que três municípios (5,8%) estão em situação melhor e 48 municípios (94,2%) estão em situação pior ou igual” (PNUD, 2003, p. 5).

⁴ A BR 364 foi inaugurada em treze de janeiro de 1961.

⁵ Sobre a história do município de Pimenta Bueno, cf. LORENZON, Ademar Roque. **Pimenta Bueno, um pouco de sua história**. Porto Velho: Grafel, 2002.

⁶ “O Índice de Desenvolvimento Humano foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto. Para aferir o nível de desenvolvimento humano de municípios as dimensões são as mesmas – educação, longevidade e renda –, mas alguns dos indicadores usados são diferentes. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDH municipal (IDHM) são mais adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores” (PNUD, 2003).

Figura 1 – Mapa do Estado de Rondônia

Fonte: IBGE *Teen* – Mapas, 2006.

A partir dos dados apresentados na Tabela 1 - Indicadores de esperança de vida ao nascer, mortalidade infantil, taxa de analfabetismo, urbanização e renda per capita, temos no município de Pimenta Bueno, conforme o PNUD (2003), um crescimento de 5,27 anos de esperança de vida ao nascer; diminuição de 39,98% na taxa de mortalidade infantil; crescimento de 4,11 e 47,01%, respectivamente, na taxa de urbanização e renda per capita média e aumento da média de anos de estudo de 3,9 em 1991 para 4,9 em 2000.

A população total no ano de 1991 era de 31.910 habitantes, dos quais 25.505 residiam na zona urbana; no ano 2000, passou a contar com 31.752 habitantes, sendo 26.423 localizados na zona urbana (PNUD, 2003), com estimativa de 31.466 habitantes para o ano de 2005, segundo informações da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2005). Esse indicador revela que o número de habitantes em Pimenta Bueno no ano de 2000, representa 2,3% do Estado de Rondônia (PNUD, 2003).

Tabela 1 - Indicadores de esperança de vida ao nascer, mortalidade infantil, taxa de analfabetismo, urbanização e renda per capita, Pimenta Bueno, 1991 e 2000

Indicadores	1991	2000
Esperança de vida ao nascer (por 1000 nascidos vivos)	61,95	67,22
Taxa de mortalidade infantil	45,82	27,50
Taxa de analfabetismo (25 anos ou mais)	24,1	16,9
Urbanização	79,93	83,22
Renda per capita	174,5	256,6

Fonte: PNUD, 2003

O município de Pimenta Bueno, no período relativo à pesquisa, foi governado por Maria Inês Baptista da Silva Zanol (PSB) 1996 a 2003 e Augusto Tunes Praça (PMDB) 2004-2005.

O marco inicial de tal periodização se estabelece em função do processo de configuração da política educacional brasileira nos anos 1990, decorrente das modificações no papel do Estado e em âmbito da educação inclusiva, as Declarações Mundial de Educação para Todos, 1990 e a de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, que culmina no Brasil, em 1996, com a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996. Esse marco legal gera modificações nas políticas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal.

No que tange à educação especial, o Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) estabelecem programas de educação continuada a professores, os quais adotados pelo Estado de Rondônia, estão relacionados à educação especial e educação inclusiva. Destaca-se a maior frequência de realização e repercussão de ações de educação continuada no município de Pimenta Bueno, apenas nos anos 2004 e 2005, dados esses que determinam o período desta pesquisa.

O referido município foi escolhido entre os demais devido a pesquisadora integrar o quadro de funcionários públicos em educação, atuando em uma escola especial e na docência em nível de Superior.

A atuação da pesquisadora como psicóloga em uma escola especial, desde o ano de 2000, favoreceu a observações empíricas de constantes encaminhamentos de alunos para ingresso na referida escola, sendo esses acompanhados de relatórios assinados pela equipe técnico-pedagógica de onde se originavam. As queixas, formuladas pelo professor regente diziam que os alunos não aprendiam, eram repetentes, tomavam remédio controlado, atrapalhavam a aprendizagem dos demais alunos, entre outras questões que a estas se somam.

Após avaliação pedagógica do aluno e entrevista com a mãe e/ou responsável, constatava-se muitas vezes resultados qualitativos diversos dos descritos nos relatórios de encaminhamento, no tocante às condições de aprendizagem e nível de conhecimento dos alunos encaminhados para avaliação. Embora não existam dados estatísticos que comprovem a situação descrita, e nem ser essa o objeto de estudo desse trabalho, a inquietação maior era constatar que os encaminhamentos procediam de escolas públicas.

Somando-se a essa experiência, a docência junto ao ensino superior, ministrando a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, favoreceu contato com o Projeto de Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação, a fim de obter informações sobre o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no estado. As informações foram infrutíferas no subsídio ao trabalho em sala de aula.

Sob essa perspectiva, mantemos contato direto e indireto com as escolas públicas do município e seus integrantes quando, como integrante do quando de funcionária pública, participamos diretamente como sujeito e como professora de educação superior, acompanhamos o encaminhamento de alunos às escolas públicas, a fim de que realizem atividade prática de disciplina ligada à educação especial.

Esse contato prolongado, mesmo que a princípio sem interesse de pesquisa, favoreceu ao estabelecimento das questões iniciais geradoras do presente relatório no intuito de analisar as contradições presentes no processo, pois ambas as vivências sugerem procedimentos diversos do proposto pelas políticas públicas de educação para todos e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum, culminando na própria ação que desenvolvemos na busca de educação continuada.

A respeito da educação continuada, a LDBEN nº 9.394/1996 emprega vários termos para referir-se à formação dos profissionais da educação: educação continuada, capacitação em serviço/exercício, aperfeiçoamento profissional continuado, ensino a distância, educação a distância, habilitação em nível superior, treinamento em serviço. Essa diversidade amplia a perspectiva de formação não somente docente como também dos demais profissionais da educação.

Em que pesem as distintas adjetivações — continuada, contínua, em serviço —, nos limites desse trabalho optamos por **educação continuada**, pois:

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Por educação continuada nesse trabalho, considerando as definições anteriormente apresentadas, entendemos as ações voltadas aos professores que já se encontram em serviço e que possuem formação profissional adequada às exigências da LDBEN nº 9.394/1996 quanto a formação em nível médio, Normal ou Educação Superior, independente de sua graduação, para atuar no Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Contudo, não se entende por educação continuada nessa pesquisa, o professor que uma vez formado em nível médio, para conseguir *status* diferenciado em sua carreira profissional ou outra razão, busca a graduação. Consideramos como ações de formação de professores, nos limites desse trabalho, aquelas promovidas pelas redes estadual e municipal de ensino, a partir de qualquer um dos órgãos que as compõe.

Para consecução dos propósitos da presente pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, permitindo a compreensão dinâmica da relação sujeito e objeto, mundo real e sujeito, mundo objetivo e subjetivo, tendo por suporte uma teoria explicativa, onde o pesquisador também possui um papel ativo no processo de busca do conhecimento, interpretação do fenômeno e atribuição de significados, do mesmo modo que os objetos também recebem significados decorrentes das relações dos sujeitos e seus modos de agir (CHIZZOTTI, 1998).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) podemos agrupar algumas características da pesquisa qualitativa, a saber:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

A essas características Lüdke e André (1986, p. 11-12) completam com os aspectos que seguem:

1. [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;
2. [...] Todos os dados da realidade são considerados importantes;
3. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;

4. [...] uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Assim, analisar a política de educação continuada delineada pelas ações ofertadas aos profissionais e conteúdos formativos das mesmas, é nosso ponto chave. Considerando que a compreensão das propostas políticas passa por processos individuais de experiências práticas e concepções teóricas que, juntas, permitem a concretização do processo, apresentamos as palavras de Chizzotti (1998, p. 83):

[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. [...] Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

Desse modo, realizamos a coleta de dados por meio de análise bibliográfica, documental e aplicação de questionário⁷, recursos considerados imprescindíveis para a reunião dos elementos essenciais e/ou complementares de informações as quais favorecem a compreensão do problema em voga.

Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos.

No processo de coleta de dados, buscamos junto a documentos elementos que pudessem fornecer subsídios para o entendimento de eixos gerais de análise como: concepções das redes de ensino sobre educação especial, educação inclusiva e educação continuada; bem como os conteúdos formativos dessas ações, no tocante à educação especial e educação inclusiva.

Realizamos levantamento, no âmbito das redes estadual e municipal de ensino, sobre as ações públicas que envolvessem o município de Pimenta Bueno e

⁷ Cf. APÊNDICE A, p. 195

estivessem voltadas à educação continuada de professores em educação especial para atuação no ensino regular. Nesse levantamento procuramos coletar dados em arquivos públicos visando a obtenção de documentos oficiais tais como: leis, ofícios, relatórios, normativas, projetos entre outros, no período em que trata a pesquisa.

A partir de tais documentos, por permitirem diálogo com o cenário das políticas públicas, identificamos os seguintes eixos de análise:

- a) *locus*, a oferta, o enfoque, a metodologia, a modalidade e os contextos utilizados na formação;
- b) o destino de atuação dos profissionais participantes das ações de educação continuada;
- c) a iniciativa e a forma de organização da política pública e programas de educação continuada;
- d) o valor atribuído pelas redes de ensino às ações de educação continuada;
- e) as condições materiais para a efetivação do processo inclusivo que se revelam a partir das ações de educação continuada;
- f) a compreensão das redes de ensino estadual e municipal sobre educação especial e educação inclusiva;
- g) o conteúdo priorizado nas ações de educação continuada.

De posse dos dados necessários para a análise pretendida, deparamo-nos frente à necessidade de estabelecer algumas variáveis ou eixos de análise para a identificação dos professores capacitados no município de Pimenta Bueno. Diante disso, optamos pela aplicação de questionário⁸ que funcionou, em um primeiro momento, para identificar e estabelecer algumas variáveis para analisar os perfis sócio-profissionais dos professores capacitados no referido município e a partir de um adendo⁹, como instrumento articulador entre as idéias de educação continuada e conteúdos formativos trabalhados nas ações de capacitação de professores para o atendimento dos alunos com deficiência.

Foram alvos da aplicação do questionário dezesseis instituições de ensino, sendo dez estaduais (62,5%) e seis municipais (37,5%). Entre as estaduais contamos com quatro escolas de ensino fundamental e médio, três escolas de ensino

⁸ Gil (2002, p. 137) define questionário como “[...] uma técnica de coleta de dados que consiste em um rol de questões propostas por escrito às pessoas que estão sendo pesquisadas” e por Cervo e Bervian (2002, p. 48) como “conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central” ou ainda “[...] meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

⁹ Cf. APÊNDICE B, p. 198.

fundamental, um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos e a Representação de Ensino (REN) da Secretaria de Estado da Educação no município de Pimenta Bueno. Quanto as municipais, contamos com dois Centros Municipais de Educação Infantil, três escolas de educação infantil e ensino fundamental e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Para essas instituições foram enviados quatrocentas e dez vias do questionário, das quais trezentas e dezoito foram distribuídas entre os profissionais (professores e integrantes da equipe técnico pedagógica) das instituições citadas.

Foram devolvidas duzentas e cinco vias respondidas e entre essas, selecionadas quarenta e quatro, que compuseram a amostragem desse trabalho, considerando os seguintes critérios: a) como o período citado (1996-2005) abrangeu um determinado contingente de profissionais das redes estadual e municipal de ensino, a amostragem ficou restringida àqueles profissionais (professores e integrantes da equipe técnico-pedagógica) que participaram das ações de educação continuada, como cursistas ou professores-formadores, por terem uma perspectiva mais ampla e detalhada do processo; b) atendeu os requisitos éticos necessários à pesquisa.

Os quarenta e quatro profissionais integrantes dessa amostragem são, aqueles que se declararam capacitados e apresentaram a declaração de consentimento informado¹⁰ devidamente preenchida, sendo vinte e nove (60,9%) integrantes da rede estadual de ensino e quinze (34,1%) da rede municipal de ensino.

Atualmente encontram-se no exercício de funções diversificadas compreendendo a seguinte descrição: vinte e sete (61,3%) são professores, dezesseis (36,4%) são técnicos (desses, quatro (9,1%) são diretores e vice-diretores; nove (20,4%) coordenadores pedagógicos, um (2,3%) orientador educacional, um (2,3%) formador de professor, uma (2,3%) secretária geral) e um profissional (2,3%) que não identificou a função atual.

Considerando a população inicial para a qual o questionário foi dirigido, obtivemos duzentas e cinco vias devolvidas (64%) e dessas, quarenta e quatro (21,5%) preenchiam todos os requisitos estabelecidos para a efetivação do trabalho. Embora não seja objeto específico dessa pesquisa, mas como meio de subsidiar nosso posicionamento sobre a composição da amostra, das cento e sessenta e uma (78,6%)

¹⁰ Cf. ANEXO B, p. 201.

vias devolvidas e não utilizadas, noventa e sete (47,3%) atenderam os requisitos éticos necessários à pesquisa, entretanto se declararam sem ações de educação continuada e sessenta e quatro (31,2%) atenderam somente a um dos requisitos, não podendo integrá-la.

Acreditamos que a composição da amostragem obtida satisfaz aos objetivos da pesquisa, pois embora o número de profissionais participantes tenha sido reduzido e não represente o total de profissionais beneficiados pelas ações ofertadas, subsidiou a análise sobre a política de educação continuada das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO).

Quanto a opção metodológica que norteia esta pesquisa fundamenta-se em concepções crítico-dialéticas, as quais subsidiam a análise do princípio da contradição que surge entre a proposta de política educacional e os conteúdos e fundamentos ofertados para a concretização da mesma no atendimento a alunos com deficiência.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 1997, p. 86).

Para a autora supracitada, Marx e Engels enfatizam a contradição do mundo, dos homens e suas relações, assim “[...] importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem” (p. 85).

A partir desse aspecto justificamos a busca da compreensão da relação entre a modernização da gestão dos sistemas de educação pública, enfatizando o acesso à educação de qualidade, igualdade e eficiência para todos e as condições de oferta e entendimento sobre educação continuada de professores pelo poder público para realização do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Essa pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro está articulado em torno da apreensão do quadro de referência que dá forma as proposições para formação de professores, o qual deve fundamentar as proposições de educação continuada. Além de concebermos a formação de professores como âmbito preferencial de fundamentação da perspectiva de uma escola inclusiva para alunos com deficiência, parece repousar nas práticas docentes a possibilidade de construção de um processo diferenciado de *ensinoaprendizagem*. Assim conduzidos, mapeamos as problematizações atuais sobre a formação de professores, em processo de educação continuada, voltado para o trabalho junto aos alunos com deficiência.

No segundo capítulo, analisamos a relação que se estabeleceu no Brasil em 1994, pós-Declaração de Salamanca, entre os conceitos de educação especial e educação inclusiva. Dessa relação buscamos destacar os nexos construídos nas proposições para a educação continuada de professores no atendimento aos alunos com deficiência, em contexto inclusivo. A hipótese articuladora dessa análise que está ancorada na discussão da formação de professores e educação continuada no universo da educação especial na busca da inclusão escolar parece realizar-se à margem do quadro de referências e proposições teóricas e legais.

O terceiro capítulo procura analisar o processo de educação continuada desenvolvido em Pimenta Bueno, no período de 1996 a 2005, voltado à formação de professores em educação especial e educação inclusiva, a partir da contextualização do perfil educacional do município, das propostas e dos fundamentos da educação continuada.

No quarto capítulo, ou à guisa de conclusão, apresentamos um perfil sócio-profissional dos sujeitos que compuseram a amostra (professores e integrantes da equipe técnico-pedagógica) das escolas públicas e secretarias de educação (estadual e municipal), mapeamos os conteúdos propostos para atender as necessidades de educação continuada no âmbito da educação especial e educação inclusiva.

É a partir desses, entre outros aspectos relacionados à finalização desse trabalho a título de informação e indicativos de complementaridade, que podemos contribuir para a compreensão e análise da política pública de educação continuada de professores em educação especial no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, no âmbito do município de Pimenta Bueno – RO.

CAPÍTULO I

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a educação continuada

Ao realizar uma breve contextualização das pesquisas na área de formação de professores, Borges e Tardif (2001) apontam para um campo que em poucas décadas evoluiu qualitativa e quantitativamente. Tal campo esteve inicialmente voltado para a figura do professor, durante as décadas de 1960 a 1970, com pesquisas sobre processos e produtos, uma vez que em período anterior estavam centradas na figura do aluno.

Nos anos de 1980 a 1990, com o movimento de profissionalização dos professores nos Estados Unidos da América, as pesquisas passam a se intensificar na área de saberes docentes, culminando nos anos de 1990 “[...] tanto na América do Norte como na Europa e América Latina, [em] importantes reformas na formação dos docentes” (BORGES e TARDIF, 2001, p. 14), de modo a ressaltar a importância dos saberes postos em movimento na prática diária, durante a atuação do professor.

Pimenta (2005, p. 28) refere-se à formação de professores como “[...] antigo e caro tema em nossa história”, no qual muito já se produziu em termos de pesquisas nesse âmbito, principalmente com a criação dos cursos de pós-graduação na área de educação, institucionalizada com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE¹¹) desde 1980, quando ainda recebia o nome de Comitê Nacional Pró-formação do Educador (CONARCFE), já vinha articulando discussões, sistematizando propostas e experiências sobre a reformulação de cursos destinados a preparação profissional do educador/professor na busca do estabelecimento de uma política global, sua profissionalização e valorização do magistério.

Em meados de 1980, mudanças foram efetuadas nos programas educacionais dos estados, considerando a influência de diversos fatores, como a modificação na conjuntura nacional em função das eleições diretas, redemocratização política e experiências no âmbito de formação de professores nas universidades divulgadas a

¹¹ O histórico sobre a ANFOPE e a síntese das discussões dos doze encontros nacionais organizados até o ano de 2004 podem ser obtidos no site <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> no menu artigos dos encontros Nacionais da ANFOPE.

partir de produções científicas amplamente debatidas nas Conferências Brasileiras de Educação.

Todas essas ações favoreceram a compreensão sobre a necessidade de “[...] que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas” (PIMENTA, 2005, p. 32) e, em consequência, a organização de programas de educação continuada favorecendo as modificações curriculares nas legislações dos Estados e práticas escolares (PIMENTA, 2005).

As mudanças efetuadas no âmbito da formação de professores são decorrentes, entre outros fatores, de mudanças políticas internacionais, nas quais posturas neoliberais¹² se fazem presentes, influenciando a realidade brasileira. No campo da educação, segundo Freitas (1997), a reforma educacional ocorreu gradativamente, nos anos de 1990, com um conjunto de modificações legais, de diretrizes e proposições de política educacional, a iniciar pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), seguida pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993); as diretrizes da política educacional brasileira da Proposta de Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994); a LDBEN nº 9.394/1996, entre outras mudanças.

“No entanto, como o programa do governo não se esgotou com essa lei, é preciso adotar uma posição de alerta”, revela Castanho (2003, p. 34), referindo-se as mudanças efetuadas (Plano Nacional de Educação/2001) e a ser concretizadas no decorrer da história. Nesse bojo concordamos com Freitas (1997, p. 23), “A política educacional é considerada [...] como fração da política social do Estado brasileiro”.

A ANFOPE, durante os anos 1980, afinada com as mudanças em curso, já destacava as políticas públicas nacionais de cunho neoliberal implementadas

¹² Segundo Castanho (2003, p. 28) as principais posturas neoliberais organizam-se em: “restrição ao poder ‘excessivo’ do movimento operário e do sindicalismo, pressionando as empresas por salários e o Estado por políticas sociais; manutenção do Estado forte apenas para conter o sindicalismo e controlar a moeda; no mais, minimização do Estado quando a investimentos na economia e em política social; disciplina orçamentária; restauração da taxa ‘natural’ de desemprego e recriação do ‘exército de reserva’ de trabalhadores; estabilidade monetária; restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade via produtividade”.

principalmente na área educacional, por força de organismos internacionais¹³, contrariando muitas vezes a busca do coletivo¹⁴ representado por essa Associação.

Diante desse quadro é que a educação para todos passou a ganhar espaço de discussão no final dos anos 1990, imersa no objetivo de proporcionar o processo de inclusão escolar, também denominado educação inclusiva para todas as pessoas excluídas do acesso à educação. Vale destacar que, nesse trabalho, estamos tomando para análise, apenas uma parcela dessa população requerida pela escola para todos, reconhecida como aquela que possui necessidades educacionais especiais e atendida pela modalidade de educação escolar nomeada pela LDBEN nº 9.394/1996 de educação especial.

Nesse sentido, o presente capítulo mapeia as problematizações atuais sobre política pública de formação de professores em processo de educação continuada voltando-se para o trabalho junto aos alunos com deficiência. Isso posto, a formação de professores tem se fundamentado na perspectiva de uma escola inclusiva, uma vez que repousa nas práticas docentes a possibilidade de construção de um processo diferenciado de ensino e aprendizagem.

1.1 Aspectos Gerais da Formação de Professores: o desenho das/nas Políticas Públicas

A política educacional dos anos 1990 favoreceu mudanças quando estabeleceu “[...] conteúdos curriculares básicos para os programas de formação docente para a educação básica” (FREITAS, 1997, p. 32), por meio dos parâmetros curriculares nacionais, os quais entre outras medidas, somados à racionalização administrativa conduzem à “[...] descentralização de competências e encargos, a municipalização de serviços e programas [...] à co-responsabilização da sociedade

¹³ “A política educacional brasileira da década de 1990 foi fortemente marcada pela orientação desses organismos, principalmente da CEPAL, nos primeiros anos da década, e por aquelas do Banco Mundial, a partir de 1995, com o governo Fernando Henrique Cardoso” (PERONI, 2003, p. 93).

¹⁴ Há de se destacar que não houve concordância plena sobre as propostas da ANFOPE, principalmente quando a mesma enfatiza a necessidade de se discutir a formação de professores com base na docência. Libâneo e Pimenta (1999) foram contrários a esse posicionamento defendendo a necessidade de se buscar a organização de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação incluindo nestes além dos professores, os pedagogos, especialistas e profissionais para outras tarefas sociais da educação.

organizada, mediante o estímulo de alianças, parcerias e convênios [...]” (FREITAS, 1997, p. 29).

Conseqüentemente, depreendemos que as propostas de política federal balizam a política estadual e municipal e são o ponto de interseção desses, pois as últimas estão inseridas no conjunto de medidas nacionais, norteadas pelas posturas neoliberais adotadas pelo Estado, visando a modernização do mesmo, a partir de consensos internacionais. Educacionalmente essa organização do Estado fica refletida tanto na garantia do direito à educação, quanto às propostas de formação de professores.

A CF/1988 entre os direitos e garantias fundamentais, explicita no capítulo II, dos direitos sociais, artigo 6º, o direito à educação. Tal proposição é reafirmada no artigo 205º “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando [...] sua qualificação para o trabalho”. Juntamente a esses, assume a responsabilidade pela obrigatoriedade em ofertá-la, registrada no artigo 208º, § 2º, “O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Tanto o direito à educação fica garantido à população, como o direito à qualificação ao trabalho aos professores. No caso específico dos alunos com deficiência, a CF/1988, artigo 208º, inciso III especifica “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e acrescenta no § 1º “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo¹⁵”.

Propõem-se a democratização do ensino e o respeito às diferenças individuais de modo que todos possam ter acesso à educação de qualidade. Embora se tenha tal abertura, aparentemente não dispomos de tantas pessoas decididas a participar, por razões diversas, inclusive a falta de conhecimento da importância do engajamento político para a tomada de decisões de interesses da própria população.

O sistema de ensino atual, mesmo com as modificações propostas e implementadas, ainda nos revela obstáculos e limitações a serem superadas para que possamos falar de inclusão escolar em um país capitalista.

¹⁵ Para Silveira (2006) direito público subjetivo envolve o poder do cidadão em exigir o cumprimento da legislação.

Concordamos com Silveira (2006, p. 33) quando apresenta sua análise sobre o princípio da igualdade preconizado na CF/1988: “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola ainda precisa ser garantido, pois a permanência de muitas crianças e adolescentes torna-se muitas vezes dificultada se não lhes forem oferecidas condições materiais efetivas”, como é o caso dos alunos com deficiência.

No que tange à formação de professores, Santos (2000) analisa a repercussão da política do Banco Mundial sobre a formação docente e aponta para três fatores principais: o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço onde a educação continuada é priorizada em relação à formação inicial. O pensamento de tal política é norteado para a redução da educação inicial e investimento na educação continuada fundamentada em um projeto educacional de fundo econômico, pautado em uma visão técnica e instrumental da educação. Assim, o conteúdo é priorizado em detrimento ao conhecimento pedagógico, enfatizando a educação à distância como meio de baratear as ações e conseqüentemente gerar investimentos menores.

Considerando a aceitação, elaboração e execução de projetos norteados pela política do Banco Mundial, expressas na legislação brasileira, verificamos a partir das modificações efetuadas, orientações como as apresentadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002¹⁶. Destacamos o artigo 3º, incisos I e II, a exemplo das proposições da política do Banco Mundial:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: [...]

- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; [...]

¹⁶ Resolução que institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002¹⁷ também segue os indicativos do Banco Mundial, diminuindo quatrocentas horas nos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, comparando a carga horária à legislação anterior vigente.

Entretanto Santos (2000, p. 173) pondera:

Entende-se que as secretarias de estado da educação, assim como os demais envolvidos no processo, possuem culturas, práticas e concepções, no campo educacional, que podem apresentar diferenças em relação às propostas do BM, interferindo na forma como os projetos são pensados e implementados. Considerando o papel ativo dos atores sociais participantes, pode-se dizer que em cada instância de realização dos programas, as propostas de trabalho são recontextualizadas, de acordo com as tradições e a cultura local. Dessa forma, resultados imprevistos podem ocorrer, bem como muitos dos objetivos propostos no início do trabalho, podem não ser alcançados. Seguindo esse raciocínio, haveria espaços a serem considerados no desenvolvimento dos programas que, se devidamente ocupados, poderiam favorecer a emergência de concepções e práticas mais coerentes com os interesses reais das escolas públicas.

Todavia, ao analisar a formação docente em serviço no estado de Rondônia, Santos e Souza (2002) concluem:

- a) as políticas públicas são baseadas nas diretrizes legais vigentes e nas prioridades educacionais do Ministério da Educação (MEC) e as estratégias de formação revelam o uso de cursos de curta duração tendo por finalidade sensibilizar a adesão dos profissionais para as reformas educacionais, compensando as deficiências da formação profissional, modificando a prática docente, instrumentalizando os participantes para a aplicação das diretrizes legais, bem como a busca de melhoria na qualidade do processo ensino e aprendizagem;
- b) a formação docente é concebida como capacitação baseada em ações fragmentadas e desarticuladas dos interesses profissionais, em destaque dos professores. A prática adotada é a de multiplicação dos cursos, com ministrantes oriundos de outras regiões. Tende a valorizar aspectos psicológicos em detrimento da apropriação de conteúdos que sirvam de base teórica;

¹⁷ Resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

- c) a avaliação revela uma descontinuidade em seu processo deixando uma lacuna que permitiria avaliar a contribuição desses cursos para a melhoria do processo ensino e aprendizagem e para a modificação das práticas docentes, não oferecendo dados oficiais neste sentido.

A conclusão a que podemos chegar implica em uma ruptura com as políticas públicas de formação convencionais apontando para a implementação de aspectos mencionados pela ANFOPE, relacionados neste trabalho.

Nas palavras de Sacristán (2000, p. 59):

A docência não é um trabalho qualquer, pois se soma ao processo de humanização, à realização de uma utopia que leva os sujeitos e a sociedade para além de ponto em que o professor os encontra. Na escola obrigatória todos devem progredir, todos devem ‘crescer’, sem nenhuma exceção – compartilhar essa idéia é fundamental.

Maldaner e Schnetzler (1998, p. 206) nos dizem:

[...] historicamente os professores foram sempre incumbidos de aplicar práticas curriculares uniformes, submetidos a dispositivos de avaliação padronizados, treinados para gerir as salas de aula com padrões de ação claramente normatizados e segundo programações externas à sala de aula, etc.

A elaboração do projeto pedagógico é a atual proposta de superação das condições iniciais, pois pressupõe uma construção pautada nas diferenças existentes entre as pessoas que participam de sua elaboração (VEIGA, 1998). Acredita-se que esse processo aparentemente novo para o profissional da educação, historicamente nem tão novo assim, causando inquietações, favorecerá a ampliação de conhecimentos, a busca de uma ou várias respostas para as constatações disponíveis.

No processo de investigação filosófica e pesquisa científica, o professor, os profissionais que trabalham com a educação, bem como as famílias dos alunos, terão condições de estabelecer paralelos entre o conhecimento historicamente acumulado e a situação defrontada na atualidade. Será necessário, entretanto, disponibilizar uma escuta/leitura dedicada a fim de rever a produção existente, os avanços e retrocessos a partir de novos estudos, lançando luz à contradição atual.

É necessário que os profissionais ligados à educação, principalmente a equipe técnico-pedagógica, os gestores e professores, estejam engajados nos processos de ação-reflexão-ação, em que a fundamentação teórica esteja presente, favorecendo a compreensão crítica do contexto sócio-histórico em que estão inseridos e uma ação prática transformadora a partir da própria prática.

Nesse sentido, diferenciar o papel do técnico e do pesquisador implica entender limitações de atuação. O pesquisador, diferentemente do técnico, conseguirá mobilizar a capacidade imaginadora para responder diferentemente a situações não antecipadas, aprofunda a discussão sobre método enfatizando ir além da compreensão reducionista de conjunto de técnicas e amplia a conceituação envolvendo o embasamento teórico, seus pressupostos, a importância da reflexão, da concepção de mundo e a ligação entre sujeito e objeto de pesquisa e a compreensão de conjunto da proposta do autor em detrimento a uma literatura fragmentada da proposta apresentada (OLIVEIRA, 1998).

O domínio da teoria no processo educacional não pode ser menosprezado, uma vez que permite a compreensão consciente do concreto favorecendo a busca da humanização do homem e superação das contradições pelas quais passa a escola e a sociedade. A teoria torna-se condição importante para um fazer pedagógico não fragmentado, onde o saber, saber fazer e saber ser estejam presentes de forma coesa como princípio de um novo projeto escolar e de uma nova sociedade onde se faz necessário uma formação pedagógica, técnica-política (LIBÂNEO, 2003).

Acredita-se ser de capital importância buscar a formação do professor fundamentada em uma visão contrária a ótica neoliberal, considerando que ela visa a adequar o profissional aos princípios postos em movimento pela nova configuração do Estado a fim de que dentro desse “novo” pensar possa formar professores e alunos como força de trabalho adaptada às novas condições do mercado.

As estratégias utilizadas para tanto são a formação inicial aligeirada, complementada pela educação continuada onde se aperfeiçoe o profissional direcionando seu pensamento para a racionalidade técnica¹⁸, bem como desenvolva competências ou saber fazer, em consonância com a necessidade do mercado de

¹⁸ O modelo da racionalidade técnica está marcado pelo paradigma da “[...] fragmentação das funções, separando os pesquisadores e especialistas – que produzem conhecimentos, modelos e programas de ensino – dos professores, quase sempre considerados como meros consumidores de propostas pedagógicas e simples executadores de políticas definidas de cima para baixo” (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000, p. 90).

trabalho. O saber fazer volta-se mais para o saber por em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, afastados de uma formação histórica e posicionamento crítico que permitem uma leitura do contexto em que se encontra e um posicionamento diferenciado na busca da transformação social voltada para todos. Essa última não deve visar a simples adequação à ordem social vigente, mas a diminuição da exclusão, do desemprego, da miséria, impondo resistência.

A educação continuada poderá atender a necessidades sociais e da classe de profissionais com uma visão de transformação da realidade social ou de reprodução de ideologias dominantes com intuito de adequação às necessidades do capital que diferem das necessidades da força de trabalho. A compreensão das propostas de educação continuada de professores com vistas à identificação dessas ações no universo da educação especial e para/no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência não está posta na terminologia de educação continuada adotada no processo de educação de professores.

Essa análise só será possível à medida que compreendermos as contradições existentes nas propostas, nas formas e nos conteúdos que dão sustentação às ações de educação continuada em qualquer área de formação.

1.2 Formação de Professores: dialogando com a literatura

Em 1999, Lüdke, Moreira e Cunha, em artigo intitulado “Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores”, alertavam, por meio da análise de experiências de formação de professores na Inglaterra, França e Espanha, sobre questões atualmente adotadas sem a devida reflexão prévia, as quais passam ser avaliadas, discutidas e criticadas nas experiências no mesmo âmbito desenvolvidas no Brasil.

De modo geral apontavam para a necessária reflexão sobre:

- a) profissionalização do magistério, os riscos da desvalorização e a expectativa atribuída aos professores na construção de uma educação de qualidade observava a transformação social na presença da racionalidade técnica e a conseqüente dicotomia tanto da teoria e prática quanto da formação inicial e

continuada. Esta última não era pensada como contínuo da primeira, enfatizando a formação em serviço em detrimento da formação inicial;

- b) a não participação dos professores nas formulações de políticas públicas e programas de formação, seguido da apresentação daquelas para posterior preparação do professorado, culminando na resistência à implementação da produção pensada;
- c) *locus*, iniciativa, oferta, enfoque, metodologia, modalidade, sujeitos e contextos diversificados para a formação de professores;
- d) predominância da ideologia neoliberal como justificativa de reformas educacionais, e avaliações como meio de controle;
- e) contrariamente ao trabalho coletivo, encorajamento ao trabalho individualizado.

Em período posterior, encontramos Ramos (2001, p. 26) refletindo a própria experiência, como diretor de um Centro de Professores na Espanha e apontando a formação permanente de professores utilizada como instrumento de formação e conformação. No primeiro caso, quando “[...] a formação é entendida como uma atividade profissional com valor intrínseco (valor de uso), respondendo mais às necessidades de renovação pedagógica, inovação e pesquisa educativa do que a algumas necessidades pessoais”. No segundo caso, quando a formação é entendida “[...] como uma atividade facilitada de fora e, portanto, dotada de algum incentivo alheio às necessidades profissionais, seja do tipo por mérito ou por remuneração (valor de câmbio¹⁹)”.

Canário (2000), ao apresentar a experiência portuguesa de formação das associações escolares, também nos revela que após o ano de 1993, houve a implantação de uma formação de professores onde o valor de câmbio estava presente em detrimento ao valor de uso, acirrando nos profissionais contrariamente a uma postura de reflexão e crítica sobre o fazer pedagógico, a identidade profissional e o contexto de trabalho, um posicionamento de mal-estar em função da necessidade de trabalhar e estudar para conquistar posicionamento monetário diferenciado, desvinculando da formação de professores seu objetivo primordial.

É nessa aparente contradição que buscamos a formação de professores, isto é, conectada às atuais políticas públicas em consonância com as reformas educacionais

¹⁹ Leia-se valor de troca.

implementadas por volta dos anos 1990, e o que se tem revelado nas fontes bibliográficas, como busca de superação dessa condição de conformação que fala Ramos (2001), na qual o professor é concebido uma peça moldável, adaptável, desideologizado do sentido de formação permanente de professores e ideologicamente manipulado pelo poder político.

Para definir a expressão formação de professores, referimo-nos a Ramos (2001) que, ao apresentar suas considerações sobre o assunto, toma o termo como “formação permanente dos professores”, ou “formação dos professores” ou mesmo “formação de professores ao longo da vida”, destacando que o termo formação remete a vários e distintos significados tais como: crescimento profissional e humano, reciclagem ou ainda, sem buscar esgotar as possibilidades, um meio de adequar os professores à necessidade do sistema.

Considerando que o termo evoluiu ao longo da história da educação, entender-se-á formação de professores nas palavras de Porto (2000, p. 14, grifos do autor) como um processo onde:

[...] a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Altera-se a perspectiva da formação: o *fazer*, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao *saber fazer reflexivo*, entendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras, autônomas.

Por razões já expressas o termo utilizado para dar sentido de continuidade à formação de professores será a educação continuada.

Quando generalizamos o tema formação de professores, dispomos de extensa gama de hipóteses a serem analisadas. Buscamos levantar as principais discussões existentes, como: valorização do magistério, profissionalização e políticas públicas.

Estes são os aspectos básicos por meio dos quais se aborda a formação de professores em níveis de formação inicial e educação continuada.

Por formação inicial entende-se a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão.

[...] a [educação continuada] trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1994, p. 25, grifo do autor).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho diante das inovações tecnológicas e a globalização do capital trazem reflexos diretos na organização do Estado e conseqüentemente na educação, colocando em curso políticas públicas que atendam aos preceitos de organismos internacionais, focalizando na gestão a produtividade, a eficiência e a qualidade total (DOURADO, 2001).

A LDBEN nº 9.394/1996, afinada com as mudanças em curso na política internacional, apresenta os caminhos a serem implementados na política educacional brasileira e, no que concerne a formação docente, destaca as mudanças nas políticas de formação dos professores, sendo *mister* discutir a formação e profissionalização docente que, nos anos 1990, materializaram-se enfatizando:

[...] políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico. [...] um modelo de formação cuja tônica central é a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho (DOURADO, 2001, p. 52).

Melo (1999), antecede essa análise mediante estudo sobre os programas oficiais para professores, destacando, que com a LDBEN nº 9.394/1996, a divisão da educação básica em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, possibilitaram uma fragmentação no modo de ofertar financiamentos e organizar os sistemas educacionais descentralizando seu papel.

Nesse sentido, observa-se a fragmentação materializada em ações pontuais de educação continuada ofertadas ao professor. Essas são centradas em um dos aspectos da educação básica bem como organização, tempo, conteúdo e aprofundamento aligeirados, não colaborando para a profissionalização e valorização do magistério como também não correspondendo ao discurso dos programas oficiais.

Aparentemente os últimos buscam fornecer subsídios aos professores para corresponderem qualitativamente ao aumento da incumbência em “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, aspecto disposto na LDBEN n°. 9.394/1996, artigo 13º, inciso I (MELO, 1999).

Para Rosar (2003), entre outros aspectos das prioridades da política educacional, o investimento em educação continuada de forma rápida e superficial e o enfraquecimento das associações e sindicatos de docentes, têm ligação direta com a economia. Visa, no primeiro caso, criar certo desequilíbrio entre as universidades representadas pelos seus grupos de pesquisadores e as instituições privadas sem tradição de pesquisa, mas que pela possibilidade de expansão de suas atividades em diferentes setores da sociedade, oferecem treinamentos de recursos humanos em concorrência por *locus* de formação.

No segundo caso “[...] cria a cultura da descartabilidade do magistério, com a utilização intensiva das redes de ensino à distância” (ROSAR, 2003, p. 73).

O desequilíbrio gerado nessa relação tende a desautorizar as universidades que investem em pesquisa e constroem o conhecimento visando à prática profissional e social, crítica, reflexiva e engajada.

Dá-se aqui um aparente paradoxo: o BM propõe formar o capital humano com uma tecnologia cujo centro não é o desenvolvimento qualitativo do capital humano (professores e alunos como pessoas com opções e motivações ampliadas), mas sim o aperfeiçoamento dos meios de educação (livros etc.) (CORAGGIO, 2000, p. 63, grifo do autor).

Implica, portanto, na formação e profissionalização do capital humano para atender ao mercado de trabalho dentro da visão neoliberal. Maués (2003, p. 93) ao apresentar o posicionamento de Carnoy²⁰ (1999) esclarece:

[...] indica a existência de uma relação direta entre a mundialização e as reformas na educação e a específica da seguinte forma:

1. o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador;
2. os governos aumentam as despesas com a educação, a fim de ter um sistema educacional bem estruturado;
3. a comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões;

²⁰ Cf. CARNOY, Martin. **Mondialisation et réforme de l'éducation**: ce que les planificateurs doivent savoir. Paris: UNESCO, 1999.

4. a utilização da informática, da educação a distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas;
 5. a internet como forma de globalizar as informações e a educação.
- Toda essa relação tem como finalidade contribuir para a construção da “sociedade do saber”, que é baseada na informação, em recursos “imateriais” como os saberes, as informações, a comunicação e a lógica.

Em contraposição ao movimento internacional que se instaura configurando a formação de professores no atendimento às propostas neoliberais, observou-se no Brasil o posicionamento da CONARCFE que, no Documento Final de seu IV Encontro Nacional (CONARCFE, 1989), alerta para o impasse em que nos encontramos diante de políticas educacionais de formação de professores. Essas parecem estar em consonância com a nova ordem social, mas o Documento mencionado revela tanto as contradições políticas e ideológicas que envolvem a educação quanto a formação de professores, em diferentes aspectos. Apresenta questionamentos importantes sobre conseqüente desvalorização do profissional da educação, a necessidade de autonomia, de democratização e de gratuidade da educação e a formação de educadores comprometida com a qualidade de ensino no país. A ANFOPE (1992, p. 13-14, grifo do autor), esclarece:

O súbito interesse neoliberal por estes problemas não irá solucionar na direção que as formas progressistas esperam. As soluções neoliberais contêm seu próprio projeto político. Ainda que sua implantação não se dê sem algum grau de contradição, no geral, visa adequar a escola e os professores às necessidades do novo padrão de exploração da classe trabalhadora. Podemos assinalar as conseqüências mais visíveis da proposta neoliberal: [...]; b) ênfase em uma concepção de educação tecnicista que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais; c) adoção de uma concepção pragmatista de educador, que vê como um prático, reduzindo o conceito de “prática social” ao de “resolução de problemas concretos” para os quais deve-se preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política. [...]; e) maior controle do aparato escolar via a avaliação externa da escola e avaliação do desempenho do professor, sem garantir as condições materiais necessárias e salários condignos e, ao contrário, condicionando mais verbas para a escola e aumento de salário para o professor aos resultados das avaliações, as quais se convertem em instrumentos de ação política de Estado ou da “sociedade”; f) Implantação de políticas educacionais, que sob o discurso da descentralização e democratização podem levar ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor.

Considerando a necessidade de valorização do magistério, a ANFOPE (1998, p. 27-28, grifos nosso), ao indicar a profissionalização do educador como meio de

favorecer a conquista do intento primeiro, propõe alguns aspectos a serem analisados como referência na elaboração dos planos de carreira:

- definição de magistério como exercício da docência e de atividades técnico pedagógicas que dão diretamente suporte às atividades de ensino e que requer formação específica;
- exigência de formação inicial mínima com habilitação específica de magistério para atuar da pré-escola à quarta série e licenciatura plena para as demais séries do ensino fundamental e médio;
- **estabelecimento gradativo de exigência da formação inicial mínima em licenciatura plena em pedagogia com habilitação específica para atuação da pré-escola à quarta série;**
- garantia de ingresso na carreira de magistério pela via da docência;
- **estabelecimento de políticas de capacitação permanente e formação continuada de docentes na perspectiva de fortalecimento do desempenho profissional;**
- instituição do regime de trabalho de 40 horas semanais em que pelo menos 25% do tempo sejam destinados à horas-atividade;
- reconhecimento da dimensão pedagógica das horas-atividade consideradas como tarefa profissional a ser exercida na escola e no aprofundamento da formação docente;
- estabelecimento de salário base tendo como parâmetro o piso salarial nacional proposto pelo Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Destacamos a citação, pois quando observamos os dados do censo escolar de 1998, apresentados na Tabela 2, temos 37.356 profissionais em função docente na educação especial no Brasil e, desses, 306 em Rondônia, culminando em 2005 com um aumento de 36% desse número no Brasil e 32% em Rondônia.

Contudo, 10.046 (27%) dos profissionais em função docente na educação especial no Brasil, não possuíam curso específico e em Rondônia eles totalizavam 139 (45,42%); em 2005, mesmo com o aumento do número de funções docentes em educação especial 23% no Brasil continuava sem curso específico e em Rondônia somavam 45%.

Tabela 2 – Número de funções docentes com e sem curso específico na educação especial, no Brasil e em Rondônia, 1998 e 2005

Funções docentes na educação especial		Brasil		Rondônia	
		1998	2005	1998	2005
Com curso Específico	Federal	167	235	-	-
	Estadual	9.180	9.735	36	36
	Municipal	4.545	7.725	3	15
	Privada	13.418	21.655	128	170
	TOTAL	27.310	39.350	167	221
Sem curso Específico	Federal	54	4	-	-
	Estadual	2.886	2.390	59	64
	Municipal	1.423	2.979	4	3
	Privada	5.683	6.286	76	116
	TOTAL	10.046	11.659	139	183
TOTAL GERAL		37.356	51.009	306	404

Fonte: MEC/INEP, 2005²¹

Observamos ainda que em 1998, o número de funções docentes com curso específico no Brasil era de 27.310 (73%), dos quais 51% atuavam na rede pública e 49% na rede particular. Em 2005 esse número passa para 39.350 (77%), sendo 45% da rede pública e 55% da rede particular. No estado de Rondônia em 1998 o número de funções docentes com curso específico somava 167 (54,58%), sendo 23,35% integrantes da rede pública e 76,64% da rede particular. Em 2005 passa para 221 (55%), dos quais 23% atuantes na rede pública e 77% na rede particular.

Esse fato revela que o aumento do número de profissionais atuantes na educação especial de 1998 para 2005 com curso na área se deu tanto no Brasil como em Rondônia para o setor privado, repetindo tal fato também para os docentes sem curso na área no estado de Rondônia, exceção à rede municipal. Esses mesmos professores, em âmbito de Brasil, apresentaram resultados decrescidos.

Diferentemente da Tabela 2, a Tabela 3 nos mostra um aumento significativo de docentes com nível superior, para aqueles com, ou sem curso na educação especial, comparando os dados de 1998 e 2005. Tal dado revela o cumprimento do artigo 62^{o22} da LDBEN nº 9.394/1996 e do proposto pela ANFOPE (1998, p. 27), para a valorização do magistério e profissionalização do educador, no que concerne ao “estabelecimento gradativo de exigência da formação inicial mínima em

²¹ Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

²² “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...], 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 [...]” (LDBEN nº 9.394/1996, artigo 62º).

licenciatura plena em pedagogia com habilitação específica para atuação da pré-escola à quarta série”.

Tabela 3 - Número de funções docentes com e sem curso específico na educação especial, por nível de formação, Brasil e Rondônia, 1998 e 2005

Funções docentes na educação especial			Brasil		Rondônia	
			1998	2005	1998	2005
Com curso específico	Fundamental	Incompleto	184	28	1	-
		Completo	505	116	23	-
	Médio Completo		13.201	11.762	127	80
	Superior Completo		13.420	27.444	16	141
	TOTAL		27.310	39.350	167	221
Sem curso Específico	Fundamental	Incompleto	138	54	9	-
		Completo	342	114	7	3
	Médio Completo		5.878	5.197	102	71
	Superior Completo		3.688	6.294	21	109
	TOTAL		10.046	11.659	139	183
TOTAL GERAL			37.356	51.009	306	404

Fonte: MEC/INEP, 2005²³

Podemos observar que a ANFOPE quando ainda denominada CONARCFE (1983), já propunha a discussão em abrangência nacional sobre a necessidade de se estabelecer, para os cursos de formação de professores, uma base comum nacional, concebida como “uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental” (CONARCFE, 1984, p. 2).

Contudo, as políticas públicas nesse campo de ação e no da melhoria da qualidade de ensino tomaram, em alguns casos, rumo diverso do proposto pela ANFOPE, dos quais em nível nacional se pode destacar:

- a) a não incorporação da base comum nacional para os cursos de formação de professores na LDBEN nº 9.394/1996, sendo apenas contemplada para os seguintes profissionais da educação “administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica” (artigo 64º);
- b) o *locus* de formação estabelecido no artigo 62º da referida Lei, sendo para docentes em nível superior, “[...] curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” ou para “[...] o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”;

²³ Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

- c) o conseqüente aligeiramento da formação dos profissionais da educação com tendência tecnicista e visão de um profissional “prático”, comprometendo a formação teórica de qualidade, além de favorecer para a desvalorização desses profissionais;
- d) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). “Essa iniciativa, sem dúvida, não garantiu a participação ampla dos educadores interessados na questão, tampouco partiu das experiências existentes no país” (ANFOPE, 1996, p. 19);
- e) elaboração dos Referenciais para Formação de Professores a partir dos quais a ANFOPE (1998, p. 29) destaca críticas, mormente ressaltando aqui:

[...] a formação continuada é vista como um problema individual, do professor; [...] Em síntese, a proposta coloca ênfase no aspecto técnico-metodológico na organização curricular da formação de professores, descolando-os de seus condicionantes sócio-históricos;

- f) educação continuada enfatizando o “treinamento em serviço” e a modalidade de educação à distância “[...] implementada não como complemento aos professores em formação, mas como substituto dos modelos presenciais, [...] como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada” (ANFOPE, 2002, p. 8).

A partir do Documento final do IX Encontro Nacional da ANFOPE (1998, p. 18) encontramos uma análise resumida sobre a política educacional do governo federal da época, incorporando os princípios gerais do neoliberalismo:

- Adoção de um novo conceito de público, desvinculado de estatal e de gratuito, com transferência da responsabilidade para a sociedade civil, através de parcerias com empresários e “comunidade”, para financiamento e gestão da educação; [...]
- Controle de qualidade das escolas e universidades através da avaliação – SAEB e “provão”, sempre na ideologia empresarial do controle da qualidade pelo controle do produto;
- Reformas dos conteúdos curriculares com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] visando a avaliação dos resultados e não do processo educativo;
- Mudanças nas formas de gestão e financiamento da educação através de mecanismos de descentralização controlada pelo poder público a nível federal, estadual e municipal;
- Ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas Breves, que trazem de volta o

grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio.

Assim, se reforça a necessidade de qualidade na preparação do profissional da educação e da melhoria em suas condições de trabalho para que tais aspectos complementares possam favorecer a atuação em busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem (que não pode ser atribuída como responsabilidade somente dos professores), destacando a necessidade da revisão não só do trabalho das instituições de ensino junto ao profissional em sua formação básica, mas também a política pública e a educação continuada.

Contraditoriamente a essa colocação constatamos:

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância) (ANFOPE, 2000, p. 16).

Para Prada (2001), nas experiências de educação continuada de professores no Brasil, Chile, Colômbia e Espanha, orientadas para a qualificação dos referidos profissionais, verifica-se mais um retorno à eficiência dos professores a voltar-se para o seu desenvolvimento humano, profissional e docente. Tal orientação parece concretizar as políticas implementadas de forma verticalizada, isto é, embora os princípios democráticos divulguem a valorização do magistério, as metodologias enfatizam o repasse de informações em detrimento dos conhecimentos baseados nas experiências dos professores.

Por outro lado, o envolvimento em experiências voltadas à transformação social deveria levar ao desenvolvimento da consciência de participação, da busca pela reafirmação do direito à cidadania, da democratização de acesso à formulação de políticas em diferentes âmbitos de atuação. Contudo,

[...] a “qualificação de professores” para melhorar a qualidade da educação tem que ser complementada, entre outros fatores por políticas que em educação garantam a reorganização do aparelho administrativo, estímulos aos professores, disponibilidade de recursos financeiros e materiais, planejamento participativo entre diferentes setores da sociedade

de políticas programas e projetos a curto e longo prazo (PRADA, 2001, p. 111).

Na busca da qualificação para os professores existem várias abordagens teóricas que conduzem a diferentes propostas de currículo para a formação. Não é nossa intenção aprofundar nem tampouco esgotá-las, mas apresentar de modo sintético as que se destacam nos textos da atualidade em virtude de sua audiência. Assistimos, nesse momento, a tentativa de situar minimamente o leitor sobre as propostas de: professor reflexivo, professor intelectual, formação por competências, professor pesquisador e/ou professor pesquisador em ação, bem como suas principais críticas, possibilitando na continuidade do trabalho, analisar como as idéias são apropriadas e postas em movimento nos programas/cursos de educação continuada de professores para atuarem no processo de educação inclusiva.

1.2.1 O conceito de reflexão, prática reflexiva e professor reflexivo

Ao tecer considerações sobre a maneira como os professores aprendem e especificamente os enfoques dados à formação e aprendizagem dos docentes, Hernández (1998), destaca duas linhas de pesquisa: uma partindo das experiências dos professores e analisa suas concepções; e outra que privilegia o conhecimento da prática docente e seu processo de tomada de decisões. “Em ambos os casos se preocupa não tratar o docente como alguém que aprende no vazio”. Está em voga “[...] uma nova tendência de formação, que mostra uma [...] concepção de docente, considerando-o um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 11).

A proposta de formação de professor reflexivo remonta as proposições de Dewey sobre as formas de pensar e o pensamento reflexivo denominado “[...] a melhor maneira de pensar” (LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 45) e definido como “[...] o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1979, p. 159, grifo do autor).

As autoras supramencionadas destacam, a partir dos escritos de Dewey, o pensamento reflexivo como o que tem um propósito levantado, mas envolvendo a busca de comprovação e não simplesmente como no pensamento automático e imaginativo, inconseqüentes, sem objetivo de conclusão e esforços investigativos. O pensamento reflexivo exige superar uma questão inicial onde a resposta, satisfatória ou não, apresenta valor pelo processo reflexivo vivenciado que conduz a um juízo melhor formulado de acordo com as experiências reflexivas que o autor tiver vivenciado, considerando para tanto, um estado de atenção, capacidade de flexibilidade e curiosidade investigativa.

Lalanda e Abrantes (1996, p. 58) atentando para alguns aspectos do conceito de reflexão em Dewey e sem intenção de esgotá-lo, mostram-nos: “[...] a reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas capaz de provocar alterações fundamentais das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade”. As autoras concluem, no tocante à formação de professores, ser necessário disponibilizar de situações experimentais significativas bem como oportunizar a reflexão do início ao fim de cada ato educativo.

As ponderações de Alarcão (1996) revelam que as proposições de Schön são decorrentes do referencial de Dewey e, para ela, estão voltadas para o conceito de profissional, posto e cobrado como eficiente, a relação teoria e prática, a reflexão e a educação para a reflexão. Nesse sentido, na interpretação de Alarcão (1996), Schön posiciona-se contra e criticamente ao raciocínio técnico utilizado nos cursos profissionalizantes onde a ciência aplicada é usada como resolução de problema, ao mesmo tempo em que, enfatiza o uso da reflexão a partir de situações reais como possível saída diante das constantes mudanças e exigências da sociedade em transformação.

Na análise de Alarcão (1996), Schön propõe a figura de um mediador (formador) o qual atua intervindo junto ao formando visando ao estabelecimento de um diálogo reflexivo “[...] sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (ALARCÃO, 1996, p. 13). Este processo se dá por meio do conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é revelado na prática decorrente da rotina diária, de modo instintivo, intuitivo, dinâmico e pode ser objeto de observação, reflexão, descrição e correção das descrições obtidas por meio de novas testagens. A reflexão

na ação é parte integrante do processo resumidamente apresentado, quando se pára para, a partir de dúvidas, reformular uma explicação que vinha sendo explanada: a reflexão sobre a ação é retrospectiva, é uma reconstrução mental sobre o ocorrido e, na busca da superação dos próprios obstáculos que surgem no decorrer da prática, temos a reflexão sobre a reflexão na ação onde além de termos a oportunidade de compreender problemas vindouros podemos descobrir novas soluções e socializar os resultados obtidos, mas para que se possa favorecer o desenvolvimento destes aspectos nos alunos é necessário que o professor formador possa colocar em prática consigo próprio as etapas supramencionadas (ALARCÃO, 1996; MOREIRA, 2004).

Na visão de Lalanda e Abrantes (1996), um outro autor que defende a proposta do uso da reflexão é Zeichner (1993, p. 18), ao discutir a ação reflexiva como:

[...] uma ação que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Os conceitos de reflexão e prática reflexiva aparecem no documento Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a) e se comparado às bases teóricas sobre a reflexão proposta por Zeichner (1993), apresentam algumas possibilidades e limitações da aplicação desse enfoque à nossa realidade educacional.

Marcondes (2002) avalia que o documento Referenciais para a Formação de Professor, ao utilizar a concepção de “reflexão” e “professor reflexivo” tomando por referência às proposições de Zeichner, Schön e Alarcão, mostra interesse em um currículo de formação de professores que contemple o aprofundamento teórico e a aplicação dos aspectos mencionados, mas alerta para a existência de vários sentidos para os mesmos termos. Pimenta (2005, p. 45, grifos do autor) reforça:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, [...] questão [...] “esquecida” nas políticas do governo brasileiro.

Para essa idéia recorreremos novamente a Marcondes (2002, p. 197) que acresce:

Portanto, é fundamental tornar explícito o conteúdo e a qualidade que esperamos incentivar nossos programas de formação de professores. Devemos deixar claro que todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos necessariamente profissionais reflexivos. Podemos distinguir entre a reflexão episódica que todos nós fazemos e a postura reflexiva do profissional. A prática reflexiva deve se tornar uma postura permanente, constante, inserindo-se em uma relação analítica com a ação, chegando a fazer parte da identidade deste profissional no exercício cotidiano da profissão.

Alarcão (1996), na busca de ampliar o conceito de professor reflexivo, introduz a noção de escola reflexiva, onde busca aliar à perspectiva da intervenção do professor no âmbito social, ou ainda, “[...] como a organização que se pensa a si própria” (p. 21).

Macedo (2002) e Marcondes (2002) concordam com a necessidade do conceito de prática reflexiva. O primeiro destaca a necessidade do uso na escola como meio de superar o amadorismo da profissão docente em busca da profissionalização do magistério, atendendo a concretização do discurso de escola para todos onde se aprende o que é significativo para a vida de cada aluno.

A prática reflexiva para Macedo (2002) é entendida como a aproximação entre a reflexão teórica e a ação de modo a complementar ambos os aspectos, pois tanto quanto a prática, a reflexão é vista como uma forma de conhecimento situada no tempo e no espaço.

Já Marcondes (2002), considera que a utilização do conceito de prática reflexiva é importante e possível, contudo apresenta algumas limitações de utilização, que devem ser consideradas em função do conceito ser proveniente de literatura internacional. Os aspectos são: “a ‘cultura’ da escola brasileira, o professor brasileiro como profissional e a dimensão sociopolítica do conceito de ‘prática reflexiva’ em termos práticos” (MARCONDES, 2002, p. 201).

No primeiro caso, a cultura da escola brasileira, com o qual Alarcão (2002) também concorda, deve-se atentar para a tendência dos professores trabalharem de forma isolada dificultando reflexões com seus pares e, em alguns casos, a não disponibilização de tempo em sua jornada de trabalho, que geralmente é dupla em função dos baixos salários.

No segundo caso, o professor brasileiro como profissional, questiona-se sobre as condições materiais e os recursos financeiros disponibilizados ao desempenho profissional das atividades, a desvalorização do seu trabalho, o baixo *status* atribuído pela sociedade brasileira entre outros elementos.

No último caso, entretanto sem menor importância está a dimensão sócio-política do conceito de “prática reflexiva”. Em termos práticos, há necessidade de se ponderar sobre a formação educacional para o exercício da cidadania e busca de transformações sociais que favorecem aos alunos e como estão conduzindo o processo reflexivo.

Se desconsiderarmos esses elementos, a proposta de uso da “reflexão” pode ser conduzida ao desgaste do conceito, principalmente se a qualidade de ensino continuar sendo atribuída somente partindo dos professores, sem considerarmos a importância de se proporcionar melhores condições de vida a toda população e se usarmos a prática reflexiva somente em disciplinas esparsas, quando se espera que ela aconteça ao longo de toda a matriz curricular de um curso proposto.

Alarcão (2002) acredita que a abordagem do professor reflexivo apresenta potencial de retorno quando aplicada à formação de professores. Contudo, seria necessário ser aprofundada para além do nível descritivo na busca de atingir níveis de reflexão mais complexos tais como: o da compreensão, o crítico, o ético e o de intervenção, incluindo intervenções na política e sociedade o que poderá ser concretizado por meio de trabalho com grupos.

É Macedo (2005) quem nos auxilia na discussão sobre a busca para atingir níveis de reflexão mais complexos. Propõe, que o professor em sua atividade diária, tanto institucional como escolar, na busca de profissionalização e transformação da escola com vistas a atender educacionalmente a todos, necessita fazer uso da prática e reflexão como elementos “indissociáveis, complementares e fundamentais” (p. 31). Esse é um meio de responder positivamente a diversidade e singularidade existentes na sociedade em que vive.

Estabelecendo uma aproximação entre Alarcão (1996) e Macedo (2005), temos:

- a) a compreensão em decorrência de atualizações concernentes a conteúdos e procedimentos sobre a escola e a prática docente a fim de ensinar e aprender pela lógica da inclusão. Essa possibilitaria o desenvolvimento de habilidades para atender a todos, envolvendo os aspectos éticos;

- b) o processo de ensino e aprendizagem necessita então, ser concebido tanto para o aluno como para o professor e ambos devem estar envolvidos por um contexto mais investigativo que transmissivo. Para tanto a crítica reflexiva deve se fazer presente sobre a prática desenvolvida a partir de revisões de ações e suas conseqüências; na reflexão sobre a ação planejada e a concretizada; na dinâmica dos atos de exteriorização e interiorização de ações, pensamentos e sentimentos; nas estratégias de formação e no papel de um formador em nossa vida; nas situações de auto-observação, transformação e emancipação ou dito de outro modo no antes, durante e depois de cada ação;
- c) ao exercer a crítica reflexiva, o professor terá como proceder a intervenções (adequações, correções, revisões, compensações, substituições entre outros procedimentos) visando a modificação pessoal, pedagógica, escolar e social, efetuadas não como um trabalho isolado, mas em grupo, onde o outro possibilitará uma relação de complementaridade e interdependência na superação de obstáculos.

Contudo, alerta Castro (2005, p. 478):

Parece evidente que há um desvirtuamento dos pressupostos da formação do professor reflexivo tomado como modelo pela reforma educacional [...] [dos anos 1990]. Isso representa um paradoxo em termo de qualificação do professor, pois, diante da centralidade do conhecimento, o professor deveria ter uma forte formação teórica, uma considerável bagagem filosófica, histórica, social e política, para poder respaldar a sua prática, e, ainda, propor mudanças significativas na educação. Essa preocupação não está presente nas políticas de formação.

Apoiada na preocupação de Castro (2005), define-se essa abordagem teórica de formação de professores como sendo uma entre as duas adotadas, para a análise dos conteúdos formativos em educação especial e inclusiva, tratados nas ações de educação continuada dos professores no contexto do presente trabalho.

1.2.2 O professor como intelectual transformador/público

Partindo das colocações efetuadas por Gramsci (1988), o intelectual é aquele que procede às transformações na classe a que pertence. Está subdividido em dois grupos: os intelectuais “orgânicos” e os “tradicionais”.

Os primeiros, concebidos como todo ser humano que a partir das modificações em seu grupo social e contexto econômico, efetuam mudanças parciais e especializadas nas atividades que produzem, organizando a classe a que pertencem. Os “tradicionais” são aqueles que possuem certa autonomia e permanecem como detentores de determinadas condições sócio-político-econômicas apesar das transformações históricas. Ambos os tipos de intelectuais diferem da massa de trabalhadores em geral, pois essa:

[...] não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’ e não ‘assimila’ nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (GRAMSCI, 1988, p. 5).

A tarefa principal dos diferentes intelectuais é produzir seus membros, assimilar o que os “tradicionais” produzem e transmitem, favorecendo a sua própria compreensão e a compreensão do grupo a que pertencem. A diferença essencial entre os homens é a função de intelectual que exercem ou não na sociedade, embora todos sejam considerados intelectuais.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. [...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, [...] participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1988, p. 7-8).

Giroux (1997), a partir das constatações de Gramsci, propõe a figura do professor intelectual transformador. Segundo Moreira (2001), essa proposta ocorre nos anos 1980, sendo revista nos anos 1990, entre outros motivos por estudos

culturais. Tal fato conduz Giroux a substituir o termo transformador pelo de intelectual público.

Enquanto intelectual transformador Giroux (1997) entende uma categoria de profissionais, dotado de formação teórica que deveria permitir o desenvolvimento de uma consciência crítica e engajamento político, favorecendo uma prática pedagógica consciente voltada para as transformações sociais na busca de superação da opressão, posição também defendida por Santomé (1999).

De acordo com Moreira (2001, p. 44) a figura do professor intelectual público volta-se para:

Ampliar os espaços públicos em que discussões e decisões possam ocorrer, assim como para combinar concepção e implementação, pensamento e prática, com o projeto coletivo de uma cultura pautada por liberação e por justiça. Na visão de intelectual público associam-se, ao caráter político da prática docente, bastante acentuado na figura do intelectual transformador, a preocupação com o caráter discursivo dessa prática, a valorização da esfera cultural e a crença na importância de debate público [...]

Para explicitar o que se entende por prática pedagógica recorre-se ao pensamento de Franco (2002, p. 184):

[...] deve-se fazer através de uma ação científica, intencional, planejada, organizada. [...] não deve estar restrita apenas às escolas, mas a todas as práticas educativas de uma sociedade, de forma a potencializar a ação educacional com fins educativos, em vista a um projeto de formação de sociedade.

“A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1988, p. 9) e, para tal, chama os professores à responsabilidade ativa como formadores da população escolar, aquele que define os conteúdos essenciais, estabelece os objetivos a serem alcançados e amplia a visão sobre as lutas a serem assumidas, evitando o silenciamento das vozes dos alunos (GIROUX, 1997; SANTOME, 1999). Entretanto o primeiro destaca a necessidade da reflexão por parte do professorado para compreender as influências recebidas em seu trabalho decorrentes das condições ideológicas e econômicas a que está submetido. O fazer pedagógico necessitaria de ações críticas para o engajamento político do professor no aspecto social e, paralelamente, a utilização deste fazer voltada aos alunos,

oportunizando aos mesmos a compreensão de que também podem exercer o mesmo papel na sociedade.

A proposta procura desvelar aos professores a necessidade de se oporem às reformas educacionais onde os mesmos são concebidos como intelectuais executores a quem cabe fazer bem esse papel. Desafia a categoria a se organizar e a impor resistência crítica a condições de “proletarização do trabalho docente” que os reduz a “[...] técnicos especializados dentro da burocracia escolar [...]” (GIROUX, 1997, p. 158) devido a uma tendência de formação profissional onde se privilegia a prática em oposição à teoria; a padronização e o controle em contraposição à reflexão crítica e à redução da autonomia, afastando-os da possibilidade de reflexão, análise e compressão das condições diferenciadas de aprender dos alunos frente aos currículos pré-programados pelas propostas educacionais.

Moreira (2004) acredita na concepção de professores como intelectuais à medida que tal categoria permite auxiliar o repensar do trabalho docente a partir de uma base teórica e não somente técnica; a definir as condições necessárias para os professores atuarem como tal; a sugerir ao professor lutar pela concretização dessas condições e a iluminar o professor, por meio de sua prática pedagógica, a proceder a transformação social considerando determinados interesses.

O trabalho do professor como intelectual público deve:

[...] reconhecer o caráter parcial dos discursos, questionar as especificidades dos pontos de vista, afrontar os critérios de uma verdade supostamente universal, abrindo-se, ao mesmo tempo, ao diálogo, a um projeto mais Amplo de construção da solidariedade e de uma sociedade democrática (MOREIRA, 2001, p. 45).

Entretanto, é Moreira (2001) quem ainda pondera no sentido em que, para o professor assumir tal postura intelectual é necessário que ele disponha de autonomia, integridade, ética e crítica a fim de fazer progredir a liberdade e o conhecimento. Do contrário, a realidade poderá se apresentar como inflexível, conduzindo as pessoas a cederem a discursos autoritários e discriminatórios, desconsiderando as necessidades humanas, as relações sociais e culturais.

Para o autor, faz-se necessário uma postura crítica por parte dos professores tanto em âmbito micro (a exemplo a sala de aula) como macro (a sociedade) a fim de

distinguir as influências recíprocas a que estão submetidas e proceder a intervenções que possibilitem mudanças. Nesse sentido, destaca:

[...] tanto a prática profissional como o preparo do professorado precisam combinar dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Essa perspectiva instiga o professor a assumir-se como intelectual, de modo a evidenciar: o compromisso com lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva; o permanente propósito de mostrar, por meio da crítica cultural, que as coisas não são inevitáveis; a preocupação em fazer avançar o conhecimento e a liberdade; bem como o empenho em auto-aperfeiçoar-se e aperfeiçoar a sua prática. Ainda que outras dimensões também devam fazer presentes no delineamento da identidade docente, [...] (MOREIRA, 2001, p. 47).

Para que o professor possa desempenhar o papel de intelectual transformador/público torna-se necessário desenvolver uma postura de conhecimento, a qual nem sempre possui, e que conduzem a possibilidades advindas do ato de conhecer. Entretanto esse conhecimento não deve gerar uma postura passiva de reprodução das condições historicamente postas, mas principalmente uma postura ativa a partir da consciência histórica e engajamento político, necessários à transformação social e humana.

Nas palavras de Moreira (2001, p. 40) “Trata-se hoje de pensar o currículo e de pensar o professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo”. Se as ações de formação de professores, tanto em nível inicial como em nível de educação continuada, não apresentam um currículo onde sejam possíveis experiências abertas à pluralidade cultural, a práticas pedagógicas diferenciadas das comumente voltadas exclusivamente à sala de aula, a questionamentos de realidades sociais diferenciadas, o professor dificilmente terá acesso à compreensão do uso de linguagem parcial utilizada em discursos. Desse modo, enfrentará obstáculo na compreensão dos mesmos, a fim de que possa posicionar-se a favor ou contra e, nesse caso, reconstruí-lo e colocá-lo a serviço da humanidade.

1.2.3 O professor pesquisador e/ou professor pesquisador em ação

A figura do professor pesquisador decorre de análises nas quais se aponta para a importância da pesquisa na formação do professor. Em consequência, observa-se a possibilidade de transformação da prática pedagógica, organizacional e social, a qualidade educacional e o sucesso de todos os alunos na escola. É o que revela André (1996, p. 100) quando, a partir da realização de uma de suas pesquisas, conclui “a pesquisa pode ter um papel formador, didático, revertendo aos participantes os conhecimentos produzidos”.

Somando ao posicionamento anterior, Garrido, Pimenta e Moura (2000, p. 99) nos trazem aspectos complementares “Investigar as próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Torna o professor sensível e atento à complexidade do fazer docente”. E, ainda, podem ser beneficiados de modo individual e coletivamente pela forma crítica e colaborativa com que passam a gerir a escola de modo interligado com o entorno escolar favorecendo as discussões e decisões conjuntas acerca dos próprios problemas e impasses.

Professor pesquisador em ação é uma idéia defendida por Moreira (2001 e 2004) e na visão do autor, parte da união entre as propostas de Schön e Giroux, anteriormente apresentadas. Associada à concepção e prática de reflexão e professor reflexivo é a segunda concepção de formação de professor que, juntas nortearão a análise do presente trabalho.

O professor pesquisador em ação seria aquele que atua na transformação social e educacional, em termos mais restritos, quando se aborda a instituição escolar e, também mais amplos, quando se conhece as possibilidades de transformações sociais decorrentes do trabalho desenvolvido em espaço mais reduzido onde não se calam aspectos silenciados do currículo, por exemplo ao dar voz e vez às experiências e saberes dos alunos e reflete sobre as responsabilidades decorrentes do desenvolvimento de seu trabalho (MOREIRA, 2004).

Por ser entendido como aquele que continuamente exerce reflexão sobre os conhecimentos produzidos pessoalmente (o seu próprio fazer pedagógico) e pela humanidade (os resultados de diferentes pesquisas provenientes de diferentes áreas), o professor pesquisador em ação discute seus posicionamentos no conjunto dos

atores escolares e registra, no projeto político pedagógico das escolas, as reflexões e os meios de se buscar a educação para todos, bem como implementando-os e transformando a realidade educacional e social.

Considerando o conjunto de saberes e o recurso da atividade de pesquisa, aspectos importantes na atualidade para o trabalho do professor no seu exercício profissional, Lüdke (2001) leva-nos a refletir sobre a preparação do professor, individualmente e no seu conjunto de profissionais, as condições ofertadas, os critérios estabelecidos e a validade dos resultados da atividade de pesquisa realizada por professores de educação básica e em *locus* diferenciado do contexto da educação superior. Destacamos algumas constatações de Lüdke (2000), tendo por base o resultado de sua pesquisa²⁴:

- a) **quanto as condições estruturais:** apesar de terem selecionado escolas que correspondessem a determinadas condições para realização do intento, as mesmas ainda apresentam deficiências nesse âmbito; falta espaço para o trabalho conjunto dos professores e alunos e dispõem de poucos recursos bibliográficos e de informática. Do ponto de vista funcional, existe para alguns casos, disponibilidade de horas de trabalho para tal fim e falta de informação para outros, no tocante à possibilidade de usufruírem a referida prerrogativa;
- b) **frente à formação para a pesquisa:** um pequeno número, geralmente ligado à graduação em biologia, participou de iniciação científica durante a graduação. A educação continuada é de iniciativa pessoal ou da instituição, mas poucas foram as menções nesse sentido; o mesmo ocorrendo com a pesquisa colaborativa com universidades. Eventos científicos e associações de especialistas não parecem representar instâncias formadoras;
- c) **quanto aos produtos das pesquisas:** confusão entre as noções de pesquisa e de projeto; pouco material que registre os resultados; definição de pesquisa atribuída à academia.

A questão remete à necessária reflexão sobre a importância das agências formadoras de professores estarem engajadas na oferta do ensino, pesquisa e extensão aos seus acadêmicos, a fim de que esses aprendam pela prática, conteúdos, procedimentos e atitudes favorecedores de sua atuação profissional. Investir nesse

²⁴ Cf. LÜDKE, Menga. **A pesquisa e professor da escola básica**. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação da PUC – Rio, 2000.

tripé que constitui algumas das finalidades da educação superior, conforme a LDBEN nº 9.394/1996, artigo 43º, favorece ao educador não sentir em seu ofício, os efeitos da dissociação desses aspectos anteriormente abordados.

Gostaria de incentivar o/a professor/a a tornar-se pesquisador/a de sua prática, argumentando que essa atitude acentua o seu compromisso com o avanço do conhecimento e com seu aperfeiçoamento/a profissional, completando a lacuna que penso existir na idéia do/a professor/a como intelectual transformador/a. Tendo em vista que o ensino é uma profissão na qual a prática oportuniza a aquisição de um conhecimento específico, ligado à ação, somente possível de ser apreendido na e pela prática, vejo a prática reflexiva como processo privilegiado, capaz de facilitar ao/a professor/a aprender a partir da análise crítica de suas atividades (MOREIRA, 2004, p. 18).

As idéias expressas conduzem não a simples negação de propostas anteriores, mas em movimento dialético, favorecem a transformação de aspectos viáveis e necessários à formação e prática dos profissionais, visando a uma possível transformação das condições sociais, profissionais e políticas em que se encontram.

Tal transformação afetaria inclusive a universidade, segundo a visão de Lüdke (2001), auxiliando a ambos – meio acadêmico e professores da educação básica – a proceder uma reconceitualização da pesquisa entre os últimos. O intuito é favorecer ao estabelecimento de critérios de procedimentos e validação, por existir condições para a realização e admissão daquela “[...] como membro legítimo, no conjunto de tipos de pesquisa hoje à disposição dos pesquisadores na área de educação” (p. 92).

A pesquisa na educação básica, na sua relação com o saber docente e transformação social, pode inclusive favorecer ao estabelecimento de política governamental de valorização do magistério, um aspecto necessário de ser oportunamente investigado.

1.2.4 A formação para competências

Ao refletir sobre a idéia de competência na educação, Machado (2002) realiza uma breve contextualização histórica, revelando que tal proposição partiu do

currículo escolar da Grécia Clássica, o *Trivium e Quadrivium*, utilizados como meio de se desenvolver a preparação do cidadão e não aspectos específicos de formação.

Essa realidade passa gradativamente a ser modificada quando, no século XIX, a Ciência tem sua forma de conhecer valorizada, necessitando estabelecer divisões às quais culminaram especialidades e conseqüentemente, em conhecimento disciplinar. Essas, por sua vez, geraram uma inversão na forma de utilização dos conhecimentos na formação do cidadão estabelecendo o conhecimento científico como fim primordial e o desenvolvimento pessoal resultado natural decorrente da vivência diária. E acrescenta:

As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais. As ciências não são um fim em si, nem podem ser consideradas obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam, ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais (MACHADO, 2002, p. 139).

Perrenoud (2002a), ao abordar a finalidade da escola, afirma que o modelo vigente em dada época e sociedade conduz a diferentes posicionamentos e a formação do professor, para atuar nas instituições, é decorrente de escolhas ideológicas. Quaisquer que sejam as competências a serem desenvolvidas nos e pelos professores em seu processo de formação estão diretamente ligadas à finalidade a que se presta a escola em dado momento histórico.

Ao buscarmos o significado da palavra competência, encontramos as seguintes definições: “faculdade legal de um funcionário ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões” (BUENO, 1982, p. 280), ou ainda, “Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa: capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (FERREIRA, 1989, p. 164).

Transposta para a dimensão científica, competências segundo Machado (2002, p. 145) são:

[...] padrões de articulações do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade.

Na perspectiva do autor, as competências se constituem considerando:

- a) **a personalidade**, entendida como características pessoais que se tornam ponto de referência para expressão e existência da competência, não podendo ser expressa por meio de objetos e artefatos;
- b) **o âmbito**, contexto por meio do qual as habilidades, compreendidas como “[...] formas de manifestação [...], de realização das competências [...]” (MACHADO, 2002, p. 145), são postas em movimento;
- c) **a mobilização dos saberes** necessários para colocar as diferentes habilidades em funcionamento, favorecendo a expressão e concretização do exercício da competência.

Apresentar uma competência envolve a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Integram-se nesses recursos o saber fazer, o trato da situação por analogia a outras, o uso de operações mentais complexas que passam pela formulação de esquemas de pensamento e a própria experiência adquirida durante a formação e a prática diária no exercício profissional.

Rey (2002, p. 25), define competência como “uma excelência que reconhecemos no outro [...]” e pode ser concebida como comportamento, função ou potência geradora. Como comportamento, é observável, alinhando-se à concepção behaviorista onde o comportamento (resposta) é apresentado diante de uma dada situação (estímulo), um automatismo, passível de ser treinado onde se desconsidera o pensamento. Como função, o pensamento já é considerado, tem em vista organizar pequenos conhecimentos para solucionar um dado problema ou um número finito de situações, sem, no entanto, questionar os fins a que visa. Está ligada a um hábito, à eficácia e possui uma finalidade técnico-social identificada. Como potência geradora possibilita adaptar-se a situações desconhecidas, pode decidir o objetivo a ser atingido, deliberar sobre a oportunidade de uso e criar meios de atingi-lo. Diz respeito à atividade, aos saberes e à mobilização das duas condições primeiras.

“Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar conhecimentos pertinentes” (PERRENOUD, 1999, p. 22). De acordo com Allessandrini (2002), a construção e o desenvolvimento das competências profissionais estão diretamente ligados às relações intra e interpessoais onde os envolvidos se permitem avaliar, auto-avaliar e refletir de modo crítico, uma vez que implica em posicionamento e responsabilidade social diante das situações-problemas

onde se faz necessário uma tomada de decisão considerando os objetivos profissionais, éticos e institucionais.

[...] a competência manifesta-se em um conjunto, por meio da articulação de diversas habilidades. Durante o processo de equilibração majorante, a competência representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidões que possuímos, as quais acionamos para buscar um novo patamar de equilíbrio quando entramos em desequilíbrio, pois há uma transformação a ser processada (ALLESSANDRINI, 2002, p. 164-165).

Aliada à idéia de competência temos uma visão piagetiana onde esquemas hereditários, disponibilizados ao nascer, são continuamente ampliados e complexificados, em um processo de construção que se dá do simples ao complexo, na interação com o meio e com outros sujeitos, fazendo uso da linguagem, das experiências, dos símbolos, das relações sociais e afetivas. Gradativamente as experiências individuais vão sendo construídas, acionadas e re-acionadas mediante o uso da percepção, do processo decisório, de juízo e de comunicação. É desse modo que o professor, em seu processo de formação inicial e de educação continuada, gradativamente constrói seus esquemas de ação, adaptando-se ao meio e estabelecendo seus *habitus*. Segundo Bourdieu (1983, p. 65, grifos do autor), *habitus* é compreendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona **a cada momento como uma matriz de percepções**, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...].

Para Bourdieu por meio do *habitus*, o passado atualiza-se nas práticas realizadas no presente e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais. Isso é possibilitado pelo seu caráter de “disposições duráveis ou duradouras”, que permitem à realidade objetiva exercer a interiorização da exterioridade. Mas as práticas e representações não são totalmente determinadas porque os agentes fazem escolhas. Também não são totalmente livres porque essas escolhas são orientadas pelo *habitus*. É por isso que os *habitus* devem ser compreendidos como disposições duradouras mas não imutáveis (SILVA, 2005).

Perrenoud (1999, p. 24, grifo do autor) diferencia esquema de competência. O primeiro “[...] é uma *totalidade constituída*, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas [...]”.

A expressão da mobilização de uma competência se dá em diferentes tempos; uns mais demorados, menos rotinizados e exigem maior reflexão; outros praticamente instantâneos, ligados ao *habitus* “[...] na medida em que o controle reflexivo da ação, a concretização e o pensamento formal passam pela implementação de esquemas de pensamento, avaliação e julgamento” (PERRENOUD, 1999, p. 26). A última forma de mobilização permite uma resposta rápida a uma situação problema complexa gerando um resultado valorado como positivo ou negativo. É, portanto, um saber fazer, prático, mas ampliado, pois faz uso do recurso teórico, é flexível e perpassa pela mobilização de outros recursos, gerando “*valor de uso*” (PERRENOUD, 1999, p. 28, grifo do autor).

Perrenoud (2002b, p. 143, grifo do autor) recorre à expressão “*ilusão da improvisação*” de Bourdieu para dizer:

Todos imaginamos que “inventamos” nossos atos sem perceber a **trama** bastante constante de nossas decisões conscientes e de nossas relações em situação de urgência ou de rotina. É difícil mensurar o caráter repetitivo de nossas próprias ações e reações, e ainda mais complicado é perceber os efeitos negativos da forma reiterada em que ignoramos, aterrorizamos ou ridicularizamos um determinado aluno, formulamos orientações, impedimos os aprendizes de refletir sozinhos antecipando-nos às suas perguntas, etc.

Sugere então a introdução do uso da reflexão sobre a ação como meio de desvelar o *habitus* a fim de que tomemos consciência²⁵ das rotinas estabelecidas e da possibilidade do profissional se melhorar evitando o desconforto gerado pelo fracasso por não ter feito o que poderia ou não saber fazer o que necessitaria ser feito. O resultado negativo poderá gerar atribuição de responsabilidade a terceiros (sistema, alunos, pais, entre outros), e com muita dificuldade também a si mesmo, até porque a necessidade de conhecimento não é de todos.

²⁵ Cf. PERRENOUD, Philippe. Da prática reflexiva ao trabalho sobre o *habitus*. In: _____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002b. p. 141-168.

A idéia de competência associada então à formação profissional na atualidade visa dotar os profissionais de competências pessoais, munidos de ferramentas necessárias para continuar aprendendo, aperfeiçoando-se, acompanhando as modificações da sociedade, sua produção material e transformando a realidade que o cerca ao “articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem [...]” (MACHADO, 2002, p. 154).

A crítica que se faz ao uso das competências na formação dos professores é evitar um esvaziamento da proposta onde se busca aliar a competência técnica à competência política e à pedagógica, o que se compreende por saber fazer bem. Essa complementação de aspectos difere da compreensão do uso puramente técnico de aplicar bem o que o professor sabe, como os conteúdos. Implica em avaliar os fins a que eles atendem. Implicitamente, se não se avalia os fins a que a atuação pedagógica se presta, não necessariamente o profissional da educação estará fazendo o bem a todos como se espera e sim o bem a uma parcela específica da população colaborando ainda mais com o processo excludente. “É por isso que dizemos que uma visão crítica da realidade não leva, automaticamente, a uma intervenção crítica, mas é um primeiro passo, se se pode ver com clareza o apelo da necessidade que está presente no real” (RIOS, 1999, p. 59).

Questiona-se: formar professores competentes implica atender a quais interesses? De quais competências estamos falando? Para quais fins? Ações pontuais de formação de professores onde se diz formar professores qualificados, reflexivos e capazes de colaborar no desenvolvimento de competências nos alunos proporciona as condições necessárias para a transformação da sociedade de todos e para todos?

Nesse ponto é Castro (2005, p. 479) apoiada nas idéias de Hirata (1994) quem nos auxilia a reflexão, apresentando o conceito de competência como “[...] uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, ainda bastante imprecisa e marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social”. Ou ainda, não estaria contando exatamente com a ausência de necessidade de refletir acerca de si mesmo e o próprio *habitus*. Daí investir no *valor de troca* (por exemplo, rentabilidade no salário) ao invés de investir no *valor de uso* (aplicabilidade do resultado na transformação social e política) esvaziando o profissional da possibilidade de formar competências úteis à transformação da condição de sua profissão e profissionalidade?

Novamente é Castro (2005, p. 483) quem explica o resultado do uso da competência como eixo da formação do professor: “[...] [é] um mecanismo de ajuste da reforma estrutural, de aligeiramento, de expansão e de massificação em nível superior, priorizando a ótica quantitativa em detrimento da qualidade dessa formação”.

Se as competências se fazem em um *continuum* e essa continuidade se faz no dia-a-dia, não se pode falar em ser competente sozinho, embora o texto já tenha destacado que reconhecemos a competência em alguém, em função de um âmbito e de um movimento de buscar soluções diante de uma situação-problema. Em se falando de professores, a situação-problema se expressa no âmbito educacional, na organização escolar, na prática pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no contato com outros seres humanos.

A qualidade de seu trabalho não depende apenas dela [pessoa] – define-se na relação com os outros. As condições para a realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com as circunstâncias (RIOS, 1999, p. 79-80).

Cabe ainda destacar, a partir de Castro (2005, p. 481), que a centralidade da culpa na má formação do professor não impede que vejamos e questionemos “[...] a ausência de uma política de valorização por parte dos organismos oficiais para os profissionais da educação e as condições de trabalho a que estão submetidas no seu dia-a-dia”.

Nesse sentido, quando abordamos a atuação dos professores no exercício de sua profissão junto à organização institucional, conforme Gather Thurler (2002, p. 105, grifo do autor) podemos ainda falar em “[...] competências *coletivas* que ainda fazem muita falta”. As competências coletivas tratam da colaboração conjunta dos profissionais no intuito de favorecer o desenvolvimento institucional, dizem respeito a trocas de conhecimento e apoios mútuos visando à superação de obstáculos nem sempre abordados em atividades pontuais de sensibilização e de formação de competência didático-pedagógica. Implica em inovação de posicionamentos, os quais necessitam de autonomia profissional e do próprio estabelecimento de ensino para modificar práticas culturalmente efetivadas e construídas durante anos de existência.

[...] na “economia do saber” o útil, o prático é o que pode ser posto em ação de imediato, em situação, como dizem os *experts* em competência. Nessa lógica alguns conhecimentos, que não são solicitados pelo mercado, como os conhecimentos de filosofia; as questões da cultura como apreciação de obras de artes, de uma literatura refinada; as análises que dependem de um conhecimento político e tantos outros certamente não serão considerados a partir desses *approche*, pois não serão exigidos pelo mercado, pela economia do saber Maués (2003, p. 4, grifos do autor).

Castro (2005, 481) concorda com o posicionamento anterior e reafirma “[...] a reforma educacional tem trazido para a formação de professor uma redução significativa dos conhecimentos”.

A partir de um referencial apresentado em Genebra, proposto para orientar a educação continuada com vistas a favorecer uma coerência entre a formação profissional e as modificações educacionais, Perrenoud (1999) sugere um grupo de dez famílias de competências²⁶, o qual não deve ser considerado como definitivo, exaustivo, consensual, estável ou mesmo completo, conforme o próprio autor alerta. Destaca, ainda, para cada competência de referência, aspectos mais específicos a serem desenvolvidos em processo de educação continuada.

Portanto, a formação de professores voltada para a aquisição e desenvolvimento de competências passa necessariamente por uma condição ideológica que implica em escolhas prévias que se estruturam no momento da concepção do tipo de formação a ser oferecida aos professores. Essas escolhas podem ou não possibilitar uma formação voltada ao âmbito técnico, à prática reflexiva e à implicação crítica (PERRENOUD, 2002a). É o autor que ainda acrescenta: “Infelizmente, não podemos defender a hipótese de que todos os Estados desejam formar professores reflexivos e críticos, intelectuais e artesão, profissionais e humanistas” (PERRENOUD, 2002a, p. 15).

²⁶ Vide Quadro 1 na próxima página.

Quadro 1 – Dez domínios de competências prioritárias na educação continuada de professores

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar situações de aprendizagem.	- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. - Trabalhar a partir das representações dos alunos. - Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. - Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	- Conhecer e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. - Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. - Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. - Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. - Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. - Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. - Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. - Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. - Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. - Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	- Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. - Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. - Formar e renovar uma equipe pedagógica. - Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. - Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola.	- Elaborar, negociar um projeto da instituição. - Administrar os recursos da escola. - Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associação de pais, professores de língua e cultura de origem). - Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	- Dirigir reuniões de informação e de debate. - Fazer entrevistas. - Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	- Utilizar editores de textos. - Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. - Comunicar-se à distância por meio da telemática. - Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	- Prevenir a violência na escola e fora dela. - Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. - Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. - Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. - Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	- Saber explicitar as próprias práticas. - Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. - Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). - Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. - Acolher a formação dos colegas e participar dela.

(PERRENOUD, 2000, p. 20-21)

No caso específico deste trabalho a compreensão da concepção de formação, tipo de formação oferecida e perfil de professor formado são buscados no campo da

educação continuada, operada no município de Pimenta Bueno - RO, para os professores da educação inclusiva/educação especial, objeto dos capítulos III e IV.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: entre a educação especial e a educação inclusiva

O objetivo deste capítulo é analisar a significação que se estabelece no Brasil em 1994, pós-Declaração de Salamanca, para os conceitos de educação especial e educação inclusiva. Assim, partiremos da busca pelos nexos que estão sendo construídos nas proposições para a educação continuada de professores no atendimento aos alunos com deficiência em contexto inclusivo.

Nesse sentido, trabalhamos na perspectiva de contextualizar a educação especial a partir das influências internacionais, ou melhor, no interior dos paradigmas da integração ao da inclusão escolar e, por conseguinte, sobre as propostas de educação continuada dos professores nos contextos político, legal e das produções acadêmicas, considerando a concepção de professor reflexivo e pesquisador e/ou pesquisador em ação.

2.1 Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: os caminhos de interlocução com as discussões internacionais

Nesse item estamos, de um lado, trabalhando na perspectiva de dissociação desses termos, uma vez que em nosso país parece haver uma utilização sinonímica de educação especial e educação inclusiva, ou mesmo de inclusão apenas no âmbito escolar. Por outro lado, buscando o encontro de nexos distintivos da ação e do conteúdo dessas duas esferas do fenômeno educativo, no que respeita ao processo de educação continuada.

A educação especial como hoje concebemos não se desenvolveu de forma linear, foi marcada e influenciada pela evolução de concepções sobre a construção do conhecimento (GINDRI e FREITAS, 2005), bem como acontecimentos sócio-políticos de reavaliação dos direitos humanos e de humanização no atendimento às pessoas (MELETTI, 1999/2002) favorecedoras de novos princípios e posturas de

atuação que visavam à superação de situações de exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais por segregação, rejeição, negação, abandono e violência.

Estudos sobre a educação especial entram em cena nos anos 1950, na Dinamarca, gerando o princípio da normalização, o qual propõe a vivência de padrão de vida comum à cultura que o indivíduo com deficiência fizesse parte. Gradativamente, tal princípio foi modificado pela proposta de normalização de serviços oferecidos às pessoas com deficiência, na tentativa de ações integradoras à comunidade. Portanto, essas são ações menos restritivas de inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais (MENDES, 1999a).

O impacto do princípio da normalização no paradigma da integração, nas questões educacionais se fez sentir pelo processo denominado *mainstreaming*, tendência principal, “cujo princípio básico envolvia a inserção dos portadores de deficiência²⁷ nos serviços educacionais regulares, da comunidade na qual eles estivessem inseridos” (MENDES, 1999a, p. 33).

O processo *mainstreaming* sustentado por uma base legal favoreceu a política educacional a oportunizar “[...] implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimula[ndo] a institucionalização dos portadores de deficiência” (MENDES, 1999a, p. 33).

Novos conceitos foram propostos no intuito de proporcionar educação a essa parcela de alunos. Entretanto, as ações mesmo com compreensões diferenciadas, não atenderam aos seus objetivos iniciais, conduzindo segundo Mittler e Mittler (1999, p. 44) a uma compreensão tradicional que “[...] envolve a preparação de uma criança para adaptar-se acadêmica e socialmente a uma estrutura comum, mas sem nenhuma presunção de que a organização escolar ou o currículo devam mudar”.

Saint-Laurent (1997) distingue três fases de desenvolvimento da integração referindo-se as décadas de 1970 a 1990:

- a) em 1970 houve a diminuição do número de escolas e classes especiais. Os alunos com dificuldades leves freqüentavam classes de escolas regulares com apoio de classes especiais e os de dificuldades graves, classe especial em escola regular;

²⁷ O conceito portador de deficiência é utilizado nesse contexto em respeito ao texto na fonte. O mesmo acontecerá com outros conceitos (necessidades educativas especiais) não adotados nesse trabalho.

- b) na década seguinte, reafirmou-se a classe de ensino regular como o *locus* privilegiado para o trabalho junto ao aluno com deficiência, principalmente para os alunos com comprometimento intelectual leve (dificuldade de aprendizagem, distúrbios de comportamento, a exemplo);
- c) nos anos 1990 a idéia de integração escolar para todos toma corpo e começa a se discutir o modelo denominado “inclusão, que significa a resposta às necessidades pedagógicas de todos os alunos se faça no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas” (SAINT-LAURENT, 1997, p. 68).

Depreende-se que o modelo de educação especial a partir da proposta integracionista desenvolve-se com atividades paralelas ao ensino regular. Mendes (1999a) aponta que em meados de 1980, após difusão, discussões e pesquisas, surgem as propostas de organização da educação especial de modo unificado com o sistema de ensino regular, de origem norte americana e a *full inclusion*²⁸, de origem inglesa, com a mesma intenção. A *full inclusion* aliada à busca de atendimento a todos os alunos em uma mesma escola e a reformulação do sistema educacional, conduz ao uso do termo inclusão com múltiplos significados:

Num dos extremos, encontram-se aqueles que advogam a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade ‘apenas e só’ na classe regular da escola próxima à sua residência e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num *continuum* de serviços de apoio e ensino especial.

Por outro lado, o conceito de inclusão também parece ser utilizado apenas para renomear o denominado ‘*mainstreaming*’, considerando sempre que

²⁸ Para Doré, Wagner e Brunet (1997, p. 176) os termos inclusão, *full inclusion* (inclusão total) e *Regular Education Initiative (REI)* se referem ao conceito de integração. “A noção de ‘*full inclusion*’ prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro: (1) o conceito de inclusão (‘*inclusion*’) reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocadas no curso geral (‘*mainstream*’); (2) o termo integração foi abandonado por pressupor objetivos de reinserção de um aluno ou de um grupo de alunos na estrutura normal (‘*mainstream*’) da escola e na vida comunitária depois de ele já ter sido excluído; a ‘*inclusão*’ visa, desde o início, não deixar ninguém excluído do ensino regular (...); (3) a ênfase nas escolas ‘*inclusivas*’ deve-se aos meios de se construir um sistema que inclua e que considere as necessidades de cada um; (4) finalmente, a noção de ‘*inclusão*’ pressupõe uma mudança; não se trata mais de ajudar somente os alunos integrados que apresentam dificuldades; a ênfase é ampliada de modo a se considerarem as necessidades de suporte de cada membro da escola (o pessoal e todos os alunos), para que eles tenham sucesso no curso educacional geral. [...] vislumbrar a fusão do sistema de ensino especial com o sistema de educação regular [...] se traduz no aparecimento da expressão ‘*Regular Education Initiative – REI*’ [...]. Estas diferentes abordagens e concepções recebem nomes diferentes em inglês (‘*mainstreaming*’, ‘*inclusion*’, ‘*full inclusion*’). Em francês, não se dispõe desta mesma latitude, e todos estes termos e conceitos são atualmente traduzidos pelo único termo ‘*integração*’. Daí resulta uma confusão importante que não é apenas terminológica, mas antes conceitual”.

melhor colocação seria na classe regular, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio, tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou auto-contidas, escolas especiais ou residenciais (MENDES, 1999a, p. 35).

Apesar de o conceito de necessidades educacionais especiais ter sua introdução nos idos de 1960, a princípio não conseguiu gerar mudanças na organização da educação especial (MARCHESI, 2004). São com as críticas sobre o modelo de educação especial exercitado até 1980, que o modelo de inclusão ganha terreno. Destacamos tais críticas: a) “a difícil identificação dos alunos com dificuldades”; b) “efeito estigmatizante pelo fato de separar os alunos para atendimento especial”; c) “falta de rigor na avaliação e nos métodos pedagógicos”, d) “perda de tempo do ensino em classe comum” e a “falta de coordenação entre os colaboradores” (SAINT-LAURENT, 1997, p. 68). Frente às mesmas, no início dos anos 1990, abriu-se espaço de discussão sobre a incorporação da educação especial no sistema educacional regular para o atendimento do alunado que se ampliava, considerando a proposta de não mais utilizar agrupamento de crianças em função de sua dificuldade/deficiência (MARCHESI, 2004).

Neste processo o conceito de necessidades educacionais especiais passou a considerar tanto as crianças com deficiência, como crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem que se apresentavam em condições de gravidade distintas e em momentos diferenciados no processo de aprendizagem. Buscou retirar do aluno o foco dos obstáculos de aprendizagem, passando a considerar o contexto de que são provenientes e estão educacionalmente inseridos, a partir do qual as respostas e os recursos educativos necessitam ser ofertados conforme a condição temporária ou permanente de dificuldades que o aluno possa apresentar.

No Brasil, o uso do conceito educação especial retoma aos primórdios da República Velha, onde documentos da época imperial, relativos à educação dos militares são apresentados no intuito de exigir formação específica e professores habilitados, embora o trabalho junto às pessoas com deficiência surgiu em data que antecede o século XVII (JANUZZI, 1999).

A compreensão da história da educação especial no Brasil e as políticas públicas brasileiras nessa área foram clarificadas pelo trabalho de Mazzotta (2001), no qual classifica a história da educação especial em dois períodos principais: um de iniciativas oficiais e particulares isoladas, correspondendo ao período entre 1854 a

1956, e o outro de iniciativas oficiais do Estado, de âmbito nacional, entre 1957 a 1993.

O primeiro período, reflexo de um momento histórico pautado pelo modo de produção escravista vigente no Brasil, revela o início do atendimento às pessoas com deficiência com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), seguidas da fundação de instituições para pessoas denominadas na época com retardo mental.

O segundo período, por volta dos anos 1960 e 1970, decorrente do desenvolvimento da produção do conhecimento social, político, econômico e educacional, disponibiliza uma visão de comprometimento da individualidade da pessoa e a escola, seguindo o modelo clínico e behaviorista de atendimento aos alunos, favorecendo a gradativa construção de modelos assistencialistas de atendimento à pessoa com necessidade educacional especial.

A materialização do modelo assistencialista se dá pela expansão do número de instituições especializadas com vista ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. As influências deterministas e ambientalistas de desenvolvimento, nas quais se fez presente uma visão médico-psicológica dos transtornos e deficiências, refletem na busca de diagnóstico do aluno utilizado não em benefício de intervenções pedagógicas, mas para a classificação do mesmo diante de uma mesma faixa etária, estabelecendo suas capacidades em decorrência da classificação e o encaminhamento para as referidas escolas (MARCHESI, 2004).

É nesse segundo período e somente a partir da LDBEN nº 4.024, de 1961, que a educação especial entra no cenário da educação nacional (ANACHE, 1997; KASSAR e OLIVEIRA 1997), momento no qual as políticas públicas brasileiras do governo federal, em âmbito nacional se voltam para a realização de campanhas visando ao atendimento educacional dos então denominados excepcionais (MAZZOTTA, 2001), resultantes das discussões internacionais sobre integração, deixando sob responsabilidade de instituições especializadas o atendimento aos alunos com deficiência (MENDES, 1999a; ANACHE, 1997).

O princípio da integração expressou-se educacionalmente por meio da LDBEN nº 4.024, de 1961 e da Lei nº 5.692, de 1971, baseado em concepções desenvolvimentistas nas quais o treino, a recuperação e a adaptação do deficiente

dariam oportunidade de acesso ao sistema de ensino regular, quando possível (GINDRI e FREITAS, 2005).

A educação especial no Brasil conduzia a uma compreensão da educação integradora a qual “[...] exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, sem que este precisasse modificar-se, excluindo aqueles que não conseguissem adaptar-se a ele [...] embora seu significado educativo seja mais complexo e abrangente” (SOUZA e FREITAS, 2005, p. 37).

A escola de ensino regular passa a ser o *locus* para a concretização das práticas educativas especiais por meio das classes especiais, oferecendo metodologia de ensino diferenciada, contudo mesmo essas práticas, após alvo de pesquisa, foram consideradas estigmatizantes (MELETTI, 1999/2002), apesar dos objetivos:

[...] ampliar o acesso à escola pública ao portador de deficiência, propiciar a diversificação dos serviços anteriormente restritos às escolas especiais filantrópicas e com isso facilitar uma opção para a modalidade de serviço potencialmente menos segregadora (MENDES, 1999a, p. 36).

Kassar e Oliveira (1997) nos auxiliam a compreender que com a promulgação da CF/1988, no artigo 205º, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”, o Estado recebeu um atenuante em sua obrigação, dividindo responsabilidades com a família e a sociedade, ao mesmo tempo em que estabeleceu alguns dispositivos para a efetivação da educação principalmente no artigo 208º, inciso III, com “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O impacto de tais colocações se fez sentir mais intensamente com a realização de discussões internacionais tais como:

- a) Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, tendo como foco: universalizar o acesso à educação e promoção da equidade e qualidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado de aprendizagem e fortalecer as alianças nos diferentes níveis de competência das autoridades;
- b) Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994, com ênfase na educação para todos,

reconhecimento das diferenças, promoção da aprendizagem e atendimento as necessidades individuais, organização dos sistemas de ensino com vista à diversidade e combate a atitudes discriminatórias.

No Brasil, a proposta de educação inclusiva parece ser apresentada em substituição à proposta de educação integradora, formulada na versão original da *Declaracion de Salamanca*²⁹ (UNESCO, 1994). Essa idéia repousa na análise de Bueno (2006) quando reflete criticamente sobre os usos do conceito de inclusão escolar e educação inclusiva, no contexto das produções brasileiras. Segundo ele, as distintas publicações da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) no Brasil, realizadas pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE, 1994) e *a posteriori* pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1996), reforçam essa tese.

Tais constatações consideram o primeiro documento fidedigno na tradução (lingüística e teórica) aos objetos de discussões da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), o que não parece ocorrer na versão apresentada pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1996). Nessa última publicação os termos integração, integradora, são substituídos por inclusão, inclusiva; bem como “apoiar programas” por “apoiar o desenvolvimento da educação especial”; “mudança sistemática” por “mudança sistêmica” e, por fim, inclui o termo “educação especial”.

Além dessas substituições, que por si só alteram concepções e proposições político-educativas, detectamos outro, em relação a formação de professores:

[...] assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os **programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua**, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras (CORDE, 1994, p. 11, grifo nosso).

[...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, **programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas** (BRASIL, 1996, p. 2, grifo nosso).

²⁹ Disponível no *site* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em espanhol.

Podemos observar que a referência realizada sobre a formação de professores no documento do MEC remete a um termo não mais utilizado nesse âmbito, justamente por conduzir a compreensão da modelagem do comportamento, que visam “automatismos, e não manifestação da inteligência” (MARIN, 1995, p. 15), contrapondo-se a proposta atual destinada à formação de professores, tanto no âmbito da ANFOPE como nas proposições dos pesquisadores.

Essa postura, considerada por Bueno (2006) intencional e não clara, desvirtua a busca de construção da sociedade democrática pela oferta de escola de qualidade para todos com a justa participação do Estado. A formação de todos os professores passa a ser substituída pela especialização de alguns e pela elevação quantitativa no atendimento a diversidade.

Para Bueno (2006), ocorre a responsabilização da escola e dos professores pelo baixo rendimento de alunos, esvaziando as possibilidades de compreender o processo de modo histórico e crítico na medida em que ao abrir precedente para a aceitação indistinta de todos na escola, utiliza outros mecanismos de exclusão gerando uma massa de crianças que, continuamente, serão afastadas das possibilidades de construir conhecimentos além do **básico** em leitura, escrita, cálculo, solução de problemas e participação social proposto pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Essas modificações, levadas a efeito, parecem querer retirar do âmbito da escola de ensino regular a necessária revisão de trabalho oferecido à comunidade, responsabilizando a educação especial pelo trato à parcela dos excluídos, mantendo, mesmo que em um único local, o paralelismo entre educação especial e educação básica. Se somarmos a essa condição a não formação de todos os professores de acordo com a busca expressa pelas propostas de formação de professores, culminamos na figura do especialista como se houvesse dois mundos a ser educados: o dos alunos e dos alunos com deficiência.

A política educacional deveria promover condições de escolas e seus atores proverem suporte³⁰ às diferentes situações e condições de aprendizagem, favorecendo a participação social do indivíduo, pela oportunidade de acesso a quaisquer de suas instâncias. Esse posicionamento difere do paradigma de serviços, no qual eram oferecidos atendimentos especializados tendo como objetivo

³⁰ Suportes, conforme Brasil (2000b, p. 18, v. 1), são “[...] instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade”.

normalizar a pessoa para o convívio social, uma vez que se concebia o problema localizado no indivíduo, o que o tornava diferente dos outros membros da sociedade (OLIVEIRA e LEITE, 2000).

A nova compreensão do ser humano tendo acesso a diferentes instâncias sociais, aliada a escolarização obrigatória como direito de todos, remete as reflexões de Sacristán (2000) destacando a idéia implícita de que a educação é direito de todos e o ser humano pode ser educado, contrariando ainda a idéia de que os limites e capacidades psicológicas do indivíduo são inatos.

Para tanto aponta a escola e sua intencionalidade formalizada, meditada e reflexiva como o âmbito onde a mudança poderá ocorrer se o processo de ensino e aprendizagem estiver livre de resistências pautadas em concepções discriminatórias e visão estratificada da sociedade, ambas as últimas decorrentes de posicionamentos deterministas.

Melero (1999) também ressalta as mesmas idéias, partindo do princípio de que o respeito à diferença é um valor a ser aprendido, como é necessário nos humanizarmos pelo uso da razão de modo claro e compromissado, exercitando a tolerância e aceitação ao diferente de nós próprios.

Esse aprendizado deve inicia-se e refletir-se na escola, desenvolvendo em seu interior a possibilidade do professor aprender como auxiliar o aluno no processo de aprendizagem ou ainda, ser capaz de aceitar o compromisso de realizar mudanças profundas pautadas em um trabalho cooperativo no âmbito pessoal e institucional, repleto de incertezas e dificuldades a serem gradativamente superadas a partir de uma prática pedagógica despertada pelo trabalho com o diferente.

Essa parece ser uma proposta de formação voltada para um fazer pedagógico despertado pela atuação do professor reflexivo e pesquisador ou professor pesquisador em ação. Todavia, para que o professor possa realizar uma prática pedagógica a partir de pesquisa e reflexão de sua própria prática, visando à transformação tanto pedagógica como organizacional e social, é necessário que ele esteja disponível para aprender a partir da reflexão sobre sua atuação. Conseqüente e gradativamente implementará mudanças no seu fazer pedagógico diário, com o intuito de proceder adequações que visem a atender a todos os alunos.

Tal postura necessitará da mobilização não só do professor como da equipe de profissionais da unidade escolar, conduzindo a atuação colaborativa e conjunta na análise proposta, implementação de ações com vistas a solução de problemas.

Además el desarrollo profesional del docente puede hacer que los profesores se hagan más conocedores de sí mismos y estén más seguros a través de su propia reflexión (autorreflexión) y evaluación. Son unos profesionales que desarrollan una autoconciencia y confianza que les permite fomentar su autoestima profesional (MELERO, 1999, p. 163).

O que se propõe e espera da formação voltada para a educação especial e educação inclusiva é uma formação inicial generalista a fim de que os professores possam atender a todos os alunos, e na continuidade do seu desenvolvimento profissional, possam ter condições de aperfeiçoar sua atuação, no tocante à mobilização de habilidades cada vez mais complexas. Paralelamente, também uma formação inicial especializada, com sólida base para a análise e compreensão do fracasso escolar e processos pedagógicos para além das dificuldades específicas/deficiência do aluno, a qual possa gerar apoio/suporte aos professores da classe comum na justa compreensão de suas potencialidades (BUENO, 1999). É o autor quem ainda acresce:

Uma coisa é certa, dentro das atuais condições, não há como incluir crianças deficientes no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido [...] (p. 158).

Mittler e Mittler (1999) acreditam que os professores de sala de aula comum possuem habilidades básicas necessárias para o trabalho junto aos alunos com deficiência nas salas de aulas do ensino regular. Entretanto em função da coexistência da educação especial de modo paralelo à educação geral, no imaginário dos professores de classe comum fica a necessidade de uma preparação diferenciada a fim de realizar a sua prática pedagógica. Isso não quer dizer que tais professores sejam pesquisadores ou mesmo reflexivos, nem que disponham de conhecimentos infinitos. Contudo, é possível o aprofundamento e ampliação de seus saberes na medida em que se disporem a conhecer como procederem, agirem e reagirem às situações diárias.

Tal posicionamento parece complementar a visão de Bueno (1999) quando trata anteriormente da formação necessária tanto ao professor generalista como especialista: O autor acredita que uma preparação diferenciada não pode ser vista como pré-requisito para implementar ações de inclusão escolar.

A busca de nosso aperfeiçoamento profissional para atendermos as necessidades educacionais especiais dos alunos com quem trabalhamos remete a revisão do *habitus* de valor negativo pelo uso da reflexão crítica, ao engajamento político e social e ainda, a oportunidade de estarmos conscientes das influências ideológicas e econômicas a que estamos submetidos diante de uma organização capitalista excludente na forma de produzir, gerar lucros, dividir os bens materiais e manter a força de trabalho submissa. Isso se faz fundamental por que:

[...] *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes*; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua forma reivindicativa e sua reivindicação corrosiva (MARTINS, 1997, p. 14, grifo do autor).

A partir dessas palavras Martins (1997, p. 32, grifo do autor) analisa a lógica da contradição presente nos processos excludentes revelando: “A *sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras [...]. O problema está justamente nessa inclusão”.

Mostra que a exclusão só começou a saltar-nos aos olhos quando o mercado de trabalho não foi mais capaz de reabsorver no plano econômico a massa de excluídos, porque no uso de sua lógica, visando a circulação de riquezas, após mudanças recentes na história, o Estado se afasta de suas responsabilidades sociais, deixando sob o encargo da sociedade civil a solução dos problemas decorrentes da nova postura. Esses, ao usarem sua criatividade para gerar renda e sobreviver, afetam-nos pela condição moral e social em que vivem³¹, entretanto se incluem economicamente pela produção de renda (sem considerar quantidade), em “[...] uma sociedade paralela que é incluyente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34).

Sawaia (2004) concorda com tal análise e soma a ela a dimensão ética, destacando elementos psicológicos que conduzem ao sofrimento do outro,

³¹ Martins (1997, p. 33) exemplifica: “As crianças de Fortaleza que se dedicam à prostituição para ganhar a vida, [...] não são excluídas: elas são incluídas como prostitutas, isto é, como pessoas que estão no mercado possível de uma sociedade excludente que é essa. Elas estão vendendo um serviço, recebendo dinheiro para sobreviver. Só que se trata de um serviço que lhes compromete a dignidade e a condição de pessoa. De fato, na lógica fria do mercado, essas meninas estão entrando no setor de serviços sexuais do chamado pornoturismo. É exatamente o caso delas que revela o lado oculto ou que nós queremos ocultar dessa inclusão: elas se integram economicamente, mas se desintegram moral e socialmente”.

decorrentes das ações que as pessoas produzem frente a condição social imposta e a qual estão expostas. Tais ações geram sentimentos de culpa de significação diversa, vivenciados pela exclusão social. Essa, um processo sócio-histórico, gerado pelo sistema por meio da sutileza dialética e que acarreta um descompromisso político daquele para com o cidadão na constituição de seu ser no mundo.

Para Sacristán (2000), a inclusão escolar é o potencial mais significativo desempenhado atualmente pela educação, considerando três aspectos:

[...] *em primeiro lugar*, [porque representa] uma projeção na inserção nas atividades produtivas. [...] *Em segundo lugar*, tem uma dimensão intelectual com capacitação para o entendimento do mundo. [...] *Em terceiro lugar*, a inclusão tem uma vertente emocional: a de poder sentir-se como um ator social que intervém em seu meio, um sujeito criador, livre e autônomo (SACRISTÁN, 2000, p. 67, grifos do autor).

A partir desses apontamentos, compreendemos os de Michels (2004, p. 30-31):

A discussão sobre exclusão e a “necessária” inclusão dos grupos minoritários em espaços e serviços [...] decorre em alguma medida da dissimulação das questões de classe, e cala as diferenças sociais que são históricas e constituidoras da sociedade capitalista. [...] Podemos considerar que a exclusão e a inclusão são “representações” dos processos sociais excludentes e includentes típicos da sociedade capitalista. A inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão [...] [e] É somente numa sociedade excludente que a inclusão pode ser vista como “possibilidade” para os excluídos.

Num complexo e dinâmico processo de abarcar aspectos diferenciados da exclusão social gerada no contexto produtivo de cada sociedade, observamos no Brasil, a partir da promulgação da CF/1988, uma preocupação crescente com a formação de professores para atender a diversidade existente nas escolas, focalizamos aqui as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Diante dessas transformações a educação especial passa a ser concebida na LDBEN nº 9.394/1996, artigo 58º, como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e posteriormente, com conceituação ampliada, mediante o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para

a Educação Especial na Educação Básica. Nessa, além de modalidade da educação escolar, a educação especial é projetada em um contexto onde se deveria estabelecer:

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

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Nas palavras de Mazzotta (2001, p. 11), a caracterização da educação especial enquanto modalidade de ensino reside na idéia de “[...] conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados [...]” para o atendimento aos alunos com deficiência, também conhecidos anteriormente por outras denominações³², tais como: inválidos, inadaptados, excepcionais, sujeitos cognitivamente diferentes, entre outros (TORRES GONZÁLES, 2002).

Se tomarmos a definição da palavra modalidade a partir do proposto por Ferreira (1988, p. 341), como sendo “modo de ser peculiar a cada indivíduo; forma ou característica de uma coisa, organização [...]”, a educação especial, enquanto modalidade deveria ser entendida como uma forma utilizada pela educação geral, em todos os níveis educacionais, para proporcionar condições a alunos que apresentam dificuldades em avançar no processo ensino e aprendizagem, meios específicos de continuarem aprendendo, garantindo a igualdade, eficiência e qualidade educacional a todos, indo ao encontro da proposta de educação inclusiva.

Para Sawaia (2004, p. 12):

[...] o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social. [...] [Portanto, urge considerarmos], as necessidades éticas e afetivas, em valorizar a diversidade de necessidades e sofrimentos e, conseqüentemente em evitar o modelo único, uniformizante, nas reflexões teóricas e nas políticas públicas.

³² Cf. TORRES GONZÁLES, José Antonio. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002, a evolução da terminologia educação especial e sujeitos objeto de estudo da mesma.

Considerando tal posicionamento, o movimento dialético exclusão/inclusão possibilitou falarmos, no âmbito do sistema educacional, em inclusão escolar para alunos com deficiência e, portanto, não mais concebidos como o problema em virtude de suas especificidades, mas como reflexo de uma conjuntura social, cuja “[...] origem deveria ser buscada nos princípios mesmos do funcionamento das sociedades modernas [e] Dentre suas causas [...] a inadaptação e uniformização do sistema escolar, [...] as desigualdades de renda e de acesso aos serviços” (WANDERLEY, 2004, p. 16-17).

No entanto, muitas vezes a inclusão escolar é confundida com o princípio da integração, onde se faz necessário o aluno com deficiência normalizar-se/adaptar-se ao sistema escolar. Tal princípio é apresentado nos documentos e políticas públicas com sentidos vários, não claros, tomados até um pelo outro (MAZZOTTA, 2003; MENDES, 1999a). Aí a expressão de Mittler (2002, p. 11) “[...] embora tal movimento incluía as crianças deficientes, elas tendem a ser as últimas a serem incluídas”.

Torna-se evidente que a garantia em lei de aspectos que favoreçam os princípios eleitos na legislação nacional e internacional, não assegura de fato a qualidade, eficiência e eficácia educacional, pois contradições existem dentro do próprio processo na busca da concretização do acesso e permanência de todos os alunos na escola. Uma política educacional deve atender a explicitação de como implementar tais propósitos. A exemplo, apresentamos o artigo 58º da LDBEN nº 9.394/1996:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II. terminalidade específica para aqueles que não puderam 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 de ensino médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...]
- V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Essa nova abordagem amplia a abrangência do alunado a ser atendido pela modalidade de educação especial e assegura uma preferência de atendimento em escolas de ensino regular, uma vez que a necessidade educacional especial passa a ser concebida como definitiva e/ou temporária e a pessoa poderá, de um momento a outro, necessitar ou não de atendimento especializado, uma educação especial, mediante influência de condições interiores e/ou exteriores a ela própria (ANACHE, 1997; MAZZOTTA, 2001).

Explicita, a importância da bidirecionalidade do processo entendida principalmente como a necessidade da escola adaptar-se ao aluno e não só o inverso, por meio de um processo consciente de disponibilização de espaço inclusivo, construído com a colaboração dos sistemas de ensino, equipe de apoio, gestores, pais, comunidade do entorno escolar e professores na elaboração do projeto pedagógico e modificações internas na escola, tais como:

[...] na sua organização, na oferta de apoios específicos (seja para professores ou alunos), nos intercâmbios entre escolas, classes, [...] alterações estruturais e adaptações arquitetônicas, preparação do pessoal técnico administrativo, [...] e tudo mais que seja necessário (OLIVEIRA e LEITE, 2000, p. 15).

A lei explicita os fins, mas não os meios, as condições e os subsídios a serem ofertados tanto aos sistemas de ensino, como ao próprio alunado para que tal intento seja concretizado. Assegura garantias legais como direito, mas não como situação efetiva.

Kassar e Oliveira (1997, p. 11) analisando aspectos da legislação educacional brasileira, destacam que a compreensão do alunado da educação especial como “alunos com necessidades educacionais especiais [...] é a mais ampla já utilizada [...]”, mas questionam essa proposição contrapondo a dúvida entre existência da diluição do preconceito no trato com este alunado ou apresentação de justificativa pela “[...] falta de atendimento especializado nas escolas públicas para os indivíduos historicamente afastados do processo educativo [...]”, remetendo à necessidade de verificar como as propostas de atendimento são apresentadas e efetivadas nos projetos pedagógicos das escolas em suas diferentes instituições.

A educação especial nesse contexto indica uma necessária revisão do *locus* de atividade, “[...] amplia seu campo de atuação quando visa trabalhar com todos, na

intenção de analisar, sugerir, adaptar e compor a utilização dos recursos favoráveis do meio escolar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todos” (RIBEIRO, 2003b, p. 49), e isso não ocorre destacadamente em escolas especializadas, mas também e principalmente em escolas de ensino regular. O processo de aprendizagem preconizado pela educação especial “[...] deixa de estar centrado nas deficiências para valorizar as dificuldades dos processos de ensino-aprendizagem, [...] objeto específico da educação especial” (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 80).

A Educação Especial pretende oferecer condições iguais de acesso à educação, em atendimento ao direito inalienável de todos sem exceção [...] Se a Educação Especial é uma parte da Educação Geral, com os mesmos objetivos, baseada nos mesmos fundamentos filosófico-legais, podemos afirmar que muitos dos problemas da educação regular poderiam ser resolvidos pela Educação Especial: [...] do modo mais arrojado e ousado, identificando suas [dos alunos] dificuldades, promovendo suas capacidades, criando até novos modos de organização, desde administrativa até curricular, nos seus sentidos mais abrangentes. [...] denunci[ando] o falso discurso democrático vigente nas escolas, que afirma o direito de todos, mas na prática usurpa de qualquer pessoa diferente o direito de realizar suas potencialidades (RIBEIRO, 2003a, p. 128-129).

Torres Gonzáles (2002) pensa a educação para a diversidade sob dois aspectos: as bases didáticas e as organizativas. Considera que a base didática centraliza-se “[...] no conhecimento e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, em contextos formalmente institucionalizados” (p. 38) e a base organizativa “[...] situa seu âmbito disciplinar no ponto de interseção de duas dimensões que surgem do próprio termo: por um lado, a dimensão educativa e, por outro, aquela referida à estrutura organizacional das escolas” (p. 40).

A primeira implica em uma formação inicial não aligeirada onde o professor oportunize para si mesmo e seus alunos a possibilidade de “[...] interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se, [...] proporcionando [...] os meios para **tomar consciência deles**, identificar sua origem e transpô-los” (PERRENOUD, 2000, p. 32, grifo do autor). A segundo é decorrente de discussões a serem estabelecidas em processo de educação continuada aliada a uma política educacional clara.

Ponderando sob tais colocações parece útil abordarmos a análise de Mendes (1999b) sobre a versão preliminar dos documentos, atualmente conhecidos por

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997d) e Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a), todos indicados pelo MEC como material didático a ser utilizado na formação de professores na justa correlação de sua contribuição para a educação especial, como meio de favorecer o intento de educação para todos, a superação das dificuldades decorrentes da diversidade atendida atualmente pelas escolas e contribuições para a própria formação de professores.

No bojo desse contexto, Mendes (1999b) relata que, *a priori* os documentos sinalizam para a busca de resolução de tal impasse, contudo ao aprofundar a análise, percebe contradições que passam a ser apresentadas resumidamente, em torno de cinco aspectos destacados pela autora:

- a) no diagnóstico da situação do sistema educacional brasileiro, negligência no tocante a educação especial como meio de justificar as propostas de mudança, não apontando os dados desta modalidade no atendimento aos alunos com deficiência, nem tampouco dados referentes à condição atual de formação de professores para atuação nesta modalidade seja em salas comuns do ensino regular, seja em modalidade de atendimento especializado;
- b) ao apresentar o aluno a ser recebido nas escolas de ensino regular e tratar sobre seu desenvolvimento, mostra como seria o aluno em tese e não nas possíveis condições reais que se apresentaria, de modo a abarcar as diferenças individuais de desenvolvimento e constituição que impliquem em possibilidade desses alunos apresentarem necessidades educacionais especiais;
- c) ao mesmo tempo em que avança a possibilidade da escola inclusiva e os benefícios ofertados a todos os alunos “[...] a proposta não parece considerar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em programas regulares de educação deveria ser de fato uma diretriz política a ser adotada na realidade brasileira, como seria esperado [...]” (MENDES, 1999b, p. 81);
- d) a escola apresentada enfatiza ainda a valorização da intelectualidade, tratando de modo homogeneizado a diversidade do alunado a ser atendido pela escola;
- e) negligência quanto à necessidade de estabelecer propostas para a formação de professores no atendimento a educação especial e a importância de se ter

professores especialistas os quais possam favorecer o trabalho junto a alunos com especificidades de atuação no processo.

Tais constatações deixam abertas as orientações quanto às adaptações curriculares, às práticas pedagógicas, à organização escolar, à formação generalista e/ou especializada de professores ao contrapor o disposto na LDBEN nº 9.394/1996.

Há de se pensar a organização das escolas considerando as possibilidades dos alunos tanto em grupos específicos como em relação à individualidade de cada integrante desses grupos, priorizando os sujeitos a partir dos quais mudanças na organização serão postas em ação, atingindo a cultura escolar (TORRES GONZÁLES, 2002).

Desse modo, o acesso e a permanência do aluno na escola acontecerão mediante o estabelecimento de uma sólida política de formação de professores, sem mencionar as condições materiais, de recursos humanos, estruturais, financeiras e legais. Essa é a política de largo alcance mencionada por Bueno (1999, p. 153):

O incremento gradativo, contínuo e consistente das condições dos sistemas de ensino, para uma qualificação crescente do processo pedagógico implica ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente (expressas por políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho) e tantas outras. Entre essas políticas de largo alcance deve ser incluída a de formação docente, pois a qualidade do professorado tem papel fundamental, embora não único nesse processo de qualificação do ensino.

Em consonância com esse quadro de análise passamos, especificamente, a traçar os nexos estabelecidos para a educação especial e educação inclusiva na proposição da educação continuada de professores, a partir das proposições legais, políticas e acadêmicas.

2.2 Educação Continuada de Professores: paradigmas e paradoxos da relação educação especial e educação inclusiva

A história da formação de professores para a educação especial no Brasil remete a meados dos anos 1950 quando o Instituto Pestalozzi (BH/MG) realizava cursos de férias para professores em nível médio e na sequência, outras organizações

não-governamentais proporcionaram cursos intensivos, também em nível médio, atendendo a professores de diferentes estados, configurando os professores normalistas “especializados” (ALMEIDA, 2004).

Almeida (2004) apoiada nas idéias de Mazzotta (1992) evidencia que os referidos cursos na parte diversificada, apresentam propensões educacionais voltadas aos deficientes visuais (DV) e auditivos (DA). Essa inclinação estava conectada à tendência clínica, também denominada médico-pedagógica, para deficientes físicos (DF) e deficientes mentais³³ (DM).

No final dos anos 1970, no Estado do Paraná surgem os cursos denominados Estudos Adicionais ou Pós Normal, os quais permaneceram até próximo ao ano 2000. A formação em nível superior, com habilitação nas áreas específicas ou geral, teve início em São Paulo a partir de 1972, com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 15, de 1971, na qual os professores da educação especial que atuavam na rede regular de ensino se viam diante de uma realidade, não condizente com a realidade de outros estados, a qual se destacava a formação em nível Pós-Normal. Já a especialização em nível “Lato Sensu” teve início em 1984, na área da então denominada deficiência mental tomando impulso total durante os anos 1990 (ALMEIDA, 2004).

Observamos no primeiro capítulo, frente às reformas educacionais no Brasil, a discussão estabelecida desde 1984 pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, alertando para as mudanças não se limitarem às modificações na matriz curricular, encontrando no MEC resistência e não reconhecimento do processo, obtendo-se resultado diverso. Nesse sentido, já se anunciava a base comum nacional como busca de transformação da prática acadêmica, visando a construção de uma sociedade democrática, o engajamento político, uma prática comum nacional, a busca de identidade comum do educador no exercício da docência, integração entre as várias licenciaturas e posicionamento contrário ao aligeiramento dos cursos expressos pelas licenciaturas curtas. As modificações estabelecidas geram reflexos na organização da formação do educador voltado para a atuação em educação especial e educação inclusiva, como se apresenta na seqüência.

³³ A terminologia deficiência mental atualmente parece estar substituída pela deficiência intelectual. Tal substituição ainda é pouco desenvolvida em nosso país, mas já aparece em documento internacional como é o caso da Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004).

Bueno (1999, p. 151) pondera: “[...] tanto a educação regular, como a educação especial têm sistematicamente contribuído para a seletividade escolar [...]”. A primeira sob justificativa de que a população não “reúne condições para usufruir do processo escolar”, a segunda por não possuir “condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais”.

Considerando que a proposta da educação inclusiva é atender a todos em suas necessidades educacionais especiais, Bueno (1999) afirma a necessidade de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino subsidiando mudanças em nível do fazer pedagógico diário, para além das propostas teóricas e legais.

Nesse bojo propõe dois tipos de formação profissional: uma formação básica voltada aos professores do ensino regular e uma especializada “[...] nas diferentes deficiências, quer seja para atendimento direto a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos” (BUENO, 1999, p. 153).

Entretanto, na visão do autor, a LDBEN nº 9.394/1996, artigo 62³⁴ contribui para a desvalorização dos profissionais ao atribuir à falta de condições sociais o obstáculo a elevação da formação dos professores e no caso específico do professor especializado, a lei recupera a formação em nível médio, após trinta anos de exigência de tal formação em nível superior.

O reflexo já se faz sentir ao observarmos, segundo Almeida (2004, p. 2-3), como se estabelecia em 2001, a formação de professores para a educação especial:

1. Formação inicial em nível médio:

- Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais;
- Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ);

2. Formação inicial em nível superior:

- Professores habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas [...]) nos cursos de Pedagogia;
- Professores licenciados somente em Educação Especial, [...];
- Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização “lato sensu”), mestrado e doutorado;

3. Formação continuada:

³⁴ “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”.

- Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc) “especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial; [...]
- Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização [...];
- Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial.

Podemos observar que a formação inicial de professores em educação especial, em nível médio, prioriza o currículo extensivo expresso nos cursos de estudos adicionais ou especialização, ambos em áreas específicas da educação especial, considerando o segundo modo de formação ser oferecido por instituições especializadas em uma categoria de deficiência (deficientes auditivos – INES; deficientes visuais – IBC). Em nível superior, multiplicidade de tipos de formação podendo ser generalista em cursos de graduação em Pedagogia ou especializada, em cursos de educação superior com habilitação em uma área específica de atuação na educação especial. Aos professores com formação inicial em nível de graduação, uma formação especializada em curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, sem especificar se a ênfase é generalista ou especialista.

A partir do exposto, notamos nos cursos de formação de professores certa inclinação a manter distanciamento entre o que se convencionou chamar de comum e especial na educação, por uma clara tendência a especialização do profissional em uma categoria de deficiência, em contraposição a formação inicial de todos os professores voltada para a compreensão social, histórica e política dos processos de exclusão, desconsiderando esses aspectos como essenciais na prática pedagógica diária.

É Bueno (1999, p. 156) quem ainda nos auxilia, quando destaca:

[...] ao contrário do que tem ocorrido nos países de economia avançada, tem-se colocado toda a ênfase na educação continuada, deixando implícito que a formação inicial não teria papel tão importante na qualidade do ensino e que a formação em serviço³⁵ poderia suprir eventuais falhas.

A ANFOPE (2000) se posiciona especificamente contra a idéia de currículo extensivo desarticulado da formação inicial e propõe a incorporação da concepção de

³⁵ Educação continuada proporcionada pelos sistemas de ensino, aos professores que nele atuam.

educação continuada de modo a primar por uma formação teórica de qualidade, por meio da unidade teoria e prática, gestão democrática, trabalho coletivo e interdisciplinar e avaliação permanente. Aspectos capazes de proporcionar mudanças significativas no posicionamento dos professores quando da sua atuação profissional.

Nas palavras de Michels (2004, p. 27-28):

Se a centralidade dessa formação estava na deficiência, desconsiderando as dificuldades políticas, sociais e históricas da educação e da sociedade como um todo, esta corroborou para excluir do ensino regular muitos desses alunos. Parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação dos profissionais da Educação, que tinha como pressuposto que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de maneira distinta das demais pessoas ou que, simplesmente, não poderiam aprender. [...] A centralidade das necessidades educacionais nas características individuais retirou, e retira, da pessoa considerada deficiente suas necessidades de aluno. A própria formação de professores priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Ao mesmo tempo em que a área se distanciou desses matizes, aproximou-se das contribuições de base biológica. [...] O que se percebe é que as habilitações específicas da Educação Especial são organizadas tendo como eixo as deficiências. Ou seja, a criação e a organização da Educação Especial constituíram-se a partir da necessidade posta pela deficiência e não pela proposição educacional. O fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico. Com essa centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico.

Ao fazer uso de saberes diversos provenientes das várias ciências disponíveis, num momento histórico, a sociedade vai sendo levada à compreensão sobre a necessidade de envolver-se no processo de inclusão social. Nesse sentido, elege entre outros sistemas, o educacional para dar início a esse envolvimento, a partir da retomada do conceito educação para todos (SACRISTÁN, 2002). Vale destacar que o conceito de educação para todos, aparece desconectado da história precedente, como algo novo e determinante para a construção da sociedade inclusiva.

Nessa busca, a educação especial passou e vem passando, sob a égide da educação para todos, sinônimo de escola para todos, por uma modificação gradativa tanto na concepção da modalidade de ensino quanto na compreensão do alunado que atende e na forma de conceber a formação dos professores.

Opera o deslocamento dos alunos de escolas especiais para a escolarização em escolas de ensino regular, muito embora a CF/1988, a LDBEN nº 9.394/1996, a

Lei nº 10.192/2001 (Plano Nacional de Educação/2001) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 favoreçam o posicionamento dicotômico dos sistemas de ensino ao considerar o discurso e a prática no tocante às pessoas com deficiência.

No caso da CF/1988, ao explicitar direitos e garantias fundamentais ao cidadão brasileiro e os direitos específicos às pessoas com necessidades educacionais especiais, sugere, para o segundo caso, exclusão da condição geral. No tocante à LDBEN nº 9.394/1996 e ao Plano Nacional de Educação/2001 ocorre o mesmo, ao darem oportunidade de acesso ao ensino regular em classes comuns e, na seqüência, abrirem precedente para o ensino especializado, “[...] sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (LDBEN nº 9.394/1996, artigo 58º, § 2º).

A contradição se estabelece quando os obstáculos à inclusão escolar são colocados nas características específicas dos alunos, não clarificadas, quando o impasse se apresenta nas limitações das escolas em receber, aceitar e trabalhar pedagogicamente tais alunos em seu cotidiano.

Os critérios para o não deslocamento dos alunos com deficiência para as salas de aula do ensino regular se fazem por uma, entre diferentes novas formas e cada vez mais aprimoradas, de exclusão. A inserção do aluno de modo inclusivo não se faz justificada em função de seus déficits/limitações, ao invés de determinar seu nível de competência curricular e a partir do mesmo, proceder as intervenções necessárias no contexto e currículo escolares.

Adia-se mais uma vez a possibilidade e obrigatoriedade da escola rever seu modelo e dificuldades de ensino onde o processo contrário à proposta de atuação bidirecional, mostra-se em uma via de mão única, a necessária adequação do aluno.

Para Mazzotta (2003, p. 12), no Plano Nacional de Educação/2001 o princípio de que trata o direito do alunado com necessidade educacional especial “[...] refere-se à integração e não a inclusão, bem como à educação comum e escolas regulares e não à educação e escolas inclusivas”.

Da mesma forma que a ambigüidade está presente em relação aos direitos das pessoas com necessidade educacional especial, observamos ambigüidades também quanto às questões relativas à formação e atuação dos professores no processo inclusivo. O Plano Nacional de Educação/2001 (p. 137), em suas diretrizes para a educação especial, deixa claro: “Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus

professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar estejam preparados para atendê-los adequadamente”.

As constatações apresentadas no Plano Nacional de Educação/2001 são reafirmadas por Torres Gonzáles (2002) e Omote (2003, p. 154-155) “todos os profissionais e cidadãos necessitam ser formados na perspectiva da inclusão e não apenas os educadores”, destacando a importância do conjunto de profissionais da educação ter conhecimentos das modificações necessárias ao atendimento do processo de inclusão escolar.

Entretanto, ao apresentar os objetivos e metas, o Plano Nacional de Educação/2001 estabelece [grifo nosso]:

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, **para os professores em exercício** na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.
16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo **formação em serviço aos professores em exercício**.
19. Incluir nos currículos de **formação de professores**, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar **pessoal especializado** em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.
21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam **profissionais em áreas relevantes** para o atendimento dessas necessidades, como **Medicina, Enfermagem e Arquitetura**, entre outras.
28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à **formação de professores** e ao financiamento e gestão.

Em todas as metas destacadas não vemos a formação em serviço voltada para quaisquer outros profissionais que atuam dentro das unidades escolares a não ser os professores. Destaca sim, na meta 21, preocupação com profissionais “relevantes” que favoreçam o trabalho de atendimento a saúde do alunado e possibilitem construção e reformas de escolas com as adaptações físicas necessárias a acessibilidade. Contudo não trabalham dentro das instituições de ensino como suporte ou colaboração na formação do aluno e do trabalho do professor.

Mencionam na meta 2 “cursos sobre o atendimento básico” do aluno com deficiência, entretanto não faz referência ao que se entende por “básico” nessa formação. A compreensão do que se dispõe na meta 16, referente ao projeto político pedagógico, complementa a indefinição do que se denomina básico, aparentemente nivelando pelo mínimo as condições ofertadas, pois definir recursos disponíveis, significa: “determinar a extensão ou os limites de; explicar o significado de; estabelecer; exprimir-se, explicar-se” (FERREIRA, 1988, p. 153).

A meta parece propor uma justificativa e não uma modificação da realidade que se tem na escola. A LDBEN nº 9.394/1996, artigo 58º, § 2º que estabelece “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” retira o foco do problema da escola quando registra no projeto político pedagógico a extensão ou o limite das possibilidades da mesma em atender o aluno e delega a ele a “culpa” pelo atendimento educacional realizado em *locus*, diferenciado das escolas de ensino regular.

Quanto à meta 19, com exigência da colaboração da União, a iniciativa ficou definida na Resolução CNE/CP nº 1/2002:

Artigo 6º – Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: [...]

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. [...]

§ 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; [...]

Dessa iniciativa podemos depreender o afastamento da responsabilidade da União, conforme já vínhamos tratando no capítulo, pois o que se percebe é uma orientação implícita, que toca levemente a educação especial, inclusão escolar e o

conhecimento dos alunos com deficiência. Tanto que no artigo 10º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, temos:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

A disposição da referida Resolução, ao mesmo tempo em que obriga as mudanças na matriz curricular dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, concede abertura a cada instituição definir suas prioridades conforme sua compreensão. Desse modo, a União cumpre com a exigência de colaborar na definição de currículos de formação de professores, no tocante a “conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”, conforme o disposto na meta 19 do Plano Nacional de Educação/2001.

Outra ambigüidade pode ser percebida na LDBEN nº 9.394/1996 no artigo 59º, inciso III que prevê “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” e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 8º, inciso I, quando os professores são classificados como “professores das classes comuns e da educação especial”. Tais disposições legais colaboram para a manutenção da educação especial em posição paralela e distanciada ao ensino regular (FERREIRA, 1999) inversamente as propostas de atuação colaborativa e aproximada entre esses.

Exemplo dessa condição ambígua é fornecido por Jannuzzi (1999) e Omote (2003) ao mencionarem reuniões de professores organizadas para discutir questões de sua formação, visando à educação inclusiva sem troca com seus pares da educação regular: “Continuamos, assim, segregados para tratar da formação daqueles que presumidamente devem, em conjunto, promover o ensino inclusivo” (OMOTE, 2003, p. 153).

Os professores parecem ser concebidos como propriedade do ensino regular em contraposição aos da educação especial, quando deveriam ser concebidos como professores para atuarem junto ao aluno a partir do ensino regular e com apoio da

educação especial, em condição de complementaridade e não superposição, ou mesmo oposição.

A formação de professores, ao incentivar esse posicionamento, não favorece a formação de competências, a prática reflexiva, a transformação social e tampouco o incentivo à pesquisa da própria prática. Nesse sentido, parecem se confirmar as proposições dos pesquisadores quando anunciam a tendência dos alunos com deficiência serem os últimos encaminhados para a inclusão escolar e a de Bueno (2006, p. 13), quando conclama todos os estudiosos da educação especial a instrumentalizar resistência ao rumo que a “inclusão escolar” está tomando, a fim de que:

[...] não se restrinja apenas à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbio ou “normais”.

O cerceamento à inclusão escolar se apresenta pelo afastamento do Estado da organização educacional nos aspectos: político, legal, estrutural e econômico, refletindo diretamente na formação de professores ao delegar responsabilização e “autonomia” às escolas e professores, para procederem às adaptações curriculares necessárias no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Considerando que a profissionalização de professores tem início com a formação em curso Normal em nível de ensino médio ou em cursos de nível superior em licenciatura, Normal Superior ou ainda, Pedagogia. O desenvolvimento profissional se dá por meio da educação continuada: em cursos de pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* e formação em serviço com diversas estratégias, faz-se necessário contextualizar minimamente a formação inicial do professor, a fim de compreendermos a atual condição dos mesmos para atuar na educação básica e educação especial, voltadas para a inclusão escolar, mesmo que a *posteriori* o foco de análise se restrinja a educação continuada.

Apreciando a LDBEN nº 9.394/1996, no que concerne a formação dos profissionais da educação, o artigo 62º dispõe:

A formação docente 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.

Quanto à formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência, o artigo 59º, inciso III da referida Lei, prevê: “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”.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 destaca no artigo 8º:

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

E, no artigo 18º, explicita o que entende sobre a formação e atuação dos referidos professores:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas

diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

No documento intitulado *Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Educação Especial* (BRASIL, 2002, p. 5, grifo do autor), temos:

[...] a partir da política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, a formação de educadores para atender às necessidades da área deve ocorrer em três âmbitos:

1º *na formação inicial de todos os professores*, em nível médio ou superior, incluindo teoria e prática acerca de necessidades educacionais especiais de alunos, que lhes possibilitem desenvolver processos de ensino e aprendizagem, em classes comuns de educação básica. Esta formação que trata também de alunos com necessidades especiais deve ser de caráter generalista, isto é, deve contemplar as diferenças, as deficiências, a superdotação, na perspectiva de o professor saber reconhecer a existência de necessidades educacionais especiais, e saber dar respostas educativas e buscar implementar os apoios pedagógicos demandados.

2º *na formação de professores de educação especial*, em curso de licenciatura em nível superior, orientados para o atendimento a uma categoria específica de necessidades; para apoio pedagógico especializado à escola, ao docente da classe comum, ao processo pedagógico e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, (quer sejam elas temporárias ou permanentes) matriculados em escola de ensino regular; ou para docência em classes e escolas especiais da educação básica. Esta formação deve ocorrer preferencialmente associada ao processo de formação inicial dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; ou em forma de complementação de estudos, para qualquer professor da educação básica;

3º *na formação de professor dos professores e de outros profissionais especialistas* no planejamento, na gestão e na supervisão da educação, em nível de pós-graduação, desenvolvendo estudos sobre as diversas áreas da educação especial, com a incumbência de atuar nos sistemas de ensino e de formar novos professores para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis de educação e particularmente, para atuação na educação superior.

Nesse documento é possível depreender que as propostas para formação de professores em educação especial estão desconectadas das discussões gerais para a formação de professores, reiterando: a nítida separação entre os que irão continuar em salas de aula no ensino regular e os que irão atuar em escolas ou classes especializadas em educação especial. A postura deve ser um processo educacional totalmente diverso do que acontece nas escolas regulares pela ênfase na formação do especialista em uma categoria de necessidade (podendo essa estar ligada às deficiências, mas também como a própria definição permite, a minorias étnicas, lingüísticas, crianças de rua, nômades, entre outras) e ausência de discussões

ampliadas para o atendimento do alunado com necessidades educacionais especiais destinados a educação especial.

Prieto (2003, p. 145) ao realizar uma análise dos parágrafos 1, 2 e 3 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 questiona:

Ao que parece, a proposta é que tenhamos dois tipos de professor no ensino comum: aqueles que comprovem conhecimento em educação especial e os que não têm essa formação. Além de criar essa diferenciação, [...] sua formulação permite que interpretemos que a capacitação depende das instituições que formam professores e que é tarefa de cada professor procurar essa formação. Será que, na situação em que se encontra a categoria do magistério no Brasil, nossos professores fariam investimentos em formação profissional dessa ordem? Formulação mais adequada não estaria garantida pela previsão de que todos professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos de ensino aos quais estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores?

A partir do último questionamento da autora, acrescentamos outros: como garantir o processo inclusivo considerando que muitos profissionais atuantes nos diferentes sistemas educacionais, participaram de sua formação inicial anteriormente a possibilidade de prever nos seus currículos, conteúdos ou mesmo disciplinas com visão positiva sobre as pessoas com necessidades educacionais em seu trabalho com os mesmos? O que pensam sobre o atendimento a alunos com deficiência no ensino regular, considerando que a inserção está ocorrendo? Não correríamos o risco de por imposição, falta ou ausência de discussões e preparo, ter o aluno presente em sala de aula, mas excluído do processo ensino e aprendizagem destinado a todos? E no caso dessa capacitação estar sendo proporcionada, como está organizada? Ela atende as necessidades diferenciadas dos professores em suas etapas de atuação no ciclo de vida profissional como mencionado anteriormente? Quais conteúdos deveriam ser priorizados em cada uma das distintas etapas de exercício profissional? Quais os conteúdos formativos estão sendo trabalhados nesse processo de educação continuada visando o esclarecimento sobre a educação especial, educação inclusiva e trabalho pedagógico junto a alunos com deficiência?

Embora não pretendamos responder as referidas questões, em função dos limites deste trabalho, apresentamo-nas tanto como sugestões de objetos de novas pesquisas, quanto como meio de se entender a formação inicial de todos os professores que irão atuar na educação básica, dos professores de educação especial,

do professor dos professores e outros especialistas da área. Vemos que as perguntas aparentemente são respondidas na Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Educação Especial (BRASIL, 2002).

Tais diretrizes propõem um currículo para a formação de todos os professores da educação básica e para os professores de educação especial, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 18º, § 1º e 2º, respectivamente, bem como acresce para:

- a) todos os professores da Educação Básica competências relativas às seguintes áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias;
- b) os professores de educação especial: competências específicas ligadas às áreas do conhecimento acima mencionadas, voltadas particularmente para grupos sociais com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Além da formação de todos os professores da educação básica e dos professores da educação especial, prevê ainda currículo destinado ao professor dos professores e outros especialistas. Nesse caso, sem apresentar definições ligadas às competências e habilidades específicas como nos itens anteriores, mas enfatizando exigências teórico-práticas, voltadas para o fazer pedagógico junto aos alunos com deficiência, sem mencionar diretamente questões ligadas a política educacional. Isso implica em abertura para as instituições de ensino onde a formação se estabelece, definindo as prioridades para tal formação.

Priorizando as competências ligadas à formação do professor capacitado por formação inicial, temos a exemplo, as estabelecidas para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, aqui em detrimento das áreas Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, bem como Ciências Humanas e suas tecnologias³⁶, pois julgamos ser suficiente para atender ao propósito de análise, no que se refere à ênfase de competências estabelecidas e que se repetem para as duas outras áreas omitidas:

³⁶ Cf. BRASIL. **Proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores em educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. p. 12-13.

- a) Conhecer as diferentes linguagens utilizadas por alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e suas manifestações específicas [...];
- b) Considerar que para determinado grupo social – alguns surdos, por exemplo – a língua portuguesa é uma segunda língua, que deve ser utilizada como instrumento de acesso à informação, de intercâmbio entre grupos sociais e de legalização de acordos sociais;
- c) Considerar a linearidade e a correspondência existente entre o sistema Braille e as diferentes manifestações de linguagem escrita;
- d) Considerar a língua de sinais como língua materna de determinado grupo social e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de ver, sentir, pensar e agir na vida social de pessoas surdas;
- e) Reconhecer as diferenças e semelhanças entre linguagens utilizadas com e por surdos e surdos-cegos, bem como as diferenças e semelhanças entre as linguagens e o sistema Braille;
- f) Respeitar e preservar as manifestações de linguagens e códigos utilizados por grupos sociais específicos: surdos, [...] etc.;
- g) Conhecer as características específicas do letramento de alunos surdos (com ou sem a interface da língua brasileira de sinais), de alunos cegos e de alunos surdos-cegos;
- h) Associar o conhecimento das especificidades lingüísticas dos surdos às formas adequadas e flexíveis de avaliação de sua produção escrita;
- i) Compreender a questão da temporalidade na construção do letramento de alunos com deficiência mental e dos alunos com superdotação;
- j) Conhecer e utilizar as múltiplas variações das atividades físicas, objetivando atender às necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiências;
- l) Compreender as manifestações corporais, valorizando as diferenças de desempenho de pessoas com necessidades educacionais especiais;
- m) Conhecer, analisar, refletir, compreender, respeitar e valorizar as diversas manifestações de arte, utilizadas por diferentes grupos sociais: cegos [...] etc.;
- n) Compreender e utilizar as tecnologias de informação e comunicação adaptadas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- o) Reconhecer e utilizar a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- p) Conhecer as ajudas técnicas, as adaptações que os recursos tecnológicos de informação e comunicação deverão ter para atender as necessidades educacionais especiais de alunos;
- q) Utilizar estratégias diferenciadas para que a criança apreenda a realidade em que vive;
- r) Desenvolver múltiplas linguagens que permitam a comunicação e a integração no grupo (BRASIL, 2002, p. 11-12).

Podemos observar que a ênfase das competências refere-se à palavra conhecer, definida por Ferreira (1988, p. 131) como: “1. Ter noção ou conhecimento de; saber. 2. Ser muito versado em; conhecer bem. 3. Ter relações ou convivência com. 4. Estar ou ficar certo, convencido de; reconhecer”. O verbo conhecer remete ao saber “1. Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de. 2. Ter a certeza de. 3. Ser instruído em. 4. Ter a certeza de (coisa futura); prever. 5. Ter sabedoria. 6. Ter conhecimento ou notícia de algo” (FERREIRA, 1988, p. 454). Ambos denotam duas

compreensões: a) a do domínio do conteúdo quando apontam para conhecer bem, ter certeza; b) a do acesso à informação, ter noção, informação ou notícia.

No primeiro caso, a formação favorece a construção e o desenvolvimento de competências do tipo potência geradora, a qual se destina ao saber fazer bem que envolve além do conhecimento teórico, o alinhamento entre o técnico e o pedagógico. No segundo caso, a competência parece estar ligada a do tipo função, na qual o pensamento se faz presente, mas a aplicabilidade em situações problemas aparece sem questionamento dos fins a que são aplicadas.

A Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Educação Especial, Brasil (2002) ainda é clara:

No caso dos professores que já se encontram em exercício, sem os devidos conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais que seus alunos possam vir a apresentar, é necessário que tal tema seja objeto de estudo e reflexão por meio de cursos de formação continuada. Tal colocação fundamenta-se na perspectiva de que a atualização dos professores constitui condição básica para o aprimoramento profissional e competência no desempenho de suas funções, garantindo a melhoria de atendimento e considerando a importância da inclusão do aluno com necessidades especiais, na instituição escolar (BRASIL, 2002, p. 5).

E acrescenta os moldes em que a educação continuada deverá ocorrer:

A formação continuada deverá constituir um processo contínuo, constante, sistemático e dinâmico, um projeto político dos estados e municípios, em conjunto com a Instituição de Ensino Superior, oportunizando sua ressignificação pela auto-reflexão desenvolvida pelos professores. A escola de Educação Básica deve ser o espaço privilegiado para a discussão, reflexão crítica do cotidiano escolar e de prática pedagógica.

A Instituição de Ensino Superior fará parte desse processo principalmente por meio de elaboração de projetos de extensão e por meio de projetos de pesquisa (BRASIL, 2002, p. 48).

Entretanto, ao analisar a condição atual dos serviços prestados e obstaculizadores do processo inclusivo, revela:

[Uma] segunda reflexão coloca em pauta a necessidade de uma séria avaliação dos serviços prestados, de um acompanhamento, de um aprimoramento da qualidade do ensino denominado especial para a ampliação de oportunidades de inserção social dos alunos atendidos (BRASIL, 2002, p. 22).

Retomando os aspectos teóricos já apresentados, comparando com as propostas legais e o período em que foram efetivadas, podemos afirmar:

- a) a proposição do uso das competências no processo de formação dos professores envolve a troca com o outro e favorece a avaliação da própria prática;
- b) há necessidade de rever a qualidade do ensino especial atualmente ofertada e a existência de proposta de mudança no intuito de atender os moldes para o estabelecimento do professor capacitado inicial e continuamente, indicando que a realidade difere do ideal;
- c) parte dos professores atuantes na educação básica não obtiveram oportunidades de desenvolver em sua formação inicial, as competências anteriormente mencionadas, em função do período em que concluíram tal formação.

Isso posto, a proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores em educação especial parece querer iniciar uma discussão que contraria as proposições contraditórias da política educacional da atualidade. Tal indicativo se apresenta quando revela ser necessário pensar em um processo de educação continuada diferenciado para além de ações pontuais, pois essas não possibilitam a necessária reflexão e pesquisa da própria atuação, com vistas a uma auto-avaliação do *habitus* de cunho valorativo negativo e o uso prático e crítico dos conhecimentos obtidos.

Pensamos que os conhecimentos e habilidades desenvolvidas durante as atividades de educação continuada deveriam possibilitar a utilização dos mesmos como valores de uso em preponderância ao de troca e transformação da realidade vivenciada, em detrimento de adequações à política educacional vigente em seus aspectos contraditórios. Há de se considerar que desde 2002 o texto citado recebe o nome de proposta.

“É evidente que as propostas formativas não são neutras, elas orientam-se por determinados valores, conceitos e culturas sobre a escola, os professores e a mudança” (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 242).

Michels (2004), em leituras teóricas de origem brasileira, aponta, na área de formação de professores para educação especial, modelos divergentes para o processo inclusivo, classificados em duas tendências principais: a propositiva e a analítica.

Na perspectiva propositiva, segundo Michels (2004, p. 32), encontramos propostas teóricas sob influência de autores internacionais tais como Mittler (Inglaterra) e Stainback (Estados Unidos) despontando indicações, tais como:

a) tomam a inclusão como um modelo predefinido com o qual a formação de professores deve convergir; b) propõem indicações explícitas de como deve ocorrer esta formação; c) centram a formação de professores para a Educação Especial nas competências a serem desenvolvidas (a partir, principalmente, da sensibilização dos professores); e d) discutem essa formação sem levar em conta as suas reais possibilidades [...] [e] tiveram como pressuposto as competências requeridas para os professores da educação especial.

Nas propostas teóricas com tendência propositiva, a inserção de alunos com deficiência no ensino regular enfatiza a competência do professor e a figura do profissional especialista, tendendo a uma visão médico-psicológica em preponderância ao ato de ensinar e o processo de aprendizagem algo passível de não acontecer com todos (MICHELS, 2004).

Na perspectiva analítica a autora destaca as tendências teóricas que consideram a historicidade como fundamento para análise da atualidade e a materialidade do processo desencadeador da discussão, tendo como único objetivo a possibilidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência, onde estes e seus professores não são vítimas e sim sujeitos ativos e partícipes do processo. Portanto as tendências analíticas:

a) analisam a formação de professores levando em consideração as questões sociais mais amplas (história, política, economia); b) discutem a formação de professores para a Educação Especial articulada ao debate da formação de professores de maneira geral; c) investigam a atualidade da formação de professores para a área fazendo uma análise crítica desse momento histórico (MICHELS, 2004, p. 33).

Michels (2004, p. 23) ainda sinaliza: “Neste sentido, para formar professores objetivando a integração, fazia-se necessária a formação de especialistas que pudessem, principalmente, atuar sobre as ‘dificuldades intrínsecas’ das pessoas com deficiência”. Se na integração a organização da educação especial era pautada nas deficiências, com visão médico-psicológica, as habilitações específicas da educação especial também seguiam a mesma estrutura, em prejuízo do processo pedagógico, desqualificando-o. Do mesmo modo, na educação especial no processo inclusivo, no

âmbito da produção de conhecimentos sobre a formação de professores “[...] é provável que também [as tendências propositiva e analítica] se façam presentes na organização de cursos de formação de professores para a área” (MICHELS, 2004, p. 34).

Bueno (1999), Ferreira (1999) e Omote (2003), defendem a formação inicial básica para todos os professores considerando que mesmo diante de especificidades no processo educacional do surdo e cego, por exemplo, não se justifica uma formação inicial específica para professores, uma vez que todos irão exercer seu papel junto a alunos e mesmo com suas peculiaridades deverão ser considerados primeiramente como alunos e não como cegos ou surdos, embora essas especificidades devam ser atendidas como meio de favorecer as possíveis, mas não necessárias dificuldades encontradas no processo ensino e aprendizagem.

Até porque, para Torres Gonzáles (2002, p. 244),

Os alunos com necessidades educativas especiais não são ‘competência’ do professor de apoio a integração, denominado ‘especialista’, já que a responsabilidade de lhes proporcionar respostas adequadas deve ser compartilhada, em uma cultura de colaboração propiciada a partir do interior das escolas.

Considerando as tendências propositiva e analítica, pensamos na importância de uma formação onde os professores, principalmente do ensino regular, consigam perceber que seus alunos, primeiramente são seres humanos e como todos humanos, temos aspectos positivos e negativos, possibilidades e limitações, que no entanto, não nos impedem de, ao nosso ritmo e ao nosso modo, apreendermos e compreendermos a realidade circundante.

Acreditamos, portanto, que a responsabilidade do trabalho pedagógico junto a alunos com deficiência deve estar centrada na figura do professor da classe comum em atuação colaborativa com o professor especializado e não o inverso. Entretanto, não podemos desconsiderar a necessidade do professor da classe comum ter oportunidade de acesso a uma formação voltada para a diversidade, a atuação pedagógica junto a alunos com deficiência e o processo inclusivo, em formação inicial (no caso dos profissionais que estão nesse processo no momento) e/ou a continuada (para os profissionais que já concluíram ou irão concluir a formação inicial).

Será necessário prestar uma maior atenção ao contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer o professor em formação compreender que a tolerância e a flexibilidade diante das diferenças individuais, sejam do tipo que forem, deve ser uma forma de comportamento habitual em sala de aula, fortalecendo uma formação capaz de enfrentar os desafios de uma educação pluralista. Uma educação, em suma, que seja intercultural (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 247)

Ferreira (1999) apresenta, entre alguns, um aspecto que merece uma discussão específica e supera as apresentadas nos limites desse trabalho, voltado para a educação continuada dos professores que atuam em escolas de ensino regular: a necessidade de haver um deslocamento da especialização do professor em educação especial ou suas áreas da formação inicial para a educação continuada. Soma-se a esse, outros, já abordados, em função de falar com mais proximidade do objeto desse estudo: a necessidade da superação da concepção de deficiência para a de necessidades educacionais especiais e reorganização dos sistemas de ensino, suprimindo a dualidade entre educação especial e educação geral.

Todos os autores utilizados partem do princípio de uma formação analítica e enfatizam a necessidade da superação do modelo médico-psicológico, priorizando a formação para a reflexão, a pesquisa no e do próprio fazer, o engajamento do profissional para a transformação social, aspectos provenientes de uma necessária correlação entre: o estabelecimento de política educacional de formação e participação do professor; a busca da profissionalização e valorização do magistério; revisão de *locus* de formação, oferta, enfoque, metodologia, modalidade, sujeitos e contextos; ênfase no trabalho coletivo; formação como valor de uso; jornada de trabalho com previsão de tempo para estudo e planejamento; autonomia, democratização e gratuidade na formação de professores, além de revisão do trabalho das agências formadoras.

Oliveira (2004) defende uma formação básica que profissionalize o professor e proporcione fundamentos básicos sobre educação inclusiva, mas considerando a importância do papel do professor especializado, apoiada em Torres Gonzáles (2002), questiona se o professor especialista necessitará de duas titulações: a destinada a todos os professores e a voltada para a educação especial ou somente a última. Duas são as razões para tal questionamento: a primeira reside no desafio de “[...] proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva a competência profissional para o trabalho pedagógico

diante dos alunos com deficiência, seja na docência ou em outras tarefas [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 241); a segunda reside em tomar uma decisão considerando a responsabilidade dos profissionais especializados em:

[...] gerenciar o processo inclusivo; assessorar e capacitar professores e a equipe da escola em programas de formação continuada; participar em reuniões com equipe multidisciplinar; acompanhar e avaliar alunos com necessidades educacionais especiais e, [...] atuar como docente nos serviços pedagógicos especializados (OLIVEIRA, 2004, p. 241).

Se ainda não há consenso entre os pesquisadores que articulam idéias sobre a formação de professores, podemos depreender que se trata de mais um indício das possibilidades de haver contradição no modo de organizá-la.

Torres Gonzáles (2002, p. 249) corrobora com a questão ao afirmar “[...] essa dicotomia em relação aos conteúdos da formação, vinculados a um tipo ou outro de titulação, deverá ser resolvida necessariamente por meio de uma formação em conteúdos básicos e comuns, tanto para os professores comuns como para os profissionais da educação especial”.

Cabe retomar, no texto, o posicionamento do CNE/CP apresentado na Resolução nº. 1/2006, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, destacando no artigo 2º, a aplicação da mesma:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No artigo 10º, opera-se a extinção das atuais habilitações do curso de Pedagogia, a partir da publicação da Resolução. No artigo 4º, temos a garantia de aspectos comuns de formação:

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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...]

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

Entretanto, ainda parece ser necessário pensar sobre os conteúdos comuns a serem trabalhados em locais geográficos diferentes para formação de professores e não somente de pedagogos. Aparentemente, um outro passo a ser conquistado, considerando a análise já realizada sobre a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O último documento citado, aliado à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, apresentam o que é considerado como imprescindível na formação inicial do professor. Dessa última destacamos:

Artigo 2º - A organização curricular de cada instituição observará além do disposto nos artigos 12³⁷ e 13³⁸ da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

³⁷ O artigo 12º da LDBEN nº 9.394/1996 traz: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

³⁸ O artigo 13º da LDBEN nº 9.394/1996 estabelece: “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”.

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Enquanto a Resolução CNE/CP nº 1/2002, artigo 3º, inciso I, aborda a “**competência** como concepção nuclear na orientação do curso” como preparo para exercício profissional específico e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 18º, parágrafos 1º e 2º, também centraliza a formação do professor capacitado e especializado no “[...] desenvolvimento de **competências** [...]”, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 fundamenta a formação do pedagogo no desenvolvimento de “[...] um repertório de **informações e habilidades** composto por pluralidade de **conhecimentos** teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]” [grifos nosso].

Se partirmos do princípio que os novos professores, estão sendo formados com base nas competências, informações, habilidades e conhecimentos e que os formados anteriormente a este período provavelmente não tiveram os mesmos aspectos previstos em sua formação, seria necessário um processo de educação continuada diferenciado aos dois grupos de profissionais mencionados? O que seria necessário priorizar em cada um? Como isso tem sido organizado?

Torres Gonzáles (2002, p. 251) indica: “O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe um enfoque na formação docente que valorize o seu caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança” e acrescenta ser necessário considerar: os ciclos de vida dos professores; o espaço amplo e diverso destinado à essa formação; o modelo de valor que orienta a formação, aspectos todos abordados anteriormente; menciona ainda a importância de uma hierarquização dos profissionais para favorecer o ato de pensar da educação regular destinada a atender a diversidade, diante da presença de colaboração democrática onde os diferentes níveis sejam compreendidos em atuação integrada.

Revela que o processo de educação continuada estaria voltado e organizado considerando níveis de competência profissionais, tais como: “[...] mínima, que se refere a qualquer profissional da educação; o de competência intermediária, que inclui o professor especialista em educação especial; e um nível de competência superior, relativa ao especialista em processos de intervenção educativa” (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 252).

O processo de educação continuada responderia ainda a uma tripla função:

- *Função de especialização*: dirigida a professores que se especializam na atenção a alunos com necessidades educativas especiais.
- *Função de atualização de conhecimentos*: dirigida à melhoria e atualização dos conhecimentos dos professores nas questões mais relevantes da educação especial.
- *Função de aprofundamento e desenvolvimento*: dirigida a professores de educação especial, de apoio e profissionais não-docentes vinculados à integração (assessores, membros de equipes psicopedagógicas, etc.), interessados no grau superior de especialização (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 253, grifos do autor).

Almeida (2004), a partir dos padrões curriculares estabelecidos pelo Conselho da Criança Excepcional – dos Estados Unidos da América (USA), destinados à formação de todos os professores de educação especial nos USA, revela uma orientação para a formação de professores na área em questão. A partir desses padrões, destacamos alguns aspectos, também priorizados no Brasil:

- a) os saberes teóricos colocados em prática, na educação especial, modificam-se a partir da produção social influenciando entre outros aspectos a prática pedagógica, o que deve ser considerado pelos professores em sua atuação;
- b) os alunos da educação especial são únicos e peculiares devendo ser respeitados em suas habilidades e incentivados a superarem seus obstáculos para o convívio social;
- c) são pessoas com diferenças individuais de aprendizagem as quais devem ser consideradas para a efetivação do processo ensino e aprendizagem;
- d) os professores devem conhecer, aplicar e modificar diferentes estratégias instrucionais, visando o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos;
- e) devem criar diferentes ambientes de aprendizagem valorizando a diversidade apresentada pelo alunado;
- f) devem favorecer a comunicação dos alunos principalmente os que têm a Língua Portuguesa como segunda língua;
- g) realizar planejamento instrucional individualizado quando necessário, envolvendo familiares, aluno, outras pessoas, inclusive fazendo uso de tecnologias que favoreçam a aprendizagem e a generalização dos conhecimentos dos alunos;
- h) a avaliação deve ser utilizada para propor, implementar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem;

- i) considerar a ética no desenvolvimento de seu trabalho como educador e colaborar com os diferentes atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial.

Silva (2003), considerando o movimento de integração de alunos com deficiência no ensino regular no Brasil e em Portugal; o suporte legal que oportuniza condições, mas não as legitima; o sentimento de incapacidade dos professores para responder adequadamente ao processo em curso; a escassa quando não, ausência total de formação de professores para oferta de desenvolvimento de competências para o trabalho pedagógico junto ao alunado mencionado, propõe-se a ouvir os professores de duas escolas de São Paulo e duas em Lisboa no intuito de compreender as necessidades de formação e propostas resultantes da legislação e da revisão de literatura. Conclui que as necessidades de formação são muito semelhantes, como também a formação dos grupos de entrevistadas no tocante a idade, tempo de serviço e formação inicial. O resultado do cruzamento dos dados obtidos na legislação, revisão de literatura e nas entrevistas, indicam as necessidades de formação relacionadas:

a) Quanto à **integração dos alunos com NEE**³⁹, faz-se necessário:

- aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores;
- conhecer concepções de NEE;
- saber identificar NEE, nas quais cabem abordagens à deficiência e aos conceitos de integração e de inclusão, o que nos parecem ser necessidades que podem constituir ações de formação que ajudam a diminuir preocupações e, conseqüentemente, facilitar a integração escolar dos alunos com NEE [...].

b) Quanto aos aspectos relacionados com os **alunos com NEE**, constatam-se necessidades de formação como:

- conhecer metodologias que levem em conta alunos com NEE, cujos exemplos podem ser a intervenção centrada no currículo [...] e a diferenciação pedagógica centrada na cooperação [...].
- saber elaborar planos de recuperação;
- saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE;
- conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com alunos com NEE;
- conhecer métodos especiais de leitura e escrita;
- saber fazer correções articulatórias;
- saber fazer adaptações curriculares, de acordo com a problemática de cada aluno com NEE, ou seja, a adaptação e a diversificação do currículo a partir do currículo comum da escola, segundo as necessidades educativas especiais dos alunos integrados [...] parece ir ao encontro de uma formação mais diretamente relacionada com a intervenção pedagógica para esses alunos. [...]

³⁹ Para Silva (2003) NEE lê-se necessidades educacionais especiais.

c) No que diz respeito a aspectos relacionados com o **grupo-turma**, há necessidades de formação como:

- aprofundar conhecimentos sobre desenvolvimento da criança e do adolescente;
- aprofundar conhecimentos na área da planificação;
- aprofundar conhecimentos na área da avaliação;
- aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo, os quais podem ser considerados em termos de pedagogia diferenciada, preferencialmente centrada na cooperação [...], de modo que as dificuldades que resultam da consideração do grupo como entidade homogênea diminuam, o que parece ser do âmbito da intervenção pedagógica com todos os alunos.

d) [...] a **articulação com outros atores** [...] necessidades de formação como:

- aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família;
- aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade;
- desenvolver temas como o papel do deficiente na sociedade (SILVA, 2003, p. 63-65, grifos do autor).

Acreditamos que se faz necessário formar professores para trabalhar com a diversidade. Essa formação implica em mudança pessoal e institucional nos âmbitos dos valores, conceitos, cultura que, na sua dinâmica, estrutura relações complexas e contextualizadas. Para tanto, as propostas de formação devem estar adequadas à condição primeira sob pena de, na ausência de crítica e comprometimento, iniciar um processo de mudança sem bases sólidas nas quais possa se sustentar e ter continuidade na busca de resultados positivos.

Todos os aspectos supramencionados estão diretamente interligados à formação do professor reflexivo e pesquisador/pesquisador em ação, bem como do exercício da prática pedagógica como tal, para a concretização do processo inclusivo. A reflexão e a pesquisa da própria ação aliadas, permitem o aprendizado e a atuação transformadora, a crítica consciente sem ceder espaço para a atuação puramente técnica, onde o fazer diário se faz em espaço de colaboração.

Se a reflexão é realizada a partir de um pensar sobre a própria atuação em colaboração com os pares em sentido de interdependência como propõe Macedo (2005), o aprendizado de ambos não acontece no vazio e todos dependem do estabelecimento de uma rede de informações onde a escola deveria se configurar em local de trabalho engajado e conjunto. Para tanto, há de se pensar qual projeto de educação continuada está sendo oferecido aos professores.

Concepções e valores provenientes de paradigmas anteriores à busca do processo educacional inclusivo, onde: o aluno era visto e tratado a partir de sua deficiência e dificuldade, desconsiderando as necessidades educacionais especiais de modo geral; onde a educação para as pessoas com deficiência era especial, com *locus*

de ensino na instituição especializada; só se deslocava para o ensino regular os alunos “capazes” de acompanhar a cultura escolar em movimento; havia falta de flexibilidade na organização escolar; os recursos materiais e as condições de trabalho materializadas conduziam à atuação individual, desvalorizando o trabalho profissional e responsabilizando o professor pelo fracasso escolar, são fatores obstaculizadores da inclusão escolar.

O profissional desprovido dos meios, das informações, dos conteúdos e desvalorizado, não dispõe de condições para o exercício da ação reflexiva sobre sua prática e de possibilidade de reflexão conjunta no seio escolar, sendo conduzido a uma postura de desarticulação diante da atuação sócio-política engajada.

Favorecer o esclarecimento, a revisão de posturas e preconceitos, possibilitando ainda a consciência sobre as decisões e a ação social, é um processo contínuo que parte do senso comum e busca a verificação em fundamentos propostos pelas diferentes ciências, implicando diretamente na condição da formação do ser humano (SACRISTÁN, 2000 e 2002). Se um dos obstáculos à inclusão escolar na atualidade é a falta de uma formação inicial e continuada de professores, cabe buscar compreender se nos cursos de educação continuada está existindo:

[...] uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas através dos serviços locais de apoio. Os professores devem ser preparados para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudo e de ensino, a fim de realmente atender às necessidades dos alunos e para poder colaborar com os especialistas e os pais (LEITE, 2003, p. 96).

Os professores devem receber orientações que possam favorecê-los a partir de suas práticas e conseqüentes dificuldades, pesquisar as melhores ou possíveis soluções para os obstáculos encontrados. A atuação docente envolve uma realidade complexa para a qual o professor não se sente preparado a enfrentar, principalmente em utilizar referências teóricas como meio de analisar as situações práticas.

A proposta de formar professores reflexivos e pesquisador/pesquisador em ação, no âmbito do processo educacional inclusivo se faz considerando que todo professor, sendo dotado de formação teórica, é capaz de proceder à transformação social na busca de superação das condições de opressão, por meio de prática pedagógica consciente e reflexiva.

Afinada com as proposições teóricas acerca da formação de professores, a formação do professor reflexivo e professor pesquisador/pesquisador em ação tem seu *locus* voltado para a escola onde se faz presente a necessidade de reflexão na busca: de compreensão das influências ideológicas e econômicas a que seu trabalho está submetido; de implementações de ações críticas voltadas a engajamento político no âmbito social; de utilização dessas ações dirigidas aos alunos e oposição à política educacional onde o professor é concebido como intelectual executor.

Se considerarmos que, de um lado, as ações de educação continuada não se processam tendo a escola como foco, por outro, são pontuais, de cunho técnico, entre outros já criticados, a reflexão, a análise e compreensão do processo educacional inclusive se apresentam prejudicadas. A tendência é a utilização da prática x teoria quando a práxis se faz necessária; a padronização x reflexão crítica e controle x autonomia, aspectos que obstaculizam o professor e a equipe técnico-pedagógica olharem as necessidades educacionais dos alunos e suas potencialidades ao invés de suas deficiências.

Segundo Maldaner e Schnetler (1998), o resultado muitas vezes é desacreditar nas pesquisas científicas e trabalhar próximo ao senso comum. Insere-se nesse contexto a importância do trabalho de Leite (2003), a qual reforça a necessidade de autonomia do professor, a fim de que “[...] tentem caminhos inovadores, que produzam mudanças e que desenvolvam a sua capacidade de reflexão, crítica e analítica” (RUZ, 1998, p. 91).

De nada adianta dizer o que está certo e errado na prática pedagógica, ou mesmo na educação se aos atores não se propuserem em condições de repensar o conhecimento do ser humano em constante modificação, tal qual o processo de modificação do conhecimento científico, influenciadores conjuntos da condição humana em dado momento histórico. É nesse longo e permanente processo de experiência dinâmica, flexível, que se pode construir o conhecimento, onde ocorre a superação de dúvidas antigas e proposição de incertezas as quais movem novas pesquisas, problemas e respostas.

O desafio da inclusão escolar das pessoas com necessidade educacional especial reside na proposição do resgate da dicotomia entre a teoria e prática, favorecendo reflexões sobre o processo de conscientização do ser humano rumo ao exercício da cidadania e da democracia, respeito às diferenças, aceitação da capacidade de aprender, acesso aos conhecimentos científicos, desenvolvimento de

competências, aquisição do saber escolar e das condições materiais, culturais, metodológicas, conceituais e práticas em que as propostas para a inclusão serão desenvolvidas.

Acredita-se que a inter-relação entre o pensamento fundamentado no materialismo histórico dialético, a educação e a educação especial no âmbito da inclusão escolar se faz na necessidade de nos questionarmos quanto às definições, os preconceitos, as opiniões existentes sobre o assunto, os quais são transmitidos e retransmitidos como conhecimentos prontos e acabados, sem um processo de construção dos conceitos e a falta de questionamentos sobre os mesmos. O obstáculo à concretização da inclusão social acontece justamente pela falta de conhecimento, pela manutenção da ignorância do ser, pela alienação do processo e pela ausência de busca da superação do estado atual de conhecimento.

Embora seja um caminho árduo entre a condição atual e sua superação rumo à concretização do processo, a oportunidade histórica está posta. Mas, enquanto sujeitos, ainda temos um longo processo onde se faz necessário constante tematização da prática, favorecendo a superação gradual das contradições sociais, econômicas e educacionais existentes pela oferta e busca do conhecimento que pode ser individual ou coletiva, despertada por uma condição exterior ao indivíduo (educação continuada ofertada pelos sistemas de ensino, por exemplo) ou uma necessidade interna de superação da condição atual.

A escola enquanto organização social que vive num contexto de mudanças rápidas e de inovações, precisa ela própria, garantir aos seus membros o domínio da cultura que vive e cria e que julga indispensável a todos que nela convivem (BARROS, 2003, p. 191).

A consolidação do processo de democratização, em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processo de exclusão (WANDERLEY, 2004, p. 25).

Nesse sentido, no capítulo que segue buscamos analisar o desenho da organização das redes de ensino estadual e municipal no oferecimento de educação continuada aos professores, no município de Pimenta Bueno - RO. Para tanto, analisamos o *lócus*, a oferta, o enfoque, a metodologia, a modalidade e os contextos utilizados na formação; a compreensão das redes de ensino estadual e municipal

sobre educação especial e educação inclusiva envolvendo condições materiais para a efetivação do processo; o conteúdo priorizado e valor atribuído pelas redes escolares às ações de educação continuada; o destino de atuação dos profissionais por elas beneficiados; e finalmente, a iniciativa e a forma de organização da política pública e programas de formação.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE PIMENTA BUENO (RO)

Neste capítulo procuramos analisar o processo de educação continuada desenvolvido em Pimenta Bueno, no período de 1996 a 2005, voltado à formação de professores em educação especial e educação inclusiva. Para tanto apresentamos uma breve contextualização do perfil educacional do município, das propostas e fundamentos da educação continuada.

3.1 Breve Contextualização Educacional do Município de Pimenta Bueno

Para que possamos compreender a demanda escolar em Pimenta Bueno, iniciamos com uma análise da população residente no município e por meio da Tabela 4 notamos um decréscimo da população entre os anos de 1991 e 2000, apresentando maior número de jovens habitantes na faixa etária da escolarização obrigatória.

Tabela 4 – População residente por faixa etária, Pimenta Bueno, 1991 e 2000

Anos	0 a 3	4 a 6	7 a 14	15 a 17	18 a 24	De 25 acima	Total
1991	5.410	3.908	10.364	3.317	6.794	18.966	48.759
2000	2.551	2.218	5.613	2.130	4.551	14.689	31.752

Fonte: INEP – EdudataBRASIL, 2006

Em 2005 o município disponibiliza à população quarenta e nove (49) estabelecimentos escolares⁴⁰, distribuídos em níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme consta na Tabela 5. Esses municípios estão centrados no oferecimento de ensino fundamental, para atendimento a demanda apresentada na Tabela 6.

⁴⁰ Estabelecimento escolar “[...] denominação para a escola. Não é o mesmo conceito de prédio escolar, já que a mesma escola (estabelecimento) pode funcionar em mais de um prédio (podem existir anexos) e, da mesma forma, em um mesmo prédio, pode funcionar mais de uma escola” (INEP - EdudataBrasil, 2006).

Tabela 5 – Estabelecimentos escolares por redes de ensino, Pimenta Bueno, 1999 e 2005⁴¹

Anos/redes de ensino	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	Com EJA*	Educação Superior
1 Estadual	0	8	2	0	1	0
9 Municipal	1	21	0	0	7	0
9 Privada	3	4	1	1	1	0
9 TOTAL	4	33	3	1	9	0
2 Estadual	0	8	3	0	5	0
0 Municipal	2	17	0	0	1	0
0 Privada	3	5	3	1	0	1
5 TOTAL	5	30	6	1	6	1

Fonte: INEP – EdudataBrasil, 2006

*EJA, denominação dada para educação de jovens e adultos.

Pimenta Bueno disponibiliza quinhentos e setenta e um (571) docentes atuantes nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. O maior aumento do número de docentes entre os anos de 1999 e 2005 se deu no ensino médio, totalizando 39,6%.

Tabela 6 – Funções docentes por local que leciona, Pimenta Bueno, 1999 e 2005

Local que leciona	1999	2005
Creche	32	29
Pré-escola	32	58
Ensino Fundamental	277	298
Ensino Médio	64	106
Educação de Jovens e Adultos	48	61
Educação Especial	15	19
Educação Superior	0	25
TOTAL	468	571

Fonte: INEP – EdudataBrasil, 2006

Notas: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento; 2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

A educação infantil, em Pimenta Bueno, encontra-se sob orientação das redes municipal e privada⁴², como prevê LDBEN nº 9.394/1996, artigo 11º, sobre as incumbências do município:

⁴¹ Destacamos o não apontamento de números para os estabelecimentos da rede federal, entre outros aspectos a serem também apresentados em outras tabelas, pela ausência dos mesmos na cidade, durante o período em destaque. Utilizamos o ano de 1999, como ponto de referência inicial para a maioria dos dados apresentados nas tabelas devido ser esse o que conseguimos localizar nos arquivos do MEC/INEP para contextualizar o município. Anteriormente a 1999 disponibiliza somente dados gerais referentes a Rondônia e ao Brasil.

⁴² Ambas as redes são partes integrantes do sistema municipal, conforme prevê a Lei municipal nº 1.020, de 14 de outubro de 2003, a qual disciplina a organização do sistema municipal de ensino do município de Pimenta Bueno e dá outras providências.

V – 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 à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Tabela 7 – Evolução da matrícula inicial na Educação Infantil (creche e pré-escola) por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005

Anos	Educação Infantil	Rede de ensino		Total
		Municipal	Privada	
1999	Creche	232	112	344
	Pré-escola	382	225	682
2000	Creche	311	100	411
	Pré-escola	530	212	742
2001	Creche	161	31	192
	Pré-escola	608	192	800
2002	Creche	168	67	235
	Pré-escola	595	181	776
2003	Creche	160	68	228
	Pré-escola	642	275	917
2004	Creche	162	86	248
	Pré-escola	718	258	976
2005	Creche	219	83	302
	Pré-escola	664	242	906

Fonte: INEP - EdudataBrasil, 2006

Essa tabela revela grande variação no número de matrículas entre os anos de 1999 e 2005. As creches apresentam seu maior número em 2000, com quatrocentos e onze (411) alunos, um aumento de 19,47% em relação ao ano de 1999. A pré-escola mostra seu maior número em 2004, novecentos e setenta e seis (976) alunos, um aumento de 18,17% comparado ao ano de 2003.

As matrículas iniciais no ensino fundamental (Tabela 8) e educação de jovens e adultos (Tabela 9) vêm decaindo, enquanto as do ensino médio (Tabela 10) oscilam. Todas, no entanto, cedem espaço para a educação superior (Tabela 11) que vem demonstrando crescimento ao longo do período apresentado.

Tabela 8 – Evolução da matrícula inicial no Ensino Fundamental por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005

Anos	Estadual	Municipal	Privada	TOTAL
1999	4.900	2.139	481	7.520
2000	4.655	2.305	469	7.429
2001	4.259	2.445	376	7.080
2002	4.268	2.211	400	6.879
2003	3.880	2.187	434	6.501
2004	4.086	1.918	397	6.401
2005	4.005	1.938	361	6.304

Fonte: INEP - EdudataBrasil, 2006

Tabela 9 – Evolução da matrícula inicial na Educação de Jovens e Adultos por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005

Anos	Estadual	Municipal	Privada	TOTAL
1999	1.192	268	106	1.566
2000	2.536	165	0	2.701
2001	1.767	91	0	1.877
2002	2.661	132	21	2.814
2003	1.828	29	0	1.857
2004	1.778	9	0	1.787
2005	1.484	38	0	1.522

Fonte: INEP - EdudataBrasil, 2006

O ensino médio em Pimenta Bueno fica a cargo da rede estadual e privada, entre as quais podemos perceber uma inversão, quase constante, de aumento e diminuição do número inicial de matrículas, ou seja, quando na rede estadual aumenta o número de alunos, na privada o número tende a cair e vice-versa.

Tabela 10 - Evolução da matrícula inicial no Ensino Médio por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005

Ano	Estadual	Privada	TOTAL
1999	1.468	129	1.597
2000	1.317	140	1.457
2001	1.423	105	1.528
2002	1.563	108	1.671
2003	1.434	130	1.564
2004	1.545	129	1.674
2005	1.429	147	1.576

Fonte: INEP - EdudataBrasil, 2006

Na educação superior observamos um crescimento seqüencial do número de matrícula inicial e o aumento da oferta de cursos, passando de inicialmente um (Administração de Empresas), para dois (e Pedagogia).

Tabela 11 – Evolução da matrícula inicial na Educação Superior privada, Pimenta Bueno, 1999 a 2004

Anos	Privada	TOTAL
1999	0	0
2000	0	0
2001	207	207
2002	332	332
2003	403	403
2004	421	421

Fonte: INEP - EdudataBrasil, 2006

Quanto aos dados da educação especial, por dizerem mais próximo ao nosso objeto de estudo, pensamos ser necessário uma análise mais detalhada portanto, na Tabela 12, apresentamos o número de alunos matriculados na modalidade educação especial no Brasil, em Rondônia e Pimenta Bueno durante os anos de 2002-2005. Esses números, extraídos do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apresentam abaixo da fonte ou mesmo no cabeçalho, a seguinte informação: “Número de alunos portadores de necessidades educacionais especiais que recebem atendimento especializado em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular” (INEP, 2002-2005).

Constatamos que, quatro anos após a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o alunado encontra-se, em pesquisas realizadas pelo Inep (2005), denominado “portador” de necessidades educacionais especiais. Tal identificação desconsidera a redefinição para alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que: “[...] todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente [...]” (PARECER nº 17/2001). Há de se considerar que a mudança de terminologia não garante a modificação das práticas.

Nesse sentido parece revelar uma concepção, pautada na visão e ação tradicional da educação especial na qual o aluno é aquele que carrega continuamente uma característica específica definidora e categorizadora, remetendo apenas as “[...] dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências [...]” (PARECER nº 17/2001), diferentemente do proposto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

A Tabela 12 também revela que o *locus* de atendimento ao alunado com necessidade educacional especial ainda é preferencial/prioritariamente, a escola especializada ou a classe especial.

Essa revelação é contrária ao indicado na CF/1988, LDBEN nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Essa última em seu artigo 7º dispõe: “[...] classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” e, no artigo 10º, para os que requerem “[...] atenção individualizada [...], bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas [...]”.

Tabela 12 – Número de matrícula inicial na Educação Especial das redes estadual, federal, municipal e privada, no Brasil, em Rondônia e município de Pimenta Bueno (RO), 2002-2005

Anos	Redes	Brasil		Rondônia		Pimenta Bueno	
		Total	Fundamental	Total	Fundamental	Total	Fundamental
2002	Estadual	76.762	51.414	448	359	0	0
	Federal	788	507	0	0	-	-
	Municipal	57.054	39.930	113	14	11	11
	Privada	203.293	83.562	1.677	268	92	0
	TOTAL	337.897	175.413	2.238	641	103	11
2003	Estadual	76.013	53.138	435	376	0	0
	Federal	721	449	0	0	-	-
	Municipal	62.341	43.837	213	3	0	0
	Privada	219.823	92.443	1.861	460	85	0
	TOTAL	358.898	189.867	2.509	839	85	0
2004	Estadual	71.546	49.045	352	261	0	0
	Federal	747	449	0	0	-	-
	Municipal	64.418	47.013	193	37	0	0
	Privada	234.672	104.868	2.070	658	108	0
	TOTAL	371.383	201.375	2.615	956	108	0
2005	Estadual	65.206	43.786	408	279	0	0
	Federal	922	530	0	0	-	-
	Municipal	68.183	50.109	174	37	0	0
	Privada	243.763	108.336	2.189	696	118	15
	TOTAL	378.074	202.761	2.771	1.012	118	15

Fonte: INEP, 2002-2005

Somente a partir de 2004 o censo traz o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino fundamental regular por meio da modalidade educação especial, então denominados “incluídos”, como podemos observar na Tabela 13.

Entretanto, na sinopse do censo (INEP, 2002-2005), com dados apresentados por região geográfica e unidade da federação, o número apresentado de matrículas de

alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, traz na seqüência o adendo “[integração] com ou sem sala de recurso”, confirmando a proposição apresentada, bem como um claro paralelismo entre o ensino regular e a modalidade de educação especial.

Tabela 13 – Matrícula inicial de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino fundamental (ensino regular), no Brasil, Rondônia e Pimenta Bueno, 2004-2005

Dependência administrativa	Brasil		Rondônia		Pimenta Bueno	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Federal	9	110	0	0	-	-
Estadual	59.069	69.850	573	1.078	1	19
Municipal	99.960	139.147	329	1.148	0	7
Privada	4.946	7.441	23	62	0	2
TOTAL	163.984	216.548	925	2.288	1	28

Fonte: INEP, 2005

Nascimento (2006, p. 4) ao cotejar os dados apresentados na Tabela 12 para Pimenta Bueno, referentes aos anos de 2003 e 2004, com informações obtidas por meio de entrevistas junto a Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação em Pimenta Bueno e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do mesmo município, constata que em 2003:

[...] as escolas públicas da zona urbana de Pimenta Bueno possuíam 13 alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, regularmente matriculados. Entre os alunos mencionados, 07 eram deficientes auditivos, 04 deficientes visuais e 02 deficientes mentais. Os mesmos se encontravam distribuídos em 06 escolas públicas estaduais, conforme informações obtidas no quadro demonstrativo, e em 02 escolas públicas municipais [...].

A educação especial revela uma atuação paralela em relação ao ensino regular, mas com boas expectativas diante do aumento do número de matrículas iniciais de alunos com deficiência no ensino regular no município de Pimenta Bueno, de acordo com Tabela 14.

Tabela 14 – Evolução de matrículas na Educação Especial por rede de ensino, Pimenta Bueno, 1999 a 2005

Anos	Estadual	Municipal	Privada		TOTAL
	Incluídos	Incluídos	Incluídos	Educação Especial	
1999	0	0	0	119	119
2000	0	0	0	89	89
2001	0	0	0	106	106
2002	0	11	0	92	103
2003	0	0	0	85	85
2004	1	0	0	108	109
2005	19	7	2	118	146

Fonte: INEP - EdudataBrasil, 2006

Diante da análise apresentada, não podemos afirmar que o aumento de alunos com deficiência ocorreu, quando em 2003 existia esse alunado devidamente matriculado nas redes estadual e municipal, mas não identificado como tal, vide Tabela 14, principalmente se considerarmos o aumento estatístico de alunos após a divulgação do levantamento pela pesquisadora em atividades junto aos alunos da educação superior e comentário desses resultados em reuniões de professores na Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação em Pimenta Bueno, bem como outras ações promovidas pela escola especial. Não consideramos nesse momento o atendimento qualitativo destinado a esse alunado, um aspecto a ser oportunamente tratado em outro trabalho.

No que tange ao atendimento ao aluno com deficiência no município de Pimenta Bueno, contamos:

- a) com uma escola especializada particular filantrópica criada no ano de 1986, que atende alunos com deficiência múltipla, auditiva, visual, mental e condutas típicas;
- b) na Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação, uma coordenação para tratar das questões ligadas à educação especial, mas sem qualquer documento que possa definir o registro de atribuições e atividades a serem desenvolvidas;
- c) em uma escola da rede estadual de ensino, uma sala de recurso, criada por meio de uma parceria entre a escola, a Representação de Ensino e a Secretaria de Estado da Educação/Projeto de Educação Especial;
- d) na organização das escolas da rede municipal e Secretaria Municipal de Educação e Cultura diante da educação especial e inclusiva, observamos que

ainda não disponibilizam qualquer projeto específico voltado ao atendimento de alunos com deficiência e conseqüentemente, profissional designado para atuar no referido âmbito.

No que se refere a coordenação de educação especial da Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação no município, a ausência de documentos orientadores da função e atividades demonstra a necessidade de um profissional para articular as ações ligadas a essa modalidade de ensino e a representatividade da educação especial na Secretaria de Estado da Educação, como um projeto integrante do Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, inclusos na Gerência de Educação. Há necessidade de análise, conforme segue.

Segundo o Decreto estadual nº 9.053/2000, artigo 23º, cabe “Ao Projeto de Educação Especial coordenar, executar e controlar as atividades que assegurem o atendimento à educação especial aos portadores de necessidades educativas especiais”. Por meio da análise do documento citado, constatamos que o Projeto de Educação Especial não dispõe de autonomia em suas atividades, pois está limitado a efetivar tecnicamente as propostas encaminhadas pelo MEC, coordenando-as, executando-as e controlando-as.

Aparentemente a atual organização pressupõe um caráter de fragilidade e provisoriedade. Indica a possibilidade de interrupção, a qualquer momento, não necessariamente por extinção, mas por isolamento das atividades. Diante disso, as palavras de Mazzotta (2001, p. 81) sobre a educação especial são exemplares por assemelhá-la a um “[...] objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino”.

Concluímos então que a forma de representação da modalidade educação especial ainda demanda de um planejamento educacional sistematizado o qual possibilite estabelecer maior estruturação tanto em nível local (Representação de Ensino) como estadual (Secretaria de Estado da Educação), a fim de favorecer o estabelecimento de uma política que caminhe para além da construção e manutenção de condições escolares e educação continuada pautada em convênios com o MEC, como veremos a seguir. Assegurar estruturação, organização e funcionamento de modo legal, possibilita a elaboração gradativa de discussões consistentes e articulações de ações favorecedoras ao fortalecimento do processo inclusivo.

No que tange sala de recurso foi inaugurada em primeiro de abril de 2005⁴³, apresenta no seu Projeto (2005) o objetivo de oferecer suporte aos professores de salas comuns com alunos incluídos, bem como atendimento específico nas áreas de deficiência, por meio dos recursos indicados (exemplo: Sistema Braille, LIBRAS) para o reforço do conteúdo curricular da sala de aula comum.

Em que pese a idealização de oportunidades de atendimentos aos alunos com deficiência e o trabalho efetuado, aspectos que fogem a nossa análise, a sala de recursos destinada aos que provavelmente terão dificuldades acentuadas de aprendizagem, tem seu desenho pedagógico delineado a partir do reforço escolar. A esse é somado o processo de alfabetização em LIBRAS, ou em Braille, atividades específicas aos alunos com deficiência auditiva e visual, respectivamente. Contudo, no decorrer do texto do Projeto Sala de Recursos (2005) depreendemos uma limitação de atuação dos profissionais aos alunos com deficiência auditiva, visual e mental, essa última somente mencionada, sem maiores explicitações.

Tal delimitação indica uma visão da educação especial com contorno integracionista, uma vez que continua voltada ao atendimento de uma parcela de alunos com necessidades educacionais especiais, os alunos com deficiência. A própria proposta de atendimento pelo reforço escolar parece não estar bem delimitada ao indicar, que ao aluno com deficiência o reforço deve ser ofertado em um *locus* diferenciado ao oferecido para demais alunos.

A proposta de complementação e suplementação curricular com procedimentos, equipamentos e materiais específicos, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 8º, inciso V, não aparece teoricamente.

Os objetivos específicos para as atividades da sala de recursos direcionadas para o aluno com deficiência auditiva centralizam-se no desenvolvimento da LIBRAS e da Língua Portuguesa, reforço aos conteúdos ministrados na sala de aula de ensino regular e alfabetização matemática. Para os alunos com deficiência visual, temos a escrita e leitura em Braille, a escrita cursiva, orientação e mobilidade, atividades de vida diária, alfabetização matemática e reforço aos conteúdos ministrados na sala de aula de ensino regular.

⁴³ Anteriormente a essa data, entre meados de 2003 e o ano de 2004, funcionava uma sala de apoio ao deficiente auditivo inicialmente na Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação e posteriormente em uma sala da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município.

Considerando que a proposta dessa sala de recurso é o reforço escolar e não a complementação curricular, que a proposta de suporte aos professores de sala comum com matrícula de alunos com deficiência não está explicitada, fica presente com a abertura desse serviço uma visão decorrente do paradigma de integração.

A sala de recurso, no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 é integrante do serviço de apoio pedagógico especializado e deve ser conduzida por um professor especializado para complementar e/ou suplementar o currículo mediante as necessidades educacionais dos alunos. Entretanto sua leitura parece ser a de ofertar um reforço “especial”. Esse, aqui entendido, como um serviço básico no sentido de ser oferecido a todos os outros alunos; diferenciado tanto no local quanto nos instrumentos/recursos utilizados, e indispensável, para que o aluno possa seguir seu processo de aprendizagem escolar, sem o qual não atingiria seu intento, pois não se adaptaria àquilo que a escola oferece.

Nesse contexto não fica explicitado o papel de atuação colaborativa e de interdependência entre a proposta de funcionamento da sala de recurso e as classes comuns com matrícula de alunos com deficiência e sim uma relação de dependência/independência como nos fala Macedo (2005), onde ao aluno cabe uma preparação prévia para o ingresso e permanência no ensino regular. Para o educando não são destinadas mudanças curriculares e de práticas pedagógicas por parte da escola para atender as suas necessidades educacionais e a proposta de inclusão escolar.

Voltando nosso olhar para a rede municipal de ensino, verificamos que o Conselho Municipal de Educação, ainda não se encontra em funcionamento prático, apesar de criado em 2003 de acordo com a Lei nº 1.019, objetivar, segundo o artigo 1º “[...] estimular e propor a formulação de políticas para a educação municipal [...]”, ter caráter “[...] deliberativo, normativo, fiscalizador e controlador da destinação e aplicação dos recursos da educação” (parágrafo único, artigo 1º), e membros devidamente nomeados para sua composição, conforme o Decreto nº 2.024/2003.

Ao considerarmos a contextualização do município de Pimenta Bueno no âmbito da oferta de recursos materiais de serviços de apoio ao processo inclusivo, destinados aos alunos com deficiência constatamos, que ainda se encontra a caminho de muitas reflexões conjuntas para superar os obstáculos que se apresentam para a concretização do intento.

No âmbito da rede estadual de ensino as primeiras iniciativas são direcionadas ao processo, em função, talvez, de possuir uma estrutura organizacional, legal e condições de trabalho para o professor, facilitadora de maior participação decisória e confronto de posicionamentos. Tal direcionamento visa o processo inclusivo, o que não parece se apresentar do mesmo modo na rede municipal de educação.

3.2 Contextualização da Educação Continuada em Pimenta Bueno

No que tange a educação e particularmente a educação especial, o MEC e a SEESP estabelecem programas de educação continuada de professores relacionados à educação especial e educação inclusiva. Esses são os programas que geram maior frequência de realização e repercussão de ações de educação continuada no município de Pimenta Bueno. Tal constatação se deu a partir das respostas do questionário e adendo, bem como pesquisa documental para levantamento do material utilizado nas ações de educação continuada.

3.2.1 Programas e projetos

Nos limites de nosso estudo vamos relacionar os programas e projetos do MEC/SEESP que geraram os materiais utilizados nas ações de educação continuada de professores no município de Pimenta Bueno, durante o período de que trata a pesquisa. Na sequência, analisamos a **iniciativa e a forma de organização da política pública e programas de educação continuada.**

Quanto aos programas e projetos do MEC/SEESP, temos: o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental; Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola; Programa Saberes e Práticas da Inclusão; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Projeto Educar na Diversidade.

3.2.1.1 Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental

Conforme informações obtidas no sítio do MEC/SEESP (BRASIL, 2006d), o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental é formado por materiais publicados em uma série denominada Atualidades Pedagógicas. Tem como objetivo:

[...] divulgar as ações e programas da SEESP. Nela estão contidas as publicações de educação a distância e do programa de capacitação de recursos humanos. Além disso, pretende também divulgar e estimular ações pedagógicas inovadoras realizadas no país.

Entre seus materiais, segundo Brasil (1998d) temos o caderno “necessidades educacionais especiais em sala de aula” elaborado a partir de um projeto da UNESCO, adaptado para o Brasil. Além dele, integram a referida série: um caderno sobre educação especial, um caderno sobre deficiência mental, dois cadernos sobre deficiência múltipla, três cadernos sobre deficiência auditiva, três cadernos sobre deficiência visual e um caderno sobre altas habilidades/superdotação.

3.2.1.2 Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola

De acordo com BRASIL (2000b, v. 7, p. 7, grifo do autor) é composto por um conjunto de materiais que tem por objetivo subsidiar a sensibilização e envolvimento de profissionais da educação, comunidade escolar e em geral para possibilitar “[...] *toda criança na escola e assegurar uma boa escola para todos*”.

Para Brasil (2006c) os materiais do Projeto Escola Viva são apresentados em duas coletâneas denominadas de Série Amarela (BRASIL, 2000b) e Série Azul (BRASIL, 2000c).

A primeira é composta por duas fitas de vídeo e seis cartilhas básicas (visão histórica, deficiência no contexto escolar, sensibilização e convivência, construindo a escola inclusiva, adaptações curriculares de grande porte, adaptações curriculares de

pequeno porte e duas outras para introdução resumo, a saber: iniciando nossa conversa e resumindo nossa conversa).

A segunda composta por uma fita de vídeo e três cartilhas básicas (altas habilidades, condutas típicas, oficinas pedagógicas, além da introdução e resumo do conteúdo). Tal programa, de acordo com informações obtidas no sítio do MEC/SEESP (BRASIL, 2006c), visa “[...] atender a demanda do professor brasileiro de programas de capacitação e suporte técnico-científico que garanta o acesso, a permanência e um ensino de qualidade aos alunos com necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular [...]”

3.2.1.3 Programa Saberes e Práticas da Inclusão

Decorrente das reformas educacionais que geraram a organização de um conjunto de diretrizes curriculares para os diferentes níveis de ensino, o programa (BRASIL, 2003a) visa nortear o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais e propiciar a formação de educadores com base em quatro competências profissionais, a saber: leitura e escrita; trabalho compartilhado; administração da própria formação; reflexão sobre a prática pedagógica.

É composto de duas coleções: uma destinada a educação infantil (Saberes e Práticas da Inclusão: educação infantil – BRASIL, 2003b) e outra para o ensino fundamental e médio (Saberes e Práticas da Inclusão – BRASIL, 2003a).

Segundo Brasil (2003a), os módulos são disponibilizados com o intuito de sensibilizar os educadores a uma reflexão compartilhada sobre: as concepções e fundamentos do atendimento a alunos com necessidades educacionais; o trabalho específico com essas necessidades educacionais especiais; os subsídios necessários aos sistemas de ensino para rever seus atuais modelos de avaliação.

Na primeira coleção, Saberes e Práticas da Inclusão – educação infantil disponibiliza dez módulos, conforme seguem: 1) caderno de apresentação; 2) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; 3) dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo; 4) dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla; 5) dificuldades de

comunicação e sinalização: deficiência física; 6) dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial; 7) dificuldades de comunicação e sinalização: surdez; 8) dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual; 9) altas habilidades/superdotação.

Na segunda coleção temos dez módulos com os seguintes temas: 1) introdução; 2) a bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem; 3) ensinando na diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais; 4) Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva; 5) estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais; 6) desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos; 7) desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora; 8) desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação; 9) desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão; 10) avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

3.2.1.4 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

Segundo dados obtidos no sítio do MEC/SEESP (BRASIL, 2006a) reunimos as informações que seguem. O programa tem por objetivo “[...] disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos [...]”. Foi iniciado em 2003, com o intuito de, por meio de parcerias e estabelecimento de convênios, reunir recursos da comunidade a fim de garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos no ensino regular.

Ainda segundo (BRASIL, 2006a), o programa além de “[...] disponibiliza[r] equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos para organização da oferta de atendimento educacional especializado nos municípios-pólo [...]”, também investe na formação de gestores e educadores.

As ações de formação tiveram início em 2004, com o **Projeto Educar na Diversidade**⁴⁴, que apresenta os seguintes objetivos:

- desenvolver escolas e práticas de ensino inclusivas a fim de combater a exclusão e responder à diversidade de estilos de aprendizagem nas salas de aula;
- formar professores do ensino regular para usarem estratégias de ensino inclusivas;
- preparar educadores e a comunidade escolar para apoiar o desenvolvimento docente para a inclusão;
- transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo: acolhedor de aprendizagem colaborativa contínua e responsivo às diferenças humanas (BRASIL, 2006d).

Encontra-se organizado em torno de eixos temáticos, tais como:

- Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais;
- Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva;
- Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com Deficiência;
- Diversidade Humana na Escola;
- Fundamentos Legais para a Implantação do Sistema Educacional Inclusivo;
- Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional Inclusivo;
- Referenciais Nacionais de Sistemas Educacionais Inclusivos: o Município, a Escola e a Família;
- Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação;
- Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo;
- Orientações e Marcos Legais para a Inclusão;
- Experiências Educacionais Inclusivas;
- Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental;
- Tecnologias Assistivas no Processo Educacional;
- Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender;
- Educação de Alunos com Superdotação/Altas Habilidades;
- Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva;
- Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual;
- Inclusão de Alunos com Autismo (BRASIL, 2006b).

Com exceção ao **Projeto Escola Viva**, a proposta do Governo Federal para os programas é disponibilizá-los aos estados e municípios por meio de estabelecimento

⁴⁴ O material utilizado na formação docente é resultante do Projeto “Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL”, coordenado pela Secretaria de Educação Especial do MEC e desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, entre 2000 e 2003. O projeto Mercosul foi financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), e contou com o assessoramento técnico do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe da UNESCO. O início das atividades de formação nas escolas teve como ponto de referência o material de formação docente da UNESCO ‘Formação de Professores, Necessidades Especiais em Sala de Aula’, uma vez que um dos objetivos iniciais do Projeto era adequar e enriquecer o referido material à realidade dos países do MERCOSUL” (Cf. BRASIL, 2006b).

de convênios. Na execução desses, multiplicadores dos municípios são convidados a participar de cursos, com o uso da metodologia de educação à distância e repassá-los a outros professores no retorno ao município de origem. A justificativa utilizada para tal organização é a possibilidade de acesso a todos os municípios de regiões geográficas distintas e rapidez no aumento do número de professores com os conhecimentos propostos para cada ação.

Considerando tal organização, percebemos claramente a meta: aumentar quantitativamente o número de profissionais com os conhecimentos ofertados no curso, fazendo uso dos conceitos de equidade e eficiência na utilização dos recursos financeiros e materiais disponíveis para tanto. A extensão geográfica coberta por tal metodologia de trabalho possibilita dizer que, tendo oferecido conhecimento aos profissionais de diferentes municípios brasileiros, em curto espaço de tempo, esses estão capacitados a efetivar o processo inclusivo em seus locais de origem, garantindo a qualidade na educação pelo atendimento a todo o alunado matriculado no ensino regular.

Desconsidera-se propositalmente, outros elementos necessários de análise do/no processo: as condições materiais, estruturais, financeiras, legais, de recursos humanos e sólida formação desses. Em nível de discurso, todos os municípios têm elementos formados para atender ao processo, o que não deixa de ter seu fundo de verdade, mas o resultado é a formação de alguns para o atendimento de todos e a responsabilização da escola e dos professores pelo baixo rendimento dos alunos. Estabelece-se uma situação de troca: os governos oferecem quantidade de capacitação e das escolas, no papel do professor, é cobrada a qualidade. Um mecanismo sutil e sofisticado de exclusão no processo de elevação qualitativa do atendimento à diversidade. A partir dos dados obtidos por meio da pesquisa documental e aplicação do questionário e seu adendo, constatamos as seguintes informações acerca da **iniciativa e a forma de organização da política pública e programas de educação continuada** em educação especial e educação inclusiva no município de Pimenta Bueno.

3.2.2 A rede municipal de ensino

Por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a rede municipal de educação, no período em que trata a pesquisa, não organizou qualquer ação específica para o tema em questão. A partir das respostas ao questionário e adendo, constatamos que uma professora foi encaminhada a participar em um seminário sobre o **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, no papel de multiplicadora, mas no período em que trata a pesquisa, tal feito não se efetivou quando no retorno ao município.

Entre as respostas do questionário de uma escola da rede municipal foi mencionada a realização de um curso sobre noções de LIBRAS. Contudo não foi localizado nem nos arquivos da escola, nem nos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, qualquer registro sobre o mesmo. Tal realidade nos remete a entender um desencontro de informações diante do qual é possível não ser uma ação coordenada pela Secretaria, mas uma ação pontual e assistemática, não registrada, para atender algumas especificidades do processo.

A ausência de registro parece demonstrar uma cultura de desvalorização de experiências que podem ser cultivadas no interior da escola e oferecer resultados positivos ao processo, mas que acabam desestabilizadas frente a pequenos obstáculos de ordem estrutural, financeira, material, de recursos humanos e apoio da comunidade escolar, pela ausência de um planejamento conjunto e sistematizado que possa dar sustentação às ações. Superar tais entraves ao processo supõe a necessidade de reflexão conjunta para a compreensão dos mecanismos que acionam mudanças sociais e que são refletidos na educação.

Na ausência de compreensão dessas mudanças, o professor colocado como responsável pela solução dos problemas e conseqüente fracasso escolar, passa por uma situação de “mal-estar docente” (ESTEVE, 1995) e gera sentimento de insegurança pelo descrédito pessoal e social de sua atuação e do/no processo da reforma educacional. O resultado é um aumento de resistência tanto do professor como da própria comunidade escolar à participação e mudança. Em ambos os casos por estarem frente a um discurso de possibilidades negadas na materialidade. À família é ofertada a possibilidade de acesso a uma educação historicamente destinada à elite, o que gera a expectativa de acesso a condições sociais e de consumo; aos

professores, a educação continuada para efetivação do processo inclusivo. Na via contrária às possibilidades, é necessário os pais se ausentarem da presença familiar e escolar para garantir o sustento dos filhos, diminuindo seu papel educativo no processo de socialização (ESTEVE, 1995); ao professor é exigido maior participação frente a escassez de recursos materiais, deficientes condições de trabalho e fragmentação do trabalho do professor, que se vê obrigado a cumprir diferentes jornadas para também garantir seu sustento.

Retirada as condições materiais para a compreensão da realidade contextual a qual estão inseridos e conseqüente, participação no processo, família e escola são colocadas frente a frente para cobranças mútuas que não favorecem a existência de um planejamento preventivo para efetivação de ações facilitadoras de entendimento mútuo e exercício de criatividade na superação dos problemas.

A ausência de registros é então não a causa, mas o resultado de um processo muito maior e mais amplo que gera determinados hábitos no interior da escola. Tal realidade também é constatada na rede estadual, como vemos a seguir.

3.2.3 A rede estadual de ensino

Dividimos as ações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação em dois quadros informativos dentro do período delimitado para a pesquisa: ações dos anos de 1999 a 2002, as primeiras ações em Pimenta Bueno e ações dos anos 2003 a 2005 com aumento na frequência de oferta de ações de educação continuada. Tal divisão tem a única intenção de favorecer a visualização da iniciativa e a forma de organização da política pública e programas de educação continuada

O Quadro 2 trata das ações de educação continuada promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, no período de 1999-2002, revela a oferta de nove (09) cursos de carga horária variada (40 a 120 horas de atividades), um (01) encontro e um (01) seminário.

Quadro 2 – Ações de educação continuada promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, 1999 a 2002

Ano	Atividade	Cidade/local	Destinado	Origem
1999	Curso de LIBRAS e Aspectos Fisiológicos da Deficiência Auditiva	Porto Velho	Professores	-
-	Capacitação de Língua Portuguesa, área da educação de surdos	Ji-Paraná, Rolim de Moura, Ariquemes, Cacoal e Vilhena	Professores e técnicos	-
1999	Encontro Estadual de Educação Especial: Políticas Públicas	Porto Velho	Professores e técnicos	Pimenta Bueno, Cacoal, Espigão D'Oeste, Rolim de Moura
1999	Capacitação de Professores para atuarem em Salas de Recursos	Porto Velho	Professores	Porto Velho
Todo o ano de 2002	Curso de Formação Continuada para profissionais que atuam com pessoas portadoras de Deficiência Visual	CAP – Porto Velho	Professores, técnicos e comunidade em geral	-
-	Capacitação nas áreas de: Deficiência Mental Deficiência Auditiva	Porto Velho, Cacoal, Guajará Mirim, Ji-Parana, Rolim de Moura, Ariquemes e Vilhena	Professores das redes estadual, municipal e particular	Idem a cidade/local
2001	I Seminário Interestadual na área de Educação de Surdos	Porto Velho	Professores, técnicos e pais de alunos	Municípios do estado
2002	Capacitação de instrutores surdos e professores Capacitação de professores intérpretes em LIBRAS	Porto Velho	Professores e alunos surdos	Porto Velho
2002	Capacitação de professores da educação especial na área de deficiência auditiva	-	Professores de educação especial	20 municípios do estado
2002	Capacitação na área de deficiência mental	-	Professores de sala de recurso, sala especial, escola especial e itinerância	20 municípios do estado
2002	Capacitação na área de deficiência visual	-	Professores da rede regular de ensino	28 municípios do estado

Fonte: Relatório das Ações da Educação Especial (RONDÔNIA, 1999-2002)

A partir do Relatório das Ações da Educação Especial (RONDÔNIA, 1999-2002), que nos permitiu a elaboração do Quadro 2, observamos: os dados do documento são relacionados por tópicos e não apresentam as mesmas informações para cada ação realizada (ano, cidade e local de realização das ações, município de

origem dos profissionais beneficiados e a carga horária de cada uma das ações); não revela uma análise referente a avaliação qualitativa das ações, nem apreciação do resultado do desenvolvimento das atividades; as palavras curso e capacitação são utilizadas sem maiores distinções, aparentemente como sinônimos.

Já no documento Educação Especial/ Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/ Gerência de Educação (RONDÔNIA, 2002) encontramos uma análise das ações efetuadas no mesmo ano, entretanto de cunho quantitativo do processo, voltada para a aplicabilidade do programa e não para os resultados qualitativos pedagógicos obtidos com o mesmo.

A ênfase do relatório está centrada na eficácia e eficiência do programa, isto é, no quantitativo de profissionais capacitados e de materiais adquiridos, nas dificuldades para a execução do programa e do convênio, na coerência de concepção do mesmo. Tal relatório inicia revelando que o objetivo do programa foi atingido “[...] atendendo ao índice desejado [...]” e justifica a afirmação pela apresentação das metas quantitativas alcançadas, sem fazer qualquer menção de análise aos conteúdos e enfoques trabalhados, metodologia e modalidade adotada, *lócus* e contextos de formação.

Contudo, destaca as dificuldades encontradas para a execução do programa, tais como: “Morosidade na tramitação dos processos na aquisição de bens e serviços para execução das ações” e “Dificuldade em obter informações precisas necessárias a execução das ações nos setores e órgãos competentes”.

Em conclusão afirma, que “Embora tenha havido pontos de estrangulamento, no que se refere aos aspectos administrativos, estes não comprometeram o desempenho geral das atividades desenvolvidas pela Educação Especial” uma análise claramente de cunho técnico, demonstra a reprodução dos interesses econômicos denominados de qualidade.

Ao cotejar as informações desse quadro com a amostra que respondeu ao questionário e adendo, concluímos que somente dois desses profissionais foram beneficiados por duas das ações desenvolvidas: uma participação no I Seminário Interestadual na área de Educação de Surdos (32 horas) e duas participações na Capacitação de professores da educação especial na área de deficiência auditiva (100 horas).

A ação de educação continuada a que prevê a participação de Pimenta Bueno (Encontro Estadual de Educação Especial: Políticas Públicas) não revelou a

participação de qualquer pessoa. Entendemos que tal fato possa se dar em função de algumas possibilidades: ter a vaga para Pimenta Bueno, mas o município não ter encaminhado alguém para participar; o município ter encaminhado alguém que não compareceu, ou, ainda, o participante não ter participado dessa coleta de dados.

A participação do profissional nas referidas ações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação culmina, em 2002, na organização do I Seminário Municipal de Educação Inclusiva, com carga horária de oito (08) horas de atividade, promovido pela Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação. Não encontramos qualquer documento que registrasse seu planejamento e/ou avaliação, remetendo a análise já realizada para ausência de registros de informações.

Comparando o Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2003) e o Relatório das Ações Desenvolvidas na SubGerência do Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/Projeto de Educação Especial (RONDÔNIA, 2004c), podemos constatar que as ações planejadas no ano de 2003, foram efetuadas no ano de 2004, sendo então assim registradas. Para a apresentação das ações de educação continuada concretizadas em 2005 comparamos o Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2004b), as respostas ao questionário e adendo. Tais ações podem ser verificadas nas informações disponíveis no Quadro 3 (Ações de educação continuada promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, 2003 a 2005).

Quadro 3 – Ações de educação continuada promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, 2003 a 2005

Ano	Atividade	Cidade/local	Destinado	Origem
2004	Curso de Educação Física Adaptada	Ji-Paraná	Professores de Educação Física	-
2004	Cursos de capacitação em Braille	Porto Velho	Professores	-
2004	Curso de Sorobã	Vilhena	Professores e técnicos	-
2004	Encontro de Operacionalização do Curso de Capacitação à Distância em Educação Especial nas áreas de deficiência Mental, auditiva e visual	-	Professores	-
2004	Curso de Capacitação à Distância em Educação Especial nas áreas de deficiência mental, auditiva e visual	Porto Velho Vilhena Ji-Paraná	Professores	11 municípios do Estado, entre eles Pimenta Bueno
2004	Programa de Educação Inclusiva Direito à Diversidade	Porto Velho	Gestores e Educadores	Porto Velho e área de abrangência dos municípios
2004	Curso de Capacitação na área de baixa visão	-	Professores	-
2005	Cursos de Capacitação à Distância nas áreas de deficiência mental, visual, auditiva e múltipla	Porto Velho	Professores e profissionais das escolas e Representações de Ensino	25 municípios do Estado, entre eles Pimenta Bueno

Fonte: Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2003 e 2004b) e Relatório das Ações Desenvolvidas na SubGerência do Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/Projeto de Educação Especial (RONDÔNIA, 2004c)

Ao cotejar os resultados das ações de educação continuada promovidas pela Secretaria de Estado da Educação com as respostas do questionário e adendo proporcionadas pela amostra de profissionais, contatamos: no ano de 2004, seis (6) profissionais se beneficiaram dos Cursos de Capacitação a Distância em Educação Especial, sendo três (3) na área de deficiência auditiva e três (3) na área de deficiência mental; no ano de 2005, um (1) profissional se beneficiou do curso de Capacitação a Distância na área de deficiência múltipla.

A carga horária dos cursos ministrados em 2004 foi de cem (100) horas aula e os participantes dos municípios envolvidos foram divididos em três pólos, a saber: Porto Velho, Vilhena e Ji-Paraná. O município de Pimenta Bueno foi deslocado para o pólo de Porto Velho, embora no Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2003) estivesse incluído no pólo de Vilhena. Também estava previsto no plano mencionado, vinte (20) vagas divididas igualmente para o curso nas áreas de deficiência auditiva e

mental, bem como cinco (5) vagas para o curso na área de deficiência visual. Diante dos documentos disponibilizados e amostra trabalhada não foi possível levantar as razões para tal deslocamento, nem tampouco a possibilidade de ter havido um número maior de profissionais encaminhado a tais ações.

A operacionalização foi realizada em três fases, a saber:

- a) capacitação ministrada por “professores especialistas conteudistas⁴⁵” às turmas formadas por um “orientador de aprendizagem⁴⁶” (RONDÔNIA, 2003) para cada área de abrangência do projeto, por município pólo;
- b) encontro dos orientadores de aprendizagem de cada área de abrangência, em seus respectivos municípios, com os cursistas para “repassar” (RONDÔNIA, 2003) do material e orientações sobre os cursos;
- c) execução dos cursos em seus respectivos pólos, com dois momentos presenciais de nove (9) horas aula cada, ministrados pelos professores especialistas conteudistas, reunindo os orientadores de aprendizagem e os cursistas, em turmas formadas para cada área de abrangência e estudos à distância entre os orientadores de aprendizagem e os cursistas de cada área, nos municípios de origem. Diante de dúvidas no grupo, esse era orientado por meio de comunicação entre o orientador de aprendizagem e o professor especialista conteudista responsável pela turma.

Vale destacar, que em 2005 nas ações de educação continuada da Secretaria do Estado da Educação, oferecidas por meio das atividades do Projeto de Educação Especial, ainda realizadas com o uso da educação à distância, houve algumas mudanças: o curso foi projetado para disponibilizar trinta e duas (32) horas aula de atividades presenciais e oitenta e oito (88) horas aula de atividades a distância, totalizando cento e vinte (120) horas aula de atividades. Foram realizados em Porto Velho dois encontros presenciais de dezesseis (16) horas aula cada, nas diferentes áreas de abrangência do curso, destinado aos “multiplicadores⁴⁷” (RONDÔNIA,

⁴⁵ A expressão “professores especialistas conteudistas” é utilizada no plano de trabalho do Projeto de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação (RONDÔNIA, 2003) referindo-se aos professores contratados para ministrar o curso para os participantes. A análise de tal expressão é realizada em momento mais apropriado no texto.

⁴⁶ Orientador de aprendizagem é uma expressão utilizada pelo Projeto de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação (RONDÔNIA, 2003) para se referir ao profissional encarregado de prestar orientações sobre o conteúdo, atividades e outras eventuais dúvidas dos cursistas, na ausência do professor ministrante do curso.

⁴⁷ Expressão utilizada no Plano de Trabalho do Projeto de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação (RONDÔNIA, 2004b) para se referir aos profissionais encarregados de prestar orientações aos cursistas na ausência do professor ministrante do curso.

2004b), os quais tiveram seis (6) meses de estudo à distância sob orientação dos professores especialistas conteudistas para efetivação da carga horária restante. Paralelamente a esse período são efetivadas as multiplicações do curso, em suas diferentes áreas de abrangência, às turmas formadas em cada município de origem dos multiplicadores.

O Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2004b), previa turmas no município de no mínimo quinze (15) e no máximo (30) profissionais em cada área de abrangência. Cotejando esse documento com os dados do Caderno de Orientações Gerais: Inclusão - Capacitação a Distância em Educação Especial SEDUC/MEC/FNDE (RONDÔNIA, 2005a), distribuído aos cursistas. Somente quinze (15) vagas foram previstas para Pimenta Bueno, sendo dez (10) para professores e cinco (5) para profissionais, todas na área de deficiência múltipla, o que leva a supor um redirecionamento das outras vagas para outras localidades, não previstas no plano de trabalho inicial.

Considerando as vagas 15 (quinze) para Pimenta Bueno e as respostas obtidas no questionário, verificamos apenas um profissional beneficiado com tal ação, o que indica, a princípio, duas possibilidades de análise: no momento da coleta de dados, ou os profissionais que participaram do repasse/multiplicação no município optaram por não participar da coleta de dados ou o repasse não tinha sido efetuado/concluído não sendo então relacionado pelos sujeitos integrantes da amostra.

A Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação, nesse segundo período (2003 a 2005) proporcionou uma ação de educação continuada em parceria com uma escola especializada do município e duas ações de educação continuada, organizadas sem parceria.

A primeira em 2003, curso de Braille Fácil e Sistema Dos-vox, com duração de 16 horas aula, destinados a professores e técnicos das escolas públicas e a escola especializada do município. No que tange a amostra do presente trabalho, um profissional foi beneficiado da ação.

A segunda em 2005, quando foi realizado um grupo de estudo sobre o **Projeto Escola Viva** (BRASIL, 2000b), destinado aos gestores (diretor, vice-diretor, orientador educacional e coordenador pedagógicos) das escolas sob a jurisdição da

Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação em Pimenta Bueno⁴⁸, com o intuito de haver a multiplicação das informações em cada uma das escolas envolvidas. Frente a amostra que compõe essa pesquisa, três (3) profissionais responderam ter participado do referido estudo.

A terceira também em 2005, com um curso na área de deficiência visual para leitura e escrita no sistema Braille.

As três últimas ações descritas se possuem projeto para realização e/ou relatórios de atividades, não foram disponibilizados à pesquisadora, recaindo na análise já efetuada sobre a ausência de registros das atividades.

Dentre as instituições de ensino que compõem a rede estadual de educação no município em questão, três disponibilizaram grupo de estudo sobre LIBRAS. Duas delas apresentaram projeto de realização, dos quais um com previsão de avaliação das aulas e do próprio projeto, entretanto sem descrição do modo a ser utilizado para proceder tais ações. O mesmo projeto relatava ainda frequência semanal, em forma de rodízio, alternando as datas de realização entre os períodos matutino e vespertino e os dias da semana em que aconteceriam. Para sua efetivação, no dia do curso, o módulo aula na escola, de cinquenta (50) minutos, seria de quarenta e cinco (45) para a realização de uma hora de aula de LIBRAS ao final do experiente, aspecto não descrito no outro projeto que mencionava somente aula semanal.

Em nenhum dos dois projetos houve menção de orientação aos pais de alunos, o que pode causar obstáculos a concretização dos mesmos, pela ausência de apoio, quando não de críticas rigorosas sobre o trabalho realizado.

De modo geral, ambos os projetos objetivavam promover a interação professor e aluno com deficiência auditiva no processo educacional, todavia nenhum conta com relatório de acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas, portanto sem registro de dados que informem sobre o alcance do estabelecido, as datas das atividades, início e fim das mesmas, quantidade de horas trabalhadas e conteúdos abordados.

Após a apresentação de tais considerações, verificamos que a **iniciativa e a forma de organização da política pública e programas de educação continuada** em Pimenta Bueno, revelam-se afinados a uma movimentação internacional a qual,

⁴⁸ A Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação em Pimenta Bueno, tem sob sua jurisdição as escolas da rede estadual localizadas nos municípios de Parecis, Primavera do Leste e São Felipe.

pressiona a reforma dos Estados para uma adequação ao movimento do mercado e do capital.

As ações de educação continuada, quando se apresentam, justificam-se sob a necessidade de modificação do fazer pedagógico dos professores e a readequação das práticas pedagógicas oferecidas nas escolas para o atendimento à educação para todos. As metas estão em consonância com a política educacional internacional que objetiva a obtenção da melhoria nos indicadores educacionais quantitativos sem uma clara e necessária implicação qualitativa. Tais cursos não envolvem o planejamento conjunto com os professores, são *kits* recebidos por meio do estabelecimento de convênios e a princípio, não expressam uma política pública educacional pensada para o estado de Rondônia e município de Pimenta Bueno a partir de sua realidade.

Tal realidade nos remete à compreensão de que os cursos disponibilizados por meio do Governo do Estado aos seus profissionais, centrando-os em Pimenta Bueno, apresentam-se moldados a uma política que propicia a utilização da educação sob a forma de indicativos técnicos e ausência de política pública tanto educacional quanto de formação docente que vise a valorização do profissional.

Quando nos voltamos para a rede municipal de ensino, as evidências se revelam maiores, pois as ações de educação continuada na área da educação especial e educação inclusiva se mostram até então quase nulas, implicando em resistência a discussões nacionais e internacionais e necessidades sociais que requerem posicionamentos em nível de estabelecimento de políticas públicas educacionais e de valorização do magistério.

Esses posicionamentos necessitam estar voltados à modificação educacional nos aspectos qualitativos e quantitativos, pela disponibilização de: orientações pedagógicas de identificação da demanda, análise e atendimento do alunado; estabelecimento de serviços de apoio ao trabalho dos profissionais e aprendizado do alunado; programas de educação continuada; recursos pedagógicos, humanos e financeiros, entre outros, os quais somados, favorecerão a revisão de práticas pedagógicas e institucionais no sentido de possibilitar a mudança educacional voltada a todos.

No que se refere ao *locus*, a oferta, o enfoque, a metodologia, a modalidade e os contextos utilizados na formação, temos, uma clara retirada dos profissionais de seu local de atuação (unidades escolares) deslocados para a reunião

com outros profissionais provenientes de realidades geográficas e culturais diferenciadas.

O deslocamento de profissionais se faz necessário como uma estratégia de formação, mas não a única, pois possibilita a tomada de consciência de contextos diversos, mas impossibilita a discussão da realidade a qual se encontram inseridos. As discussões durante as atividades de formação acabam priorizando casos isolados que não necessariamente dizem respeito a especificidade de todos e aos obstáculos que enfrentam.

A **oferta**, embora revele um planejamento prévio, mostra-se por meio de ações pontuais, predeterminada, fragmentada, com frequência de realização irregular, em sua maioria destinadas aos professores, em detrimento de todos os outros profissionais que juntos compõem o quadro de recursos humanos das instituições de ensino e suas eventuais necessidades.

Conceber a oferta de ações de educação continuada centrada na figura do professor, dificulta ações sistematizadas no interior das unidades de ensino, no que se refere a possibilidade de existir linguagens e posicionamentos consensuais, refletindo na organização dos recursos humanos e desenvolvimento do trabalho em equipe. O fortalecimento do trabalho conjunto e colaborativo é por sinal, um aspecto essencial na busca da efetivação da educação inclusiva.

O **enfoque** das ações de educação continuada está centralizado na formação por áreas/categorias de deficiências: mental, visual, auditiva e múltipla. Desconsidera outras necessidades educacionais especiais como as condutas típicas, altas habilidades/superdotação, as dificuldades de aprendizagem, bem como fatores ecológicos e socioeconômicos, desde há tempos existentes no interior das salas de aula e geralmente negligenciados no processo.

Ao focalizar as áreas/categorias, a noção de processo e conjunto decorrentes da organização social ao longo da história tende a se perder, desvinculando a possibilidade de compreensão de fatores econômicos, políticos, culturais, sociais constituidores do processo de exclusão. O foco fica centralizado na deficiência, no aluno e no trabalho do professor para com o primeiro, afastando dos profissionais a possibilidade de tomada de consciência sobre o papel desempenhado pelo Estado, pelas relações de produção e acumulação de capital tanto ao longo da história na produção da exclusão quanto no necessário reposicionamento na busca da inclusão.

Proceder a uma avaliação do aluno tendo por base a categoria em que se enquadra é favorecer a prática de destacar o déficit em contraposição a possibilidade de estabelecer o nível de competência curricular que detêm.

Na avaliação baseada em categorias de deficiência, a possibilidade de trabalho que tende a se apresentar é o enquadramento do aluno nas modalidades de escolarização correspondentes ao tipo de deficiência que possui e o oferecimento de um trabalho específico e individualizado.

Na avaliação para estabelecimento do nível de competência curricular, o resultado tende a oferecer um conhecimento das possibilidades e potencialidades dos alunos em detrimento de suas limitações e a base para a tomada de decisões sobre a adaptação curricular necessária.

Prioritariamente, a **modalidade** utilizada nas ações de educação continuada centra-se no uso da educação à distância, a qual dificulta o trabalho coletivo no interior da unidade escolar, pois mesmo que exista a reunião de uma turma de cursistas no próprio município, esses são provenientes de unidades escolares diferentes e, se não dispõem de oportunidades de estudos sistematizados no interior da escola, enfrentam dificuldades para o estabelecimento de trocas necessárias à reflexão conjunta.

Tal realidade impõe pouco incentivo à postura crítico-reflexiva sobre o fazer pedagógico, a identidade profissional e o contexto de trabalho, no intuito de rever os aspectos anteriormente apontados.

A modalidade utilizada é válida para ações de formação desde que não seja a única, pois se dentro de um processo de reformulação de políticas públicas e modernização do Estado, sob ótica de visão neoliberal, a ordem é conter despesas e otimizar a aplicação dos recursos financeiros, oferecendo mais com o mesmo custo de investimento, quando não com a diminuição do mesmo, a educação à distância atenderá aos interesses de uns em detrimento de outros.

Oferecer ações de educação continuada, sem previsão de mecanismos de avaliação do conteúdo ofertado além dos meios de analisar a modificação qualitativa das realidades institucionais é desconsiderar que a **metodologia** de repasse utilizada na explicitação do conteúdo de tais ações, pode não estar sendo adequada às diferentes realidades geográficas, culturais, organizacionais de que são provenientes os instrutores de aprendizagem/multiplicadores, nas quais as unidades escolares estão

inseridas e para as quais retornam com o compromisso de estabelecer bases ou dar continuidade ao processo inclusivo.

Assim, percebemos que o **contexto** de formação desloca o cursista de seu *locus* de atuação; oferta ações de educação continuada sem uma sistematização que garanta a continuidade; desarticula e descontextualiza as discussões dos obstáculos enfrentados e tende a atribuir a centralidade do processo no papel do profissional que atua a partir da deficiência do aluno.

A essas características ainda se faz necessário pensar sobre a proveniência dos “professores especialistas conteudistas”, os quais segundo Rondônia (2003 e 2004b) “[...] não possuem vínculo com a administração pública no âmbito Federal, Estadual e Municipal”, sem apresentar outros aspectos que possam estabelecer um perfil de professores que atendam as necessidades específicas dos contextos sociais, políticos, culturais, econômicos próprios dos variados estabelecimentos de ensino e seus recursos humanos.

Há que se pensar ainda, em envolver nas discussões contextos diversificados e estabelecimento de parcerias diferenciadas com instituições educacionais e representação de categorias, por exemplo: sindicatos, universidades, conselhos de educação, associações de pais, com o intuito de propiciar reflexões a partir de complementaridade e oposições de pensamentos, as quais permitirão decisões a partir de consensos democráticos capazes de contemplar necessidades diversas, bem como oportunizar o envolvimento e engajamento dos diferentes segmentos da comunidade escolar rumo a pesquisa, reflexão e mudanças processuais da realidade micro e macro a que estão submetidas.

A mudança de práticas: institucionais (de organização, estruturação, funcionamento e gestão escolar); pedagógicas (metodologias, estratégias, currículo) e relacionais no trato com o outro (pais, colegas de trabalho, alunos e comunidade do entorno escolar) para o atendimento às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, só terá possibilidade diante da reflexão mediada por diferentes olhares e posicionamentos tanto sobre os problemas educacionais gerais quanto os específicos.

Indicativos mais elaborados sobre a política pública de educação continuada, sobre educação especial e educação inclusiva só se completarão a partir da análise conjunta dos aspectos aqui abordados em consonância com o perfil sócio-

profissional dos professores capacitados e a análise dos conteúdos disponibilizados durante as ações de educação continuada, aspectos abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

QUEM SÃO OS PROFESSORES CAPACITADOS? QUAIS OS TEMAS FORMATIVOS?: o desenho da Educação Continuada em Pimenta Bueno (OU À GUIA DE CONCLUSÃO)

O objetivo desse capítulo é estabelecer o perfil sócio-profissional dos sujeitos que compuseram a amostra (professores e integrantes da equipe técnico-pedagógica) das escolas públicas e Secretarias de Educação (estadual e municipal), bem como mapear os conteúdos propostos ao atendimento da educação continuada no âmbito da educação especial e educação inclusiva.

Ressaltamos que o estabelecimento desse perfil e o mapeamento dos conteúdos propostos nas ações desenvolvidas pelas Secretarias, buscam permitir o reconhecimento e a análise dos contornos, das nuances, da criação e da reprodução, das cores fortes e esmaecidas do desenho da educação continuada no município de Pimenta Bueno.

4.1 Quem São os Professores Capacitados: perfis sócio-profissionais

Elaborado por meio dos resultados obtidos com a aplicação de questionário, apresentamos um perfil sócio-profissional dos sujeitos capacitados⁴⁹ em educação especial e educação inclusiva, pertencentes às redes estadual e municipal de Pimenta Bueno. Esse perfil foi delineado a partir do estabelecimento de algumas variáveis, que buscam a caracterização tanto dos beneficiados pelas ações de capacitação quanto compreender *a posteriori* o contexto de formação oferecida aos mesmos.

Destacamos, que a busca da qualidade do ensino e da qualificação profissional para atendimento à diversidade do alunado no tocante àqueles com necessidades educacionais especiais, dá a tônica dessa busca.

⁴⁹ A expressão professor(es) capacitado(s), nesse contexto, é utilizada para corresponder ao previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 18º, § 1º, incisos I a IV, já apresentado nesse trabalho.

Para tanto, foram estabelecidas as seguintes variáveis interpretativas para caracterizar quem são os profissionais capacitados nas redes municipal e estadual de ensino: a forma de ingresso dos profissionais nas respectivas redes; tempo de serviço; formação profissional concluída; os cursos superiores, suas habilitações e tempo decorrido de conclusão; tempo de serviço após a conclusão do curso superior; pós-graduação, tipo formação e tempo de conclusão; categoria de contrato; função atual exercida; tempo de experiência em sala de aula; experiência em sala de aula junto a alunos com necessidades educacionais especiais; tipo de necessidades educacionais especiais atendidas em sala de aula; recebimento de capacitação; rede que organizou a capacitação e tipo de capacitação recebida.

Por forma de ingresso entendemos o meio utilizado para a contratação dos profissionais da educação em suas respectivas redes de ensino. Conforme a Tabela 15 (Forma de ingresso e vínculo empregatício dos profissionais por rede de ensino), em sua maioria os profissionais ingressam nas redes de ensino via concurso público, exceção apenas de um professor estadual, não especificado, decorrente talvez de contrato temporário de serviço.

Tabela 15 - Forma de ingresso e vínculo empregatício dos profissionais por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Vínculo Empregatício	Concurso público	Outro
Rede Estadual	28	1
Rede Municipal	15	
TOTAL	43	1

Fonte: Questionário, 2006

O tempo de serviço diz respeito aos anos de exercício profissional decorridos nas redes municipal e estadual de ensino, após o ingresso nas mesmas. Temos na Tabela 16 (Tempo de serviço dos funcionários por vínculo empregatício) uma gama variada de ciclo de vida de professores e podemos observar que a maioria se concentra em dois períodos distintos: um mais atual, coincidente com o incentivo ofertado para o ingresso em um curso de educação superior, àqueles que apresentavam até cinco anos de trabalho; e um segundo grupo que apresenta entre 16 e 20 anos de serviço.

O ingresso desses profissionais em retrospectiva e respectivamente nos remete aos anos de 1990 e 1986, coincidindo com as proposições de mudanças

político-filosóficas em nível mundial, que culminam em importantes reformas no Brasil em 1989.

Tabela 16 - Tempo de serviço dos funcionários por vínculo empregatício, Pimenta Bueno – RO, 2006

Vínculo Empregatício	Tempo de serviço em anos					
	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	Em branco
Rede Estadual	11	2	1	8	4	2
Rede Municipal	4	1	5	5		
TOTAL	15	3	6	13	4	2

Fonte: Questionário, 2006

Essa constatação é reafirmada ao observamos o tempo de serviço dos professores após a conclusão do curso superior, apresentada na Tabela 17 (Tempo de graduação por rede de ensino). Percebemos que a graduação dos mesmos se concentra no período de incentivo à busca de profissionalização no âmbito da educação superior, o que ocorreu nos últimos cinco anos.

Tabela 17 - Tempo de graduação por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Vínculo Empregatício	Tempo de graduação em anos			Magistério em Nível Médio	Em Branco
	0-5	6-10	11-15		
Rede Estadual	21	5	1		2
Rede Municipal	8	1		5	1
TOTAL	29	6	1	5	3

Fonte: Questionário, 2006

Predominantemente aparece o curso de Pedagogia como formação inicial dos profissionais que se declaram capacitados, no tocante à formação inicial, ou graduação, conforme demonstra a Tabela 18 (Cursos de graduação por rede de ensino).

Tabela 18 - Cursos de graduação por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Cursos de graduação	Redes de ensino	
	Estadual	Municipal
Ciências Biológicas	1	
História	1	
Letras	5	1
Pedagogia	20	8
Matemática	1	
Em branco	1	1
TOTAL	29	10

Fonte: Questionário, 2006

Em continuidade a essa análise temos, na Tabela 19 (Número de cursos de pós-graduação concluído por rede de ensino), a busca pela pós-graduação em *Lato Sensu*, revelando que a maioria (59%) dos profissionais graduados, concluiu também ao menos um curso de pós-graduação. A partir desses dados, podemos falar sobre o **valor atribuído pelas redes de ensino às ações de educação continuada**.

Os profissionais que integram a rede estadual de ensino são respaldados legalmente pela Lei Complementar nº 250/2001, que institui o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração para os integrantes do quadro do magistério do/no Estado de Rondônia, e dá outras providências. O mesmo se repete para os que integram a rede municipal de ensino, por meio da Lei nº 650/1998, a qual institui a Carreira do Magistério Público do Município de Pimenta Bueno, seus cargos, empregos, fixa os valores de salários e remuneração e dá outras providências.

A diferença básica entre um e outro se efetua em função das próprias disposições normativas as quais estabelecem, a saber:

- a) Para os profissionais da rede estadual de ensino: na Lei Complementar nº 250, artigo 19º “A remuneração do Professor para a Educação Básica corresponde ao vencimento relativo à referência e ao nível de habilitação em que se encontre, acrescido das vantagens pecuniárias e gratificações a que fizer jus [...]”, e especificamente para o caso da pesquisa, as vantagens pecuniárias por gratificações são definidas no artigo 20º, inciso I, “[...] d. pelo exercício da docência com alunos portadores de necessidades especiais, [20% do vencimento] [...]; e. pela titulação em cursos de pós-graduação ‘lato sensu’, ou Mestrado ou Doutorado” e, nesse caso, segundo o § 1º, do artigo 20º, ainda podem ser cumulativas.

No artigo 11º, temos:

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programa de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários, em especial, o de habilitação dos professores até o nível de licenciatura plena.

Uma vez apresentadas as questões legais, podemos verificar que o estado de Rondônia estabelece incentivo ao profissional em participar de ações de educação continuada de duas formas: as ações que tangem a busca individual e as ofertadas por meio de “programas de aperfeiçoamento em serviço e outras atividades de atualização profissional”.

No primeiro caso, incentiva a frequência aos cursos de especialização em *Lato e/ou Stricto Sensu*. Recebe do profissional a possibilidade de aumentar as estatísticas de formação de professor, sem maiores investimentos financeiros e de organização e em troca oferece gratificação pecuniária não cumulativa, caso atinja níveis superiores nesse âmbito de formação.

Essa análise parece reiterar o conteúdo da Tabela 19, na qual 75,8% dos vinte e nove (29) profissionais participantes da amostra, nessa rede de ensino, declaram ter participado de pelo menos um curso de pós-graduação em *Lato Sensu*.

No segundo caso, em decorrência de “programa de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional”, o investimento financeiro e organizacional, por parte do Estado, é maior. Estabelece a contrapartida do profissional que envolve, no caso da educação especial e educação inclusiva, tanto a proposta de valor de troca como a de uso, considerando a gratificação pecuniária desde que assuma a sala de aula com alunos com deficiência.

O valor de uso é colocado em movimento quando, diante da sala de aula formada com alunos com deficiência, os conhecimentos e habilidades apresentados ao profissional, na ação de educação continuada, necessitam ser mobilizados. Diante disso, o professor aceita a proposta tendo consciência de seu papel e dos possíveis obstáculos que irá enfrentar para promover a educação de qualidade. Situação ideal para a qual, em troca, recebe a gratificação pecuniária.

Embora não tenha sido objeto desta pesquisa verificar as contribuições dos cursos para a melhoria da qualidade de ensino, lançamos uma segunda situação hipotética diante da análise do valor de uso das ações de educação continuada.

Consideramos o posicionamento de Santos e Souza (2002, p. 239) acerca dos resultados de uma pesquisa sobre a formação docente em serviço no estado de Rondônia, ao dizerem:

[...] verifica-se que não há dados oficiais referentes à contribuição dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. [...] [E] prática docente e pedagógica na escola não têm sido acompanhadas de forma sistemática e contínua no sistema educacional do Estado.

Se a realidade constatada, ainda se verificar, a proposta realizada ao professor de assumir uma sala de aula formada também por alunos com deficiência, poderá ser aceita somente em função do valor de troca, pois o profissional, não consciente de seu papel no processo, pode não colocar em movimento os conhecimentos e as habilidades ofertados, mas não necessariamente apreendidos, durante as ações de educação continuada.

Desse modo, pela ausência de mecanismos: que avaliem as ações de educação continuada e o aprendizado do professor; que apoiem o professor no seu processo de planejamento, de reflexão e de implementação de práticas a partir das ações de educação continuada; que bem como avaliem e acompanhem a melhoria da qualidade de ensino, as ações de educação continuada poderão representar somente possibilidade de aumento quantitativo nas estatísticas, sem reverter benefício à **organização da política pública e programas de educação continuada**; a **valorização das ações de educação continuada** e do profissional que dela participa, além de **condições materiais para a efetivação do processo inclusivo**. Essa análise também se estende para os profissionais da rede municipal de ensino, principalmente ao constataremos:

- b) a Lei nº 650/1998, artigo 10º, estabelece: “A estrutura remuneratória dos servidores do Grupo Magistério [...] tem a seguinte constituição: I – vencimento básico; II – gratificações especiais por regência de sala de aula [...]”, e especificamente para o caso da pesquisa, o que se destaca é o artigo 23º, “Fica garantido, a todos os profissionais enquanto exercerem suas atividades no ensino especial e na primeira série do ensino fundamental, o acréscimo pecuniário e dois terços do vencimento, após dois anos de efetivo exercício da docência e comprovada aptidão”.

Diante dos dados, evidencia-se a gratificação no ensino comum para professores atuantes na primeira série e em um paralelismo, aos que atuam no ensino especial e não junto ao aluno com necessidade educacional especial, no ensino regular. Também não se percebe qualquer gratificação por titularidade em nível de pós-graduação. Cotejando tais dados com os obtidos no questionário, verificamos: dos quinze profissionais da rede municipal de ensino, participantes da amostra, somente 27% dispõem de curso de especialização *Lato Sensu*, sendo 40% sem qualquer título nessa área e 33% sem curso de graduação, conforme a Tabela que segue.

Tabela 19 - Número de cursos de pós-graduação concluídos por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Número de cursos de pós-graduação	Redes de ensino	
	Estadual	Municipal
1 curso	19	3
2 cursos	2	1
3 cursos	1	
Nenhuma pós-graduação	7	6
Não graduados		5
TOTAL	29	15

Fonte: Questionário, 2006

O curso de pós-graduação *Lato Sensu* que se revela mais procurado é o de Psicopedagogia, seguido da Orientação Escolar/Educacional, de acordo com a Tabela 20 (Área de pós-graduação *Lato Sensu* concluída por rede de ensino).

Tabela 20 - Área de pós-graduação *Lato Sensu* concluída por rede de ensino,
Pimenta Bueno – RO, 2006

Área de pós-graduação	Redes de ensino	
	Estadual*	Municipal*
Gestão Escolar	2	
Gestão ambiental	3	
Língua Portuguesa e Literatura	1	
Filosofia	1	
Orientação Escolar/Educacional	4	1
Ensino da Matemática	1	
Linguística	1	
Pedagogia Empresarial	1	
Psicologia Educacional	1	
Psicopedagogia	6	3
Alfabetização e Letramento		1
Visão Interdisciplinar em Educação	5	
Sem pós-graduação	7	6
Sem graduação		5
TOTAL	33	16

Fonte: Questionário, 2006

(*) Há profissionais que possuem mais de uma pós-graduação.

Observamos na Tabela 21 (Tempo decorrido da conclusão de pós-graduação por rede de ensino), que a maioria dos profissionais pesquisados concluiu o curso de pós-graduação nos últimos cinco anos. Tal período coincide com a aprovação, para os profissionais da rede estadual de ensino, a Lei Complementar nº 250, a qual estabelece a gratificação pecuniária como valorização do profissional e parece reforçar a hipótese de incentivo de busca de educação continuada individual por parte dos profissionais.

Contrariamente ao previsto na rede estadual de ensino, a rede municipal pela Lei nº 650/1998, artigos 20º e 24º, não estabelece progressão vertical, somente horizontal e gratificação por titularidade ao profissional contratado como professor leigo que concluir graduação em licenciatura plena. Realiza diferenciação entre a função de docência e a técnico-pedagógica, prevendo entre a função docente o “auto-aperfeiçoamento”, aspecto não contemplado para a segunda (artigo 4º, parágrafo único). Também condiciona a progressão horizontal à participação dos servidores em processo de avaliação com base nos critérios abaixo:

- I – desempenho e eficiência no exercício das atribuições dos cargos;
- II – participação em programas de capacitação organizados pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação;

- III – participação em congressos, seminários e outros eventos relacionados ao exercício do cargo;
 IV – elaboração de trabalhos de pesquisa que visem o melhor desempenho da instituição (artigo 17º).

Ao se comparar a proposta de valorização dos profissionais da rede municipal e estadual de ensino, apresentadas por meio de seus respectivos planos de carreira, cargos e salários, verificamos que a primeira não usa os recursos pecuniários como meio de troca. Do profissional aguarda o auto-desenvolvimento; a pesquisa em benefício da instituição onde atua; a participação em ações de educação continuada de busca individual, mas deixa a desejar quanto ao oferecimento de condições que promovam a valorização do profissional e incentivem a conscientização do valor de uso de seus conhecimentos e habilidades, a exemplo, a oferta e a frequência assistemática de ações de educação continuada organizadas pela Secretaria Municipal de Educação ou órgão específico para o fim.

Tabela 21 - Tempo decorrido da conclusão de pós-graduação por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Redes de ensino	Tempo em anos			
	0-5	6-10	11-15	Em branco
Estadual	17	2	1	2
Municipal	4			
TOTAL*	21	2	1	2

Fonte: Questionário, 2006

(*) No caso de profissionais que possuem mais de uma pós-graduação, consideramos apenas a primeira.

Nos dados da Tabela 22 (Categoria de contrato de trabalho do profissional da educação por rede de ensino) constatamos: dos quarenta e quatro (44) profissionais participantes da pesquisa, embora um não tenha respondido, apenas um é concursado como técnico, sendo, 95,4% professores.

Tabela 22 - Categoria de contrato de trabalho do profissional da educação por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Categoria de contrato	Redes de ensino	
	Estadual	Municipal
Professor	27	15
Técnico	1	
Em branco	1	
Total	29	15

Fonte: Questionário, 2006

Todos revelam ter experiência em sala de aula, conforme a Tabela 23 (Experiência em sala de aula por função exercida nas redes de ensino), todavia se observamos o **destino de atuação dos profissionais participantes das ações de educação continuada** verificamos: apenas vinte e sete (61%) dos quarenta e quatro profissionais estão atuando como professores dos alunos de educação básica. Os outros dezessete (39%) profissionais, embora tenham experiência em sala de aula, estão a desempenhar funções diferentes da função de professor.

Tabela 23 - Experiência em sala de aula por função exercida nas redes de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Função	Experiência em sala de aula			
	Rede Estadual		Rede Municipal	
	Sim	Não	Sim	Não
Professor	19		8	
Diretor/vice	3		1	
Coordenador	4		5	
Orientador	1			
Formador de professor	1			
Secretária geral			1	
Em branco	1			
TOTAL	29		15	

Fonte: Questionário, 2006

Concordamos com a necessidade da constituição de uma equipe técnica preparada para compreender, auxiliar, propor mudanças e incentivar o trabalho do professor em sala de aula, como também na própria gestão da unidade escolar, aspecto diferencial na modificação das práticas institucionais e pedagógicas. Em se comparando esse dado com as ações de educação continuada já apresentadas, destacamos, entretanto não termos presenciado oferecimento especificamente ao papel da equipe técnica no processo de transformação escolar rumo à escola inclusiva.

É necessário o desenvolvimento de ações de educação continuada, que possibilitem aos professores e a equipe gestora o conhecimento e a compreensão do que é particular em sua atuação profissional, como também o papel do outro no processo, seus limites e possibilidades. Se considerarmos as especificidades de cada âmbito de atuação profissional e pensarmos em ações de educação continuada preparadas de modo único e a todos, podemos cair no risco de os conteúdos formativos não atenderem as necessidades específicas dos diferentes profissionais envolvidos.

Prieto (2006, p. 59), nos diz:

[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades.

Dessas informações, a serem abordadas pelas redes de ensino quando do planejamento de ações de educação continuada, sugerimos a verificação de quais funções os profissionais desempenham no momento da capacitação, o estabelecimento de política educacional e a valorização do professor. Essa verificação pode contribuir para a implantação e desenvolvimento dos conhecimentos obtidos, a fim de que não se percam no processo pela colocação do profissional em funções diferentes da que foi previamente preparado. Do contrário poderíamos questionar se as ações de educação continuada estão contribuindo para o desenvolvimento do profissional ou favorecendo a um adiamento do processo que se visa, frente as novas responsabilidades atribuídas e exigidas do papel do professor.

Constatamos na Tabela 24 (por função exercida nas redes de ensino), que 70,1% (31) profissionais componentes da amostra, já tiveram experiência em sala de aula junto a alunos com necessidades educacionais especiais, sendo 49,9% desses, integrantes da rede estadual de ensino e 20,2% (9) da rede municipal de ensino. Somente 2,2% (1) deixaram em branco as respostas e 25,5% (11) declararam não ter a referida experiência. Desses, 17% (6) na rede estadual de ensino e 11,5% (5) na rede municipal de ensino.

Verificamos que os profissionais que desempenham funções como coordenador pedagógico, orientador, formador de professor, diretor, vice-diretor, estiveram em sala de aula, atuando como professor por no mínimo seis (6) anos, antes mesmo de obterem a graduação⁵⁰.

⁵⁰ Vide Tabela 17 (Tempo de graduação por rede de ensino), p. 152

Tabela 24 - Experiência em sala de aula junto a alunos com necessidades educacionais especiais por função exercida nas redes de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Função	Experiência em sala de aula			
	Estadual		Municipal	
	Sim	Não	Sim	Não
Professor	16	3	5	3
Diretor/vice	3		1	
Coordenador	1	3	3	2
Orientador	1			
Formador de professor	1			
Secretária geral				1
Em branco	1			
TOTAL	23	6	9	6

Fonte: Questionário, 2006

A Tabela 24 mostra que os professores da rede municipal e estadual tiveram experiência em sala de aula junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, a matrícula desses está acontecendo no ensino regular e para além dessa constatação, podemos depreender que essa prática acontece há alguns anos, embora nem sempre devidamente registrado no censo escolar.

A Tabela 25 (tempo de experiência em sala de aula, por função exercida nas redes de ensino) nos mostra que um diretor se encontra com mais de vinte anos de experiência em sala de aula, podendo em qualquer desse tempo ter vivenciado o processo de ensino e aprendizagem junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Por não ser objeto dessa pesquisa, os instrumentos de coleta de dado nos impossibilitaram precisar a época em que esse alunado passa a compor o corpo discente das escolas públicas de Pimenta Bueno.

Tabela 25 - Tempo de experiência em sala de aula por função exercida nas redes de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Função	Tempo de experiência em sala de aula (anos)									
	Rede Estadual de Ensino					Rede Municipal de Ensino				
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25
Professor	5	5	4	2	3	2	3	3		
Diretor/ vice		2			1			1		
Coordenador		1	2	1		1		2	2	
Orientador				1						
Formadora prof.			1							
Secretária geral						1				
Em branco					1					
TOTAL	5	8	7	4	5	4	3	6	2	

Fonte: Questionário, 2006

As experiências dos profissionais, no trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades educacionais especiais estão predominantemente ligadas à deficiência auditiva (DA) 47,3%, seguida da deficiência mental (DM) 20,7% em terceiro lugar a deficiência física (DF) 19%, a deficiência visual (DV) 9,5% e deficiência múltipla (DMu) 3,5%, considerando a soma geral nas distintas redes e a possibilidade de marcarem mais de uma opção, de acordo com a Tabela 26 (Experiência em sala de aula junto a alunos com necessidades educacionais especiais, por rede de ensino).

Tabela 26 - Experiência em sala de aula junto a alunos com necessidades educacionais especiais, por rede de ensino, Pimenta Bueno – RO, 2006

Função	Necessidades educacionais especiais*											
	Rede de Ensino Estadual						Rede de Ensino Municipal					
	DA	DM	DV	DMu	DF	CT	DA	DM	DV	DMu	DF	CT
Professor	12	5	3	1	3		3	2	1		2	
Diretor/ vice	3							1			1	
Coordenador	1	1			1		3	1			2	
Orientador	1			1								
Formadora prof	1		1		1							
Secretária geral												
Em branco	1	1										
TOTAL	19	7	4	2	5		6	4	1		5	

Fonte: Questionário, 2006

(*) Possibilidade de marcar mais de uma opção.

Interessante mencionar que nenhum professor apontou experiência ligada às condutas típicas (CT). Destacamos o dado apresentado por um profissional da rede municipal de ensino que ao assinalar somente as opções deficiência auditiva e deficiência física, preenche o espaço reservado a detalhamento das condutas típicas, da seguinte forma “aparelho no ouvido, criança anda diferente no falar”, referindo-se provavelmente à forma que o aluno ou os alunos com quem trabalhou se apresentavam, revelando pouca compreensão sobre o significado de condutas típicas.

No que concerne à educação continuada, vista como um processo a partir da formação inicial de professores em cursos de licenciatura para atuação na educação básica, se já colocado em prática o dispositivo legal aprovado por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 18º, §1º: “São considerados professores capacitados [...] 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 [...]”; e, na Resolução CNE/CP nº 1/2002, artigo 2º, que

estabelece o preparo para: “I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; [...]”, os profissionais que concluíram a graduação nos últimos quatro anos, só por tal constatação, deveriam ser considerados e se considerarem, capacitados para o processo inclusivo, o que não acontece.

Consideremos que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 18º, § 1º, não obriga o desenvolvimento das competências e valores, mas dispõe ser a comprovação da existência de conteúdos adequados que permitem o desenvolvimento de competências e valores, os quais podem então considerar o professor capacitado para: “perceber as necessidades educacionais especiais [...] e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica [...]; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo [...]; atuar em equipe” (incisos I a IV).

A contradição aparece quando os profissionais da rede estadual de ensino se consideram capacitados, não por terem vivenciado conteúdos condizentes com os apresentados acima nas disciplinas da matriz curricular de seus cursos superiores, mas por terem recebido ações diferenciadas de capacitação na área de educação especial e educação inclusiva decorrentes de oferta das redes estadual e/ou municipal de ensino, ou ainda, a busca individualizada por capacitação na área, provenientes de outras organizações que não as citadas, e aqui ultrapassa ao delimitado para o presente estudo. Isso é o que pode ser constatado ao analisarmos as Tabelas 27 (Tipo de educação continuada recebida e tempo de duração, na rede estadual de ensino) e 28 (Tipo de educação continuada recebida e tempo de duração na rede municipal de ensino).

Tabela 27 - Tipo de educação continuada recebida e tempo de duração na rede estadual de educação, Pimenta Bueno – RO, 1996-2006*

Tipo de capacitação	Nº	Tempo de duração (em horas)					Continua		
		2-30	31-60	61-80	81-100	Em branco	Sim	Não	Em Branco
Palestra	6								
Seminário	9	1				1			
Curso curta duração	19	7	3		5	4			
Curso longa duração	6	2			2	1			
Grupo de estudo	12						3	6	3
Congresso	2								
Outra	1								
TOTAL	55	10	3		7	6	3	6	3

Fonte: Questionário, 2006

Tabela 28 - Tipo de educação continuada recebida e tempo de duração na rede municipal de educação, Pimenta Bueno – RO, 1996-2006*

Tipo de capacitação	Nº	Tempo de duração (em horas)				
		2-30	31-60	61-80	81-100	Em branco
Palestra	1					
Seminário	7					
Curso curta duração	3		1	1		1
Curso longa duração						
Grupo de estudo	1					
Congresso						
Outra (disciplina na faculdade)	8		1	6		1
TOTAL	20		2	7		2

Fonte: Questionário, 2006

(*) Os participantes podiam apontar mais de uma opção.

Aparentemente a reflexão realizada pelos profissionais parece supor que educar alunos com deficiência em classe comum do ensino regular, exige conhecimentos também especiais e quase totalmente diversos, não abordados em cursos de licenciatura “comum”, em uma visão de coexistência paralela entre o ensino comum e a educação especial.

É certo que alunos com deficiência auditiva (surdos) e visual (cegos) necessitam, por exemplo, da LIBRAS e do Sistema Braille, respectivamente, mas também só isso não constitui integralmente o processo de aprendizagem. Como todos os outros alunos demandam situações de diagnóstico pedagógico, em preponderância ao clínico, o que possibilitaria uma análise de seu domínio curricular; bem como o estabelecimento de metodologias diversificadas, processos avaliativos diferenciados, elaboração de planejamento, implantação de propostas de ensino, entre outros, certamente abordados durante a licenciatura, principalmente se em Pedagogia, e complementares ao diferenciado no processo de ensino e aprendizagem.

“Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente todos” (PRIETO, 2006, p. 58).

Certamente o processo no qual o comum e o especial ocorresse em um mesmo *locus*, o benefício seria para todos. Remetemos esse todos, nesse ponto, a dois âmbitos: no particular, aos alunos; e, no geral, e em reflexo de longo prazo, aos professores, às famílias, à comunidade escolar e seu entorno social.

Cabe pensarmos se nas ações de educação continuada em educação especial e educação inclusiva está sendo considerado o posicionamento dos profissionais, o favorecimento da conscientização de suas razões e seus benefícios para além do domínio teórico do processo. A amplitude de benefício a que nos referimos é o resultado das mudanças de práticas institucionais e pedagógicas pautadas em uma reflexão séria e conseqüente, iniciada a partir da própria prática e da busca de conhecimento sobre a mesma. Prática essa dividida e ampliada com profissionais que ocupam outros espaços no interior de cada escola e de sua rede, culminando no desenvolvimento profissional pessoal e da classe.

Se o reflexo da mudança beneficia o aluno e o seu aprendizado, o resultado do mesmo se fará sentir em seus locais de convívio, a princípio o familiar e a *posteriori*, a sociedade na qual irá atuar.

Na Tabela 27, referente a rede estadual de educação, nenhum profissional fez menção explícita ao fato de ter cursado alguma disciplina na graduação que possibilitasse a discussão voltada para educação especial e/ou inclusiva. Contrariamente ao que revela a Tabela 28, referente a rede municipal de educação, no qual oito dos quinze profissionais municipais apontam ter recebido entre outras ações de educação continuada, a disciplina na graduação.

Outro aspecto que se destaca, embora não seja explorado nos limites desse trabalho, é que na rede estadual de educação, os profissionais se consideraram capacitados. Tal capacitação em sua maioria por ações de educação continuada ofertadas em curso de curta duração (2 a 100 horas). Com relação à disciplina ofertada na graduação, geralmente entre 60 e 80 horas, parece não ser suficiente para desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias para o trato junto aos alunos com deficiência, a ponto de ser indicada como ação de educação continuada capaz de propiciar a capacitação dos mesmos.

Em contrapartida, constatamos ainda, que diferentemente dos profissionais da rede municipal de ensino, que não apontam experiências de educação continuada por meio do estudo em grupo realizados no interior das unidades de ensino ou na própria secretaria a que pertencem, os profissionais da rede estadual de ensino apontam tais grupos como o segundo meio de educação continuada mais utilizado.

Considerando as ações de educação continuada apresentadas no item **3.2 Contextualização da Educação Continuada em Pimenta Bueno**, verificamos que as ações efetivadas possibilitaram o reconhecimento do grupo de estudo no interior

da escola como um *locus* de formação entre os profissionais, mesmo todas já terem sido interrompidas no intervalo de tempo que decorreu entre a aplicação do questionário/adendo e a conclusão desse trabalho.

Retomando as propostas teóricas, os grupos de estudo são apontados como o meio mais favorecedor de formação, pois ocorrem no interior das unidades escolares e ofertam a possibilidade dos profissionais discutirem os impasses comuns no processo inclusivo de modo contextualizado a cada realidade institucional. Contudo, tais ações apontam para ausência de um *habitus* culturalmente cultivado nas instituições escolares, uma vez que a metade dos profissionais aponta a não continuidade de tais práticas, decorrente de ações pontuais e assistemáticas, como já analisamos.

Para Esteve (1995, p. 119):

[...] A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipas de trabalho que abordam os problemas em comum, reflectido sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objectivos, métodos e conteúdos).

Diante dessa constatação temos: os professores, mesmo os que em tese receberam capacitação durante a graduação para o trabalho pedagógico com o referido alunado, nem sempre a compreende como tal, deslocando a compreensão de ações de educação continuada para experiências obtidas em outras instâncias formadoras e/ou oportunidades diferentes das vivenciadas na graduação.

Tal situação nos permite entender, que as ações de educação continuada produzidas a partir de uma política pública séria e conseqüente, pensadas a partir do conjunto de profissionais envolvidos, tornam-se relevantes ao atendimento do ciclo de vida dos profissionais. Acresce-se a esse quadro, a necessidade de que atendam aos interesses de desenvolvimento profissional, voltadas ao valor de uso e dos profissionais, bem como a qualidade de ensino. Isso posto, possibilita não considerarmos somente os professores como os responsáveis para tanto, mas um conjunto de fatores que possibilitem a uma política de largo alcance. São os meios de conseguirmos e conquistarmos a educação para todos com qualidade, igualdade e eficiência.

4.2 Temas Trabalhados nas Ações de Educação Continuada: os conteúdos formativos

Nesse sub-item procuramos analisar os conteúdos formativos e os fundamentais sobre educação especial e educação inclusiva, disponíveis nos documentos que materializam as ações acima mencionadas e decorrentes delas. Para tanto, buscamos a princípio, apresentar como são construídas e analisadas as proposições de educação continuada nesse universo e o perfil sócio-profissional das pessoas a quem se destinam tais ações.

De posse dos dados das análises documentais realizadas na Secretaria de Estado da Educação, Representação de Ensino da Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bem como das respostas ao questionário e adendo aplicados aos profissionais que compõem a amostra, estabelecemos dois eixos de análise que seguem: a) compreensão das redes de ensino estadual e municipal sobre educação especial e educação inclusiva; b) o conteúdo priorizado nas ações de educação continuada.

No que se refere à **compreensão das redes de ensino estadual e municipal sobre educação especial e educação inclusiva**, iniciamos nossas considerações a partir da rede municipal de educação.

Considerando que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura não disponibilizou qualquer documento que pudesse subsidiar a análise, iniciamos o intento pela Lei nº 1.020/2003, a qual disciplina a organização do sistema municipal de ensino do município de Pimenta Bueno.

Essa Lei dispõe nos objetivos da educação municipal, artigo 3º, os princípios que a norteiam. Entre eles destacamos: “I – Educação como um direito de todos; [...] III – Escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres [...], de exercício e democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade; [...] V – Respeito à diversidade [...]”.

Quanto às responsabilidades do poder público municipal para com a educação escolar, o artigo 4º, inciso II estabelece: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ainda segundo a Lei nº 1.020/2003, na seção IV, da educação especial, é definido:

Artigo 36º – O Poder Público Municipal poderá complementar o atendimento a educandos com necessidades especiais, por meio de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, e que atendam aos critérios estabelecidos pelo Sistema Municipal de Ensino.

O discurso está instituído de modo legal, entretanto apresenta um descompasso com a garantia efetiva das palavras registradas. Essas parecem simplesmente repetir aspectos legais de leis maiores, mas ao necessitar ser efetivada, por análise das condições materiais para o processo, parecem não atingir a profundidade das discussões e propostas teóricas, desvinculando do poder público municipal as atuais responsabilidades que lhe cabem.

Na rede municipal de ensino não foi investigado nenhum serviço por ela organizado para prestar apoio ao processo de inclusão escolar. Nesse sentido, por meio da análise documental contatamos o estabelecimento de convênio (PIMENTA BUENO PGM nº 3/2005) para repasse de recursos do Fundo Nacional de Assistência Social, por intermédio da Secretaria Municipal de Assistência Social e Trabalho, a uma escola especial particular filantrópica da cidade. Lembramos que a procedência da verba não é da área da educação. Em informação verbal, quando da realização da coleta de documentos, depreendemos que a Secretaria de Municipal de Educação e Cultura opera com cedência de profissionais, por meio de acordo informal/verbal com a escola acima mencionada.

Em que pese as boas intenções e resultados obtidos pela iniciativa do estabelecimento de convênios com instituições privadas, sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em educação especial; o auxílio fornecido e recebido; o cumprimento legal daqueles, verificamos que a proposta de complementaridade disposta no artigo 36º da Lei nº 1.020/2003 é utilizada em substituição aos serviços de apoio especializados a serem implantados na rede municipal de ensino.

A prática do estabelecimento de convênios/acordos, já estudada por Mazotta (2001), indica que, na história da educação especial no Brasil, subvenções foram fornecidas aos serviços especializados ou comuns, pertencentes ou não ao sistema geral da educação. As discussões, pautadas na integração, materializava ainda um

modelo assistencialista no qual a responsabilidade do atendimento ao “**aluno com deficiência**” (LDBEN nº 4.024/61, artigo 88º) era gradativamente passada das escolas especiais para a escola de ensino regular, contudo para atendimento geralmente em classes especiais.

Kassar e Oliveira (1997, p. 7) em artigo que analisa os aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais ressaltam:

Nesse contexto de ‘simbiose’⁵¹ e ‘complementaridade’ entre os setores público e privado, pode-se dizer que a Lei nº 4.024/61 não imputa ao poder público a responsabilidade direta sobre a educação especializada [...], mas deixa-a a cargo das instituições especializadas de caráter assistencial

Diferentemente da condição histórica dos anos 1960, a LDBEN nº 9.394/1996, artigo 60º, parágrafo único, dispõe: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação de atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições privadas”. Tal disposição permite a compreensão da prioridade de investimentos quanto a oferta de atendimento educacional especializado no seu âmbito de atuação, apesar de, e não em substituição a, complementaridade estabelecida com quaisquer outras instituições.

No que diz respeito a devida consonância entre o previsto na lei e a materialização de ações para a organização e o funcionamento das redes de ensino e a oferta de condições de trabalho do professor, visando a educação especial e educação inclusiva, observamos que se faz necessário revisão das propostas de gestão da rede municipal de ensino.

A atual organização da rede municipal de ensino implica no estabelecimento de políticas públicas educacionais, que possibilitem a organização de estruturas responsáveis pela educação especial a fim de favorecer reflexões no sentido de eliminar a cultura de exclusão escolar existente no interior das instituições de ensino e de gerência das mesmas. Conscientização nem sempre presente entre os

⁵¹ A palavra simbiose é usada por Kassar e Oliveira (1997, p. 7) em referência a uma colocação anterior efetuada em seu texto e aqui transcrevemos: “O caráter supletivo ao Estado que assume a ‘rede’ de instituições privadas assistenciais é analisada por Januzzi (1996, 1997), como uma relação de ‘simbiose’ entre os setores de atendimento público e privado”. As referências bibliográficas utilizadas pelas autoras nesse caso, são listadas ao final do trabalho.

profissionais da rede municipal de ensino e que pode conduzir a certa acomodação do Poder Público, em função da utilização de linguagens não consensuais expressas por meio de posicionamentos legais e práticos diferenciados.

Quanto à rede estadual de ensino, considerando os documentos consultados, observamos que a compreensão sobre educação especial e educação inclusiva está se modificando ao longo do tempo.

No Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2003, p. 2) da Secretaria de Estado da Educação, através do Projeto de Educação Especial, a educação especial é concebida como tendo seu *locus* de atuação voltado para a escola regular, por meio de “[...] proposta de uma educação inclusiva pautada no ideal de uma escola para todos, onde todo aluno tem o direito de acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades”. Tal reconhecimento parece se dar para atender o estabelecimento de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando obtenção de assistência financeira para execução de programas e projetos educacionais.

A oferta de ações de educação continuada parte da categorização dos alunos por deficiências auditiva, mental, visual, múltipla, física, condutas típicas e outras necessidades, oferecendo ações de educação continuada aos professores, então denominados do “ensino especial regular”, nas três primeiras áreas citadas.

Em 2003, além de a educação especial ser concebida como sendo dirigida ao ensino regular, o professor que nele atua junto a alunos com deficiência é denominado de “professor do ensino especial regular”. Essa compreensão categoriza a educação especial em condição de coexistência paralela ao ensino regular e não em atuação colaborativa e conjunta, em um mesmo *locus* de atuação, a classe comum preferencialmente. Desse modo cria mais uma categoria de professor, parecendo não compreender a proposta de formação e atuação daquele considerado capacitado (para atuar em classe comum) e do especializado em educação especial (para, entre outras funções, assistir o professor de classe comum).

Essa terceira categoria nos subsidia a inferir que: a proposta de que o professor de classe comum, além de capacitado também é especializado para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dispensando no interior das unidades escolares com essa nova configuração, a reflexão conjunta, a cultura colaborativa, a leitura crítica do contexto e sua transformação.

Possibilita ainda eximir o Poder Público de disponibilizar serviços de apoio especializado na escola regular. Resolve o “impasse” disposto na LDBEN nº 9.394/1996, no artigo 58º, § 1º que estabelece a necessidade de oferta desses serviços “quando necessário”.

Contudo no Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2004b) existe uma modificação na proposta de concepção dos professores. Esses não são mais denominados “professores do ensino especial regular”, mas tão-somente professores do ensino regular. Contudo, a perspectiva de oferecer ações por categorias ainda permanece, acrescentando às ações realizadas a área de deficiência múltipla. Chama a atenção o desafio da Secretaria de Estado da Educação:

[...] a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, procurando prover as condições necessárias ao desenvolvimento educacional dos alunos com n.e.e., garantindo-lhes não só o direito à matrícula no ensino regular, mas também o acesso à aprendizagem (p. 2).

Esse desafio remete a prováveis reflexões das condições materiais e de trabalho, além das de formação de professores ofertadas para corresponder ao intento de uma educação de qualidade não limitada ao ato de matricular os alunos com deficiência no ensino regular.

Falar em “verdadeiramente inclusiva” é pressupor as incompletudes e precariedades do processo, constatando a não existência de proposta que corresponda na sua plenitude aos ideais esperados.

Acreditamos ser válidas as mesmas indicações das políticas públicas em consonância com o previsto em lei, possibilitando a materialização de ações para a organização e funcionamento da rede de ensino, oferta de condições de trabalho ao professor, revisão de propostas de gestão da rede de ensino que atendam a educação inclusiva realizadas para a rede municipal de ensino quando da análise dessa variável. Em se comparando com ela, a rede estadual apresenta indicativos iniciais de reflexão e organização, sempre possíveis de serem quali-quantitativa e progressivamente superados, rumo à formulação de políticas públicas educacionais cada vez mais consistentes e que primem pela educação para todos com qualidade.

No que se refere ao **conteúdo priorizado nas ações de educação continuada**, iniciamos a análise pela rede municipal seguida da rede estadual de ensino. Optamos por fazer uma verificação dos conteúdos formativos de cada ação

citada pelos sujeitos para as respectivas redes, a partir de um cotejamento entre os conteúdos sumarizados nos materiais reunidos por meio de pesquisa documental e os apresentados nas respostas dos sujeitos ao adendo do questionário.

A única ação de educação continuada localizada nas respostas ao questionário, no período em que trata a pesquisa, a saber, o II Seminário de Formação de Gestores e Educadores, para a qual a rede municipal de ensino encaminhou um profissional, verificamos:

- a) **quanto aos materiais utilizados:** *kit* Saberes e práticas da inclusão (Brasil, 2003a); Educação inclusiva (BATISTA e MANTOAN, 2005) e inclusão escolar de deficientes mentais (A INCLUSÃO, [entre 1996 e 2005]);
- b) **os conteúdos trabalhados:** para uma cursista se refere a “educação inclusiva: atendimento educacional”. Analisando os materiais vemos nos cadernos que compõem o *kit* Saberes e práticas da inclusão (BRASIL, 2003a) e Saberes e práticas da inclusão: educação infantil (BRASIL, 2003b), conteúdos voltados a categorias específicas de necessidades educacionais especiais sobre autismo, dificuldade de aprendizagem ou desenvolvimento e surdocegueira que aparecem em Brasil (2003b) em detrimento de Brasil (2003a). Esse explora os seguintes conteúdos: a bidirecionalidade do processo ensino e aprendizagem; desenvolvimento e aprendizagem; diversidade humana; necessidades educacionais especiais em sala de aula; a prática pedagógica para atendimento à diversidade; a Declaração de Salamanca; adequações curriculares de pequeno e grande porte; conceituação, classificação, processos de ensino, prática pedagógica, avaliação e estratégias de ação para alunos com deficiência física/neuromotora, altas habilidades/superdotação, surdos, cegos e com baixa visão.

A deficiência mental é tratada em um caderno específico, não incluso em nenhum dos dois *kits*, complementada por uma apostila sem procedência e indicação de autor pessoal. O caderno aborda como deve ser um atendimento educacional especializado, já a apostila enfatiza a necessidade da fusão entre integração e inclusão; educação especial e educação comum, além da busca de autonomia intelectual e social do aluno com deficiência mental.

Durante a realização do II Seminário de Formação de Gestores e Educadores, mesmo que tenha havido um trabalho intensivo e contado com a participação ativa dos envolvidos, pensamos ser impossível uma abordagem de todos os conteúdos

previstos nos materiais relacionados de modo aprofundado, não se detendo somente, em situações apresentação e fornecimento de algumas informações.

Em uma ação de educação continuada como a descrita, os conteúdos ficam como sugestões de novas práticas a serem sistematizadas em ações de educação realmente continuada, as quais possam encontrar respaldo na formulação de políticas públicas possibilitadoras de reflexão e crítica detida, com a finalidade fazer valer o processo inclusivo a partir da conscientização de todos os profissionais.

Considerar todas as informações novas repassadas ao profissional, acreditar em transformação da realidade de modo imediato quando do seu retorno e diante da ausência de estruturação de um serviço que lhe preste apoio, é colocá-lo na centralidade de um processo que não diz respeito exclusivamente a ele. O resultado possível é o aumento das estatísticas de ações de educação continuada de professores e pouca possibilidade de mudança qualitativa do real, mesmo diante de um profissional extremamente comprometido.

Passamos à rede estadual de ensino e suas treze ações desenvolvidas:

— I SEMINÁRIO INTERESTADUAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

- a) **material utilizado:** segundo uma cursista, “apostila do INES sobre conceituação e classificação da surdez”, não localizado;
- b) **conteúdos trabalhados:** “inclusão dos surdos”.

Diante do exposto, a ação indica uma mobilização particularizada em torno de uma deficiência onde a centralidade das discussões é de cunho constante nas ações de capacitação: a conceituação prévia da identidade do aluno, no caso, em função de sua surdez e como pode ser classificada diante de suas particularidades.

A conceituação e classificação são importantes para auxiliar o professor no posicionamento de suas atividades e posturas pedagógicas no trato com o aluno. Decorrente dessa orientação, o posicionamento do professor para atuação profissional se fará mediante orientações complementares de cunho clínico-psicológico ou pedagógico, podendo conduzir ao cerceamento do aluno em função de “suas” limitações ou trabalho para além dos níveis de domínio do currículo, investindo nas potencialidades do mesmo.

— CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

- a) **materiais utilizados:** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Série Audiologia (1997a, 1997b, 1998a, 1998b); materiais não localizados: Entendendo mais sobre a surdez, Revista Espaço e Declaração de Salamanca, não definida qual a versão utilizada;
- b) **conteúdos trabalhados:** uma das cursistas relata “inclusão dos portadores de necessidades especiais (DA) no ensino regular; normas e diretrizes que regem a educação especial; dicas sobre estratégias de sala de aula”; a outra “inclusão de surdos; LDB; LIBRAS contextualizada; Declaração de Salamanca; LIBRAS no ensino regular, etc”.

O direito à inserção no ensino regular é abordado a partir dos aspectos legais mencionados em nível de conteúdo e materiais e remetem a uma dúvida, sob que ponto de vista? A complementaridade ou contraposição dos aspectos: obrigatoriedade/direito, educação especial/educação inclusiva, categorização/necessidades educacionais especiais?

Se as lentes são da complementaridade, o foco capta o aluno, o professor e os sistemas de ensino em seus direitos e deveres; as condições reais e necessárias a um trabalho profissional não centrado especificamente no papel do professor, envolvendo os suportes necessários de âmbitos variados ao processo; a identificação do aluno para além de sua deficiência e limitações, suas possibilidades, necessidades particularizadas, modalidades de aprendizagem e outros. Sendo lentes da contraposição, a tendência é uma abordagem unilateral, conduzida a obrigatoriedade, ao papel do professor, a identificação prévia do aluno em função de sua constituição física.

Mesmo diante dos aspectos legais e teóricos, ambas as lentes podem ser usadas, a depender da compreensão e intencionalidade do sujeito proponente e condutor da ação ofertada. Os aspectos legais, clínico e psicológico, são importantes desde que vistos sob um olhar favorecedor de tomadas de decisões pedagógicas.

Dito de outro modo é necessário ofertar uma visão de quais e como os conteúdos legais, de cunho anatômico, fisiológico, diagnose clínica, recursos tecnológicos para adaptação funcional e outros podem ser usados em benefício de

uma atuação pedagógica compreensiva, crítica, criativa, precursoras do atendimento às necessidades **educacionais** dos alunos e modificação de práticas institucionais e pedagógicas.

Sem a reflexão sobre tais conteúdos, o professor continuará na centralidade do processo de mudança, possivelmente esvaziado de condições de compreendê-la e efetivar modificações.

— I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- a) **materiais utilizados:** um professor registra “[...] uma pequena apostila apresentada pelos ministrantes, materiais concretos como objetos para DV”, não localizada;
- b) **conteúdos trabalhados:** “[...] apresentação do material apresentado em Porto Velho e sensibilização”; “como identificar uma pessoa surda”; “Como fazer a diferença; [...] teatro, leitura e informações sobre as leis da educação especial”; “A linguagem oral e escrita do DV; a postura perante um deficiente conforme sua necessidade”.

Reflexo das ações de educação continuada apresentadas acima, o I Seminário Municipal de Educação Inclusiva revela acentuar suas atividades na sensibilização dos participantes para o trato com a pessoa deficiente e informação sobre as propostas legais que subsidiam a matrícula do aluno no ensino regular.

Chama atenção o uso da palavra “como” precedendo os conteúdos trabalhados, dando indicativos de orientações básicas, dicas de relacionamento interpessoal e recursos pedagógicos próprios do aluno com deficiência, enfatizando e restringindo a compreensão do alunado ao deficiente auditivo e o visual.

— CURSO DE CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

- a) **materiais utilizados:** apostila – Educação especial: base legal (RONDÔNIA, 2004a); apostila – Adaptações curriculares: uma resposta à diversidade escolar (CARVALHO, [entre 1999 e 2004]); artigo – Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira

(MRECH, 2001); cadernos do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – necessidades especiais em sala de aula (BRASIL, 1998d), educação especial – caderno de estudo (BRASIL, 1998b), deficiência auditiva (BRASIL, 1997b), educação de surdos (BRASIL, 1997a) e Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 1998c); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999b);

- b) **conteúdos trabalhados:** um dos cursistas diz: “[...] foi um enfoque na conscientização da importância da inclusão e que os profissionais da educação precisam estar buscando a devida preparação se quisermos que isso realmente aconteça”. Uma linguagem não consensual, indicando ao profissional a possibilidade de opção entre buscar individualmente a formação continuada para atender ao processo ou, se não quiser vê-lo se efetivar, continuar como está.

Um outro participante relata: “[...] foram trabalhadas as formas como receber e trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, no caso a deficiência auditiva o que pode ocasioná-la e os ‘graus’ de deficiência. Houve também algumas noções de língua brasileira de sinais”. Esse cursista retoma os mesmos aspectos discutidos para a abordagem mínima dos conteúdos centradas na conceituação, caracterização, relação interpessoal, acrescentando as causas da deficiência e comparando com os materiais utilizados, orientações teóricas para proceder as adaptações curriculares.

Um terceiro participante acrescenta:

estimulação da linguagem para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade oral; estimulação para a aquisição da LIBRAS; Adaptações curriculares para alunos surdos; o aluno surdo na educação básica e superior; a capacitação profissional da pessoa surda.

Três entendimentos distintos de um mesmo curso, trabalhados a partir dos mesmos materiais. A última descrição de conteúdo é a que se aproxima da proposta curricular, apresentada no Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2003):

- Educação Especial;
- Atendimento às necessidades especiais em sala de aula;

- Adaptações curriculares;
- Deficiência auditiva:
 - A deficiência auditiva; papel da família frente a surdez; perfil do professor com a criança surda de zero a três anos;
 - A educação dos surdos: a educação infantil para crianças surdas de 4 a 6 anos; alfabetização: aquisição do português escrito para surdos; aluno na educação básica e superior.

A matriz curricular do curso prevê orientações gerais sobre a educação especial em detrimento ao conceito de educação inclusiva, as necessidades educacionais especiais, as adaptações curriculares e uma categoria de deficiência. Em uma análise aos conteúdos dos cadernos, salientamos a existência de orientações metodológicas distintas:

Nos cadernos voltados à deficiência auditiva, as orientações iniciais são para o cursista seguir os passos: conhecer os objetivos do fascículo; ler os textos; responder os exercícios testando e avaliando seus conhecimentos; em caso de aprovação seguir adiante com outro fascículo; em caso de reprovação estudar o mesmo fascículo; proceder novamente a avaliação; se ainda a reprovação estiver presente, consultar o “professor aplicador”⁵².

Em outras palavras, incentiva o aluno a estudar sozinho, recorrer ao professor aplicador/multiplicador/orientador de aprendizagem em última instância, fazer uma avaliação organizada sobre os princípios da instrução programada e colocar em prática o quê (conteúdo) e como (forma) aprendeu. Uma visão tecnicista do processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida o caderno necessidades especiais em sala de aula, diga-se de passagem, com os conteúdos pouco mencionados pelos cursistas, traz uma proposta de aplicação baseada em métodos ativos de instrução, norteados pelo trabalho em grupo; amplitude do conceito necessidades educacionais especiais; oportunidades de atividades reflexivas por parte do cursista, sobre sua prática e uma observação:

Finalmente, todos os que utilizarem este material devem estar conscientes das limitações com que os professores se deparam. Sendo seu objetivo ajudar os professores a serem mais eficazes na resposta a dar às diferenças entre os alunos, é importante não esquecer que **não é sempre fácil fazê-lo** quando as turmas são grandes, os recursos limitados e

⁵² Nome dado no fascículo ao chamado multiplicador ou orientador de aprendizagem, anteriormente mencionado.

quando as orientações dificultam a flexibilidade do trabalho
(BRASIL, 1998d, p. 10, grifo nosso).

Esse posicionamento dissonante de orientação remete a Hargreaves (1998, p. 152-153, grifos do autor) e a cultura de colaboração ou colegialidade artificial, assim definidas:

As culturas de colaboração compreendem relações de trabalho em colaboração entre os professores relativamente espontâneas, informais e amplas, dotadas de uma natureza simultaneamente social e centrada nas tarefas. Tais culturas requerem formas de liderança que apóiem e facilitem continuamente tais colaborações, em vez de as controlarem e constrangerem. A *colegialidade artificial* é mais controlada, mais regulada e mais previsível nos seus resultados e é frequentemente utilizada para implementar iniciativas ao nível dos sistemas ou os programas preferidos pelos diretores das escolas.

Não nos parece ao acaso as respostas dos professores obtidas pelo adendo ao questionário, revelarem conteúdos pertinentes a visão categorizada de deficiências, considerando o exposto acerca das variáveis de análise abordadas. Existe certamente oposição de idéias e forças que se enfrentam na composição do currículo, nem sempre expressas abertamente quando da efetivação da ação planejada, porém mesmo não sendo objeto desse trabalho, podem ser constatadas pela cultura docente em ação.

Ao cotejarmos as orientações ofertadas na apostila e artigo, respectivamente, Rondônia (2004a) e Mrech (2001), concluímos serem orientações distintas sobre a educação especial e educação inclusiva, apesar de os ambos materiais partirem de alguns subsídios teóricos comuns.

Em Rondônia (2004a) temos um texto apresentado como base legal da educação especial, composto de indicativos de marcos teóricos internacionais que subsidiam o processo de educação inclusiva; citação do artigo 208º da CF/1988 e do capítulo V da LDBEN nº 9.394/1996 que trata da educação especial; menção sem citações do Plano Nacional de Educação/2001 e das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2001) e a cópia da Declaração de Salamanca publicada pelo MEC. Diante de análise já apresentada no capítulo II, observamos uma utilização sinonímica entre a educação especial e a educação inclusiva, onde a segunda é tomada e substituída pela primeira, entre outras distorções.

Em Merch (2001), a autora resgata a condição histórica da educação especial no mundo paralelamente às proposições decorrentes dos paradigmas da integração e inclusão. Apresenta um cotejamento dos aspectos que os diferenciam, onde se constrói a possibilidade de falarmos em educação inclusiva. Traz as propostas da última, como sendo: quebra dos estereótipos e preconceitos na escola; substituição de prática pedagógica de concepção clínica por uma que valorize o contexto educacional; atendimento às necessidades educacionais específicas de cada criança; o não pareamento contínuo do aluno deficiente ao aluno normal; crítica a forma à dicotômica tradicional entre educação especial e educação comum; proposição da educação inclusiva como vertente única; deslocamento do *locus* segregativo para o ensino regular; atuação do profissional da educação especial no ensino regular; escuta mais precisa de cada aluno em substituição a compreensão detalhada das categorias das deficiências; importância dos contextos sociais no desenvolvimento do aluno; melhoria nas relações interpessoais entre todos integrantes da escola; modificação da escola para superação de processos de exclusão social; trabalho do professor pautado em classes heterogêneas, conteúdos curriculares diferenciados e adaptados e estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Nesse caso, a concepção de educação especial e educação inclusiva ofertada aos participantes do curso na área de deficiência auditiva depende da estratégia de trabalho do professor, o que nos é impossibilitado analisar nesse trabalho. Todavia as bases para a revisão de compreensões e posturas foram lançadas aos integrantes da turma e aos componentes do Projeto de Educação Especial.

Complementando a análise sobre os conteúdos voltados à educação especial, analisamos o caderno de estudo (BRASIL, 1998b) que trata especificamente do assunto. Esse traz uma previsão de duração dos estudos para o mesmo de 52 horas à distância e 18 horas presenciais e na sequência, chama a atenção do cursista para não se esquecer as recomendações dispostas na apresentação do caderno.

Há de se destacar três aspectos: primeiro, o Plano de Trabalho (RONDÔNIA, 2003) que concebe o curso, prevê ao todo, a realização de 18 horas presenciais não somente para os conteúdos do caderno em pauta; segundo, não localizamos a apresentação no mesmo onde deveriam estar as recomendações a que faz referência, o que sugere uma retirada proposital; terceiro, chamamos a atenção para a data de publicação que antecede a Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

Especificamente o caderno está dividido em cinco unidades de estudo: sociedade e exclusão; o movimento de exclusão na escola: diferenças e deficiências; o movimento de integração na escola; a escola inclusiva: enfoque para o 3º milênio; o papel do currículo na escola inclusiva. Detendo-nos no conteúdo de cada uma delas, apresentamos na sequência como são abordados.

Em **sociedade e exclusão** menciona essa como resultante de diferentes concepções ao longo da história. Inicia a explanação, sem localizar historicamente o leitor, abordando a necessidade do governo gerar ações de “[...] técnica corretiva de reparação, caracterizada por uma intervenção social, do tipo filantrópica ou de assistência social [...]”(BRASIL, 1998d, p. 9-10) para as pessoas que, dentro de um contexto social se revelam com disfunções ou inaptações individuais. Continua relatando sobre a importância da democracia para a superação da segregação e atenção à diversidade, dá exemplos de grupos minoritários estigmatizados e na continuidade, reduz a compreensão de exclusão a “pessoas portadoras de deficiência”.

O conteúdo dessa unidade produz uma inversão no entendimento da exclusão. Remete o leitor a pensar sobre ela como sendo ocasionado por um problema **na pessoa** frente a um contexto social, em oposição à percepção de o contexto produtivo gerar o problema **para a pessoa**. O resultado da responsabilidade para o país é proporcionar atendimento filantrópico, clínico e social para ajudá-la a superar **sua dificuldade**, diluindo a possibilidade de engajamento social e político do professor pelo afastamento da compreensão do papel educacional, crítico e esclarecedor a ser exercido tanto pelo educador como o poder público, sobre as condições sócio-político-econômicas e educacionais às quais os cidadãos são/estão submetidos.

A unidade **o movimento de exclusão na escola: diferenças e deficiências**, afirma que a escola produz deficiências, rótulos, auto-conceito negativo, compõe um sistema educacional incompetente, por não compreender as diferenças entre os alunos provenientes de variadas culturas. Não se flexibiliza, trata todos a partir de um padrão elitizado de conhecimento, encaminhando para a educação especial os que não se enquadram nele. Sugere a identificação adequada das dificuldades da criança e implementação de programas para seu atendimento.

A contextualização das dificuldades escolares é apresentada, sugere subliminarmente o professor como algoz incompetente e coloca-o na centralidade do processo, por ser ele quem aplica rótulos e procede a encaminhamentos, não

flexibilizando o processo de ensino e aprendizagem. Menciona ainda a necessidade de reconhecermos as dificuldades dos alunos, pela proposta aos profissionais da escola de acolhida a todos sem distinção, onde as crianças de classes populares apresentam “diferenças” e não “déficit ou deficiência”. Esquecendo-se que mesmo a criança diferente pode ter um déficit temporário ou deficiência, configurando “necessidade educativa especial”. Destaca como integrantes desse grupo somente os alunos “portadores” de deficiência mental, visual, física, múltipla, condutas típicas e altas habilidades, centralizando novamente a discussão em torno do problema das pessoas, nesse caso, não mais só dos alunos e sim também de seus professores.

A terceira unidade apresenta um recorte histórico da atuação da educação especial iniciada nos fins de 1960, pelos princípios da integração, normalização e individualização, o sistema de cascata, a modalidade de atendimento escolhida por meio de decisão comum entre aluno, seus pais e professores e os obstáculos à integração, a saber: a não modificação da escola para atender as “necessidades educativas dos alunos” resultando na colocação dos mesmos em classes especiais; serviços públicos raros ou insuficientes para a demanda; atendimento inadequado aos alunos com altas habilidades justamente por apresentarem potencial intelectual superior; ação paternalista por parte das escolas excluindo os alunos com deficiência da convivência com os outros; prática de classificações estanques dos alunos e rotulação dos mesmos; participação precária da família; discriminação do professor especializado muitas vezes por sua própria postura “[...] por imaginar-se como a única pessoa que pode atender adequadamente o aluno especial” (p. 58).

Esses conteúdos são apresentados com o propósito de introduzir a discussão da unidade seguinte, sem fazer referência à política pública e à organização e funcionamento de sistemas de ensino, como sendo um problema decorrente de posicionamento exclusivo da escola e seus profissionais.

A unidade, **a escola inclusiva: enfoque para o 3º milênio**, faz referência ao conceito de incapacidade, assim definida “[...] não mais como sendo um problema da pessoa, mas como um problema de todos nós” (p. 64); conteúdo da Declaração de Salamanca, na versão do MEC (BRASIL, 1996), conforme já analisamos no capítulo II e sem a parte de que trata as linhas de ações; ao conceito de inclusão “[...] não é depositar todos os alunos portadores de deficiência na classe regular sem dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação [...]”; papel da escola inclusiva e do professor, destacando o de classe regular como “[...] o **principal elemento desta**

cena [...]” (p. 70, grifo do autor); a educação inclusiva voltada exclusivamente para o “aluno portador de deficiência”; a necessidade de recursos usados pela educação especial e adaptações.

Nessa unidade não observamos referência ao papel dos diferentes sistemas de ensino como co-responsáveis pela materialização do processo inclusivo, retirando “o problema” da pessoa e atribuindo aos cidadãos. Nesse contexto, as necessidades educativas especiais, como chamadas na época, ficam restritas aos alunos portadores de deficiência a quem é necessário realizar adaptações. Essas são generalizadas como sendo de responsabilidade do professor, conhecidas como “de pequeno porte”, mas sem referência a elas e as de “grande porte” de obrigação dos sistemas de ensino.

A centralidade do processo fica atribuída aos professores a quem dirige a seguinte pergunta “E agora, você está disposta a aceitar o desafio? Lembre-se que isso não é o esforço de uma só pessoa!” (p. 73). Não parece ser à toa que, depois de conceberem uma política de atendimento aos alunos com deficiência, sem a participação dos professores na discussão e apresentação das decisões aos mesmos, esses se apresentem receosos e reticentes. Embora esteja dizendo não ser esforço de uma só pessoa, a organização não aponta para uma atuação colaborativa. Depreendemos então, ser uma proposta de esforço de várias pessoas de modo individualizado.

Na última unidade, os conteúdos revelam noções de psicologia genética e sócio-histórica, necessidade de adaptação do currículo comum e os objetivos educacionais para a educação inclusiva, papel dos pais e uma lista de sugestões dita “[...] numa visão construtivista” (p. 88) para o professor analisar, usar em sua ação pedagógica e acrescentar outras indicações. As sugestões listadas nos mostram conteúdos apresentados sob forma de instruções técnicas a serem efetuadas, favorecendo ao professor incorrer no erro de se denominar construtivista ou sócio-interacionista, mas com posturas tecnicistas. A avaliação desse caderno segue os moldes da instrução programada.

Ser um professor pautado em orientações teóricas como as duas primeiras acima indicadas, pressupõe a necessidade da presença de um parceiro com quem possa estabelecer trocas para auxiliar em suas reflexões, posicionamentos, transformações, aprendizagem, desenvolvimento profissional, ou como denomina Macedo (2005), uma relação de interdependência para ensinar e aprender.

Da forma como a educação especial e educação inclusiva são apresentadas nesse material (BRASIL, 1998b), reiteramos a necessidade de compreender a postura assumida pelo professor durante as atividades do curso e a cultura escolar por meio da categoria prática docente, análises que fogem aos propósitos desse trabalho, mas que têm a finalidade de verificar quais as orientações mobilizadas pelos profissionais dentro da escola na materialização da inclusão escolar.

— CURSO DE CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA MENTAL

- a) **materiais utilizados:** Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência mental (BRASIL, 1997c), educação especial – caderno de estudo (BRASIL, 1998b), necessidades especiais em sala de aula (BRASIL, 1998d); Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1999b); apostila – Adaptações curriculares: uma resposta à diversidade escolar (CARVALHO, [entre 1999 e 2004]); apostila – Nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation* – AAMR: sistema 2002 (CARVALHO, [entre 2002 e 2004]); vídeo da TV Escola (não localizado);
- b) **conteúdos trabalhados:** “Não me lembro exatamente de todos os conteúdos. Alguns são: definição de deficiência mental, desenvolvimento da aprendizagem em portadores de deficiência mental”.

Ao proceder leitura dos materiais, constatamos:

- no manual do cursista (RONDÔNIA, 2004d, p. 3): orientação sobre a metodologia utilizada, revelando ser pautada no estudo individualizado, orientado, com ausência física do professor, no ritmo do aluno “[...] exigindo leitura reflexiva do material, apreciação crítica do conteúdo e criatividade na produção dos trabalhos propostos”, ao que recai sobre a análise da colegialidade artificial, pois orientação e apoio à distância e mesmo do grupo de cursista formado por pessoas de diferentes localidades geográfica de trabalho, não garante a mobilização do seu grupo de trabalho de origem, quando do retorno às atividades rotineiras;

Esse mesmo manual traz orientações de atividades a serem entregues aos professores como um dos requisitos de avaliação e certificação. Justamente essas

atividades oportunizam o exercício de posicionamento cognitivo contrário aos apresentados nos cadernos do MEC os quais encaminham a repetição esvaziada dos conteúdos lidos. A forma em que as questões são apresentadas se valem da primeira, mas a ultrapassa quando, ao solicitar uma postura reflexiva por parte dos cursistas, os remete-os a uma tomada de posicionamento acerca de práticas efetuadas e nesse sentido, a possibilidade do professor passar a refletir sobre sua própria vivência ou alguma que lhe seja própria em função do contexto em que está inserido.

- a apostila sobre adaptações curriculares apresenta, um resumo quase esquemático dos mesmos conteúdos contemplados no material produzido pelo MEC sobre o assunto, não diferindo de posicionamentos teóricos, daquele. Naquela que tratava do modelo para compreensão da deficiência mental, aspectos complementares e mais detalhados sobre o conteúdo.

Essa condição e a anterior nos levam a reafirmar a importância do papel do professor frente a formação de qualquer aluno na manutenção ou superação das condições oferecidas para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. É o professor pautado na sustentação teórica, pesquisa sobre seu fazer pedagógico e condições envolvidas, aliada à prática reflexiva, que pode favorecer a sistematização criteriosa e crítica de seu trabalho, mobilizar a atuação colaborativa entre os pares e oferecer possibilidades de compreensão da realidade circundante, diversa da inicialmente oferecida.

— CURSO DE CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

- a) Na busca de ampliar a resposta do profissional para essa ação de educação continuada, a saber: “[...] **materiais** do MEC” [grifo nosso], procuramos no manual do cursista (RONDÔNIA, 2005b) maior detalhamento obtendo as informações: Saberes e práticas da inclusão (BRASIL, 2003a) volumes A bidirecionalidade do processo ensino e aprendizagem, Ensinando na diversidade, Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais e Expectativas de aprendizagem, além do caderno Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla (BRASIL, 2000a);

- b) **conteúdos trabalhados:** diversidade, processo de ensino aprendizagem, educação inclusiva e o papel da educação especial; deficiência múltipla: concepção, etiologia e prevenção, paralisia cerebral; deficiência múltipla: desenvolvimento e aprendizagem, considerações educacionais; avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais; reflexões sobre currículo na educação de alunos com deficiência múltipla: concepção de currículo – enfoque nos elementos organizativos e consultivos do currículo; adequação curricular de pequeno e grande porte: estratégias e formas de registro.

Para essa ação, como para as que se seguem, as orientações metodológicas e de conteúdo formativo remetem a análises já efetuadas, eximindo-nos de sermos repetitivos nesses casos, procurando realizar apontamentos que diferem dos anteriores.

— GRUPO DE ESTUDO PROJETO ESCOLA VIVA

- a) **materiais utilizados:** Nas ações de educação continuada verificamos o uso dos cadernos e vídeo correspondentes à série amarela (BRASIL, 2000b). Os vídeos e os cadernos da série azul (BRASIL, 2000c), os quais tratam das altas habilidades, condutas típicas e oficinas pedagógicas, não foram relacionados;
- b) **conteúdos trabalhados:** “1. Processo histórico de construção de um sistema inclusivo no Brasil; 2. Deficiência no contexto escolar; 3. Sensibilização e convivência; 4. Construindo a escola inclusiva; 5. Adaptações curriculares de grande porte; 6. Adaptações curriculares de pequenos portes”.

Na resposta do cursista e nos Planos de Trabalho (RONDÔNIA 2003 e 2004b), percebemos uma tendência comum no ato de registrar os conteúdos das ações de educação continuada: os títulos e os sub-títulos dos cadernos ou material utilizado são tomados como conteúdo trabalhado ou a ser trabalhado.

Se, para Turra et al (1984, p. 104), “[o] conteúdo é uma parte integrante da matéria-prima; é o que está contido em um campo de conhecimento [...]”, não podemos tomar o título da informação como sendo o próprio conteúdo, embora estejam interrelacionados.

Quadro 4 – Relação de ações de educação continuada de cunho prático, materiais utilizados e conteúdos trabalhados na rede estadual de ensino

Ações de educação continuada	Materiais utilizados	Conteúdos trabalhados
Braille Fácil e Sistema Dos-vox	Nenhum material foi oferecido	- sensibilização; - inclusão do deficiente visual; - curso prático utilizando o programa Braille Fácil e o Sistema Dos-vox.
Leitura e escrita no Sistema Braille	sorobã, reglete, prancha, punção, folhas avulsas com orientações para cada aula que formam uma apostila.	- uso do sorobã; - leitura e escrita em Braille.
Grupos de estudo sobre LIBRAS	apostila com sinais	LIBRAS

Fonte: Questionário e adendo, 2006

Essas ações baseadas em atividades pontuais e pouco sistematizadas, refletem a emergência da necessidade do específico estar contido no geral, ou mesmo o professor de sala de aula ter noções essenciais para o relacionamento com a diversidade. Ações concebidas desse modo auxiliam na superação de obstáculos, mas não o fazem plenamente. Tais ações tendem a ficar reduzidas a conteúdos informacionais, de cunho essencialmente prático, despidos de valores e atitudes favorecedores da compreensão desses resultados no âmbito social.

Em que pesem os aspectos positivos e negativos destacados para essa variável, analisando cronologicamente as ações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação, evidenciou-se pequenas modificações válidas no decorrer dos acontecimentos: de uma postura com tendência clínico-psicológica; contradições nas orientações dos conteúdos formativos dos materiais disponibilizados; compreensão equivocada do papel da educação especial/educação inclusiva e uso preponderante de sensibilização durante as ações de formação, passa-se a enfatizar os aspectos pedagógicos do processo; complementar os conteúdos formativos propostos na matriz curricular; enfatizar a formação de cunho teórico em preponderância ao emocional.

Na busca da educação inclusiva, mesmo diante das modificações acima citadas contribuindo ao processo, não sublinhamos mudanças substanciais capazes de garantir educação de qualidade aos alunos com deficiência.

No que se refere a política de formação de professores, as ações de educação continuada ofertada nas redes de ensino estadual e municipal, quando existentes, são

balizadas pela política federal, via discurso de educação para todos e qualificação dos professores, usando o viés da ideologia neoliberal. Especificamente na rede estadual de ensino, verifica-se que não apresenta ações próprias de educação continuada, somente a implantação de programas e projetos oferecidos pelo MEC/SEESP.

Tais ações se apresentam contraditórias no tocante à educação inclusiva de qualidade para todos, pois tendem a atribuir responsabilidade a efetivação da inclusão escolar ao professor, usar a racionalidade técnica como meio de praticar os conhecimentos adquiridos, trabalhar a partir da dicotomia teoria e prática, contribuir para a desvalorização dos profissionais da educação fornecendo uma educação continuada usada como poder de barganha/troca e não de uso.

A educação e a formação do professor, nesses termos, são apresentadas de modo verticalizado, sem a aparente participação dos professores na elaboração, consideração de seus interesses e necessidades no processo e acaba sendo utilizada como instrumento de conformação pela tentativa de adequação dos profissionais a ordem social vigente e ao modo de produção capitalista.

Do modo como as ações de educação continuada são organizadas, retirando o professor de seu contexto de trabalho, com ofertas de ações pontuais, uso da educação a distância e repasse/multiplicação dos conteúdos, existe pouca possibilidade de o professor empreender esforço investigativo em suas ações pedagógicas. Apontam para a utilização dos conhecimentos tão somente para a resolução superficial dos problemas, não contemplando a compreensão dinâmica de uma sociedade em transformação pela retirada de subsídios teóricos, humanos e materiais para o desempenho das atividades, possibilidade de articulação entre os pares no interior das unidades escolares e estabelecimento de críticas reflexivas capazes de gerar ações transformadoras da própria prática, da cultura escolar e social.

Nesse contexto a formação para competências é apresentada ao professor em uma perspectiva diferente daquela que promete aliar os aspectos técnicos, políticos e pedagógicos para saber fazer bem aquilo a que se propõe, pois revela-se do tipo comportamento e função, gerando automatismos e organização de pequenos conhecimentos para a solução de problemas específicos.

Se as escolhas ideológicas que norteiam a educação continuada dos professores são estruturadas no momento da concepção do tipo de formação a ser oferecida, cabe repensar o papel desempenhado pelo Projeto de Educação Especial

para interferir no processo de modo a não cumprir somente papel de multiplicador de programas pré-estabelecidos.

Quanto aos profissionais que participaram da amostra temos atualmente uma gama variada de funções exercidas, com experiência em sala de aula, geralmente junto a alunos com deficiência e ciclos de vida diversos. Tal constatação remete à necessidade de um planejamento educacional que atenda aos interesses de formação e desenvolvimento profissional, possibilitando o fortalecimento da atuação do professor na sua prática diária e conjunta com seus pares.

Se considerarmos que são os professores quem enfrentam o processo de inclusão escolar, “de peito aberto e cara limpa”, não podemos ignorar a necessidade de um investimento quanti-qualitativo em sua formação, oferta de condições de trabalho e valorização profissional, a fim de que corresponda às expectativas nele depositadas, de construção de um processo inclusivo, sem que o resultado sejam possíveis condições de mal-estar docente diante dos processos de mudança social (ESTEVE, 1995).

Essa interfere no ambiente escolar e na representação social do papel do professor, passando a exigir-lhe novos posicionamentos. Na busca de proporcionar a melhoria da qualidade de ensino, seu trabalho passa por uma intensificação⁵³ (HARGREAVES, 1998), gerando entre várias conseqüências negativas ao seu profissionalismo, a escassez de tempo de preparação para seu fazer diário. Muitas vezes o próprio educador chega até apoiar e confundir a condição a que é submetido com o próprio profissionalismo.

Ainda segundo o autor, no caso da inclusão escolar, a inserção de alunos com deficiência em sala de aula, exige uma postura diferenciada do professor na preparação e condução de sua prática pedagógica, entretanto, geralmente com decréscimo de serviços de apoios especializados para atender as especificidades da demanda. Paralelamente ao fato, cresce por parte dos pais, escola e sociedade, a prestação de contas das atividades realizadas, fortalecendo a tese da intensificação, correspondendo ou a reprodução da prática até então realizada ou maior empenho por parte dos profissionais dedicados.

⁵³ Segundo Hargreaves (1998, p. 132) a intensificação representa um “[...] profissionalismo alargado é um artificialismo retórico, uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhes vai sendo exigido cada vez mais esforço”. A tese da intensificação, principalmente no que tange ao aspecto temporal adequado para estudo de cunho histórico, é um assunto ainda em debate entre os pesquisadores.

Nesse círculo vicioso que se instala temos como consequência o desajustamento dos professores frente as mudanças, culminando em *stress* e outros problemas de saúde, alguns sintomas do mal-estar docente (ESTEVE, 1995).

Há de se pensar na necessidade de preparação do professor para organizar-se, fundamentar-se, refletir, planificar e criticar o processo, a fim de atender as mudanças sociais e educacionais em curso com a qualidade necessária. Todavia Hargreaves (1998) também alerta: a intensificação pode afetar diferentemente os profissionais e a possibilidade do tempo destinado à preparação do professor pode também ser incorporado pelo processo de intensificação gerando inúmeras situações de educação continuada onde a colegialidade artificial está presente em oposição a cultura colaborativa.

Diante do que aponta o resultado da pesquisa, a educação especial e a educação inclusiva estão sendo trabalhadas na educação continuada de professores como se uma correspondesse à outra. Na política pública posta em movimento na rede municipal de ensino, a educação inclusiva está sendo relegada a outros níveis de projeto educacional, que não o primeiro plano. O que se oferece aos alunos componentes dessa rede são contornos de uma política educacional claramente integracionista, onde o aluno deve corresponder a um percurso escolar previamente estabelecido e aos professores os apoios ao processo esvaziados em função de condições legais, materiais, humanas oferecidas.

A rede estadual de ensino promove discurso de educação inclusiva, mas o centraliza na ação da educação especial ainda voltada prioritariamente a alunos com deficiência e não os que apresentam necessidades educacionais especiais. Os conteúdos ofertados aos professores em ações de educação continuada parecem não dissociar os termos e sua esfera de ação.

Nesse processo, o conceito de necessidades educacionais especiais não contempla a necessária consideração dos alunos com deficiência como uma parcela integrante da população com dificuldades acentuadas de aprendizagem, em condições temporárias ou permanentes. O aluno com deficiência continua no processo ensino e aprendizagem, tendo suas características sensoriais e de condição intelectual priorizadas como foco dos obstáculos de aprendizagem, a que os professores devem proceder ajustes de currículo.

Os conteúdos elencados nas ações de educação continuada parecem não ofertar orientações aprofundadas sobre o contexto o qual os alunos com deficiência

são provenientes e estão educacionalmente inseridos. Contexto esse, a partir do qual as respostas e os recursos educativos necessitam ser ofertados conforme a condição temporária ou permanente de dificuldades que o aluno possa apresentar.

As respostas oferecidas pelos professores no adendo ao questionário revelam, apesar deles terem tido acesso a conteúdos específicos sobre o papel da educação especial diante da educação inclusiva, uma ausência de atribuição de sentidos ou mesmo significados àqueles. Em seus posicionamentos tais conteúdos tendem a ser relegados ao esquecimento para substituí-los pela ênfase nas categorias das deficiências a que foram chamados a conhecer.

Não se fala em escola inclusiva, adaptações curriculares e modificação da prática, entre outros aspectos, voltados para todos. Fala-se nessas características voltadas a uma categoria específica dentro das necessidades educacionais especial, qual seja, a dos com deficiência.

Ao professor capacitado espera-se o 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 (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2001, artigo 18º, §1º).

No entanto a ele é oferecida uma frágil roupagem de especializado em uma categoria de deficiência, a fim de atender as necessidades educacionais especiais. Talvez até uma forma de substituir a existência do professor especializado em educação especial para atuar nas escolas, inclusive um aspecto merecedor de nova pesquisa.

Revestindo o professor, que exerce sua atividade em sala de aula do ensino regular, de capacidade específica, valorizamos uma pseudo-autonomia para desenvolver responsabilidades e compromissos de forma independente dos outros. A autonomia, como nos diz Macedo (2005, p. 138), se faz na “[...] perspectiva de interdependência ou de coordenação de perspectivas [...]”. Portanto, não no sentido só de independência total, e nem de dependência total como também de interdependência daquilo que é indissociável”.

O indicativo da educação continuada forma alguns em detrimento de todos e pela elevação quantitativa diz atender à diversidade. Não busca desenvolver nos professores uma cultura de colaboração, a ser exercida entre os pares a fim de, para além do reconhecimento pelo professor da deficiência dos alunos, seu grau de comprometimento, as dificuldades que encontram, ler o que o aluno escreve e conversar com ele, possa também saber onde, quando e com quem buscar auxílio; ser mais investigativo que transmissivo; sentir-se apoiado e valorizado na/pela sua profissão; compreender suas possibilidades e limitações; aprender e ensinar; desenvolver novas habilidades; contribuir para a diminuição da exclusão social, pela compreensão do conjunto de fatores a que muitas vezes está submetido.

A noção de educação inclusiva que se oferece, está apoiando o desenvolvimento da educação especial e proporcionando mudanças sistêmicas, contrariamente a orientação de apoiar programas que visem mudanças sistemáticas, como já analisou Bueno (2006), na organização, estrutura, funcionamento dos sistemas de ensino e políticas públicas educacionais voltadas a educação para todos, a construção de uma sociedade democrática pela oferta de escola de qualidade e justa participação do Estado.

Faz-se necessário uma revisão sobre a proposta de *locus* de atividade da educação especial nas redes estadual e municipal de ensino; o papel dos profissionais capacitados, especializados e os que se encontram destituídos dessas condições; possibilitar formas de compreender o que pensam e sentem sobre o alunado com necessidade educacional especial, sua inserção nas escolas de ensino regular e seu trabalho junto aos mesmos, a fim de que possam ter uma visão positiva sobre o processo e não correremos o risco de por imposição e falta ou ausência de discussões e preparo, ter o aluno presente em sala de aula, mas excluído do processo ensino e aprendizagem destinado a todos.

Todavia acreditamos que a cultura escolar, na prática docente em ação, revela algumas orientações revisitadas pela reflexão e pesquisa da própria prática, exercitadas de modo diferenciado de algumas orientações fornecidas. Tendo presente a definição de *habitus* anteriormente apresentada, pensamos e acreditamos em possibilidades de escolhas e mudanças no fazer diário de modo inovador, mesmo diante de dúvidas e dificuldades em modificar aquilo a que está acostumado, um caminho a ser seguido e explorado em novas pesquisas.

Garantir em lei local aspectos preconizados em legislação nacional e internacional, não assegura de fato a qualidade educacional, conforme observamos, mas possibilitam a continuidade de ações iniciadas para esse fim, independentemente de gestão de poderes políticos temporários. Os meios, as condições e os subsídios a serem ofertados aos sistemas de ensino, aos profissionais, ao alunado e sua família é um conjunto complexo de “[...] elementos implicados na elaboração de políticas públicas [...]” (PRIETO, 2001, p. 3) a serem considerados para esse fim. Todavia devem ser propostos tendo em vista um diagnóstico acurado da situação das redes de ensino quanto aos alunos com necessidades educacionais especiais, a educação especial e a educação inclusiva.

Ainda segundo a autora, destacamos dentre os elementos a concepção de inclusão e as metas contempladas nos planejamentos de políticas educacionais; a organização e o funcionamento do sistema de ensino expressos nas propostas de educação especial em conexão com todos os níveis e modalidades de ensino e a estruturação daquela nas secretarias de educação; a gestão dos sistemas de ensino voltada as necessidades e benefícios da coletividade; as condições de trabalho e valorização ofertadas aos profissionais da educação e o financiamento dessa que implica em destinação de recursos para efetuar a concretização dos aspectos mencionados e previstos na oferta de educação de qualidade para todos.

Percebemos que o consenso entre o sugerido, o proferido, o praticado e o materializado é a tentativa de apagamento da contradição. O resultado dessa realidade não deve endereçar-nos para o âmbito dos sentimentos de impossibilidades. A história da humanidade revela que as mudanças foram construídas apesar de infinitas situações de revolta, desespero, indignação, questões morais e éticas representativas da realidade social, política, econômica, cultural e educacional de cada povo em cada época.

Se ainda não nos encontramos em condição de atender adequadamente a demanda existente diante dos elementos acima relacionados, cabe a cada um de nós, nos espaços nos quais desempenhamos ações, seja na gestão do Estado, Município, Secretarias, Unidades Escolares, Salas de Aula e convívio social, posicionarmos diante da realidade apresentada.

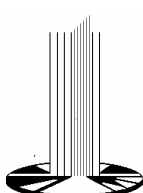
As discussões para tomada de decisões são primordiais, devem estar presentes em todo processo de mudança que intenciona a obtenção de respostas

verbais e materiais a situações complexas. Entretanto faz-se *mister* lembrar, que tais respostas não as encontramos nos outros.

As respostas dos outros são reflexos da práxis e colocadas em ação geram possibilidades de acertos ou erros por iniciarmos projetos alicerçados. Não podemos nos furtar dos debates, dos entraves e reuniões por infrutíferos que pareçam, pois são eles os meios possibilitadores de imposição de resistência e esclarecimentos necessários a mudanças de ideologia, postura e engajamento pessoal e profissional.

Por fim, são as insatisfações com respostas que nos levou à pesquisa em um movimento contínuo e cada vez mais amplo de procura, onde o fim aparente é só o começo de uma nova etapa a que conclamamos todos a participar e ampliar.

APÊNDICES

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
---	---

QUESTIONÁRIO⁵⁴ PARA ESTABELECIMENTO DE PERFIL SOBRE
PROFESSORES CAPACITADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, MUNICÍPIO DE
PIMENTA BUENO – RO

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço residencial: _____

Fone: (____) _____ Celular: (____) _____

2) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Nome da escola: _____

VÍNCULO EMPREGATÍCIO

() Governo Federal Ano de ingresso: _____

() Administração Municipal Ano de ingresso: _____

() Governo do Estado Ano de ingresso: _____

VÍNCULO EMPREGATÍCIO:

() Concursado () CLT () Outro _____

FORMAÇÃO CONCLUÍDA:

() Magistério

() Ensino Médio

() Proformação

() Educação Superior

() Outro _____

Curso: _____ Ano de conclusão _____

Habilitação(ões): _____

PÓS-GRADUAÇÃO

() Lato Sensu

Especialização em: _____ Ano de conclusão _____

Especialização em: _____ Ano de conclusão _____

() Stricto Sensu

Mestrado em: _____ Ano de conclusão: _____

Doutorado em: _____ Ano de conclusão: _____

⁵⁴ Modelo de questionário aplicado aos profissionais componentes da amostra. Após aplicação do instrumento, em função do encaminhamento da pesquisa e orientações recebidas na qualificação, ajustes foram realizados em relação ao uso de terminologias, entretanto optamos por deixar o modelo original utilizado

CATEGORIA (refere-se ao seu contrato, concurso)::

() Professor(a) () Técnico (coordenador(a) pedagógico(a), diretor(a), etc.)

FUNÇÃO ATUAL:

() Professor(a) Disciplina(s) que ministra: _____

() Diretor(a)/vice-diretor(a)

() Orientador(a) educacional

() Coordenador(a) pedagógico(a)

() Outra _____

3) DADOS SOBRE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Possui experiência em sala de aula?

() Sim Quantos anos? _____ Quantos meses? _____

() Não

Em sala de aula já trabalhou junto a aluno(s) com necessidade(s) educacional(is) especial(is)?

() Sim

() Não

Tipo de necessidade educacional especial atendida (marcar quantas opções forem necessárias):

() Deficiência auditiva () Deficiência visual () Deficiência múltipla

() Deficiência mental () Deficiência física

() Condutas Típicas Qual(is)? _____

4) DADOS SOBRE A CAPACITAÇÃO

Após o ano de **1996** participou alguma capacitação voltada para a área da educação especial, alunos com necessidades educacionais especiais, inclusão?

() Sim () Não

A capacitação foi organizada/realizada (marcar mais de uma opção se necessário):

() Pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/Porto Velho – RO)

() Pela Representação de Ensino da SEDUC em Pimenta Bueno – RO

() Pela Secretaria Municipal de Educação SEMEC Pimenta Bueno – RO

() Pela escola onde trabalhou ou atualmente trabalha

() Por parceria entre qualquer instituição acima mencionada

() Não se aplica a nenhum dos casos acima mencionados

TIPO DE CAPACITAÇÃO RECEBIDA:

() Palestra

() Seminário/Encontro

() Curso de longa duração

() Curso de curta duração

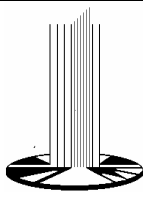
() Grupo(s) de estudo. Se sim, continua participando? () Sim () Não

() Congresso

() Outra _____

Relacione abaixo as informações sobre a(s) capacitação(ões) da(s) qual(is) participou (utilize quantas linhas forem necessárias)::

[illegible]

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
---	---

**QUESTIONÁRIO⁵⁵ PARA ESTABELECIMENTO DE PERFIL SOBRE
PROFESSORES CAPACITADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, MUNICÍPIO DE
PIMENTA BUENO – RO (ADENDO)**

5) CONTEÚDOS FORMATIVOS

Considerando sua participação em capacitação(ões) organizada(s) separadamente ou em parceria com um dos órgãos públicos abaixo relacionados:

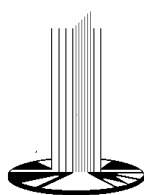
- Secretaria de Estado da Educação (SEDUC- RO);
- Representação de Ensino em Pimenta Bueno;
- Secretaria Municipal de Educação (SEMEC – Pimenta Bueno) ou ainda
- Escola Pública (Municipal ou Estadual) em Pimenta Bueno, questiona-se:

1) Você se lembra quais foram os materiais utilizados na(s) capacitação(ões) de que participou? Materiais produzidos pelo MEC, apostilas apresentadas pelos ministrantes, etc.? Identifique-os:

2) Quais os conteúdos trabalhados a partir desses materiais?

⁵⁵ Modelo de adendo ao questionário aplicado aos profissionais componentes da amostra. Após aplicação do instrumento, em função do encaminhamento da pesquisa e orientações recebidas na qualificação, ajustes foram realizados em relação ao uso de terminologias, entretanto optamos por deixar o modelo original utilizado

ANEXOS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Pimenta Bueno, ____ de ____ de 2006.

Ao (A)⁵⁶

Senhores,

Considerando o desenvolvimento da pesquisa intitulada **POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO**: uma análise dos conteúdos formativos em Educação Inclusiva e Educação Especial, apresento a acadêmica ALESSANDRA BERTASI NASCIMENTO, do Curso de Mestrado em Educação.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a política de formação continuada de professores em Educação Especial no âmbito do Estado de Rondônia, para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, a participação dos responsáveis pelo Projeto da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação, dos trabalhos desenvolvidos na Representação de Ensino em Pimenta Bueno e algumas escolas da referida cidade são imprescindíveis para a construção dos resultados dessa pesquisa. Para tanto, a referida acadêmica necessitará: ter acesso aos documentos que materializam as ações de capacitação docente, bem como realizar entrevistas com funcionários do Projeto de Educação Especial em Porto Velho e em Pimenta Bueno.

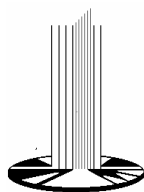
Vale destacar que, as respostas aqui obtidas não serão, em hipótese alguma, identificadas, pois entendemos necessário resguardar as identidades, para uma análise mais comprometida com o objeto da pesquisa.

Certa de contar com a colaboração.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA
UFMS/CCHS/PPGEdu

⁵⁶ Carta de apresentação dirigida para: Secretário de Estado da Educação, Representante de Ensino da Secretaria de Estado da Educação no município de Pimenta Bueno, Secretária Municipal de Educação e Diretores das escolas públicas participantes da coleta de dados. Após envio dessa, em função do encaminhamento da pesquisa, durante a coleta de dados e frente às orientações recebidas na qualificação, ajustes foram realizados em relação aos dados aqui ofertados. Houve adequação no título, objetivo e instrumento de coleta de dados. Entretanto optamos por deixar o modelo original da carta de apresentação

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL****DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO⁵⁷**

Minha participação nesta pesquisa é voluntária. Fui informado(a) sobre os objetivos do trabalho. Autorizo a divulgação das informações concedidas dentro da realização da pesquisa nos meios acadêmicos. Minha identidade será resguardada, mantendo-se confidencial em caso de publicação, na apresentação dos dados ou em sua utilização em estudos futuros.

Ciente,

NOME DO PARTICIPANTE

ASSINATURA

Alessandra Bertasi Nascimento
NOME DA PESQUISADORA

ASSINATURA

Pimenta Bueno, _____ de _____ de 2006.

⁵⁷ Declaração de consentimento informado encaminhada para: Representante de Ensino da Secretaria de Estado da Educação no município de Pimenta Bueno, Secretária Municipal de Educação, Diretores das escolas públicas e profissionais participantes da coleta de dados.

REFERÊNCIAS

A INCLUSÃO escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. [S.l.: s.n.], [entre 1996 e 2005].

ALARCÃO, Isabel. Entrevista. **Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n. 23, p. 20-23, set./out. 2002.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 9-39.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2004/02/a2.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2006.

ANACHE, Alexandra Ayach. A educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Intermeio**, Campo Grande, v. 3, n. 5, p. 25-31, 1997.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCar, 1996. p. 95-105.

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, 1992.

_____. **Documento Final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Niterói, 1994.

_____. **Documento Final do VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, 1996.

_____. **Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Campinas, 1998.

_____. **Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Brasília, 2000.

_____. **Documento Final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Florianópolis, 2002.

BARROS, Helena Faria de. O “choque com a realidade”: a formação não cuidada. In: OSÓRIO, A. M. do N. (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação.** Campo Grande: UFMS, 2003. p. 173-192.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Plano, 2000.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.mp.pr.gov.br/institucional/capoio/cidadania/fundacoes/legisla/educ/04024_61.htm>. Acesso em: 15 abr. 2006.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.mp.pr.gov.br/institucional/capoio/cidadania/fundacoes/legisla/educ/05692_71.htm>. Acesso em: 15 abr. 2006.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 3 de julho de 2001. Brasília: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, 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 da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998a. 3 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 1997a. (Série Atualidades Pedagógicas, 4).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.
Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:
 deficiência auditiva. Brasília: MEC, SEESP, 1997b. (Série Atualidades Pedagógicas, 2).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.
Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:
 deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 1997c. (Série Atualidades Pedagógicas, 3).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.
Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:
 deficiência múltipla. Brasília: MEC, SEESP, 2000a. 2 v. (Série Atualidades Pedagógicas, 5).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.
Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:
 educação especial – caderno de estudo. Brasília: MEC, SEESP, 1998b. (Série Atualidades Pedagógicas).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.
Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: língua brasileira de sinais. Brasília: MEC, SEESP, 1998c. (Série Atualidades Pedagógicas, 4).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.
Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:
 necessidades especiais em sala de aula. Brasília: MEC, SEESP, 1998d. (Série Atualidades Pedagógicas, 2).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=67&Itemid=196>>. Acesso em: 1 out. 2006a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.
Projeto Educar na Diversidade. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=76&Itemid=205>>. Acesso em: 1 ago. 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasil: MEC, SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, SEESP, 2000b. 8 v. (Série amarela).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, SEESP, 2000c. 5 v. (Série azul).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=90&Itemid=219>>. Acesso em: 1 out. 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores em educação especial.** Brasília: MEC, SEESP, 12, ago. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão.** Brasília: MEC, SEESP, 2003a. 10 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** educação infantil. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003b. 9 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Série Atualidades Pedagógicas.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=98&Itemid=227>>. Acesso em: 1 out. 2006d.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, SEESP, 1996. Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries.** Brasília: MEC, SEF, 1997d.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: A Secretaria, 1999a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, SEF, SEESP, 1999b.

BUENO, Francisco Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** 11. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: UNESP, 1999. p. 149-164.

_____. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** Recife: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas.** Campinas: Papirus, 2000. p. 63-88.

CARNOY, Martin. **Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir.** Paris: UNESCO, 1999.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Adaptações curriculares: uma resposta a diversidade escolar.** [S.l.: s.n.], [entre 1999 e 2004].

_____. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002.** [S.l.: s.n.], [entre 2002 e 2004].

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p.13-37.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, out./dez. 2005.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONARCFE. **Documento Final da III Conferência Brasileira de Educação**. Niterói: 1984.

_____. **Documento Final do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador**. Belo Horizonte: 1989.

CONFERÊNCIA Mundial sobre Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artg....>. Acesso em: 19 set. 2005.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

DECLARAÇÃO de Montreal sobre a deficiência intelectual. Montreal, Canadá: 2004. Disponível em: <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 08 set. 2006.

DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: _____. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 152-166.

DORÉ, Robert; WAGNER, Serge; BRUNET, Jean-Pierre. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, SENAC, 1997. p. 174-183.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

PROJETO SALA DE RECURSOS. Pimenta Bueno, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, Maria Cecília C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 139-148.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-189.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A política brasileira de educação e a problemática da gestão educacional. In: _____. **A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal**. Campo Grande: UFMS, PPGEdu (Dissertação de Mestrado), 1997. p. 23-84.

GARRRIDO, Elza; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.

GATHER THURLER, Monica. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-111.

GIL, Antonio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINDRI, Giovana Toscani; FREITAS, Soraia Napoleão. Analogias de um passado/presente na educação especial. **APAE Ciência**, Campo Grande, v. 2, n. 1, p. 5-8, 2005.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HARGREAVES, Andy. A intensificação: o trabalho dos professores – melhor ou pior. In: _____. **Os professores em tempos de mudança: trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 1998. p. 131-158.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio**, Porto Alegre, ano 1, n. 4, p. 8-13, fev./abr. 1998.

IBGE. **IBGE teen: mapas**. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/default.php>>. Acesso em: 28 set. 2006.

_____. **Cidades@**. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 15 dez.2005.

INEP. **EdudataBrasil: Sistema de Estatísticas Educacionais**. Disponível em:
<<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 20 ago.2006.

INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica**. 1996-2005. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 18 set. 2006.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 131-138.

_____. Política estatal oscilante de educação especial e a produção do conhecimento. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, 1996.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, USF, 1997. p. 183-224.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio**, Campo Grande, UFMS, v. 3, n. 6, p. 4-11, 1997.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 41-61.

LEITE, Yoshie U. F. Formação de professores e a educação especial. In: OSÓRIO, A. M. do N. (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 91-104.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LORENZON, Ademar Roque. **Pimenta Bueno, um pouco de sua história**. Porto Velho: Grafriel, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **A pesquisa e professor da escola básica**. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação da PUC – Rio, 2000.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n. 23, p. 12-15, set./out. 2002.

_____. **Ensaaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MALDANER, Otávio Aloísio; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. de (Orgs.). **Ciência, ética e cultura na educação**. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 1998. p. 195-214.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 190-205.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

_____. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: REUNIÃO DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Sociedade democrática e educação: qual universidade?** Caxambu: ANPEd, 2004. 1 CD-ROM.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, n. 7, p. 11-18, maio 2003.

MELERO, Miguel López. Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor. In: RASCO, F. Â. et al. **Escuela pública y sociedad neoliberal**. 2. ed. Madrid: João y Davila, 1999. p. 133-173.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Caminhos e descaminhos da proposta de educação inclusiva. **Re-criação**, Campo Grande, v. 4/7, p. 34-42, 1999/2002.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação inclusiva que queremos. **Re-criação**, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 1999a.

_____. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo: UNESP, 1999b. p. 73-90.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a educação especial no Brasil. In: _____. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1988-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. São Paulo: PUC, PEPGE, História, Política, Sociedade (Tese de Doutorado), 2004. p. 16-44.

MITTLER, Peter. Educação para todos: um desafio global. **Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 10-14, fev./abr. 2002.

MITTLER, Peter; MITTLER, Penny. Educando para a inclusão. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 43, p. 43-63, jul./dez. 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-20.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. **Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira**. 2 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 10 out. 2006.

NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A formação dos professores em análise: inclusão ou inserção escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de Pimenta Bueno RO? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 8., 2006, Cuiabá. **Caderno de Resumos ...** Cuiabá: UFMT, 2006. 1 CD-ROM.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de professores em educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 239-243.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lúcia Pereira. Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000. p. 11-20.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 69-97.

OLIVEIRA, Renato José de. Reflexões sobre a técnica, a ética e a educação no mundo de hoje. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. de (Orgs.). **Ciência, ética e cultura na educação**. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 1998. p. 219-230.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 19-33.

_____. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002a. p. 11-33.

_____. Da prática reflexiva ao trabalho sobre o *habitus*. In: _____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002b. p. 141-168.

PIMENTA BUENO. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 2.024**, de 17 de dezembro de 2003. Nomeia membros para comporem o Conselho Municipal de Educação de Pimenta Bueno – RO. Pimenta Bueno, 2003.

_____. Gabinete do Prefeito. **Lei nº 1.019**, de 14 de outubro de 2003. Cria o Conselho Municipal de Educação de Pimenta Bueno – RO e dá outras providências. Pimenta Bueno, 2003.

_____. Gabinete do Prefeito. **Lei nº 1.020**, de 14 de outubro de 2003. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Pimenta Bueno – RO e dá outras providências. Pimenta Bueno, 2003.

_____. Gabinete do Prefeito. **Lei nº 650**, de 8 de janeiro de 1998. Institui a carreira do magistério público do município de Pimenta Bueno, seus cargos/empregos, fixa os valores de salários e remuneração e dá outras providências. Pimenta Bueno, 1998.

_____. Procuradoria Geral do Município. **Convênio nº 3**, de 28 de fevereiro de 2005. Pimenta Bueno, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIRES, Marília Freitas de Campos O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface**, v. 1, n. 1, 1997. p. 83-92.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasil: PNUD, IPEA e Fundação João Pinheiro, 2003. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em: 28 set. 2006.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-37.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. A formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Revista On-line da Biblioteca Prof. João Martins**, v. 2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/index.html>>. Acesso em: 02 jan. 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. São Carlos: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_construcao_de_politicas.asp>. Acesso em: 19 set. 2005.

_____. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 2003. p. 125-151.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RAMOS, Rafael Yus. Formação ou conformação de professores? **Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 17, p. 22-26, maio/jul. 2001.

REY, Bernard. A noção de competência. In: _____. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 25-50.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Educação especial: desafio de garantir igualdade aos diferentes. In: FAZENDA, I. C. A. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003a. p. 125-139.

_____. Perspectivas da escola inclusiva. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003b. p. 42-51.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRÍGUEZ, Margarida Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 119-334.

RONDÔNIA. **Decreto nº 9.053**, de 10 de abril de 2000. Dispõe sobre a estrutura básica e estabelece as competências da Secretaria de Estado da Educação e da outras providências. Porto Velho, 2000.

_____. **Caderno de orientações gerais: inclusão - capacitação a distância em educação especial SEDUC/MEC/FNDE**. Porto Velho, 2005a.

_____. **Lei Complementar nº 250**, de 21 de dezembro de 2001. Institui o plano de carreira, cargos e remuneração para os integrantes do quadro do magistério do estado de Rondônia, e dá outras providências. Porto Velho, 2001.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. Gerência de Ensino Especial. **Educação Especial: base legal**. Rondônia, 2004a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de trabalho**. Porto Velho, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de trabalho**. Porto Velho, 2004b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de Educação Especial. **Relatório das ações da educação especial**. Porto Velho, 1999-2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Projeto de Educação Especial. **Relatório das ações desenvolvidas na**

SubGerência do Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/Projeto de Educação Especial. Porto Velho, 2004c.

_____. Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Projeto de Educação Especial. **Educação Especial/ Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental/ Gerência de Educação.** Porto Velho, 2002.

_____. Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Projeto de Educação Especial. **Manual de orientação ao cursista:** capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – deficiência mental. Porto Velho, 2004d.

_____. Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Projeto de Educação Especial. **Manual de orientação ao cursista:** capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – deficiência múltipla. Porto Velho, 2005b.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Articulações entre a globalização e a descentralização. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 61-75.

RUZ, Juan Ruz. A formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998. p. 85-100.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-98.

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, SENAC, 1997. p. 67-76.

SANTOMÉ, Xurxo Torres. Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión. In: RASCO, F. Â. et al. **Escuela pública y sociedad neoliberal.** 2. ed. Madrid: João y Davila, 1999. p. 113-132.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa,** n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

SANTOS, Elza Araújo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Formação docente em serviço no estado de Rondônia: políticas públicas e estratégias de ação. In: SOUZA, M. P. R. de; NENEVÉ, M. (Orgs.). **Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 227-253.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____ (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-13.

SÉRIE AUDIOLOGIA. Rio de Janeiro: INES, v. 1, jan./jul. 1997a.

_____. Rio de Janeiro: INES, v. 2, ago./dez. 1997b.

_____. Rio de Janeiro: INES, v. 3, jan./jul. 1998a.

_____. Rio de Janeiro: INES, v. 4, ago./dez 1998b.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 53-69.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **40 anos da pós-graduação em educação no Brasil**. Caxambu: ANPEd, 2005. 1 CD-ROOM.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. O direito à educação: um direito social de todos e um dever do Estado. In: _____. **Direito à educação e o ministério público: uma análise da atuação de duas promotorias de justiça da infância e juventude do interior paulista**. São Paulo: USP, PPGE (Dissertação de Mestrado), 2006. p.7-51.

SOUZA, Maria de Lourdes Lunkes de; FREITAS, Soraia Napoleão. O portador de necessidades especiais e seu direito à inclusão. **APAE Ciência**, Campo Grande, v. 2, n. 1, p. 36-43, 2005.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro. **História regional: Rondônia**. 2. ed. Porto Velho: ABG, 2001.

TORRES GONZÁLES, José Antonio. **Educación e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Sagra, 1984.

UNESCO. **Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/declaracion_de_salamanca_es.p.pdf?menu=/port/atematica/educinclusiva/documentos/>. Acesso em: 20 ago. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: _____ (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 16-26.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.