

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**LUCELENA DIAS REZENDE**

**O DESAFIO DA      FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM  
ESCOLAS INCLUSIVAS DA REDE ESTADUAL DA REGIÃO LESTE  
DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA  
2018

**LUCELENA DIAS REZENDE**

**O DESAFIO DA      FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM  
ESCOLAS INCLUSIVAS DA REDE ESTADUAL DA REGIÃO LESTE  
DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Carmen de Andrade Neves

GOIÂNIA  
2018

R467d

Rezende, Lucelena Dias

O desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da rede estadual da Região Leste de Goiânia[ recurso eletrônico]/ Lucelena Dias Rezende.-- 2018.

225 f.; il.

Texto em português com resumo em inglês  
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social, Goiânia, 2018.  
Inclui referências f. 212-218.

1. Educação especial. 2. Professores de educação especial - Formação - Goiânia (GO). 3. Estudantes deficientes. 4. Educação inclusiva - Goiânia (GO). I. Neves, Denise Carmen de Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 376(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCELENA DIAS REZENDE

### O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM ESCOLAS INCLUSIVAS DA REDE ESTADUAL DA REGIÃO LESTE DE GOIÂNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, como requisito para obtenção de título de Mestre em Serviço Social.

Aprovada em 03 de abril de 2018

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Carmen de Andrade Neves  
Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Conceição Sarmento Padial Machado - PUC Goiás  
Membro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Barbosa de Freitas Reis – UEG – GO.  
Membro

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Thiago, Thaís e Rafaela que, a todo o momento dignificam minha existência pessoal e profissional. Com eles aprendi o sentido da vida e do verdadeiro amor. A vocês, minha eterna gratidão pela compreensão e aceitação dos momentos de ausência.

Ao Nilo, companheiro de partilha, pelo carinho e incentivo profissional.

Ao meu neto Gustavo pela inspiração.

Ao genro Paulo Henrique, por compartilhar dessa trajetória.

À meu pai, “Antônio Agapito” (in memorian), por ter acreditado que eu nunca me desviaria dos caminhos do saber. Seus incentivos na minha meninice renderam-me bons frutos.

À minha querida amiga, “Sônia Luci Zimmermann Landó” (In Memoriam) que me apresentou a inclusão e as múltiplas possibilidades.

À minha mãe Maria José, pela forma simples de narrar sua história de vida, me fez ver as possibilidades de crescimento.

À minha cunhada, amiga e irmã de coração, Mirian pelo carinho e amor com que me encorajou e me fortaleceu a cada dia.

A todos os educadores e educadoras, que defendem a educação “na” “para” a diversidade como um direito ético e social do sujeito “homem” de si diferente.

## AGRADECIMENTOS

À essência Suprema de minha vida, Deus, a quem devo todas as bênçãos, realizações e determinação na busca de novos saberes.

De forma muito especial, agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Carmen de Andrade Neves, pela oportunidade compartilhada de aprender com sua maneira ímpar de confiar no meu trabalho; por todo apoio demonstrado nas etapas de elaboração da dissertação, nas ressignificações no decorrer da produção acadêmica. Acima de tudo, por ter me permitido partilhar dos estudos no saber acadêmico e no grupo de pesquisa Infância, Adolescência e Políticas Públicas, que se tornou um marco essencialmente precioso e fecundo.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Maria Conceição Sarmento Padial Machado e Dr.<sup>a</sup> Marlene Barbosa de Freitas Reis, pela disponibilidade em aceitar fazer parte dessa etapa significativa na minha vida profissional e, principalmente, pelas sugestões, sobretudo, por tratar com respeito e dignidade os erros; afinal, eles também possibilitam o processo de ação-reflexão-ação no exercício da função acadêmica.

À Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria Aurora Neta pelas ricas sugestões despojadas e permeadas por muitos de seus pensamentos.

À Profa. Dr.<sup>a</sup> Luiza Monteiro, pela sabedoria com que conduziu discussões na troca de ideias e pensamentos, em noites compartilhadas em prol do exercício do saber.

Aos amigos de longas datas, Adão Donizete, Marisleila Júlia e Janaína Reis, pelo companheirismo e apoio incondicional com leituras e tradução.

À querida “miguxa”, Maria Aparecida, companheira de jornada, pela presteza e sabedoria nas trocas de ideias.

A toda minha família que, de forma direta ou indireta, permanecem presentes em minhas realizações, nas lembranças e na essência de minha vida.

À SEDUCE, pela concessão de licença integral para qualificação, em um momento decisivo para o avanço na escrita desse trabalho. A imersão no constructo do objeto é fundamental para o processo de análise e amadurecimento intelectual e acadêmico exigidos por uma dissertação.

Um agradecimento especial a todos os que concederam as entrevistas: professores da Região Leste de Goiânia, aos funcionários de Gerência de Ensino Especial, Subsecretaria

Metropolitana, CAS, NAAH/S, NAEH, CAP que contribuíram, de maneira significativa, com os dados necessários ao desenvolvimento da dissertação. A todos aqueles que foram “pedras” de passagem, contribuindo para que o grande exercício da superação pudesse ser construído frente aos obstáculos que se apresentaram durante o período do mestrado.

A todos os Professores que, em seu anonimato, contribuem para a efetivação da educação inclusiva.

Enfim, a todos aqueles que fazem e fizeram parte dessa caminhada, muito obrigada!

*Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.*

*Paulo Freire*

*O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.*

*Paulo Freire*



## LISTA DE GRÁFICO E QUADROS

<b>Gráfico 1</b> -	Dados consolidados.....	172
<b>Quadro 1</b> -	Comunidade Educacional da Região Leste.....	134
<b>Quadro 2</b> -	Escolas pesquisadas da Região Leste de Goiânia.....	138
<b>Quadro 3</b> -	Demonstrativo geral do CAS.....	145
<b>Quadro 4</b> -	Demonstrativo da Formação do CAS.....	146
<b>Quadro 5</b> -	Demonstrativo da Formação do NAAH/S.....	153
<b>Quadro 6</b> -	Demonstrativo da Formação do NAEH.....	159
<b>Quadro 7</b> -	Demonstrativo do CAP/GO .....	164
<b>Quadro 8</b> -	Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2012.....	166
<b>Quadro 9</b> -	Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2013.....	167
<b>Quadro 10</b> -	Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2014.....	168
<b>Quadro 11</b> -	Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2015.....	168
<b>Quadro 12</b> -	Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2016.....	170
<b>Quadro 13</b> -	Demonstrativo final das Formações Realizadas.....	177
<b>Quadro 14</b> -	Dados de Identificação dos Professores Pesquisados.....	174

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABEDEV</b>	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>ADVEG</b>	Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CAEEs</b>	Centro de Atendimento Educacional Especializado
<b>CAS</b>	Centro de Capacitação dos profissionais de educação e atendimento a pessoa com Surdez
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CEAD</b>	Centro Estadual de Apoio ao Deficiente
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CEROF</b>	Centro de Referência em Oftalmologia
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CORDE</b>	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>DCNEB</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica
<b>DI/TGD</b>	Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>EIR</b>	Escola Inclusiva de Referência
<b>FUNCAD</b>	Fundação da Criança, do Adulto e da Integração da Pessoa Deficiente
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
<b>GEE</b>	Gerência de Ensino Especial
<b>IBC</b>	Instituto Benjamin Constant
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
<b>IBOPE</b>	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IPG</b>	Instituto Pestalozzi de Goiânia
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>NEEs</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>NAAHS</b>	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação
<b>NAEH</b>	Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PEEDI</b>	Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIE</b>	Plano Individualizado de Educação
<b>PNEE</b>	Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PPSS</b>	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
<b>SEDUCE</b>	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
<b>SEGPLAN</b>	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
<b>SRE</b>	Subsecretaria Regional de Educação
<b>SUEE</b>	Superintendência de Ensino Especial
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

## RESUMO

REZENDE, L. D. **O Desafio da Formação Continuada do Professor em Escolas Inclusivas da Rede Estadual da Região Leste de Goiânia**. 2018. 225 pp. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.

A educação inclusiva no Brasil deu um grande salto na universalização do acesso à escola nas últimas décadas, todavia, a permanência do aluno com deficiência na educação constitui ainda um desafio crucial para a rede pública. A formação do professor é um dos requisitos importantes para a garantia e efetivação da inclusão dos alunos com deficiência na educação. O objetivo deste estudo foi analisar se o processo de formação continuada de professor voltado à educação inclusiva, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte-SEDUCE-GO contribuiu com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais da Região Leste de Goiânia. A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa fundamentou-se nos seguintes autores: Almeida (2003), Aranha (2006), Cury (1985), Bueno (2016), Edler Carvalho (2004 e 2010), Fación (2005), Guimarães (2004), Ghiraldelli (2009), Gadotti (1987 e 2004), Saviani (2008, 2009, 2012, 2013a e 2013b), Laplane (2004), Manacorda (2014), Mantoan (2000, 2001, 2006 e 2015), Martins (2015), Mazzotta (2005), Mészáros (2005), Reis (2006 e 2013), Romanelli (2007), Sala (2013), entre outros. Na pesquisa documental utilizou, além dos marcos legais nacionais e internacionais, documentos obtidos na SEDUCE-GO, via Gerência de Ensino Especial. Foram, ainda, entrevistados professores da rede estadual de ensino utilizando-se um Roteiro semiestruturado. No revés da inclusão escolar, essa pesquisa sinalizou situações em que o processo de qualificação, foi eficaz enquanto política de formação continuada, com temas pertinentes à atuação profissional. Apontou também as contradições que perpassam pela educação enquanto política de formação/capacitação onde professores e alunos com deficiências são vítimas de exclusão de um sistema estrutural macro excludente.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Regular e Especial. Inclusão. Formação/capacitação. Professor. Aluno com deficiência.

## ABSTRACT

Inclusive education in Brazil has made a great leap in the universalization of access to school in the last decades, however, the permanence of students with disabilities in education is still a crucial challenge for public schools. Continuing teacher training is important to ensure the effectiveness of education for students with disabilities in education. The purpose of this study was to analyze if the process of teacher training focused at inclusive education promoted by the State Department of Education, Culture and Sport-SEDUCE-GO contributed to the inclusion of students with disabilities in the state public schools of the Eastern Region of Goiânia. The research of quanti-qualitative nature was based on the authors: Almeida (2003), Aranha (2006), Cury (1985), Bueno (2016), Edler Carvalho (2004 and 2010), Fación (2005), Guimarães (2004), Ghiraldelli (2009), Gadotti (1987 and 2004), Saviani (2008, 2009, 2012, 2013 and 2015), Laplane (2004), Manacorda (2014), Mantoan (2001, 2006 and 20015), Martins (2015), Mazzotta (2005), Mészáros (2005), Reis (2006 and 2013), Romanelli (2007), Sala (2013), among others. In documentary research was used, in addition to national and international legal frameworks, documents obtained at SEDUCE-GO, via Special Education Management. We also interviewed teachers from the state school system using a semi-structured script. In the context of school inclusion, this research identified situations in which the qualification process was effective as a continuing education policy, with themes pertinent to the professional performance. It also pointed out the contradictions that go through education as a training / qualification policy where teachers and students with disabilities are victims of exclusion from a macro-excluding structural system.

Keywords: Public policy. Regular and Special Education. Inclusion. Training/qualification. Teacher. Students with Disabilities.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. ASPECTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Aspecto Histórico do Sistema Educacional Brasileiro.....</b>	<b>25</b>
2.1.1 Educação Colônia: Monopólio Religioso e Pedagogia Tradicional - 1549 e 1759.....	29
2.1.2 A pedagogia jesuítica ou a Ratio Studiorum (1599-1759).....	32
<b>2.2 Pensamentos Pedagógicos no Brasil entre 1759 E 1932: Coexistência entre as vertentes religiosa e Leiga da Pedagogia tradicional.....</b>	<b>35</b>
2.2.1 Pensamento pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) - Pombal e o Iluminismo.....	37
2.2.2 Reformas Pombalinas no Brasil.....	40
<b>2.3 Aspectos sócio-histórico-políticos da educação no Brasil-1930e 1969: predomínio da pedagogia nova .....</b>	<b>45</b>
<b>3. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1 Educação Especial: trajetória e perspectiva.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 Educação Especial: Política de escolarização do aluno com deficiência.....</b>	<b>82</b>
<b>3.3 Marcos Legais da Inclusão: História, trajetória e perspectiva.....</b>	<b>90</b>
<b>3.4 Limites e desafios para a efetivação da educação inclusiva .....</b>	<b>97</b>
<b>3.5 Educação Especial No Brasil: marcos históricos.....</b>	<b>110</b>
3.5.1 Educação especial em Goiás .....	110
3.5.2 INCLUSÃO: Trajetória e perspectiva em Goiás.....	121
3.5.3 Educação inclusiva em Goiânia.....	124
<b>4. VOZES E NARRATIVAS NA ESCOLA INCLUSIVA: formação, reflexão e ação do professor.....</b>	<b>130</b>
<b>4.1 Aspecto Físico da Região Leste.....</b>	<b>132</b>

<b>4.2 Caracterização da Pesquisa.....</b>	<b>135</b>
<b>4.3 Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS .....</b>	<b>138</b>
4.3.1 Aspecto histórico do CAS.....	138
<b>4.4 Núcleo de Altas Habilidades/superdotação - NAAH/S.....</b>	<b>147</b>
4.4.1 Histórico NAAH/S.....	147
<b>4.5 Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar- NAEH.....</b>	<b>154</b>
4.5.1 Aspecto Histórico .....	154
<b>4.6 Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual – CAP/GO.....</b>	<b>159</b>
4.6.1 Aspecto Histórico.....	159
<b>4.7 Gerência de Ensino Especial: formações realizadas.....</b>	<b>165</b>
<b>4.8 O professor e a inclusão escolar: vozes e narrativas.....</b>	<b>173</b>
<b>5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>204</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>222</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo da História, as pessoas com deficiência foram discriminadas, sofrendo todas as formas de preconceito que vão da segregação social ao extermínio, ainda, na infância (infanticídio). Essas e outras situações marcaram e marcam a vida de crianças com deficiência. Educação era privilégio de indivíduos com condição financeira estabilizada e considerada normal. Assim, o legado histórico da Educação, em relação ao deficiente, deixou marcas que perduram na contemporaneidade.

O processo de inclusão não se refere somente aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas a todos que possuem algum fator de impedimento ao seguimento da aprendizagem. Nesse sentido, esse processo é tratado como políticas públicas norteadoras da política nacional inclusiva, em detrimento de políticas focalizadas, entendendo-a como forma de existir. Pensar a inclusão significa repensar a educação como lugar de oportunidades, de formação, de debates, de estilos e ritmos de aprendizagens diferentes com fundamentos e princípios legais respeitados e efetivados (REIS, 2013).

Atualmente, com respaldo legal, os educadores tentam atenuar os prejuízos causados às pessoas com necessidades especiais, facilitando a inclusão, colocada como direito ao acesso e permanência de todos à educação.

A inclusão contempla todas as formas possíveis da existência humana: negro, branco, alto, baixo, deficiente ou não deficiente, homem, mulher, rico ou pobre. Mas, nessa abrangência, o termo inclusão é situado na categoria das pessoas com deficiência, “[...] que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade”, conforme preconiza o Estatuto da Pessoa Deficiente, de 2015.

A inclusão, hoje, assume um modelo social e educacional, que tem como objetivo resgatar os alunos com deficiência, na defesa de uma sociedade justa e democrática, para que se possa enfrentar o preconceito e as discriminações que segregaram as pessoas com deficiências.. Para tanto, a inclusão escolar implica uma reorganização estrutural e pedagógica da escola, com elementos capazes de repensar a formação do professor para a educação básica, enquanto políticas



públicas, no sentido de entender os desafios impostos pelo desempenho universal de acessibilidade do aluno com deficiência ao processo escolar, com prática menos excludente e homogeneizadora (REIS, 2013).

Entender tais desafios, no paradigma de inclusão, significa buscar no passado reflexões sobre as práticas e ações pedagógicas, sustentadas ao longo da história e que, outrora, emergiam do fazer excludente do professor ao trabalhar a inclusão escolar, a partir das possibilidades apresentadas. Contudo, o grande desafio, para muitos professores, é romper com tais práticas do passado, em prol de uma educação para todos.

Nesse entendimento, essa pesquisa fez um recorte histórico sobre a educação especial com embasamento teórico e reflexões acerca da discriminação sofrida, através dos tempos, resgatando as fases da educação especial, bem como os desafios enfrentados pelos professores na efetivação da inclusão, com metodologias e adequações necessárias ao atendimento dos alunos com deficiências. Essas mudanças levam a uma reflexão crítica sobre o trabalho do professor em sala de aula, aliado ao processo de inclusão escolar. Nesse caso, o maior desafio da educação e do professor na atualidade é poder conseguir articular a escola para que propicie aos alunos com deficiência o desenvolvimento de uma formação acadêmica, que possa garantir o mínimo de dignidade, promovendo o exercício de sua autonomia pessoal e social.

Contudo, percebeu-se a necessidade de investimento na formação continuada dos professores e maior comprometimento com a proposta, além do respectivo envolvimento profissional, por meio de estratégias e metodologias diversificadas no tocante a especificidade do aluno. Estratégias que permitiam a diversificação do ensino, bem como um maior desempenho, no tocante à mudança de comportamento em relação à prática do professor, o que exigia (e ainda exige) uma transformação de conceitos e paradigmas sociais, em termos de aceitabilidade e superação das marcas deixadas ao longo do processo histórico de exclusão. Simultaneamente às políticas públicas, que buscavam garantir aprimoramentos no sistema educacional, era imperativo o desenvolvimento profissional e a formação continuada de recursos humanos.

No tocante à presente pesquisa, objetiva-se conhecer e analisar o processo de formação de professores voltado à educação inclusiva da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE) e sua repercussão nas

unidades escolares da Região Leste de Goiânia, tendo como parâmetros a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB-1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Os objetivos específicos referem-se a levantar o perfil e a formação do professor que atua diretamente na educação inclusiva; compreender qual a motivação do professor para sua inserção em cursos de capacitação voltados à inclusão; pesquisar a quantidade e a qualidade da formação/qualificação fornecida pelas instituições formadoras da rede pública estadual (SEDUCE e núcleos); levantar os possíveis fatores que influenciam ou dificultam a atuação do profissional/professor na educação inclusiva e identificar as dificuldades e as possibilidades sinalizadas pelos professores, mediante o trabalho na escola inclusiva. Dessa forma, escolheu-se como público-alvo as escolas estaduais na Região Leste de Goiânia, tendo como parâmetro inicial referências em documentos, relacionados à capacitação dos professores no “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva”<sup>1</sup>.

Na política de formação profissional, foram feitas reflexões importantes na sistematização da proposta de inclusão escolar em termos de progresso quantitativo e qualitativo em relação à formação/qualificação de professores; bem como foram avaliados os avanços e/ou retrocessos obtidos na capacitação e efetivo cumprimento legal, enquanto política de capacitação. Nesse sentido, questiona-se até que ponto a formação que foi ou é promovida pela SEDUCE/GO aos professores, via Gerência de Ensino Especial, tem contribuído/possibilitado a efetivação da inclusão?

Essa, além de outras indagações, foi relevante para nortear a pesquisa nas nuances que perpassam a educação inclusiva, a política de formação continuada na ação e atuação do professor, junto ao aluno com deficiência na Rede Pública de Goiânia. Para tanto, adotou-se como base a inclusão e sua efetivação com “transformação da política educacional dentro dos princípios da ética, da valorização do ser humano e de uma escola para todos, possibilitando a formação dos educadores” (SEE/SUEE, 1999/2002, p. 25) e, ampliação de oportunidades educacionais ao aluno deficiente. Almeida (2003) afirma que, no processo de inclusão, há uma efetiva mudança de paradigma no processo educacional, pois “a

---

<sup>1</sup> Legitimado pelo programa Estadual de Educação (1999) e pelo Plano Plurianual – 2000/2003, foi lançado pelo Governo do Estado de Goiás em 09/10/2000, o “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.”

escola muda e muda a sociedade, que recompõe seus limites, reestrutura seus ambientes, redimensiona seus valores” (ALMEIDA, 2003, p.46), em prol de uma educação para todos.

Assim, a pesquisa quanti-qualitativa fez um recorte histórico sobre a educação regular e especial, através de discussões teóricas, ancoradas nas reflexões de: Almeida (2003), Aranha (2006), Cury (1985), Bueno (2016), Edler Carvalho (2004 e 2010), Fación (2005), Guimarães (2004), Ghiraldelli (2009), Gadotti (1987 e 2004), Saviani (2008, 2009, 2012, 2013a e 2013b), Laplane (2004), Manacorda (2014), Mantoan (2001, 2006 e 2015), Martins (2015), Mazzotta (2005), Mészáros (2005), Reis (2006 e 2013), Romanelli (2007), Sala (2013) dentre outros, com o objetivo de entender os princípios norteadores da educação inclusiva, em que se prima pelo reconhecimento do outro, sem qualquer tipo de discriminação que venha ferir a participação e a garantia dos direitos humanos, em prol de uma educação para todos.

Nesse mesmo sentido, a capacitação exigida dos professores, enquanto política de formação necessária à efetivação de sua prática pedagógica, bem como no direcionamento das ações inclusivas, é de extrema relevância para a concretização dessas ações, na efetivação de uma “Educação para todos”<sup>2</sup>. Importante ressaltar que a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) procura “garantir as necessidades de aprendizagem das crianças, jovens e adultos (mulheres ou homens) por meio do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de aquisição de competências para a vida”. O que significa “pensar o espaço educacional como espaço de oportunidades de debates, de estilos e ritmos de aprendizagens diferentes” (REIS, 2013, pág. 76), que extrapola a ação do profissional de ensino com prática voltada, somente, ao ato de inserção e acolhimento do aluno com deficiência a esse processo educacional. Assim, entende-se que a formação é um elemento importante na inclusão escolar, com domínios de teorias, técnicas e métodos que permitam a transformação do trabalho docente, com “[...] reformulação de política estadual de ensino, visando a torná-la mais eficaz” (ALMEIDA, 2003, p. 42).

Embora a formação/qualificação do professor seja de suma importância no cumprimento legal, bem como no desenvolvimento do trabalho do professor em

---

<sup>2</sup>Termo que expressa o ideário proposto na Declaração de Salamanca (1994), advindo da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).

metodologias e teorias aplicadas junto ao aluno deficiente dentro da sala de aula, somente a competência técnica não garante o sucesso da aprendizagem, conforme defende Saviani (2013b).

A competência técnica é uma das (não a única) formas por meio das quais se realiza o compromisso político. Isso significa que ela permite (entre outras condições) efetivar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é necessária, embora não suficiente, para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente (SAVIANI, 2013b, p. 31).

Assim, entende-se que as teorias e as competências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências têm desafiado, constantemente, os profissionais da educação a construir novas/outras lógicas de ensino, uma vez que a capacitação continuada proporcionará ao professor a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e habilidades. Essas serão necessárias ao exercício da profissão docente, com possibilidades de mudança na forma de pensar e repensar sua prática na educação inclusiva. Para Vasquez (1968),

[...] a teoria em si não transforma o mundo, mas pode contribuir para a sua transformação, [...] assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. [...] como conhecimento da realidade, ou antecipação de sua transformação. (VASQUEZ apud SAVIANI, 2013b, pp. 31-32).

Na perspectiva de formação, apresentou-se como hipótese o fato de o processo de formação, promovida pela SEDUCE, ter possibilitado a efetivação da inclusão nas instituições escolares, com capacitações diferenciadas recebidas pelos professores de acordo com a necessidade e a demanda de alunos assistidos com deficiências.

A pesquisa documental foi efetivada em documentos que comprovaram a formação oferecida no período de 2012 a 2016, e foram levantados dados comprobatórios da formação/qualificação ministrada pela Gerência de Ensino Especial e Núcleos (GEE); Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Atendimento a Pessoa com Surdez (CAS); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Núcleo de Atendimento Educacional

Hospitalar (NAEH); Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/GO) ou Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV). Os dados no Núcleo de Atendimento e Pesquisa em Deficiência Intelectual (NAPEDI) não foram levantados, devido ao fato de a criação do núcleo ter ocorrido em 2016 e, até a presente data, o Conselho Estadual de Educação não ter assinado a autorização necessária para sua efetivação, impossibilitando, dessa forma, a autonomia do núcleo, enquanto instituição formadora. Assim, os dados do NAPEDI foram agregados aos dados da Gerência de Ensino Especial.

Na continuidade da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os professores, que trabalham com a inclusão, em nove (09) Instituições de Ensino da Rede Pública na Região Leste de Goiânia, a saber: Escola Estadual Jardim Novo Mundo; Escola Estadual Joaquim Edson de Camargo; Escola Estadual da Previdência (conveniada); Colégio Estadual Chico Mendes; Escola Estadual Dom Fernando G. dos Santos II; Colégio Estadual Jardim das Aroeiras; Colégio Estadual Prof<sup>a</sup>. Vandy de Castro Carneiro; Escola Estadual Santa Marta e Centro Especial Elysio Campos.

No que se refere à terminologia, várias foram às designações para se referir à pessoa com limitações físicas ou intelectuais. A Declaração de Salamanca (1994) utiliza, por exemplo, “alunos com necessidades especiais”. A lei brasileira mais recente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015), refere-se à “pessoa com deficiência” e a define, em seu Art. 2, como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, Lei 13.146/2015, pág. 9, 2015). Sendo assim, nesse estudo, foi adotada a terminologia “aluno com deficiência” para todos os alunos inclusivos, ou socialmente discriminados e excluídos.

Na perspectiva da formação continuada, para facilitar o entendimento do leitor em relação ao processo educacional, ao processo inclusivo, bem como ao processo formativo, o trabalho foi desenvolvido e sistematizado em três capítulos.

No primeiro capítulo trilhou-se a luz dos conceitos teóricos com Aranha (2006), Ghiraldelli (2009), Romanelli (2007), Saviani (2008 e 2013a), dentre outros que se reportaram ao movimento educacional. A partir da chegada dos jesuítas,

esses estudiosos perpassam pelos aspectos políticos, sociais e históricos, adentrando ao monopólio das vertentes religiosas, da pedagogia jesuítica, das reformas e políticas educacionais que se consolidaram como marcos relevantes na implantação e efetivação da educação. Além disso, fixaram a criação de políticas educacionais que, outrora, serviram como ponto de articulação e efetivação das leis na atualidade.

No segundo capítulo, aborda-se a história da educação especial, referindo-se aos mitos e aos desafios impostos no decorrer do processo, levando-se em conta os aspectos culturais, educacionais e políticos nas diferentes fases dentro do contexto mundial, nacional e estadual. Na efetivação da política local, reporta-se à sistematização e efetivação da inclusão em Goiás, fixando-se em Goiânia, considerando os aspectos históricos, educacionais e o amparo legal, dentro das possibilidades educacionais nesse contexto.

No terceiro e último capítulo, foi contextualizada a Região Leste de Goiânia, considerando os dados quantitativo e qualitativo dos sujeitos pesquisados, ainda, o aspecto físico, político e educacional da referida região, com apontamentos relacionados aos dados fornecidos pelos núcleos, consolidação, análise e fechamento dos dados referendados na pesquisa realizada. Em seguida, aborda-se a educação brasileira, com fatos e acontecimentos históricos que assinalaram a educação nos pais, nas teias do conhecimento como possibilidade de entendimento do percurso histórico, das políticas de efetivação, consolidação e implantação da educação pública no país.

## 2. ASPECTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo apresenta os principais fatos históricos sobre a educação no Brasil, reportando-se à gênese do processo educacional, nas bases em que a mesma foi idealizada, conforme as influências sociais, políticas, culturais e, principalmente, a partir daquele contexto histórico.

Trilhar nessa trajetória histórica significa reconstruir alguns aspectos relevantes no decurso educacional, com reflexões desenvolvidas à luz de teóricos e conceitos apresentados por Saviani (2013a), Ghiraldelli (2009), Romanelli (2014), Aranha (2006), entre outros que colocam a trajetória histórica da educação brasileira em uma visão geral do processo, a partir da chegada dos jesuítas. Segundo Ghiraldelli (2009), revelar a trajetória histórica significa vislumbrar possibilidades de compreender a política educacional que se esboçou, como portadora de um domínio próprio, com território específico e com um papel determinado, a ser cumprido no interior da sociedade para a qual foi pensada.

Ao discorrer sobre a educação, levou-se em conta o contexto histórico brasileiro, iniciado no Brasil colônia<sup>3</sup> com a educação jesuítica, até o desenvolvimento da Escola Nova, instaurada a partir da Primeira República, em 1889. Consideraram-se, também, as contribuições de vários autores importantes para a evolução desse novo modelo educacional, bem como o papel do professor frente à realidade escolar e ao processo de qualificação/formação do profissional do saber.

No período colonial, Saviani (2013a) caracteriza um processo de aculturação, pelo fato de residirem, no eminente território, povos desinibidos diante dos costumes portugueses, os índios. Os primeiros habitantes do Brasil passam a sofrer, drasticamente, um processo de transmissão cultural, religiosa e educacional, como também, tempos depois, os negros, que foram traficados para o fornecimento de mão de obra escravocrata à dinastia portuguesa.

No viés histórico, “é a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência” (ARANHA, 2003, p. 5). Ela fornece a informação necessária para que o homem se constitua como um sujeito sócio-

---

<sup>3</sup>Segundo Saviani (2013, p.26) “colônia significa, pois, espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar”.

histórico, como ser social transmitindo suas crenças, costumes e saberes que se modificam gradativamente, perante as condições de trabalho e da sociedade na qual esteja inserido. Assim, a educação exerce o seu papel de perpassar, além das gerações, todo o contexto vivenciado por uma determinada população, mesmo que de forma metodológica informal.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias nós misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educações? (BRANDÃO, 1985, p.07).

O processo evolutivo da educação no Brasil é marcado por princípios históricos, a partir de 1549, quando os primeiros padres jesuítas atracam nas costas brasileiras. Como divisão histórica, sucedem-se o período colonial, o imperial e o republicano. Posteriormente, surgem novas maneiras de se pensar e ensinar, aplicando a pedagogia nova, com grandes autores encabeçando a eminente área.

Cada período é, hipoteticamente, marcado por um começo ideológico, almejando um suposto modelo “democrático”. Entretanto, é equivocado afirmar que todos os movimentos traçados em prol da igualdade educacional obtiveram somente conquistas. Porém, entre altos e baixos, as conquistas resultaram na dimensão atual que, por sua vez, têm persistido em lutas por igual teor, com datas de início e não de fim, pois é lutando que se conquistam novos espaços e novos direitos. Saviani (2013a) diz que, no período colonial, a educação passa por três importantes lacunas/transformações:

A primeira etapa corresponde ao chamado “período heroico”, que, segundo Luís Alves de Mattos (1958), abrange de 1549, quando chegam os primeiros jesuítas, até a morte do padre Manuel de Nóbrega em 1570. Considero, entretanto, mais apropriado estender essa fase até o final do século XVI, quando ocorre a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação do Ratio Studiorum, em 1599. A segunda etapa (1599 – 1759) é marcada pela organização e consolidação jesuítica centrada no Ratio Studiorum. A Terceira etapa (1759 – 1808) corresponde à fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2013a, p. 31).

Assim, a educação vai ganhando força e propagação; primeiramente, aplicada pelo monopólio da igreja católica, por intermédio dos jesuítas. Posteriormente, ocorre a sua descentralização por ideais iluministas, compartilhados



pelo Marquês de Pombal, agora, no período imperial. Mais tarde, a representatividade da família real deixa de ser monarquia e passa a ser república.

## **2.1 Aspectos Históricos do Sistema Educacional Brasileiro**

Manacorda (2010) aponta vários aspectos que comportam o relacionamento permanente na História da Humanidade. A educação sempre foi permeada de aculturação, como nos casos de conceitos sobre a formação do professor. Também, no tocante à inserção do aluno em uma sociedade adulta, marcada por uma aprendizagem ligada ao trabalho, com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais nas quais se organizam, esse autor afirma que o discurso pedagógico é sempre social, considerando como

sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação [...] o discurso político, que reflete as resistências dos conservadores e as pressões inovadoras presentes no fato educativo numa relação dominantes-dominados (MANACORDA, 2010, p. 17).

Para Romanelli (2014), o processo histórico do ensino no Brasil é fortemente influenciado pela base econômica. Isso se explica porque a economia brasileira foi fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava. Fato esse que teve implicações profundas de ordem social, política e educacional. A sociedade tem como referência o sistema de produção de vida social/sistema de poder, representado pela família patriarcal que, por sua vez, repercute na educação. Na base educacional, teve-se como referência “a família patriarcal, que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia, reproduzida por meio da obra dos jesuítas” (ROMANELLI, 2014, p. 33).

Para melhor entendimento da História da Educação Brasileira, à luz das ideias pedagógicas e das principais concepções de educação e pelos movimentos decorrentes da evolução histórica, Saviani (2013a) a divide em quatro períodos (com suas respectivas fases), que serão abordados conforme a sequência histórico-historiográfica, elencada pelo autor.

O primeiro período (1549-1759) refere-se ao monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido em uma Pedagogia brasílica ou período heroico (1549- 1599) e a institucionalização da pedagogia jesuítica ou *Ratio Studiorum*<sup>4</sup> (1599-1759).

O segundo período (1759-1932) marca a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Apresenta subdivisões com a Pedagogia Pombalina, ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) e o desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

O terceiro período (1932-1969) registra a predominância da pedagogia nova que teve as Fases do equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); da predominância da influência da pedagogia nova (1947-1961) e crise da pedagogia nova e da articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

O quarto período (1969-2001) é marcado pela configuração da concepção pedagógica produtivista. Fases: predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação.

Teoricamente, a educação brasileira começa com a chegada dos jesuítas em terras nacionais, quando surgem os primeiros aportes em termos de educação como instrução. Lembrando que, no período colonial, os portugueses chegaram ao Brasil em busca de riquezas materiais e naturais. No aporte da esquadra, Pedro Álvares Cabral deparou com a população indígena que “apropriava-se de maneira coletiva dos meios necessários à sua subsistência” (SAVANI, 2013a, p. 33), com recursos extraídos da natureza, recursos para sobrevivência da tribo indígena como caça, pesca, coleta de frutos em plantas nativas e plantações de milho e mandioca. Alimentos que eram necessários à subsistência de forma natural, capazes de satisfazer as necessidades básicas de todos os membros da comunidade indígena. Os nativos eram tratados como primitivos porque viviam em plena liberdade. “Eram

---

<sup>4</sup> Normas criadas para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sustentava a educação jesuítica e ganhou *status* de regra para toda a Companhia de Jesus. Ordenava as atividades, funções e métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não pretendia ser um método inovador, mesmo assim foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes da *Ratio Studiorum*, a ordem tinha como normas para o regimento interno dos colégios os chamados Ordenamentos de Estudos. A RS passou de razão de estudos a razão política, e influenciou meios políticos, mesmo não católicos. Pretendia-se cumprir as palavras de Cristo: “*Docete omnes gentes*” (ensinai, instruí, mostrai a todos a verdade). Os jesuítas, na Europa e no “Novo Mundo” eram educadores e missionários da Ordem. Fonte: Verbete: Cézard de Alencar Arnaut de Toledo, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Vanessa C. Mariano Ruckstadter.

coletividades pequenas, unidas por laços de sangue, cujos membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que viviam sobre a base da propriedade da terra” (SAVIANI, 2013a, p. 35).

Assim, a população territorial, ou seja, os índios viviam, conforme a disposição colocada pela tribo, com os valores culturais sendo transmitidos pelos mais velhos, por meio da oralidade, repassada de geração em geração. “Entre as velhas e velhos nota-se a diferença de serem os velhos veneráveis, exibindo gravidade e autoridade, e as velhas encolhidas e enrugadas como o pergaminho exposto ao fogo” (FERNANDEZ, 1989, p. 242). Nesses ensinamentos, denota-se a presença de uma educação baseada em valores culturais, respeitada e sistematizada por meio da tradição indígena com padrões comportamentais estabelecidos e respeitados de forma hierarquizada.

[...] observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres (SAVIANI, 2013a, p. 38).

Saviani (2013) pontua que, na cultura educacional, era possível aprender em qualquer idade e os conhecimentos eram repassados igualmente para todos, mais especificamente para os mais jovens, cuja capacidade de abstração ainda estava por se completar, conforme os costumes e ensinamentos da tribo. Mas, quem atingia idade superior a 40 anos ocupava postos fundamentais na vida social, militar e religiosa, ou na esfera sagrada, cumprindo o papel designado para desenvolver as memórias coletivas de preservar e avivar as tradições tribais.

Saviani (2013a), Ponce (2001) e Fernandez (1989) observam que, nesses ensinamentos dentro da sociedade primitiva, a educação era tratada de forma coletiva, conforme os interesses comuns do grupo e se realizava, igualmente, em todos os seus membros, de forma espontânea e integral, sem instituições específicas, constituídas para fins educacionais. Era uma educação espontânea, em que cada membro da tribo assimilava de forma integral o que era possível apreender e repassava, por meio de ensinamentos, configurando, assim, uma educação integral.

[...] uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal (SAVIANI, 2013a, p. 38-39).

A educação se dava a partir das ideias praticadas no coletivo, de forma espontânea, sem necessidade de uma intervenção sistematizada, por meio da prática educativa; o que Saviani (2013a) define como sendo processo de educação sem pedagogia, ou seja, sem mediar ideias pedagógicas em elaboração do pensamento formal interveniente às práticas educativas.

As ideias educacionais coincidiam com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa (SAVIANI, 2013a, p. 39).

Percebe-se, desse modo, que não houve uma preocupação com a pedagogia, no sentido de refletir sobre a qualificação do professor, como profissional responsável pela educação sistematizada. O projeto educacional é tido como secundário, pois o objetivo principal na Colônia brasileira era buscar riquezas. No entanto, os jesuítas tiveram papel fundamental na formação da estrutura social, que se pretendia formar. Nesse projeto, a educação era parte de algo maior, que acabou se consolidando como possibilidade colonial, em buscar um desenvolvimento social e produtivo. Assim, pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas tinha objetivos de dominação social pela imposição do doutrinamento “[...] aos habitantes da terra que se pretendia conquistar. Eles foram obrigados a acionar formas específicas de intervenção na prática educativa, dando origem à pedagogia brasílica<sup>5</sup>” (SAVIANI, 2003a, p. 39). Tal pedagogia era usada como forma de opressão e dominação dos habitantes em nome de uma conquista promissora e do domínio econômico das riquezas naturais.

---

<sup>5</sup> Pedagogia Brasílica (1559-1599) A educação indígena – A exemplo dos *Tupinambá*, numa sociedade sem classes, como nas comunidades primitivas, os fins da educação coincidem com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral.

### 2.1.1 Educação Colônia: monopólio religioso e pedagogia tradicional - 1549 e 1759

A ordem religiosa na colonização do Brasil foi iniciada com o trabalho de catequização dos franciscanos aos povos nativos na nova terra. Quando os portugueses atracaram no Brasil, depararam com uma deslumbrante terra de clima agradável e de povos nativos, despidos, simples e amigáveis, o que facilitou o adestramento e imposição das doutrinas<sup>6</sup>. No que se refere às ordens religiosas e à educação colonial, Saviani (2013a) caracteriza os franciscanos<sup>7</sup> como os primeiros evangelizadores do Brasil, que vieram nas caravelas de Pedro Álvares Cabral, tendo inclusive, Frei Henrique de Coimbra celebrado a primeira missa na nova terra. Saviani (2013) mostra, claramente, a rivalidade entre jesuítas e franciscanos em vários momentos no decorrer da história, principalmente no que se refere ao início da ação missionária no Brasil.

[...] o pensamento único imposto pelo jesuitismo afirma a importância decisiva da presença franciscana na formação de nossa cultura. No entanto, ainda que pelo avesso, a própria tese de Sangenis reconhece a hegemonia dos jesuítas e, portanto, a predominância de sua influência na história da educação brasileira (SAVIANI, 2013a, p. 40).

Apesar de diferente posicionamento dos religiosos que influenciaram a gênese da educação brasileira, com possibilidades colocadas no debate pedagógico historiográfico no período colonial, os franciscanos tiveram certa influência no pioneirismo sem intencionalidade educativa, uma vez que vieram em pequenos grupos e migravam constantemente de região.

Entre 1532 e 1549, o Brasil era dominado pelas capitânicas hereditárias<sup>8</sup>, o que passa a mudar gradativamente com a decisão do rei de Portugal, D. João III, de

<sup>6</sup> De acordo com o dicionário Aurélio (2000, p.246): “1. Conjunto de princípios que servem de base a um sistema filosófico, científico etc. 2. Catequese Cristã. 3. Ensino”.

<sup>7</sup> Sangenis (2006) propôs em sua tese de doutorado recuperar a importância dos franciscanos na história da educação brasileira. Ele lançou mão de ampla documentação, questionando a historiografia que enfatizou a rivalidade entre jesuítas e franciscanos em vários âmbitos, mas especialmente na questão da primazia da ação missionária no Brasil.

<sup>8</sup> Segundo Fausto (1994, p. 24 – 25) “O Brasil foi dividido em quinze quinhões, por uma série de linhas paralelas ao equador que iam do litoral ao meridiano de Tordesilhas, sendo os quinhões entregues aos chamados capitães-donatários, que constituíam um grupo diversificado, com gente da pequena nobreza, burocratas e comerciantes, tendo em comum suas ligações com a Coroa. Estavam entre os donatários o experiente navegador Martim Afonso; Duarte Coelho, militar de destaque no Oriente, sem grandes recursos, cuja história no Brasil seria ressaltada pelo êxito em Pernambuco; Jorge Figueiredo Correia, escrivão da Fazenda Real e grande negociante, associado a Mem de Sá e a Lucas Giraldes, da família dos Giraldi, negociantes e banqueiros de origem florentina; e Pero do

designar um governador geral para a, então, colônia portuguesa, sendo ele Tomé de Sousa que, junto, traz alguns padres, os primeiros jesuítas<sup>9</sup>. Consideravelmente, tornaram-se os primeiros professores da história educacional brasileira, também propiciaram colégios, escolas, seminários, entre outras instituições, mesmo que com o intuito de catequizar<sup>10</sup> os selvagens (índios) sobre os mandamentos de Deus. Nessa perspectiva, ensinava-se a língua portuguesa, a escrita, as sagradas escrituras (Bíblia), costumes católicos, crenças portuguesas, dentre outros ensinamentos, deixando-os maleáveis tanto para a mão de obra como também para os segmentos capitalistas. O primeiro governador geral foi Tomé de Souza. Os padres jesuítas desembarcaram em 1549, segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), com uma tarefa bem definida nos documentos portugueses para a Colônia. Faziam a travessia com a missão de catequizar e instruir os nativos, além de manter a fé católica junto à população que já estava ou que vinha para a colônia, nas quatro primeiras décadas após o descobrimento.

[...] Ao mesmo tempo, os jesuítas deveriam cuidar da reprodução interna do contingente de sacerdotes, necessário para a garantia da continuidade da obra. Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter “ignorantes” e “ingênuos”, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que aqui viessem (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA 1994, p.41).

A colonização do Brasil foi ditada por fortes influências da ordem religiosa: “além dos franciscanos e beneditinos, outras ordens como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos tendo desenvolvido alguma atividade

---

Campo Tourinho, que vendeu suas propriedades em Portugal e seguiu para o Brasil com seiscentos colonos. Posteriormente, Tourinho veio a ser denunciado à Inquisição, após conflitos com os colonos, e embarcou de volta a Portugal. Antes de 1532, Fernão de Noronha recebeu do rei a primeira capitania do Brasil - a Ilha de São João, que hoje tem seu nome. [...] A posse dava aos donatários extensos poderes tanto na esfera econômica (arrecadação de tributos) como na esfera administrativa. A instalação de engenhos de açúcar e de moinhos de água e o uso de depósitos de sal dependiam do pagamento de direitos; parte dos tributos devidos à Coroa pela exploração de pau-brasil, de metais preciosos e de derivados da pesca cabiam também aos capitães-donatários. Do ponto de vista administrativo, eles tinham o monopólio da justiça, autorização para fundar vilas, doar sesmarias, alistar colonos para fins militares e formar milícias sob seu comando.

<sup>9</sup>Segundo Saviani (2013a, 25) “O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios”.

<sup>10</sup> Catequizar era “dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos da terra, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários, difundindo o pânico entre a população metropolitana que ansiava por oportunidades econômicas num mundo menos competitivo”. Cuidava-se, ainda de instalar aqui a prática cotidiana dos serviços religiosos que atraía o olhar de Deus para este mundo pagão (XAVIER, 1994, p. 41 e 42).

educativa”. (SAVIANI, 2013a, p. 41). Essas ordens se fixaram no Brasil em diferentes cidades, construindo mosteiros para se estabelecerem definitivamente na nova terra, mesmo que de forma tímida, sem apoio financeiro e proteção oficial de Portugal. Diferentemente, os jesuítas que para cá vieram, com a determinação do rei de Portugal, eram apoiados pela Coroa Portuguesa e autoridades da Colônia.

Nesse contexto, percebem-se fortes influências em monopolizar a educação brasileira nos dois primeiros séculos da colonização. Guiado pelas mesmas ideias e princípios, Saviani (2013a) esclarece que os

[...] jesuítas estenderam sua ação praticamente ao longo de todo o território conquistado pelos portugueses na América Meridional, o que fez com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado como um sistema pelos analistas da história da educação brasileira do período colonial. (SAVIANI, 2013a, p. 41).

Assim, Saviani (2013a) define o ensino organizado pelos jesuítas no chamado “período heroico” como um “esboço de um sistema educacional” que, posteriormente, consolidaria a *Ratio Studiorum*.

A Pedagogia Brasílica foi iniciada como instrução elementar. A preocupação de Nóbrega era o aprendizado da língua portuguesa pelos índios que, posteriormente, apreenderiam a doutrina cristã, associada a outros elementos como gramática latina, culminando com aprendizado profissional e agrícola. Segundo Saviani (2013), a principal estratégia era atrair os “gentios” e trabalhar com as crianças. Fundam-se então Colégios para meninos na Bahia e São Vicente, com objetivo de atrair “[...] meninos brancos, meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.” (SAVIANI, 2013a, p. 43).

Percebe-se, claramente, a articulação das ideias acerca da educação, enquanto instrumento de dominação, organização e generalização para obtenção de fins de exploração de recursos naturais e humanos. Essa filosofia educacional é versada por Saviani (2013a) como contrarreforma e implantação de novas conquistas.

Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados pra se colimarem os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação (SAVIANI, 2013a, p. 44).

Tais ações se efetivam com ameaças e medidas coercitivas, em que a educação se estabelece no território brasileiro. Nóbrega acreditava que a “sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária” (SAVIANI, 2013a, p. 44) da eficácia e consolidação da “pedagogia e ética missionárias”. A primeira pedagogia consistia em um estudo dividido em duas etapas: a primeira com o ensino de português, doutrina cristã e o ato de ler e escrever; a segunda com o ensino de música instrumental e de canto orfeônico. Entretanto, o foco dos jesuítas não era a educação escolar sistematizada, mas sim a de civilizar (catequizar) uma população incrédula, “sem alma” e sem princípios religiosos, com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho. Tais jesuítas formaram as Companhias de Jesus<sup>11</sup> (GHIRALDELLI, 2009), que saíram em desbravamento, adentrando a Colônia para repassar os ensinamentos.

Saviani (2013a) mostra que tais ideais pedagógicos tinham métodos e procedimentos, considerados adequados para se atingirem a filosofia educacional expressa no plano educacional e consubstanciada na doutrina da “Contrarreforma”, colocados em prática. Assim, Anchieta comungava dos mesmos ideais pedagógicos de Nóbrega, com métodos e procedimentos adequados às finalidades e à filosofia educacional que colocara em prática. Estudioso da oratória, Anchieta ensinava latim aos indígenas e dominava a língua geral falada pelos índios, organizando uma gramática que facilitou o trabalho pedagógico na nova terra, ou seja, era “[...] um agente da Civilização pela palavra<sup>12</sup>” (SAVIANI, 2003a, p. 44). Esse processo pedagógico foi a base expressa na *Ratio Studiorum*, cuja transmissão oral derivava de textos originais hebraicos e gregos da revelação, da tradição e das escrituras.

### 2.1.2 A pedagogia jesuítica ou a *Ratio Studiorum* (1599-1759)

A Coroa Portuguesa adotou, em 1564, um plano destinando 10% dos impostos, arrecadados no Brasil colônia, à manutenção dos colégios jesuíticos para

---

<sup>11</sup> companhia de Jesus “era o termo adequado para nomear um pelotão de soldados de Cristo e da Igreja, que tinha pela frente a arriscada batalha de fazer recuar a invasão protestante que se verificava no “mundo civilizado”, justamente nos seus polos mais avançados, pondo em risco a hegemonia do catolicismo entre “os povos eleitos por Deus” para propagar o seu nome e os seus mandamentos” (XAVIER (1994, p.40).

<sup>12</sup> Civilização pela palavra correspondia, no caso, à divulgação católica das técnicas e, ainda, das artes e das letras em geral, sendo o modelo generalista da Retórica aristotélica e das suas versões latinas, nos colégios jesuíticos; de outro, o uso particular de seus preceitos, estilos e erudição pelos pregadores nas variadíssimas circunstâncias do magistério.



despesas com alimentação, vestuário, assistência à saúde, construção de colégios, casas e investimentos em estudos. Nesse período, percebe-se a necessidade de uma qualificação para efetivação da prática pedagógica da época. Havia a necessidade de manter o professor qualificado em termos de habilidades para lidar com os nativos. Assim, a “Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*” (SAVIANI, 2003a, p. 44). Sempre houve recursos para garantir a educação privada. Os impostos eram para garantir a perpetuação da educação dos jesuítas, sob os domínios da subjugação e da exploração humana.

Saviani (2013a), Ghiraldelli (2009), Romanelli (2014) e Aranha (2006) colocam que a origem da *Ratio Studiorum* reorganiza a Companhia de Jesus, elaborada por Inácio de Loyola. França (1952) destaca a relevância da IV parte dessas Constituições, cujo teor menciona “[...] as linhas mestras da organização didática e, sobretudo sublinhara o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da Ordem” (SAVIANI, 2013, p. 54). O plano passou por várias versões com o propósito de aprimorar as deliberações referentes ao trabalho pedagógico, bem como situações relevantes para vigorar nas instituições da Companhia de Jesus.

Para Saviani (2013a), “o plano foi constituído por um conjunto de regras que cobria todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino” (SAVIANI, 2013a, p. 55). Assim, começa a se delinear a preocupação com o processo de qualificação profissional, que iniciava pelas “regras do provincial, passava pelas do reitor, [...] dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino [...] dos alunos e concluía com as regras das diversas academias” (SAVIANI, 2013a, p. 55). Tal proposição se estendia mediante anuência da sociedade, colocando como regra essencial a função de “ouvir e observar os professores”, chegando por vezes, com apontamentos de alunos a assistir às aulas, com observações passíveis de atenção com “delicadeza e afabilidade” e, se fosse o caso, levar ao conhecimento do reitor. (SAVIANI, 2013a)

A pedagogia *Ratio Studiorum* baseava-se em

unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Ou seja, na unidade de professor significava que cada turma deveria seguir seus estudos do começo ao fim, com o mesmo mestre. Todos os professores

deveriam se utilizar da mesma metodologia. E o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente aqueles ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino (GHIRALDELLI, 1994, p. 20).

No sentido pedagógico, com a *Ratio Studiorum* as funções educativas foram representadas como atividade específica, destinada aos professores e outros agentes educativos, como marco inicial do plano pedagógico dos jesuítas com função supervisora, formalizada por meio de ações pedagógicas sistematizadas que permitiram o acompanhamento e a concluir as ações. Havia também a preocupação com a qualidade e com a forma de repassar o conhecimento aos alunos de forma eficiente e eficaz. Nessa supervisão, nasce no professor a necessidade de um conhecimento sistematizado dentro da obrigação exigida pelo plano pedagógico que “inicialmente os curumins aprendiam a ler e a escrever ao lado dos filhos dos colonos” (ARANHA, 2006, p. 140), mas o objetivo principal era a ação sobre os indígenas em “cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever” (ARANHA, 2006, p. 142).

No plano da *Ratio Studiorum*, Cury (1985), Saviani (2013a), Ghiraldelli (2009), Romanelli (2014) e Aranha (2006) a colocam como “caráter universalista elitista”, destinada aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas. Posteriormente, os colégios se “converteram num instrumento de formação da elite colonial” (SAVIANI, 2013a, p. 56). A formação prosseguia com cursos voltados para a filosofia e a teologia, entre outros previstos. Assim, a “dialética, chamada de ‘*Ratio Studiorum* de Humanidades’ (uma série), destinava-se a assegurar a expressão rica e elegante. E a retórica (uma série) buscava garantir uma expressão poderosa e convincente” (SAVIANI, 2013a, p. 57). Contudo, apesar do seu caráter excludente e elitista, é inegável a contribuição, em termos históricos, deixada pela *Ratio Studiorum* (ou *Plano de Estudos da Companhia de Jesus para o desenvolvimento da educação moderna*), por meio do código de ensino que tiveram como base, para a organização das atividades dos colégios. Com um ideário pedagógico subjacente à *Ratio Studiorum*, a prática passou a ser conhecida como ‘pedagogia tradicional’, que influenciou, significativamente, a educação na modernidade.

Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência

universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define como ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à Sua imagem e semelhança, a essência humana é constituída, pois, da criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer da vida sobrenatural (SAVIANI, 2013a, p. 58).

Assim, a educação que, até então, havia sido articulada na visão essencialista de concepção de homem, chega ao seu declínio, sofre influência de valores teológicos da corrente de Tomás de Aquino, conhecida como tomismo, “que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval” (SAVIANI, 2013a, p. 58). Todas as articulações da corrente do tomismo se encontravam na base da *Ratio Studiorum* e predominaram no ensino brasileiro por “aproximadamente dois séculos, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por atos do Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do rei Dom José I” (SAVIANI, 2013a, p. 59). Mas, uma vez que os jesuítas se reportavam fortemente a Santo Tomás de Aquino e a Aristóteles, não parece procedente a visão que se difundiu segundo a qual, por se situar na vanguarda da contrarreforma, eles ignoraram a modernidade e buscavam fazer prevalecer as ideias características da Idade Média, prevalecendo a hegemonia católica. Contudo, a *Ratio Studiorum* foi a expressão mais clara dos esforços que se traduziram na prática pedagógica dos colégios jesuítas, com objetivo de promover a instrução cristã.

## **2.2. Pensamentos Pedagógicos no Brasil entre 1759 e 1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional**

A Pedagogia Tradicional brasileira teve como princípio os ensinamentos do jesuitismo, mas não é correto afirmar identidade entre as duas pedagogias: a Tradicional e a Jesuítica (GHIRALDELLI, 1994). A “Pedagogia tradicional compôs-se das teorias modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbartismo”<sup>13</sup> (GHIRALDELLI, 1994, p. 21). A Pedagogia jesuítica serviu de instrumento de formação da elite colonial, por seu caráter expressivo que garantia a

<sup>13</sup> .. é uma teoria ligada ao pensamento de Pestalozzi e, ao positivismo foram acopladas o não herbartismo, formando assim as características gerais da Pedagogia Tradicional brasileira (GHIRALDELLI, 1994, p. 21).

dominação do sistema educacional por longos anos, e também a “Companhia de Jesus desempenhou um papel de grande relevância no desenvolvimento da educação moderna” (SAVIANI, 2013a, p. 57).

É inegável que os jesuítas influenciaram na evolução do processo educacional. No campo intelectual, no século XVI no Brasil, dois nomes se destacaram: Gregório de Matos (1623-1696), considerado como “intelectual tradicional”, em sentido gramsciano, e padre Antônio Vieira (1608-1697), assimilado ao “intelectual orgânico” do império português. Ambos tiveram relevância em termos econômicos. Vieira aconselhou o rei Dom João IV a fundar uma “Companhia das Índias Ocidentais” (Saviani, 2013, p. 66). Era considerado defensor dos novos cristãos e, posteriormente, criou a Companhia das Índias Orientais, que foi importante na invasão do Nordeste brasileiro. Nesse universo de contraposição houve tentativas de publicação de livros, colocando a real situação mercantilista das colônias. O Brasil era tido como próspero e mais rico que a metrópole portuguesa, porém a obra foi confiscada. Assim se deu a exploração e a sujeição dos índios e escravos a trabalhos forçados. Essa disputa sinalizava o conflito futuro, pois, de um lado, estavam os colonos e o governo português e, de outro, os jesuítas com o caráter economicista camuflado na ordem filosófica ou doutrinária (SAVIANI, 2013a).

Os bens materiais adquiridos sob a égide de obras espirituais eram considerados “divinos, pois era condição para a realização do projeto de cristianização, concorrendo, todas as ações materiais e espirituais, para maior glória de Deus, conforme o lema da ordem: *ad maiorem Dei Gloriam*” (SAVIANI, 2013a, p. 68). Bens divinos que ficaram sob a guarda dos jesuítas, que perceberam vantagens sobre a acumulação material, logo,

[...] desenvolveram a consciência de que uma posição passiva de somente obter vantagens e propriedades a partir de doações e isenções não garantia o crescimento e a estabilidade desejada. [...] era necessário atuar de forma direta e intensa, gerindo as fazendas e engenhos, controlando a produção e planejando a melhor estratégia (SAVIANI, 2013a, p. 68).

Com essa visão, acumula-se um imenso patrimônio (fazendas, colégios, terras, igrejas, casas de aluguel e outros), constituído a partir de doações de particulares, favores e proteção da Coroa e, principalmente, isenções de tributos. No jogo do “capitalismo em ascensão”, empreendedores discordavam das condições vantajosas, das quais os jesuítas desfrutavam. Além das vantagens como doações,

troca de favores, isenção de tarifas, “desfrutavam da mão de obra gratuita dos índios reunidos em aldeamentos dirigidos pelos jesuítas”, que, por sua vez, passaram a acusados de “concorrência desleal, de exploração dos indígenas e de serem lesivos aos interesses da Coroa” (SAVANI, 2013a, p. 67). Apesar de todas as denúncias em desfavor dos jesuítas, eles continuavam em suas práticas ousadas e exploravam a mão de obra indígena, além de recusar obediência à Igreja; tais determinações levaram a um conflito com a Coroa portuguesa, o que culminou na expulsão dos jesuítas, decretada em 1759.

### 2.2.1 Ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) - Pombal e o iluminismo

No campo das ideias pedagógicas, o Século XVIII foi caracterizado pelo contraste das ideias religiosas, que ainda se faziam presentes na sociedade, contrapondo-se à lógica da visão racionalista. No conflito de ideias entre a fé e a ciência, surgem possibilidades de desenvolvimento cultural por meio da

[...] difusão de novas ideias, de influência iluminista. Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista, pelo derramamento das luzes da razão nos mais variados setores da vida [...] especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (SAVANI, 2013a, p. 80).

Nessa reforma urbana, que acontecia em Lisboa, implementava-se o regime do “despotismo esclarecido”<sup>14</sup>, versão idealizada por Pombal, que apresenta os nove princípios básicos do novo Estado idealizado e instituído por ele. “Por meio de alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa” (SAVANI, 2013a, p. 82). Diante das determinações de Pombal, tentou-se secularizar a educação no sentido de ela ser assumida pelo Estado. Essa mudança aconteceu de forma

<sup>14</sup> O despotismo esclarecido foi uma forma reformista de governar característica da Europa. Era apoiada por princípios iluministas. Desenvolveu-se no leste europeu, onde a economia ainda era atrasada e a burguesia era muito fraca ou inexistente. O despotismo esclarecido visava acelerar o processo de modernização de alguns países e assim aumentar seu poder e prestígio a fim de enfraquecer a oposição ao seu governo. Argumentam que governam em nome da felicidade dos povos (SAVANI, 2013).

desordenada em termos de substituição do sistema jesuítico, com poucas alterações sofridas pela sociedade colonial. Essa nova ordem é caracterizada por Saviani (2013a) como um retrocesso educacional em termos de eficiência e eficácia. Simultaneamente, Dom José ordenou que os religiosos da Companhia de Jesus “fossem tidos, havidos e reputados como desnaturalizados, proscritos, e exterminados do território português e de todas as terras de além do mar” (SAVIANI, 2013a, p. 82). Diante da análise social portuguesa, a reforma pombalina abarca os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal quanto nas Colônias. Entende-se que a política portuguesa objetivava conquistas do capital financeiro necessário para a transição do sistema mercantil para o industrial. Desse modo, percebe-se a influência negativa da política de Estado no processo educacional, com possibilidades de mudanças ou retrocesso educacional.

A “Reforma dos Estudos Menores”, segundo Saviani (2013a), correspondia ao ensino primário e secundário. Além dessa divisão, trouxe também disposições relativas ao diretor e aos professores. Tal determinação coloca como prioridade educacional estudos voltados para “Humanidades”, cujo ensino correspondia prioritariamente à segunda fase. A primeira fase, correspondente às aulas régias<sup>15</sup> de primeiras letras, sendo a parte inicial dos estudos caracterizados por menores, seria incluída posteriormente, ou seja, na segunda fase da reforma em lei de 1772.

A segunda fase da reforma, iniciada em agosto de 1772, tinha como objetivo os estudos maiores, ou seja, o ensino de nível superior. Como, no Brasil, não havia essa modalidade, seu principal alvo ocorreu na Universidade de Coimbra, com uma série de intervenções e alterações que incluía desde a reestruturação na durabilidade dos cursos até a alteração na matriz curricular, inclusão ou supressão de disciplinas.

A Lei de 6 de novembro de 1772 instituiu a Reforma das Escolas de Primeiras Letras, com possibilidade de eliminar os resquícios deixados pelos jesuítas, que teriam “levado a ruína às letras, ao controlá-las durante dois séculos” (SAVIANI, 2013a, p. 95). Assim, a preocupação central, descrita no conteúdo obrigatório da reforma, os alunos deveriam ser ensinados pelos mestres a “[...] ler,

---

<sup>15</sup> Expulsos os jesuítas, a Coroa rompe com o pensamento escolástico e põe no lugar as aulas régias, criadas pelo alvará de 28 de junho de 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I (1750-1777). Ensinavam as primeiras letras e de humanidades e ficava a cargo do Estado (SAVIANI, 2013a).

escrever e contar. Obrigados a ensinar não somente a boa forma dos caracteres; devem ensinar também as regras de ortografia da língua portuguesa” (SAVIANI, 2013a, p. 96).

Com ideias iluministas, surgem diferentes concepções e posicionamentos acerca do direito de acesso ao saber sistematizado. A concepção burguesa e iluminista de Antônio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783) aproxima-se das ideias de Bernard Mandeville (1670-1733) com afirmações radicais como:

O saber ler, escrever e contar consiste em artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária, o que significa que cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade (SANCHES, 1982 apud SAVIANI, 2013a, p. 102).

Percebe-se a dureza das palavras ao se referir a uma situação elitizada, com vistas a uma sociedade marcada por determinada realidade econômico-financeira bem diferenciada, que constitui a base ou o alicerce histórico da ideologia escolar de hoje. Contrapondo essa visão, Comênio (1666) lembra as proclamações de que “todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres, não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais devem ter acesso à escola” (COMÊNIO apud SAVIANI, 2013a, p. 102).

Na seletividade, Mandeville e Sanches defendem a extinção das escolas para pobres, ou seja, as escolas de “caridades”, com a alegação de que o conhecimento abriria outras possibilidades e que seria difícil suportar as fadigas e penalidades do seu trabalho com alegria e satisfação. Nessa visão, ambos defendem a eliminação dessas escolas, com a argumentação de que para os pobres a instituição necessária e “suficiente era a que os párocos” usavam nos sermões dominicais (SAVIANI, 2013a). Nessa visão, muda-se o foco da ideologia política e da pedagogia para a economia política, com possibilidade de agregar novo conhecimento ao entendimento que a sociedade burguesa tem da educação. Tal mudança acarreta diferentes interpretações idealizadas para uma realidade vislumbrada pelo representante da burguesia. Nessa concepção, percebe-se a real contradição entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital.

Pedagogicamente, Saviani (2013a) faz uma análise da reforma pombalina, que

visava modernizar Portugal, colocá-lo no nível do século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. [...] sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. As medidas de remodelação da instrução pública com a criação de aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela instrução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação de Aulas do Comércio e do Colégio dos Nobres (SAVIANI, 2013a, p. 103).

Com a morte imperial de D. José I, em 1777, D. Maria I assume o trono e demite Pombal que, posteriormente, foi julgado, condenado a manter distância da corte por mais de 110 quilômetros e veio a óbito em 1782, deixando um legado histórico sobre o processo educacional brasileiro. Ao final do período pombalino, o reinado de D. Maria I veio a ser reconhecido, historicamente, pelo “abandono dos antigos projetos, criando um ambiente culturalmente avesso às realizações de Pombal. O que provocou o afastamento de Portugal dos demais países da Europa” (SAVIANI, 2013a, p. 105). A rainha desencadeou um movimento chamado “viradeira de D. Maria I”. Era o final do período pombalino e o início de uma nova fase histórica, com a revanche da nobreza, a construção de uma nação industrial, a intensificação do comércio com capitais provenientes do fortalecimento da burguesia, porém o campo educativo seguia o curso das reformas pombalinas, com o início das aulas régias. Foram expandidas as Escolas de Primeiras Letras, que tiveram alterada a nomenclatura, passando a ter o nome de “aulas de ler, escrever, contar e catecismo” e tendo ficado conhecidas como “conventualização do ensino”.

### 2.2.2 Reformas Pombalinas no Brasil

No Brasil, o processo de implantação das reformas pombalinas acontece no período de 1759 a 1834, com duas premissas básicas voltadas para a qualidade do ensino: criar escolas sujeitas ao Estado e extinguir escolas eclesiásticas (SAVIANI, 2013). Entre muitas justificativas (resistência indígena, alegação de enriquecimento rápido, produção agrária lucrativa e privilégios nos impostos, para expulsar a



Companhia de Jesus), Pombal nomeou o interesse de formar um império<sup>16</sup> (ARANHA, 2006).

Os alunos podiam frequentar as aulas régias, tidas como avulsas, aleatoriamente, podendo faltar a uma ou outra. Essas aulas começaram de forma lenta, gradual, devido à resistência encontrada no âmbito financeiro, com locais de funcionamento inadequado, professores com salários reduzidos ou atrasados. “As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores” (SAVIANI, 2013, p. 108). Mesmo com tal funcionamento, não foram impedidos os estudos nos seminários ou colégios das ordens religiosas; ao contrário, foram criadas instituições em algumas regiões do Brasil, que “eram regidas por estatutos próprios que continham em minúcias as regras de funcionamento, no que se refere tanto aos exames e seleção dos professores como para a aprovação dos estudantes” (SAVIANI, 2013a, p. 108).

Contudo, a reforma pombalina da instrução pública no Brasil, que se estendeu de 1759 a 1834, tinha como características básicas:

- a) estatização e secularização da administração do ensino, concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do Diretor Geral de Estudos, criado pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reinado por meio de diretores locais e comissionados;
- b) estatização e secularização do magistério, organizando exames de Estado conduzidos pela Diretoria Geral dos Estudos como mecanismo de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames;
- c) estatização e secularização do conteúdo do ensino, que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória mediante a censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício e obrigando os professores e encaminhar relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de seus alunos à Diretoria Geral dos Estudos;
- d) estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias de primeiras letras e de humanidades mantidas pelo Estado com recursos provenientes do “Subsídio Literário”, criado especificamente para esse fim;
- e) estatização e secularização dos estudos superiores por meio de uma ampla e profunda reforma da Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2013a, p.114).

Com tais características evidenciadas, a reforma pombalina se contrapôs ao predomínio da pedagogia religiosa, com base nas ideias laicas e inspiradas no Iluminismo (SAVIANI, 2013a).

---

<sup>16</sup> Em 1759, só na colônia a Companhia tinha 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia (ARANHA, 2006, p. 192).

No que se refere à evolução educacional, essa foi marcada pela abertura de novas instituições escolares, dentre elas o Colégio D. Pedro II (1837-1838), no Rio de Janeiro, que se instaurou como modelo exemplar para os demais. Vale ressaltar o Ato Adicional de 1834, da Constituição de 1824, que, por sua vez, colocava o governo central a manter os cursos superiores e as províncias que, subsequentemente, se tornariam os futuros estados a manter os cursos elementares e secundários (ARANHA, 2006).

O ensino elementar, basicamente, correspondia ao ensino primário e, em muitos casos, perpassavam por preceptores e pela própria família, daí a ideia de prevalecer em sua maioria para a elite, uma vez que nem todos tinham condições financeiras para remunerar um preceptor. Esse ensino correspondia ao ato de ler e escrever. Assim, o aluno poderia ingressar no ensino secundário que, supostamente, era uma preparação para o nível superior. “Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam cada um na sua direção” (ARANHA, 2006, p. 191). O ensino secundário apresentava certa fragilidade em nível de estrutura pedagógica.

Nem há currículo e a escolha das disciplinas é aleatória, não havendo sequer exigência de se completar um curso para iniciar outro. Ao contrário, são as exigências do ensino superior que vão determinar a escolha das disciplinas do ensino secundário, que se torna cada vez mais propedêutico, ou seja, voltado para a preparação da faculdade. Inicialmente o ensino secundário é predominantemente ministrado por professores particulares, em aulas avulsas, sem fiscalização ou unidade. Com o tempo formam-se os *liceus provinciais* que, de início, nada mais são do que o resultado da reunião de aulas avulsas no mesmo prédio (ARANHA, 2006, p. 192).

O Colégio D. Pedro II foi elencado como “modelo”, pois era o único que poderia aplicar avaliação, para medir o grau de qualidade do ensino. Além disso, pertencia ao domínio da Coroa. Essas aulas avulsas, citadas por Aranha (2006), também estiveram presentes nas aulas régias, então classificadas como elementares; entretanto, foi apenas mais uma metodologia de ensino que não se sobressaiu, devido a complicações governamentais e condições econômicas não favoráveis para se aplicar no ensino e no fazer por qualidade. Analisando o contexto geral do ensino elementar/primário e secundário, fica evidente que o acesso ao ensino girava somente em torno das camadas populares mais altas: pouquíssimas pessoas teriam a oportunidade de sequenciar um estudo e mudar de vida. Desse modo, fica notória a intencionalidade educativa daquela época, com política voltada

para atender aos interesses de uma pequena parcela da sociedade, com claras evidências de caráter “elitista e excludente, desconsiderando que é de direito de todo e qualquer cidadão acesso [...] a educação” (REIS, 2006, p. 16). Para Mandel (1985) a educação cumpria seu papel, de uma falsa autonomia, submetendo-se aos padrões de uma sociedade que buscava garantir uma educação ideologicamente pensada e eficaz para a manutenção e defesa da reprodução social.

Percebe-se que a Reforma Pombalina, na tentativa de recuperar a educação com ideias iluministas, era tida por alguns teóricos como um retrocesso educacional, uma vez que as condições políticas e financeiras não permitiam tal sustentação necessária ao que propunha o novo projeto educacional. Com o regime da Primeira República, passa-se a pensar em uma educação descentralizada dos monopólios religiosos, ou seja, a educação, a partir de então, deveria ser laica em todo o país e de responsabilidade restrita do governo. Aranha (2006) relata esse acontecimento.

A herança do Império oferece um quadro melancólico do ensino no Brasil. Logo após a proclamação da República, a Constituição de 1891 reafirmara o processo de *descentralização do ensino*, atribuindo à União a incumbência da educação superior e secundária e, aos estados, a elementar e a profissional (ARANHA, 2006, p. 242).

A preocupação centralizava-se no ato de ler e escrever, desconsiderando a necessidade de um professor qualificado, pois a educação era tida como elementar e a instrução ficava a cargo da família. Dessa forma, a educação foi construída a partir da lógica decodificadora do ato de ensinar as habilidades relacionadas à leitura e escrita, tendo o professor uma função limitada e o mero papel reprodutor. Nessa ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre escolar imperava na memorização dos saberes, a duras penas e castigos físicos, submetidos aos alunos que não conseguiam reproduzir o que era proposto. Nesse contexto, a pessoa com deficiência ficava fora do contexto escolar, uma vez, que a preocupação metodológica era codificação e decodificação dos símbolos gráficos, ou seja, no ato de ler e escrever.

Dentro do princípio da homogeneidade, educacional, fica evidente a prática de exclusão dos alunos que não conseguiam acompanhar a evolução educacional de um sistema de organização elitista e produtora de exclusão, em que, historicamente, a educação foi estruturada, pensada e idealizada por meio de uma

organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade, negligenciando por completo toda heterogeneidade social existente na escola.

Nesse processo de invisibilidade na formação profissional, silenciado no passado com uma desqualificação excludente, reproduzindo práticas pedagógicas pouco atrativas, de forma mecanizada, fora da articulação social e política e, principalmente, sem exigências legais sobre a necessidade de uma formação profissional que contemple a diversidade e conseqüentemente a inclusão escolar (FARIAS, 2011 e ALMEIDA 2007), o ensino secundário passa por uma reforma, encabeçada por Benjamin Constant. De acordo com Xavier (1994), [...] “a reforma na escola secundária padrão introduziu o estudo das ciências, **incluindo noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política, ao lado das disciplinas tradicionalmente ensinadas**” (XAVIER, 1994, p. 106, negrito utilizado pela autora). Acreditava-se que, com tais disciplinas introduzidas na educação, o conhecimento poderia ser mais bem difundido na forma de instruir, com fortes influências da sociedade e a responsabilidade assumida pelo estado e que a formação profissional seria exigida, conforme a necessidade apresentada no ato de ensinar e aprender. Mas, a mão de obra ligada à instrução e ao trabalho livre, desconsiderava a necessidade de um profissional qualificado para exercer tal função.

Assim, fica evidente a exclusão do professor e do aluno e, principalmente, o descaso em relação à formação profissional, o que Aranha (2006) coloca como um retrocesso na educação: qualquer pessoa que se afirmasse capaz poderia se classificar como professor, pois não havia profissionais qualificados para a implantação da proposta educacional. Dessa forma entende-se que historicamente a falta de formação e o despreparo de alguns profissionais tidos como professores era fator de normalidade naquele contexto. Tal situação perpassava de forma silenciosa, através da exclusão profissional por meio de experiências restritivas ao ato de codificar e decodificar os símbolos gráficos, ou seja, com resultados satisfatórios em nível acadêmico que atingia somente parte da comunidade escolar. O acesso à escola era restrito apenas para os alunos que apresentavam um padrão cognitivo de normalidade, ou seja, habilidades cognitivas, motoras e físicas preservadas, sem qualquer tipo de deficiência.

### **2.3 Aspectos sócio-histórico-políticos da Educação no Brasil - 1930 e 1969:**

## **predomínio da Pedagogia Nova**

No período de 1930 a 1945, o Brasil passa por uma transição, tanto no aspecto econômico, como no político, social e, principalmente, no educacional. A crise mundial provocou no Brasil a crise cafeeira e desencadeou movimentos de reorganização das forças econômicas e políticas. Essa fase representou a instalação de setores sociais que visavam derrubar o sistema oligárquico e implantar uma nova forma de Estado no país (SAVIANI, 2013a, GHIRALDELLI 2009 e ROMANELLI 2014). Situação essa denominada “Revolução de 1930, foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados [...] que se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (ROMANELLI, 2014, p. 49). Ghiraldelli (1994) classificou como período de maior radicalização da História da política que o Brasil vivenciou, dominado por uma espécie de “efervescência ideológica”, com uma diversidade de projetos e a elaboração de uma nova política educacional com pensamentos diferentes para a construção de um novo Brasil (GHIRALDELLI, 1994).

Associado ao projeto educacional, esse foi um período de expansão industrial com desenvolvimento social, ferrovias foram construídas em diversas áreas e regiões do país, com o objetivo de facilitar o escoamento do café, abrindo-se para a exportação do produto, bem como expansão do processo de urbanização e industrialização do Brasil (SAVIANI, 2013a). Ghiraldelli (1994) comenta que, com os acontecimentos da Primeira República, houve esforços para controlar as

duas grandes tendências do pensamento educacional esboçado nos anos 20. De um lado estavam as diversas facções conservadoras, e até mesmo reacionárias, muitas delas expressamente ligadas à Igreja Católica ou às organizações semifascistas, e que desaprovavam alterações qualitativas modernizantes nas escolas, e muito menos concordavam com a democracia das oportunidades educacionais a toda a população. Do outro lado estavam os grupos influenciados pelos chamados profissionais da educação, os liberais, que desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público (GHIRALDELLI, 1994, p. 41).

Em relação à educação, havia diferentes concepções. Os liberais “expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, endossavam as teses gerais da

Pedagogia Nova”<sup>17</sup> (GHIRALDELLI, 1994, p. 39). Em oposição direta aos liberais estavam os católicos tidos como defensores da Pedagogia Tradicional, cujo ideal se pautava pela construção de um país urbano-industrial.

Assim, a educação era atrelada ao desenvolvimento social, que abre vários debates sobre a formação e a qualidade da educação pública. Nessa busca pela qualidade, o ensino é marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanistas tradicionais, que era representado pelos católicos e pelo humanismo moderno, defendido pelos pioneiros. Na visão tradicional, tem-se como concepção a centralidade no educador, no intelecto, no conhecimento; enquanto, na visão moderna, focalizava-se o educando, a vida ou a atividade proposta pelo professor (SAVIANI, 2013a).

Educação e desenvolvimento são pontos de atenção nesse período, abrindo discussão sobre o uso das modernas técnicas na educação com pontos de vista e vertentes diferentes. A “postura conservadora que resiste a qualquer inovação técnica como se esta fosse incompatível com a natureza espiritual do processo educativo, e, por outro lado, há o risco do tecnicismo, da exaltação desmedida da técnica” (ARANHA, 2006, p. 253).

A fase inicial, de 1930 a 1937, é caracterizada como a atuação do

Governo Provisório e as lutas ideológicas sobre a forma que deveria assumir o regime, no campo político; atuação do governo no setor econômico [...] no setor educacional, as reformas empreendidas por Francisco Campos e do movimento conservador, paralelamente à luta ideológica irrompida entre pioneiros e conservadores (ROMANELLI, 2014, p. 129).

Esse movimento renovador, na cidade do Rio de Janeiro, cria a Associação Brasileira de Educação, com o propósito de sensibilizar o poder público e os educadores para equacionar medidas sobre questões importantes da educação (ROMANELLI, 2014). Em 1930, o chefe do governo provisório estabelece como primeira medida um plano com dezessete pontos para uma reconstrução nacional. Nesse plano, o item 3 coloca a

---

<sup>17</sup>Pedagogia Nova se apresentou na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar e metodologia próprias. Esta característica permitiu ao escolanovismo compor um repertório que orientou as reformas educacionais estaduais e que não só combateu a Pedagogia Tradicional e colaborou para sufocar as possíveis transformações que estavam sendo defendidas pela Pedagogia Libertária associada às classes populares (GHIRALDELLI, 1994, p. 26).

[...] difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, pra isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de Ministério da Instrução e Saúde Pública (GHIRALDELLI, 2009, p. 20).

A Constituição de 1891, ainda em vigor até 1934, no artigo 72, parágrafo 6, declarava que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Já a Constituição de 1934, artigo 153, declarava o ensino religioso como disciplina facultativa para o aluno, sendo respeitados os princípios da confissão. A Constituição de 1937, artigo 183, determinava que o ensino religioso fosse contemplado com matérias de cursos das escolas primárias, normais ou secundárias (ROMANELLI, 2014).

A educação foi marcada por vários movimentos educacionais, dentre eles: o Manifesto dos Pioneiros, a Reforma de Francisco Campos e a Reforma Capanema. Todas elas produziram e representaram, ideologicamente, ideias renovadoras e tomadas de consciência em prol de um compromisso político da educação.

O Manifesto dos Pioneiros foi o movimento encabeçado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros 26 professores, que assinaram o documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Eram defensores do ideário escolanovista, que sofreu influências de várias tendências, dentre elas a do filósofo John Dewey e do sociólogo francês Émile Durkheim. O credo pedagógico de Dewey defendia ideais agregados ao processo educacional, com possibilidade de vislumbrar uma educação como um problema social, o que acabou gerando nova concepção de educação, em que suscitaram mudanças significativas na educação, onde considerava “o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências é quem deve ser o centro da ação pedagógica. Preconiza mudança de métodos educacionais fundamentando seu parecer sobre as descobertas da psicologia” (ROMANELLI, 2014, p. 149).

Surge uma nova concepção pedagógica e didática que recebeu influência da política social desenvolvimentista (GHIRALDELLI, 2009). Com o manifesto, inicia-se uma relação dialética entre educação e desenvolvimento com ideologias inovadoras, por meio da ação voltada para a educação. Nesse momento histórico, em que a educação se converte em um direito universal vinculado ao meio social, saindo do secular isolamento (ROMANELLI, 2014), o Manifesto teve como fundamento um ponto de vista voltado para os lados filosófico, sociológico e psicológico.

O manifesto apresenta a novidade de vislumbrar a educação como um problema social. [...] acabou gerando uma nova concepção de educação; o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências, é quem deve ser o centro da ação pedagógica. [...] mudança de métodos educacionais fundamentando seu parecer sobre as descobertas da psicologia (ROMANELLI, 2014, p. 149).

As reivindicações contidas no Manifesto solicitavam ação objetiva do Estado em proporcionar ao indivíduo o acesso à educação, de “tal forma que nenhuma classe social seja excluída do direito de beneficiar-se dela, e ainda de tal forma que ela não constitua privilégio de uns em detrimento de outros, devendo ser ministrada de forma geral, comum” (ROMANELLI, 2014, p. 149). Assim, o manifesto afirmava que a finalidade da educação se definia de acordo com a filosofia de época, vislumbrando a possibilidade de mudanças que perpassavam pela realidade social e deveriam se concretizar acima dos interesses de classe, saindo de seu secular isolamento escolar. “O manifesto representa efetivamente, a ideologia dos renovadores. É a afirmação de uma tomada de consciência e um compromisso” (ROMANELLI, 2014, p. 148). Compromisso na ação do Estado em reivindicar “a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação” (ROMANELLI, 2014, p. 150).

A educação, ao se converter em direito do cidadão, carrega obrigatoriedade assegurada pelo Estado, que se concretiza na possibilidade de alcançar todas as camadas sociais de forma gratuita, ministrada de forma geral, comum e estendida a todos de forma igualitária. Esse ideário liberal caracterizou-se por quatro aspectos: igualdade de oportunidade e democratização<sup>18</sup> da sociedade via escola; a noção de escola ativa; a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho e a proposta da escola como posto de assistência social” (GHIRALDELLI, 2009, p. 38).

No campo educacional, o novo governo instituiu os decretos educacionais, vistos por alguns como provocativos no âmbito da disputa das ideias pedagógicas. No campo político, Vargas e o ministro Francisco Campos discursaram “convocando os educadores para definirem o sentido pedagógico da revolução” (revolução de 1930) (GHIRALDELLI, 2009, p. 22). Saviani (2013a) observa que Francisco Campos

---

<sup>18</sup> Regimes políticos são conjuntos de instituições (regras do jogo) que oferecem a governantes e governados uma estrutura de oportunidades de ação política, ou de limitação a esas oportunidades. “A democracia (governo do povo) é o regime em que a tomada das decisões obrigatórias para todos é feita por todos os cidadãos qualificados”. (GHIRALDELLI, 2009, p. 38).



era membro do movimento da Escola Nova e foi indicado para ocupar a nova pasta. No ato do exercício, o ministro da Educação e Saúde Pública estabeleceu um conjunto de sete decretos, que ficou conhecido como “Reforma Francisco Campos”. O ministro ficou conhecido politicamente pela elaboração da Constituição do Estado Novo, que foi imposta à nação pelo golpe de 1937. “Tais reformas se caracterizaram pelo aumento dos mecanismos de repressão e maior restrição aos direitos e garantias individuais” (SAVIANI, 2013a, p. 268).

Posteriormente, aconteceu a V Conferência Nacional de Educação, com o objetivo de formular sugestões para o governo provisório como estratégias de influenciar os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. A Reforma Francisco Campos refletiu as contradições da época e representou um marco histórico, ao traçar novas diretrizes para a educação, em termos de organização. Do ponto de vista legal, inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sociopolítica (ROMANELLI 2014).

No campo educacional, o ministro de Vargas, Gustavo Capanema pode ser apresentado como criador de uma legislação dada pela nova Constituição e por uma série de leis que desenvolveram reformas parciais na estrutura educacional. As Reformas de Capanema foram baixadas por meio de oito decretos-leis, conhecidos como as Leis Orgânicas do Ensino<sup>19</sup>, que trouxeram mudanças significativas ao ensino primário, secundário, normal, agrícola, industrial e comercial, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e a criação do Ensino Supletivo de dois anos, a fim de combater o analfabetismo em adolescentes e adultos.

Dentre todas as leis, Aranha (2006), Ghiraldelli (2009), Romanelli (2014) e Saviani (2013a) destacam a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o Decreto-lei 4.244/42, que determinava o ensino secundário com a função de “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (ROMANELLI, 2014, p. 160). Sendo ensino patriota, deveria ser capaz de dar condição para o adolescente compreender os

---

<sup>19</sup> As Leis Orgânicas do Ensino tinha como objetivo reformar alguns ramos do ensino primário e médio, sendo posto em execução os seguintes decretos-lei: 4.073/1942- Lei Orgânica do Ensino Industrial; 4.048/1942 – cria Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; 4.244/1942 – Lei orgânica do Ensino Secundário; 6.141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; 8.529/1946- Lei orgânica do Ensino Primário; 8.530/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; 8.621/1946 – serviço Nacional de Aprendizagem comercial; 9.613/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (ROMANELLI, 2014, p. 157-158).

problemas e necessidades das situações políticas e educacionais, ou seja, dos ideais da nação. Era um ensino capaz de criar “nova consciência de responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino” (ROMANELLI, 2014, p. 160).

A Constituição de 1946, caracterizada pelo “espírito liberal e democrático”, com enunciados voltados para garantias de direitos individuais em defesa da liberdade de pensamento, tratava no Art. 166 da “educação como direito de todos” e “dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade de ideais de solidariedade humana” (ROMANELLI, 2014, p. 175). Com esse espírito constitucional que refletia mudanças significativas na educação, a sociedade brasileira reivindicava nova filosofia educacional e maior liberdade de ensino aos professores<sup>20</sup> (ROMANELLI, 2014).

Por meio da Carta Magna, as possibilidades educacionais foram sendo ampliadas, juntamente com o desenvolvimento econômico, que favoreceu a discussão sobre a necessidade de amparar a educação de forma sistematizada, agravada pela urgência de solução dos problemas educacionais.

Em defesa da escola pública, surgem diferentes campanhas e grupos que se mobilizaram, por meio do campo teórico e de ações significativas, como a I Campanha de Defesa da Escola Pública, ocorrida em maio de 1960, em São Paulo. No embate teórico, a campanha se organizou com imposição dos liberais conservadores; mas, no desenvolvimento cotidiano, foram os socialistas, no discurso de Florestan Fernandes, que deram vozes ao povo brasileiro, através de suas palestras e encontros no interior do Brasil. Assim, o discurso das personalidades, mais à esquerda, saiu do âmbito dos setores médios da população para chegar aos setores mais pobres da população, gerando as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, realizada em 1960 e 1961 (GHIRALDELLI, 2009).

Houve um fortalecimento da campanha de Defesa da Escola Pública e, do ponto de vista filosófico, três grupos se destacaram no desenrolar do processo histórico. O primeiro deles, agrupado em torno de Anísio Teixeira, inspirava-se nos ideários e na filosofia americana pragmatista de Dewey, que definia a educação como estabilizadora necessária à ascensão social em um processo civilizatório.

---

<sup>20</sup> Liberdade de ensino, segundo Romanelli, (2014, p. 179) era entendida no sentido estrito de liberdade de quem quer que seja de ensinar.

Nessa relação pragmática, entre a estabilidade social, promoção individual e expansão escolar, o discurso de extrema relevância política, proferido por Anísio Teixeira, marcou, historicamente, a concepção escolar que a intelectualidade brasileira, conduzida ora à direita ora à esquerda, tem certa dificuldade em analisar seriamente a situação vigente. Em 1957, retirado de Ghiraldelli (2009), Anísio disse:

Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destina-se primordialmente à transmissão de certo nível cultural indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, desse modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Como o regime de classe em uma democracia é aberto, com livre passagem de uma classe a outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. E esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função. Sua função primordial é a de ser a grande estabilizadora social. Poderá parecer algo de reacionário. Na realidade não é. A educação escolar é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não haja nível de vida que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é primeiro a de nos permitir viver eficientemente. A escola é útil, e não é necessário, para o pragmatismo, designar-lhe fundamentos filosóficos, mas apenas em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir. Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social. Isso levará ao empobrecimento, por um lado, dos níveis mais modestos de vida e, por outro, perturbará excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não sejam devidamente aptos a lidar. Palavras duras essas, sem dúvida, mas temos de dizê-las, pois os países subdesenvolvidos são os que mais rapidamente se deixam perder pela miragem da educação como exclusividade processo de promoção social, E este será, sem dúvida, o mais grave defeito de todo o nosso sistema escolar. Temos examinado, em nossos estudos, esse aspecto da escola brasileira sob vários ângulos. Hoje, desejamos apresentá-lo, mais uma vez, à luz da verdadeira finalidade da escola. Há como que o esquecimento da função por excelência estabilizadora da educação e o exagero da função de promotora de progresso individual (GHIRALDELLI, 2009, p. 81).

O segundo grupo, de Roque Spenser Maciel Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Villa Lobos e outros, defendia uma diretriz voltada para ideário liberal conservador, com leituras do filósofo Alemão Immanuel Kant, “onde a educação firmava-se como um direito do homem, em termos absolutos, independentemente das possibilidades históricas da sociedade”<sup>21</sup>. Nessa divergência de ideologias,

<sup>21</sup> “Do ponto de vista da filosofia da educação, o que estava em jogo era uma visão Kantiana de educação e uma visão pragmatista. Em suma, do lado kantiano, havia a busca de legitimidade da educação a partir da ideia de que o homem se torna homem, no sentido pleno da palavra, isto é, sujeito – ser consciente de sua fala e responsável por seus atos - , pelo esclarecimento (o iluminismo), em termos práticos modernos, em uma sociedade de massa, pela escolarização. Do lado pragmatista, essa necessidade de encontrar a legalidade da escolarização em uma filosofia que diga que o homem se torna homem pela educação é secundário, pois o que basta é saber que historicamente as democracias são lugares de convivência social e esse lugares são para convencer

defendidas nos grupos, o segundo grupo defendia como sendo direitos humanos, enquanto para o primeiro grupo, “uma definição de ser humano e um conjunto a respeito de direitos do homem importava bem menos” (GHIRALDELLI, 2009, p. 80).

Naquele contexto, o que importava era “a prática pedagógica e as possibilidades de promover uma educação pública de acordo com as aspirações históricas de modernização do país e de avanço e consolidação da democracia” (GHIRALDELLI, 2009, p. 80).

Na defesa pela educação pública, ambas as concepções eram vistas e defendidas como possibilidade de promoção social e estabilizadora dos conflitos políticos (GHIRALDELLI, 2009).

Os socialistas formam o terceiro grupo, com a defesa da educação como a capacidade de instituir uma escola com papel bem definido, capaz de instruir o cidadão, ou seja, “socializar a cultura para as classes trabalhadoras” (GHIRALDELLI, 2009, p. 81). Princípio esse, defendido por Florestan Fernandes (1960), com ideias projetadas para a base do conhecimento, baseadas em princípios teóricos, proporcionando a instrução necessária, a fim de proporcionar a mesma capacidade em conquistas alcançadas em outros países capitalistas avançados. Para ele, esses países são os que têm maior dependência da educação, enquanto “fator social construtivo”, uma vez que apresentam maior necessidade da educação, no sentido de envolver o ser humano, a fim de inseri-lo no “sistema de produção nacional”;

para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e para formar novos tipos de personalidade, formar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos pela expansão da ordem social democrata (ROMANELLI, 2014, pp. 189-190).

A campanha de defensoria da escola pública polarizou o debate entre grupos, que se destacavam nos meios de comunicação impressos, como jornal e livros publicados, na adesão desses signatários, que foram projetados no campo teórico sobre o pensamento pedagógico brasileiro, com o conhecimento em diversas áreas do saber.

---

os outros de que ela é uma peça da democracia ou, melhor dizendo, uma peça insubstituível da vida moderna” (GHIRALDELLI, 200, p. 81).

Por outro lado, amplia-se, também, o interesse privatista do ensino, expresso e defendido na revista “Vozes”, defensora dos ideais da Igreja Católica. Dom Paulo Evaristo Arns escreveu vários artigos em defesa do “[...] ‘ensino livre’, insistiu que a educação não era função do Estado e sim, da família, que era um ‘grupo natural’ anterior ao Estado” (GHIRALDELLI, 2009, p. 82, aspas do autor). O discurso do frei se estende a críticas sobre as obras, bem como aos artigos de Anísio Teixeira, culpando o MEC pela “ameaça contra o ensino cristão e humanista das escolas livres” (GHIRALDELLI, 2009, p. 82). Na visão de Ghiraldelli (2009), o discurso atendia aos interesses dos empresários do ensino, por não ter justificativa na defesa da escola pública. Entre divergências e convergências no campo teórico, em 1961, o Presidente João Goulart sanciona a Lei n. 4.024/61, LDBN, que garantiu igualdade no tratamento e financiamento do ensino público e privado para os estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, assegurando que as verbas públicas poderiam ser destinadas, também, para a rede privada de ensino em todos os graus (GHIRALDELLI, 2009).

Sancionada nos termos:

Art.1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (ROMANELLI, 2014, p. 186).

No campo teórico, a Lei foi criticada em seu teor por Anísio Teixeira, como uma vitória da orientação liberal, de caráter descentralizador, cujos ideais defendiam a autonomia do Estado e formalizavam o ensino, conforme reivindicava o momento, devido à situação econômica (SAVIANI, 2013a). Por outro lado, a insatisfação pela perda de oportunidade de se criar um “modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais alcançados” (ROMANELLI, 2014, p. 190), ou seja, um modelo educacional que garantisse e reafirmasse o direito de todos à educação.

Dentre outros direitos, a LDBN, faz referência ao direito à educação dos excepcionais<sup>22</sup>, traduzida no Artigo 88, como forma de enquadrá-lo no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade (MAZZOTTA, 2005). Tal inserção deveria ocorrer dentro das possibilidades apresentadas pelo aluno excepcional, uma vez que a educação era fornecida de forma geral, igualitária a todos, sem nenhuma preocupação com as habilidades cognitivas de aprendizagem dos alunos com deficiências. Tal preocupação também remete, quanto à formação recebida por parte do professor, ao desenvolvimento de um trabalho satisfatório com esses alunos.

Nessa legalidade, garantida pela LDBN, o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecido no Artigo 88, preconiza que a "educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (MAZZOTTA, 2005, p. 68). Integrar seria enquadrá-los dentro do sistema geral de educação, uma vez que o seguimento educacional deve oferecer ao aluno a oportunidade de transitar na comunidade escolar, "da classe regular ao ensino especial", em todas as suas formas de atendimento:

[...] escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTON, 2015, p. 27).

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos, tanto os serviços educacionais comuns, quanto os especiais; mas, pode-se compreender que, quando a educação dos alunos com deficiência não se integrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem. Nesse teor legal, a lei asseverava o acesso do excepcional ao processo educacional, o que necessariamente não garante a inclusão dos alunos com deficiência ao saber sistematizado (MANTOAN, 2015 e MAZZOTTA, 2005).

No entanto, a educação é importante, mas não pode ser considerada como a única viabilidade para a condição dos aspectos relacionados ao desenvolvimento e à democracia. Por ser educação elementar, o desenvolvimento é, sobretudo, na

---

<sup>22</sup> Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficientes mentais. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 80 e 90, o termo excepcionais passou a referir-se a pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios (SASSAKI, 2009, p. 11).

democratização do ensino. O ensino, por sua vez, deve ser democratizado, colocado ao alcance de todos, em função do desenvolvimento do capitalismo, que exigia uma mão de obra qualificada, sendo necessário o uso sistematizado das técnicas que, por mais rudimentares que fossem, dependiam do conhecimento da leitura, da escrita e das operações elementares para o domínio das técnicas.

Ao exercer tal domínio, acreditava-se que a pessoa conseguia se colocar em posição mais vantajosa no processo de criação de riquezas, beneficiando-se da distribuição de renda que ajudou a construir (ROMANELLI, 2014). Nessa visão, “a educação pode funcionar num esquema de desenvolvimento como fator de distribuição mais equitativa e mais justa da riqueza criada” (ROMANELLI, 2014, p. 190).

Para Romanelli (2014) e Ghiraldelli (2009), a educação habilita o indivíduo à conscientização sobre o sistema de produção econômica, ao se tornar acessível também à camada menos privilegiada, fazendo com que ela adquira consciência sobre a necessidade educacional e seu real papel enquanto possibilidade de crescimento econômico. Ao obter tal conhecimento sobre o sistema de produção, aproximará as camadas desprivilegiadas do sistema de produção. O domínio técnico é necessário, porém o domínio da consciência coletiva é a mola que impulsionará a sociedade, saindo da condição de submissão à condição de reivindicação de seus direitos.

Para Ghiraldelli (2009), o racionalismo e o trabalhismo de Vargas vieram com a promessa de desenvolvimento industrial no Brasil, associado ao bem-estar. Vargas defendia “que o Estado deveria responsabilizar-se em maior grau diante da necessidade de distribuição de educação para as classes populares”. Ele acreditava que a “ascensão das massas aos bens da civilização material deve ser acompanhada de uma elevação correspondente de seu nível de educação, pois disso dependem o equilíbrio e a harmonia de sua integração social” (GHIRALDELLI, 2009, p. 87- 88).

Nessa tentativa, destinaram-se verbas públicas para o ensino desde o primário até o superior. O número de matrículas no ensino primário e na alfabetização cresceu significativamente, mas não foi suficiente para superar a exclusão social, pois “mazelas da educação pública continuaram evidentes e a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar” (GHIRALDELLI, 2009, p.88).

Em relação à educação, Ghiraldelli (2009) considera negativo, com descompasso entre o discurso e a prática do governo de Vargas, em que a oratória acenava com “a instalação de um Estado de bem-estar social e, portanto, com distribuição da educação para os setores economicamente menos privilegiados” (GHIRALDELLI, 2009, p.88). Tal discurso não se efetivou. Vargas cometeu suicídio em agosto de 1954.

Eleitos em 1955, Juscelino Kubitschek e João Goulart (Jango), tinham ideários racionalistas e desenvolvimentistas, voltados à infraestrutura básica e à industrialização do país. No seu programa de governo, colocavam a educação atrelada ao desenvolvimento social, acreditando que o problema do ensino se dava devido à necessidade de institucionalização e de uma educação para o desenvolvimento (GHIRALDELLI, 2009, p. 89) que, ao mesmo tempo vinculava a educação ao ensino técnico-profissionalizante. JK, como era conhecido, acreditava que “não só o Ensino Médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar à educação para o trabalho” (GHIRALDELLI, 2009, p. 89).

Esse espírito desenvolvimentista acaba por mudar o rumo do ensino público, subvertendo a educação aos desígnios do capital industrial, invertendo o papel da escola sob os fins diretos do mercado de trabalho. Houve a “proliferação de uma escola capaz de formar mão de obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual” (GHIRALDELLI, 2009, p. 89). Com isso, os recursos destinados ao ensino industrial foram quadruplicados no período de 1957 a 1959, enquanto o país decaía; pois, na metade do século XX, a grande maioria da população era considerada analfabeta e estava sem o domínio dos conhecimentos de leitura e escrita, tidos como básicos.

Com a preocupação centrada no desenvolvimento industrial, infraestrutura urbana, desbravamento de regiões inabitadas, JK idealiza a construção de Brasília, em um descompasso educacional, sem conseguir,

[...] proporcionar uma harmônica distribuição da mão de obra qualificada para o magistério. O ensino Primário continuou com mais de 45% de professores leigos, ao mesmo tempo em que São Paulo abrigava cerca de 25 mil professores primários desempregados” (GHIRALDELLI, 2009, p. 89).

Posteriormente, em 1960, JK entregou a Jânio Quadros um ensino antidemocrático nos moldes políticos de governos anteriores, como Vargas, sendo



que dos 23% dos alunos que tinham acesso ao sistema educacional, 3,5% concluíam o 3º ano do Ensino Médio.

Jânio Quadros permaneceu apenas sete meses no poder, o suficiente para “conter a expansão do Ensino Superior e proibir a incorporação de faculdades pelo sistema federal, interrompendo o processo de publicização do Ensino Superior, iniciado nos anos anteriores” (GHIRALDELLI, 2009, p. 90). Na contramão da contenção do ensino superior, acenou com uma política de criação de escolas técnicas profissionalizantes, ao mesmo tempo, combatendo o analfabetismo. Nesse contexto, a educação não se desenvolvia, criando uma série de ações práticas e emergenciais em favor da alfabetização brasileira, pois metade da população brasileira se encontrava na condição de analfabetos.

No tocante à educação, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-65) “fixou como prioridade a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação e treinamento do pessoal técnico” (GHIRALDELLI, 2009, p. 90). As políticas foram reforçadas, uma vez que a garantia financeira estava determinada pelo governo federal, aumentando 5,93% os gastos com a educação e, posteriormente, instituindo o Plano Nacional da Educação (PNE), norteado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61). Esse plano estabelecia metas e ações destinadas aos alunos e professores, sendo:

a) além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial; [...] d) o ensino superior deverá contar com pelo menos 30% de professores e alunos de tempo integral (GHIRALDELLI, 2009, p. 91).

Apesar da preocupação com a política de formação de professores, o PNE foi extinto após o golpe militar de 1964, que retirou Jango da presidência. Com o Golpe de Estado, a política de formação de professores é adiada, ficando à mercê dos futuros dirigentes. Forças militares e civis tomaram o governo, com o desejo de romper ou cortar vínculos com o passado, principalmente com estruturas ligadas ao populismo varguista. Tal combate se deu aos seguidores do populismo, que foram perseguidos e condenados pelos novos dirigentes ou pelos intelectuais, que assumiram o comando do governo (GHIRALDELLI, 2009, SAVIANI, 2013a).

Os vencedores do movimento de 1964 encampavam a bandeira de colocar fim à demagogia e ampliar a modernização do país. Esse foi o objetivo primeiro, dentro do que, na realidade,

Foi um prolongado regime autoritário, que alguns vieram a chamar de 'regime militar' e outros de 'ditadura militar'. A ideia do desenvolvimento de uma política educacional integrada à política social, rumo a um Estado de Bem-estar social, foi postergada (GHIRALDELLI, 2009, p. 92).

Com esse golpe encerrava-se o período democrático iniciado na Constituição de 1946, o que obrigou muitos a viverem no exílio. Dos exilados, muitos deles eram ligados aos movimentos sociais<sup>23</sup> que lutavam para resgatar a cidadania perdida. Dentre os exilados, destaca-se Paulo Freire, que só retornou ao Brasil em 1979. Entre tantos ideais políticos, Paulo Freire foi o inspirador de um pensamento pedagógico novo, considerado como pedagogia para os movimentos populares do Terceiro Mundo (GHIRALDELLI, 2009 e SAVIANI, 2013a). A originalidade de seu trabalho

ganhou um status de filosofia da educação, transformando em um ideário pedagógico para os professores que lidaram com diferenças de gênero, diferença e divergências culturais, de etnias etc. [...] inspirador de uma pedagogia que visava exclusivamente à educação dos mais pobres (GHIRALDELLI, 2009, p. 93).

Vítima de autoritarismos e do paternalismo colonialista, Paulo Freire desenvolveu uma concepção pedagógica, em que o homem possa ser sujeito da história, com novo ideal político, transcendendo além da sala de aula. Pela educação, o homem se liberta de seu tradicional mutismo, trabalhando a sua consciência e se revestindo de conhecimento com novos ideais políticos, em prol de lutas sociais.

Entre os séculos que constituiu o contexto histórico da educação brasileira, muitas lutas e movimentos foram traçados em prol da educação dita por qualidade e de direito a todos e na valorização do profissional docente, bem como nas

---

<sup>23</sup>Dentre os movimentos surgiram estão os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação e Base (MEB). Os dois primeiros estavam ligados à União Nacional de Estudantes (UNI) e o terceiro à Confederação Nacional do Bispos do Brasil (CNBB), (GHIRALDELLI, 2009, p. 93).

metodologias de ensino. No entanto, para que isso ocorresse, o singular contexto pedagógico foi ganhando cada vez mais influência de grandes pensadores, Dewey, Piaget, Paulo Freire, dentre outros.

Para Dewey, a educação tem como eixos norteadores a vida, a experiência e aprendizagem, fazendo com que a função dela seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem, dentro do contexto pessoal e social. (SAVIANI, 2013). Sendo assim, a educação conhecida como “a luz humanista”, sustentada em valores de cidadania, da sociabilidade, da vida ativa e da dignidade do homem, possibilitou que emergisse um novo modelo imposto pela sociedade, “o modelo da escola nova”, em que se deve priorizar o aluno no processo de aprendizagem, independente de suas condições físicas e/ou sociais. O professor assume o papel de mediador desse processo, cujo foco se centraliza nas condições de aprendizagem que envolve o apreender e o ensinar de forma indissociável.

Com seu pensamento libertador, Paulo Freire classificava a educação como bancária, protagonizando uma ideologia de opressão, em que o aluno era considerado desapossado de qualquer saber, destinado a tornar-se um depósito de crenças e dogmas do sistema educacional representado pela ação do professor. Ele partia do princípio de que

todo ato educativo é um ato político e o educador ‘humanista revolucionário’, ombreado com os oprimidos, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do ‘homem novo’. Essa educação, ao contrário da educação bancária, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da ‘consciência ingênua’ para a ‘consciência crítica’(GHIRALDELLI, p. 96).

O decurso histórico, iniciado com o golpe militar (1964), com duração de 21 anos, passou pelo revezamento de cinco generais na Presidência da República, marcando um período autoritário e deixando um saldo negativo no ensino, em que a educação brasileira foi pautada pela

[...] repreensão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas de

---

variadas desmobilizações do magistério por meio de abundante, e não raro confusa legislação educacional (GHIRALDELLI, 2009, pp. 99 -100).

Dentre os objetivos propostos para a educação, estava o de que o ensino médio deveria ganhar conteúdos com elementos práticos rumo à profissionalização, com objetivos declarados de contenção ao ensino superior, que estava destinado à elite. Nesses moldes, anunciados por generais-presidentes e por seus colaboradores políticos, a educação não deveria “despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas. Unia-se todo o aparato repressivo, montado pelos integrantes do pacto político autoritário<sup>24</sup> que comandou o país, em especial, a educação” (GHIRALDELLI, 2009, p. 101).

No molde ditatorial, instituiu-se, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), para dar a falsa ideia de preocupação com o analfabetismo. Segundo Ghiraldelli (2009), o movimento foi criado para se fazer passar por eficaz, inclusive foi sugerida a utilização do método de Paulo Freire, considerado como uma afronta ao ideal de educação libertária, contraposto à situação política. Evidentemente, isso era um

[...] absurdo, dado que o método de Paulo Freire, tomado de forma autêntica, não poderia conviver com uma educação que não estivesse ligada à ideia de tomada de consciência política a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justo a clientela do Mobral (GHIRALDELLI, 2009, p. 102).

Em termos de Leis voltadas para o ensino, a LDB, n. 5.692/71<sup>25</sup>, fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus com definição do objetivo geral para os referidos graus de ensino, focando em aspectos fundamentais como: a extensão da obrigatoriedade escolar, generalização do ensino profissionalizante e Reforma Universitária, n. 5.540/68<sup>26</sup>. Ambas as leis foram significativas para a evolução do

<sup>24</sup> Pacto político autoritário foi uma expressão usada por vários analistas. Eles queriam dizer que parte das elites civis (industriais, banqueiros, grandes comerciantes etc.) deixou de lado seus representantes políticos anteriores – os políticos de direita que representavam seus interesses antes de 1964 (GHIRALDELLI, 2009, p. 101).

<sup>25</sup> Lembrando que a redação da Lei 5.692/71 foi alterada pela Lei 7.044/82 (MAZZOTA, 2005, p. 69)

<sup>26</sup> A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então - salvo raras exceções - estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão

processo educacional, uma por ampliar as possibilidades de escolarização e outra por efetivar mudanças significativas no Ensino Superior. Porém, havia questionamentos em relação a intencionalidades da reforma de ensino naquele momento, uma vez que se tinha um quadro de desenvolvimento excludente, de controle sobre as manifestações e mobilizações organizadas, com os docentes e estudantes silenciados, diante do aparelho repressivo em plena atividade.

A preocupação em se reformar o ensino primário e médio manifestava a intenção de criar supostas condições de igualdade para a grande massa num momento de extrema desigualdade e repressão e, ao mesmo tempo, garantir a legitimidade das ações do Estado por meio de um discurso que justificasse a não alocação de recursos públicos em áreas prioritárias (Saúde, Previdência, Educação). Mas, se examinarmos com atenção, não há nenhuma referência ao exercício da cidadania. (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p.250).

Nessa lógica educacional, a visão que se tinha era de uma educação tecnicista e utilitarista que objetivava a qualificação do aluno para o mercado de trabalho com a ideologia de "racionalidade, eficiência e produtividade" (GHIRALDELLI, 2009, p. 107), que esvaziou o verdadeiro significado da educação, com um projeto excludente de sociedade, em que a educação era privilégio de poucos, uma vez que se pensava somente no desenvolvimento industrial com qualificação para o mercado de trabalho, sem administrar as desigualdades geradas pelo próprio processo, propiciando uma suposta igualdade de oportunidades, dentro de um sistema excludente, porém necessária para continuar administrando o projeto de forma arbitrária e autoritária. (ARANHA, 2006). O conteúdo do II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979) expressava essa tendência:

[...] o sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recursos para o desenvolvimento do país [...]. Por fim [...] garantir a democratização do acesso à educação de sucesso individual e social consequente (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, pp. 249-250).

Nessa afirmação e inserção do homem na sociedade, posta como possibilidade para administrar as desigualdades sociais por meio da via educacional, coloca-se a serviço da sociedade uma ampliação do ensino, com prolongamento da

---

docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente

extensão da escolarização de quatro para oito anos e estendendo a faixa etária de 7 aos 14 anos. Contudo, a LDB trouxe algumas contribuições à comunidade acadêmica, alterando a nomenclatura de Ensino de 1º e 2º graus, hoje, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente; terminologia que se usa na atualidade, para fazer referência à Educação Básica.

No contexto de diretriz educacional, definiram-se os graus de ensino, fazendo distinção entre o ensino comum e o especial, colocando a forma de propor o desenvolvimento educacional conforme as potencialidades do aluno e a preparação do mesmo para mercado de trabalho. Nessa inserção escolar, o Artigo 9º, da LDB/71, assevera “tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (MAZZOTTA, 2005, p. 69).

Em 1980, com o agravamento da crise econômica e social, de ampliação do contingente de excluídos e de descontentes, a sociedade era conclamada a colaborar na gestão das desigualdades, geradas pelo “milagre econômico, que operava ao mesmo tempo a perversidade de sua outra face: da subnutrição, da mortalidade infantil, da miséria, dos acidentes de trabalho, do analfabetismo e da desesperança” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 246). Para gerenciar o conflito social e redimensionar o desequilíbrio gerado pelo processo de acumulação, o Estado passou a empreender um conjunto de políticas compensatórias que exprimia o consenso de que o autoritarismo no Brasil havia esgotado as possibilidades anunciadas do “Brasil-potência: unir a estabilidade econômica com a modernização e a política de pleno emprego com a distribuição de riquezas” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 264).

Com o propositivo da Lei 5692/71, foram incorporados os objetivos gerais da Lei 4024/61, no que se referia a “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (GHIRALDELLI, 2009, p. 113). O termo qualificação para o trabalho significava que o Ensino Médio se tornava integralmente profissionalizante. Fato esse que fez com que o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer n.45/72, relacionasse inicialmente 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelas

---

pelas agências de fomento do governo federal.

escolas, posteriormente aumentando as habilitações para 158. Ghiraldelli (2009) critica a falta de critério do CFE, colocando que em certos casos,

o CEE chegou a prever várias habilitações para um mesmo setor de atividades. O elenco de habilitações chegou efetivamente ao impensável por uma mente sadia. As escolas de 2ª grau com habilitações em Carnes e Derivados, ou em Cervejaria e Refrigerantes ou Leite e Derivados (GHIRALDELLI, 2009, p. 114).

Esse descompasso desarticulador do 2º Grau, em que a educação privatista ganhou espaço, satisfazia os interesses da clientela elitizada, com acentuada preocupação das escolas particulares em

satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (por meio de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer um curso colegial propedêutico ao ensino superior; as escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (Ghiraldelli, 2009, p. 114).

Se as instituições privadas interessavam-se por ampliar o quantitativo de alunos, de seu lado as instituições públicas eram obrigadas a se submeter aos desígnios legais, uma vez que a Lei 5.692/71 transformou todo 2º grau em profissionalizante. Essa ação foi considerada por Ghiraldelli (2009) como o maior equívoco da história educacional, bem como a desativação da Escola Normal de formação de professores, que transformou uma escola de formação em um curso de habilitação em magistério para professores das quatro séries iniciais do Ensino Básico, na habilitação magistério, “que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o terceiro grau” (GHIRALDELLI, 2009, p. 115).

Na visão de Ghiraldelli (2009), tal situação foi considerada como um golpe político na formação de professores, mas tal situação poderia se agravar com a entrada no século XXI. Com isso, fica evidente o fracasso do regime militar no projeto educacional. Em parte, a situação foi corrigida, pois o “governo do general Figueiredo, com apenas um golpe de caneta, colocou no túmulo a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau” (GHIRALDELLI, 2009, p. 115). Com esse ato, ele apenas sepultou o que já estava fadado ao fracasso, uma vez que não dava condição de escolha ao filho do trabalhador em sua profissionalização.

Posteriormente, a Lei n. 7.044/82 suprime o termo da Lei 6.692/71 de “qualificação para o trabalho”, substituído por “preparação para o trabalho”. Com essa legalidade, livrou-se o sistema da obrigatoriedade do ensino profissionalizante; mas, por outro lado, o 2º grau ficou sem identidade definida. Na transição democrática, o regime militar dava sinais de enfraquecimento, iniciando um lento processo de democratização.

Com o aumento das desigualdades sociais, a política de aliança e favorecimento entre Estado e capital privado levou ao agravamento da crise institucional e política e, conseqüentemente, ao aprofundamento das desigualdades, com o descontentamento da sociedade em geral que repercutiu no campo educacional, quando se prometia democratização ao acesso educacional. Na verdade, trouxeram um perfil de desenvolvimento baseado na exclusão de setores da possibilidade de apropriação dos bens produzidos (campo da saúde, educação, alimentação, habitação e outros) e a renda se concentrava nas mãos de uns poucos investidores, provocando uma distribuição desigual que tornou mais aguda a desigualdade social.

A sociedade, tanto civil quanto política, organizou-se na tentativa de recuperar espaços perdidos. Os anistiados retornaram ao Brasil. Na educação, com a desobrigação do ensino profissionalizante, retomou-se a ênfase na formação geral para o 2º grau. Na retomada dos direitos em 1978, professores se mobilizaram com a intensificação de movimentos para recuperar as perdas salariais que atingiam índices inéditos na profissão docente. “As escolas públicas recorriam a expedientes – como quermesses e Associação de Pais e Mestres – a fim de arrecadar dinheiro para reforma ou atendimento de outras necessidades” (ARANHA, 2006, p. 321-322).

Do ponto de vista econômico, os anos de 1980 são caracterizados como sendo de profunda recessão financeira, desemprego em massa e de extrema miséria, chamado por alguns de década perdida (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994).

Na restauração do quadro institucional, devido à crise política gestada anteriormente, começa a mobilização sobre a necessidade da introdução de reformas democráticas de restauração institucional. A população trabalhadora e a classe média clamavam pela volta do estado de direito. Com isso, em 1980 foi aprovada a reforma partidária (elaborada em 1979) e o retorno das eleições diretas para governadores. “Houve debates, artigos, monções tiradas em congressos e



associações de educadores, em prol de mais verbas para o ensino público” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 271). Momento esse de fundamental importância para a educação, com intensa reorganização e reflexos qualitativos para a reflexão do processo educacional. Criaram-se várias entidades como Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Docentes de Educação (Ande). Nesses movimentos educacionais, nasce a consciência de luta de classes na busca por direitos. Na luta pela volta ao estado de direito, em defesa ao ensino público e gratuito, foi formado o

fórum Nacional de Educação na Constituinte. Paralelamente ao Fórum em Defesa da Escola Pública, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino apresentou proposta em defesa das escolas particulares, assim como a Associação Brasileira de Escolas Superiores católicas buscou reivindicar recursos para as escolas confessionais (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 271).

Em meio a fracassos de planos econômicos, aturdida inflação e lentidão na evolução educacional, acometidos na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, surgiu a esperança em garantias de direitos transpostas da Constituição Federal, que traz em suas nuances os anseios de toda uma nação, representada na sistematização da Carta Magna Brasileira. Com a ampliação e inclusão de direitos significativos na Carta Constitucional, como a

gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito, extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio; atendimento em creches e pré-escolas às crianças até seis anos; acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente; valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério; plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país (ARANHA, 2006, p. 324).

Com a aprovação da Constituição Federal, em 1988, essas e outras conquistas legais possibilitaram formas de inserção e garantias de direitos ao processo educacional que assevera a gratuidade do ensino público, dentre outros direitos. Ao ser aprovada, a Carta Magna necessitava de uma lei para consolidar a

especificidade da educação. Iniciou-se o debate no sentido de implementar as Diretrizes e Bases da Educação.

O primeiro projeto da LDB resultou de amplo debate em diferentes lugares, na Câmara, com participação da sociedade civil, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composta por várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação (ARANHA, 2006). O projeto original exigiu muito do relator Jorge Hage, que deu nome ao substitutivo, com importantes debates democráticos propostos pela comunidade educacional.

O senador Darcy Ribeiro, então ministro da Educação, propôs outro projeto, que começou a ser discutido paralelamente e terminou por ser aprovado em 1996, usando o argumento de que o substitutivo anterior era muito detalhista e corporativista, entre outros defeitos, e tinha uma extensão de 172 artigos que inviabilizava determinados setores. Em contraposição, o projeto aprovado foi duramente

[...] criticado por ser vago demais, omissos em pontos fundamentais e autoritário, não só por não ter sido precedido por debates, mas por privilegiar o Poder Executivo, dispensando as funções deliberativas de um Conselho Nacional composto por representantes do governo e da sociedade (ARANHA, 2006, p. 325).

Após ampla discussão de quase uma década, a LDB/96 foi aprovada com encargos de trazer de volta a educação, com ordenamento jurídico adequado ao desenvolvimento do país. Essa lei trouxe mudanças significativas em termos educacionais e de garantias de direitos, por outro lado recebeu fortes críticas por omissão em pontos fundamentais e de cunho autoritário por não ter sido precedida por debates. De modo geral, a

Lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações, a educação profissional que não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular (ARANHA, 2006, p. 324).

Apesar das duras críticas relacionadas à falta de direitos sociais, não contemplados nas leis anteriores, houve avanços significativos em relação à educação especial, dedicando o Capítulo V para tratar questões relacionadas aos educandos portadores de necessidades especiais, em que o Art. 58 assegura atendimento:

[...] preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, LDB, 1996).

Assim, o sistema de ensino deve garantir o acesso à escola, sendo que a permanência desse aluno com deficiência deve ser mediada pela ação do professor, juntamente com os demais profissionais da escola, em parceria com a família. Dessa forma, o Art. 59, coloca como ações necessárias para assegurar ao aluno com deficiência

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, LDB, 1996).

No item três, o artigo citado, anteriormente, aborda sobre a necessidade do professor se capacitar para melhor trabalhar com as especificidades de atendimento ao aluno com deficiência. Desse modo, os Artigos 62 e 63 colocam a exigência da formação do professor em nível superior, para atuar na educação básica, no sentido de se qualificar de forma adequada para melhor trabalhar com o aluno com deficiência.

[...] cursos de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, para substituir o curso de magistério de nível médio. [...] a proposta de programas de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação (ARANHA, 2006, p. 326).

Vale ressaltar que, na exigência estabelecida em nível de formação superior, como mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, substituindo a formação oferecida em nível médio na modalidade normal, a LDB/96 trouxe um avanço considerado importante para a profissionalização docente.

No exercício da democracia houve empenho e movimentação em universalização da educação, defendendo a inclusão escolar, colocando a possibilidade de inserção escolar, às pessoas com deficiência ao Ensino Regular.

O radicalismo da inclusão, vem do fato de existir uma mudança de paradigma educacional [...] Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de Ensino Especial e de Ensino Regular. As escolas devem atender as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos (ARANHA, 2006, p. 327).

Com a nova LDB/96, encerra-se mais um capítulo da educação brasileira, colocando os ranços e avanços obtidos ao longo da história. Trajeto marcado por lutas, conquistas, perdas e fracassos, mas, ao mesmo tempo, de esperanças projetadas para a superação da desigualdade social, luta de classe e, principalmente, por uma política honrada, sem interesses exclusivos, voltada para soberania da nação, em prol dos direitos sociais e educacionais, garantindo o acesso e a permanência à educação pública de qualidade.

Com ideário de renovação política marcada por posição de esquerda, ocorrido no período de 2003-2011, a política educacional do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como Lula, foi pontuada por algumas situações que deixaram marcas, através de discurso político com sensibilização para temas da vida cotidiana do professor e esperança para a classe da educação. Segue parte de seu discurso, em que ele abordou a valorização do profissional docente:

[...] é preciso deixar claro que não é pagando mal os professores, como agora, que vamos melhorar o ensino. A qualidade do ensino está relacionada a uma série de fatores. O salário do professor é um deles. [...] Hoje, no Brasil, temos professores com vários regimes de trabalho: tempo integral, parcial, ou que trabalham em uma, duas e até quatro escolas. São os professores-táxis, que têm que se virar para dar sustento à família e se atualizar profissionalmente. Nossa proposta, em vez disso, é uma política séria de educação, do nível básico ao superior. Vamos lutar por um salário compatível com a qualificação e com a responsabilidade dos docentes. Isso terá alta prioridade do nosso programa (GHIRALDELLI, 2009, p. 246).

Com esse discurso nacionalista, o presidente acende a esperança no campo educacional, acreditando que as palavras proferidas pudessem se concretizar na ação política. Tanto assim que, no projeto político de Lula, foram realizadas algumas

ações como: abertura de vagas nas universidades; incentivo ao programa de Financiamento ao Ensino Superior (Fies); Programa Universidade para Todos (ProUni), projeto esse que foi considerado como heterodoxo, considerando a tradição política do partido (GHIRALDELLI, 2009). Devido à ideologia do Partido dos Trabalhadores (PT) o que se esperava

era um investimento maciço no ensino superior público, no sentido da ampliação de vagas, e uma política de melhoria da educação básica, para permitir que o aluno da escola pública e nível médio pudesse ter condições de disputar com o aluno da escola particular uma vaga na universidade estatal (GHIRALDELLI, 2009, p. 248).

No segundo mandato, no ano de 2007, do Governo Lula, com poucas prioridades em políticas educacionais, mas com ações isoladas que significaram uma possibilidade de avanço no ensino com modificação na LDB/96, ampliou-se a escolarização obrigatória (Ensino Fundamental) para nove anos e esse abarcou a Educação Infantil, como possibilidade de inserção escolar na base educacional.

Ideologicamente, a Declaração de Salamanca (1994) defende o propósito de inserção dos alunos ao processo de escolarização, democratizando o acesso à educação no sentido de “[...] tornar efetiva a educação para todas as crianças e jovens” (GHIRALDELLI, 2009, p. 262), cuja missão é a inserção de “TODOS” no processo educacional, independente de suas condições socioeconômicas com ou sem deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais ou sensoriais. Esse, talvez, seja o maior desafio dessa trama social que, na atual conjuntura de perdas de direitos sociais e na crise financeira que se estende socialmente, faz com que as crianças e os adolescentes sejam explorados, negligenciando-se os direitos adquiridos ao longo do processo histórico.

Nesse contexto histórico, a educação se caracterizou de forma excludente em relação ao aluno com deficiência, segregando-o dentro da instituição pública, através da falta de amparo legal e de uma política acolhedora e eficiente. Por outro lado, a política nacional de educação especial emerge timidamente com a Lei 4.024/61, porém sem credibilidade e relevância educacional, reafirmada na LDB 5.692/71 e efetivada em termos de inclusão escolar, com o advento da LDBEN 9394/96 que, a partir desse contexto legal, teve o acesso à educação preconizado “[...] em todos os níveis - tem, portanto, por função, repassar, organizar o saber e viabilizar a TODOS os membros de uma sociedade o acesso aos instrumentos de

produção cultural, científica, técnica e política da sociedade em que esses indivíduos vivem” (REIS, 2006, p. 15).

A inclusão escolar assume um discurso inovador, no medo de ser e estar do professor dentro da sala de aula. Historicamente, o discurso tomou uma dimensão de romper com a barreira do preconceito e garantir

[...] os fundamentos de um processo inclusivo na perspectiva da diversidade implicam em mudanças tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças (REIS, 2013, p. 80).

Ainda que, inicialmente, o professor modifique seu discurso em detrimento do amparo legal, caracterizado como direito de inserção do aluno com deficiência à Educação Básica, a concretização da aprendizagem acontece timidamente, resquícios de uma educação conservadora e tradicional que perduram nas instituições de ensino e que destoam da proposta da educação inclusiva. Entender sobre o processo histórico da educação especial significa buscar novas formas de atribuir um sentido educacional à inclusão, na tentativa de superação do preconceito, da discriminação e, principalmente, da exclusão, em reconhecimento e garantias de direito de pertença social do aluno com deficiência. No capítulo seguinte, abordou-se o percurso histórico da educação especial, situando, no tempo e no espaço, os caminhos e descaminhos da educação especial, a evolução do processo educacional com as referidas fases, bem como o amparo legal do processo inclusivo.

### **3. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Na educação ocorrem diferentes situações, retratando realidades que perpassam por movimentos sutis de uma trama, cuja tessitura envolve diversos movimentos que lentamente são perceptíveis. São representações de um enredo que traz, em seu conteúdo, retratos da realidade inclusiva e que segue por atos e atitudes políticas, em defesa da educação para todos, considerando os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos. Por meio de discussões teóricas, neste capítulo, fez-se um recorte sobre o caminho histórico da educação especial, sobre os aspectos culturais, educacionais e políticos, perpassando pela exclusão, pelo processo de escolarização, pela política de implementação da inclusão, bem como sobre os obstáculos e desafios encontrados na efetivação da educação inclusiva em nível nacional, estadual e municipal.

Ao longo da história, as pessoas com deficiências sofreram as mais variadas formas de discriminação, desde a rejeição, ao extermínio, infanticídio até a segregação social. Essas e outras situações marcaram e marcam a vida de crianças e adolescentes com deficiência. A educação era tida como privilégio de uma minoria sendo gradativamente expandida para os considerados “normais” mas esta não alcançava ainda às pessoas com deficiência. Assim, o legado histórico da Educação, em relação à pessoa com deficiência, deixou marcas que perdura na contemporaneidade (SALA, 2013, BUENO, 2016, MAZZOTTA, 2005).

Para compreender o presente, faz-se necessário trilhar nas teias do passado, no entrelaçar dos fios, onde a trama não foi efetivada, retirando ou incluindo as amarrações necessárias na efetivação do processo de inclusão escolar. Buscar cada fio desse processo significa conhecer e entender as tramas da discriminação sofrida ao longo da história, bem como resgatar as fases do processo como realidade apresentada dentro de um contexto excludente que, posteriormente, revela-se como desafios enfrentados pelos professores na concretização de suas ações e no rompimento das barreiras (arquitetônicas e atitudinais), bem como adequações nas metodologias e práticas necessárias ao atendimento dos alunos com deficiências. Essas e outras mudanças convidam o professor a uma reflexão crítica sobre as competências e habilidades necessárias para efetivar uma prática viável, dentro da escola inclusiva. (ALMEIDA, 2003).

Nesse contexto, o item a seguir trilha no passado, com reflexões necessárias sobre a educação especial e o desenvolvimento educacional, perpassando pelas fases da exclusão, segregação, integração e inclusão, situando o leitor sobre o processo histórico no cenário mundial, nacional e estadual, em relação às possibilidades e às perspectivas da inserção do aluno com deficiência ao saber sistematizado.

### **3.1 Educação Especial: Trajetória e Perspectiva**

No percurso histórico da educação, as marcas deixadas pela exclusão foram inúmeras, principalmente, em relação à educação especial que revelou uma realidade cruel e silenciosa com fatos negligenciados, como parte necessária para uma interpretação de realidade aparente. Contudo, era uma compreensão, em que as intenções e os tratamentos foram modificados, conforme a necessidade de fatos sociais, para que o tecido da compreensão permitisse a aparência, sem levar em consideração a essência humana. “Historicamente, desde o homem primitivo, o homem percorre um caminho construído pela exclusão” (SILVA, 2007, p. 62). A exclusão era aceitável devido ao fato de, inicialmente, os seres humanos serem nômades e necessitarem migrar de uma determinada região para outra, por questões de sobrevivência. A necessidade de deslocamento constante e a dependência da natureza para a alimentação, abrigo e sobrevivência dos mais fortes era argumento suficiente para a [...]“eliminação dos membros fracos, velhos, doentes, feridos graves e deficientes” (MARTINS, 2015, p. 13).

Tal extermínio decorria do fato de não poderem participar das atividades coletivas, propostas pela sobrevivência material e, principalmente, pela defesa pessoal e do grupo. O extermínio, “prática constante, extremamente excludente foi realizada por várias civilizações durante milênios” (SILVA, 2007, p. 62). Mesmo depois de os povos deixarem de ser nômades, as comunidades continuaram o “processo de exclusão daquele que significava o ‘estorvo’ para o grupo” (SILVA, 2007, p. 62). Nessa prática de extrema exclusão, havia civilizações que praticavam o ritual de exterminar suas crianças com deficiências, conforme suas crenças e valores. Tal infanticídio acontecia quando os deficientes ainda eram bebês.

Diante da criança com deficiência, tais civilizações de acordo com suas crenças e valores decidiam se a criança deveria ou não permanecer viva.



Algumas civilizações concebiam que as pessoas com deficiência não deveriam viver, eliminando-as ainda quando crianças (SILVA, 2007, p. 62).

Na Grécia, a autoridade responsável por decidir o destino da criança com deficiência recaía na figura paterna, que decidia se ela poderia ou não participar da vida em família. Portanto, a figura do pai representava a possibilidade de vida ou morte. O pai tinha o poder de decisão sobre a vida da criança que, após cinco dias de nascimento, tinha seu destino traçado pelo genitor. Se a resposta fosse negativa, a criança era colocada em um vaso de barro e abandonada nos campos. Esse era o destino certo de muitas crianças, mas o abandono mais comumente era com a criança que possuía alguma deficiência aparente ou extremamente doente (SILVA, 2007 e MARTINS, 2015).

Na Roma antiga, em decorrência do poder que era atribuído aos patriarcas, com base na Lei das XII Tábuas, “eram autorizados matar ou abandonar seus filhos recém-nascidos que apresentassem defeitos” (MARTINS, 2015, p. 14). A exigência para tal abandono era somente de apresentar o bebê a um grupo de cinco pessoas, atestando a anormalidade, bem como o seu abandono. Nesse sentido a responsabilidade pelo abandono da criança é compartilhada socialmente, pois o pai sozinho não decidia sobre o futuro de seu filho, evitando, assim, situações de abandono, fora do que usualmente se justificava para descartar a criança (MARTINS, 2015).

No Império Romano, era costume matar por afogamento os recém-nascidos com deformidades físicas, justificando e comparando as crianças a animais e coisas inúteis.

[...] matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se cabeças das ovelhas enfermas, para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SILVA, 1986, apud Martins, 2015, p. 14).

A discriminação atingia também as pessoas adultas, principalmente aquelas que não conseguiam cumprir com suas obrigações enquanto trabalhadores. Exemplos disso são os escravos no período romano, que eram abandonados para morrer sem piedade, se não conseguissem ser mais útil ao seu amo, devido a alguma enfermidade e/ou idade avançada.

Outro costume habitual era em relação às pessoas com deficiência visual, que eram vendidas para execução de serviços árduos em ambientes insalubres, com aviltantes tarefas de extremo peso, ou como remadores das galés. Outra prática exploratória, em que se misturava o divertimento ao valor mercantil, era a exploração dos “bobos da corte”, usados como objetos de espetáculo e divertimento. Essas pessoas eram expostas sem o menor respeito e consideração (MARTINS, 2015). Eram seres tidos como objetos de comércio e, inclusive, a especulação girava em torno de pessoas que fugiam do padrão da normalidade da época, dentre eles: gigantes, anões, hermafroditas e outros sem membros superiores ou inferiores. Do infanticídio à exposição e exploração da imagem, as pessoas com deficiência estavam fadadas a algum tipo de preconceito, seja pelo nascimento/afogamento enquanto criança ou pela diversão e exploração da imagem defeituosa na vida adulta.

Essa era uma prática comum em outras civilizações da antiguidade. Um ideal de ser humano perfeito, sem anormalidade se projetava socialmente no corpo e na mente do indivíduo, em que procuraram alicerçar suas convicções dentro de uma lógica de perfeição. Estava se formando outra forma de extermínio em nome da beleza. Nesse ideário, na Grécia, especialmente em Esparta, a tradição era cuidar da criança no período da gravidez, para garantir uma criança saudável; quando ocorria o contrário, a criança, identificada no nascimento como “[...] fraca e defeituosa, era eliminada. Jogada do alto dos montes ou exposta, ou seja, era abandonada em lugares ermos, à própria sorte” (MARTINS, 2015, p. 16). Em Atenas, a sociedade comungava das mesmas práticas de extermínio, em que “a criança deficiente era levada a algum lugar desconhecido pela sociedade, onde era abandonada ou eliminada” (SILVA, 2007, p. 63). Incluíam-se nesse extermínio crianças doentes ou que apresentassem alguma deficiência.

Assim, a decisão pela vida e pelo futuro da criança era determinada por um conselho de anciãos. Após o nascimento, a criança era apresentada ao conselho que, por sua vez, fazia o reconhecimento e determinava o futuro da criança.

Se atendesse aos ideais pretendidos como: beleza, bondade e perfeição que atendesse a base de organização sociocultural grega na antiguidade, era devolvida à família para que fosse cuidada até aos seis ou sete anos de idade, depois seria entregue ao Estado que se responsabilizaria pela educação da mesma. A criança com deficiência que não atendia ao ideal da

sociedade era considerada subumana, o que tornava legítimo abandoná-la ou eliminá-la em precipícios (SILVA, 2007, p.63).

Tais práticas eram realizadas e comumente difundidas, tendo, inclusive, o respaldo em leis, que não toleravam exposição de crianças com defeito. Ao descrever o que entendia por República perfeita, Platão recomendava que os que “[...] receberam corpo mal organizado deviam ser abandonados para morrer e as crianças doentes ou que sofriam de qualquer deformidade deveriam se levadas a paradeiro desconhecido e secreto, para que perecessem” (MARTINS, 2015, p. 16).

Em nome de um padrão de beleza que era colocado por uma geração que se preocupava com a perfeição, algumas atitudes foram radicais em relação à pessoa com deficiência. Aristóteles afirmava que deveria haver uma lei que proibisse a alimentação de toda criança considerada disforme, termo esse usado para rotular as crianças que nasciam fora do estereótipo de beleza (MARTINS, 2015). Aristóteles usava como argumento manter o equilíbrio demográfico da política elitista, exterminando os deficientes, principalmente aqueles que tinham dependência econômica.

Essa relação social, forjada no controle e seleção de corpos saudáveis, leva ao processo de exclusão selecionado por grupo ou representante legal da criança, em luta constante pela adaptação de forma natural, revestida em uma necessidade de sobrevivência. Por isso, a garantia de permanência era que a criança fosse sadia e não apresentasse nenhuma deformação física que impedisse, dificultasse ou atrapalhasse a batalha diária pela sobrevivência.

Assim, reforça a ideia de Platão (in: SILVA 2007):

As mulheres de nossos militares são pertença da comunidade assim como os seus filhos, e nenhum pai conhecerá o seu filho e nenhuma criança os seus pais. Funcionários preparados tomarão conta dos filhos dos bons pais, colocando-os em certas enfermarias de educação, mas os filhos dos inferiores, ou dos melhores quando sujam deficientes ou deformados, serão postos num lugar misterioso onde deverão permanecer (SILVA, 2007, p.63).

Essa prática de extermínio já estava presente no discurso e na ação de outros pensadores anteriores a Platão, como no caso de Sócrates, que antecipava o destino das crianças enfermas, dizendo que, “[...] quanto às crianças enfermiças e às que referem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto” (In: SILVA, 2007, p. 63).

Nessa perspectiva, percebe-se que o abandono, extermínio ou segregação era uma prática comum nas sociedades ocidentais da antiguidade. Não respeitavam e nem consideravam a criança deficiente, incapacitada ou com dependência econômica. A incapacidade para o sustento era a sentença da criança que, na maioria das vezes, custava-lhe a vida ou a segregação fora do convívio social, justificada pela diferença/deficiência que a mesma carregava.

Nesse mesmo caminho segue a sociedade romana que, do século I a.C. ao século II d.C., cometia suas barbáries com garantia do Estado, que pregava a questão da forma e da vitalidade. “As crianças prematuras ou com deficiências eram consideradas monstruosas, portanto eram afogadas nos primeiros dias de vidas para que não causassem danos à sociedade perfeita, uma vez que eram consideradas monstros e poderiam trazer azar às pessoas sadias e boas”. (SILVA, 2007, p. 64)

Com o advento do Cristianismo, na Idade Média, comenta Silva (2007) que as crianças, apresentando deficiências, passaram a ser consideradas sagradas com algum direito de ser protegida pela sociedade. Assim, a prática oficial do extermínio foi abolida, uma vez que a criança passou a ser reconhecida como ser sagrado, possuidor da divindade. Contudo, a perseguição às crianças deficientes ainda permanecia sutil, de forma camuflada, pois a família não possuía estrutura para acolhê-las economicamente (MARTINS, 2015).

Dessa forma, na Idade Média, conviviam duas imagens de infância, uma representada pela Igreja Católica, colocada por Santo Agostinho, sendo “a criança considerada uma criatura fruto do pecado original, naturalmente má, que devia ser punida” (SILVA, 2007, p. 64), tornando assim algo nocivo e inevitável socialmente. E a outra imagem de compreensão popular, que via o lado bom e positivo da inocência. “Assim, mantinha a infância idealizada como algo da beleza, da bondade e da felicidade, ou seja, uma figura quase divina” (SILVA, 2007, p. 64).

Com a propagação dos ideais cristãos, as crianças passam a serem vistas como criaturas de Deus - *les enfants du bon Dieu*, - filhos de Deus que possuíam alma, idealizada como ser bondoso, de beleza exterior e bondade interior, proporcionadora de felicidade, ser angelical. Assim nascem, também, valores cristãos relativos ao amor ao próximo, à compaixão e à tolerância com os necessitados (SILVA, 2007 e MARTINS, 2015).

Essa nova visão da criança, como representante da pureza e da inocência, perdurou por longos anos, sendo, inclusive, inadmissível a sua eliminação ou

abandono, mesmo quando nasciam frágeis, malformadas ou deficientes. Diante dessa compreensão, a criança passa ser merecedora de algo bom, sendo tratada inclusive como ser social; mesmo com deficiência não poderia ser abandonada ou sacrificada, pois era considerada filha de Deus, dotada de alma.

Uma vez que a prática do abandono ou extermínio havia terminado; sem poder abandoná-las ou exterminá-las ao seu próprio destino, buscaram-se alternativas, diferenciadas das usuais, para sanar o problema da deficiência. Desse modo, criaram-se asilos com o objetivo de acolher todas as crianças deficientes ou com problemas de saúde. Esses asilos eram verdadeiros depósitos de deficientes, sobreviviam com um mínimo de dignidade humana (SILVA, 2007 e MARTINS, 2015). “[...] os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública” (BUENO 2016, p. 74).

Nessa visão de educação especial, com o intuito de entender a proposta de educação inclusiva, Silva e Fación (2005) e Silva (2007) fazem um recorte histórico sobre educação especial, caracterizando-a em quatro fases, sendo: exclusão, segregação ou institucionalização, integração e fase da inclusão.

A primeira fase refere-se ao período que antecede o século XX, denominada fase da exclusão, cuja população deficiente era acometida de todo tipo de barbárie, considerada indigna do convívio social.

[...] a chamada fase da exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Na sociedade antiga era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média, a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas. No século XVII os deficientes mentais eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. No final do século XVIII, princípio do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada em pessoas com necessidades educativas especiais e é a partir de então que poderíamos considerar ter surgido a educação especial (SILVA e FACIÓ 2005, p. 184).

Esse processo de exclusão social (antes do século XX) era caracterizado pelo abandono, infanticídio e outras formas de discriminação e colocado como a fase da rejeição, em que as pessoas com deficiência eram confinadas, por toda a vida, em ambientes fechados em Instituições, sobrevivendo em péssimas condições com outros deficientes, tendo como preocupação institucional somente o cuidar,

além do afastamento do convívio social. Esses lugares eram verdadeiros depósitos humanos, segregados e longe daquela sociedade, que rejeitava a criança pela sua incapacidade ou diferença.

Inicia-se o processo de institucionalização que, segundo Silva (2007), tomou o lugar do suplício e extermínio praticado anteriormente, mas serviu e serve, ainda hoje, para segregar e manter as pessoas com deficiência longe do convívio social. Compreender situações como essa, significa perpassar por questões socioculturais.

A situação de exclusão da pessoa com deficiência na sociedade é histórica e perpassa toda a vivência humana desde o homem primitivo ao homem contemporâneo, a diferença é que à medida que o homem evoluiu, a compreensão do “diferente” foi sendo alterada, mesmo que lentamente (SILVA, 2007, p. 65).

A segunda fase, denominada segregação ou institucionalização, ocorreu no século XX. As pessoas com deficiências eram acolhidas em grandes Instituições, mantidas por entidades religiosas, com o objetivo de iniciação escolar, através da alfabetização, dentre outras atividades acolhedoras.

[...] começou com atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais dentro de grandes instituições que, entre outras coisas, propiciava classes de alfabetização. É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nasce assim uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual (SILVA e FACIÓ, 2005, p. 185).

Apesar de cunho educacional, as pessoas com deficiência eram colocadas em asilos e instituições, de caráter segregatório que os mantinham longe do convívio social, embora se assinalasse a preocupação com o processo de escolarização dessas pessoas, iniciando, inclusive, com elaboração de programas e técnicas especiais para melhor atender tais alunos.

Nesse novo modelo de inserção social, as instituições assumiam o discurso histórico de as pessoas com deficiências serem bem acolhidas e assistidas legalmente, dando à sociedade uma falsa ideia de que as crianças eram respeitadas, em sua integridade física e educacional.

Concomitantemente, as instituições se multiplicam, em termos de espaço físico e, principalmente, em relação ao atendimento educacional. Começa-se a diferenciar, em termos de funcionalidade de acordo, as etiologias das deficiências:

“[...] cegos, surdos, deficientes mentais, paralisados cerebrais, dentre outros.” (SILVA e FACIÓ, 2005, p. 185). Surge a Educação Especial, sendo um subsistema da Educação Regular, com atendimento diferenciado em centros especiais e especializados, separados dos regulares. Assim [...] “constituíram um subsistema de educação especial, diferenciando, dentro do sistema educativo geral. [...] ficaram dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação: a Educação Especial e a Educação Regular” (SILVA e FACIÓ, 2005, p. 185), com política de atendimento e modalidade de ensino diferenciado, conforme a demanda educacional, ou seja, um ensino especial e um ensino regular.

A terceira fase, denominada integração, constitui-se na segunda metade do século XX, a partir da década de 1970. “Nesta fase, o entendimento de que o dito ‘diferente’ apresentava possibilidades de realizar tarefas, atividades e participar da vida social como os considerados normais” (SILVA, 2007, p. 67), mas com algumas limitações, conforme o grau da deficiência que o mesmo possuía. Essas limitações começaram a ser percebidas, porém não se afastou da possibilidade de aprendizagem. “Começou a ter acesso à classe regular, porém, desde que houvesse adaptação e não causasse nenhum transtorno ou desordem no contexto escolar.” (SILVA, 2007, p. 67).

Surgem novas possibilidades de atendimento educacional às crianças ou aos adolescentes com necessidades especiais, colocando-os no convívio com outras crianças ditas normais, para que os mesmos possam exercer sua cidadania. Nessa fase,

[...] houve uma mudança filosófica em direção a ideia de educação integrada, ou seja, escolar regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que pudessem adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escola. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos com necessidades especiais ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de ressaltar a condição, preferencialmente da rede regular de ensino, o que deixava em aberto a possibilidade de manter a criança ou adolescentes com deficiência nas escolas especiais (FACION & SILVA, 2005, p. 185).

Mantoan (2015) alerta, em relação ao uso do termo integração, este “refere-se especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, [...]

sendo justaposição do ensino especial ao regular” (MANTOAN, 2015, p. 26). Sendo assim, nessa fase há uma possibilidade de romper com a segregação das grandes instituições, que, outrora, separava a criança do convívio social por sua condição de ser diferente.

A quarta fase, da inclusão, começou a se projetar, inicialmente, na década de 1980, quando os alunos com deficiência começaram a frequentar as classes regulares, pelo menos em meio turno. Com a necessidade de educar esses alunos, a sociedade volta sua atenção para que os mesmos pudessem frequentar uma escola regular. Assim, de categoria excluída, discriminada e marginalizada, a criança passa ser defendida socialmente, na busca pelos direitos e pela cidadania perdida.

Intensificou-se a atenção à necessidade de educar os alunos com necessidades especiais no ensino regular como consequência das insatisfações existentes em relação às modalidades de atendimento em educação especial, que, para muitos, contribuíam para a segregação e estigmatização dos educadores, assim como nas davam resposta adequadas às suas necessidades educacionais e sociais (FACION & SILVA 2005, p. 185).

Assim, essa fase permanece até a atualidade, em um contexto diferenciado das fases anteriores. Nessa conjuntura, a criança com necessidades especiais, está resguardada legalmente, em termos de direitos e atendimento na rede regular de ensino. Dessa maneira, a escola se viu obrigada a adaptar-se para o acesso e permanência das crianças com necessidades especiais. Mantoan (2005) coloca que, no processo de inclusão, questionam-se não somente as políticas da organização da educação especial e da educação comum, como também a forma de se inserir esses alunos na educação de forma eficiente e sistemática

Com o processo de inclusão social, com a garantia dos direitos sociais, a partir de uma legislação que definisse o papel do Estado como responsável e articulador de políticas voltadas para o atendimento dos portadores de necessidades especiais, o deficiente passaria a ser visto e respeitado na sociedade como cidadão e a enxergar a sua cidadania com direitos à saúde, à educação, ao trabalho e a todos os direitos que o ser humano faz jus, isto é com direito a vida. (SILVA, 2007, p. 68).

Percebe-se um progresso em relação ao tratamento dado à pessoa com deficiência, mas longe de ser o ideal desejado, para atenuar a culpa pelas barbáries cometidas pelos antepassados. “Situação desejada de inclusão na forma plena, como resgate da cidadania, dos direitos e valores de que todos os seres humanos



têm e necessitam para viver com dignidade na sociedade e serem aceitos sem discriminação” (SILVA, 2007, p. 65).

No Brasil, a história se repete em termos de exclusão, preconceito e discriminação, tendo como registro a partir do período colonial, anos 1600. A eliminação das pessoas com deficiência do convívio social é tomada de caminhos equivocados, marcados por experiências negativas de um passado tenebroso. Segundo Silva (2007) “a história da humanidade é uma história de lutas e conquistas, em que há vencidos e vencedores. [...] os vencedores sobrepõem a sua força e seu poder sobre os menores” (SILVA, 2007, p. 62). Nesse contexto, as relações sociais vão evoluindo, conforme as transformações na busca pelo controle social, político e econômico de um grupo sobre o outro.

Ressalta que as práticas do extermínio ainda persistem no Brasil, aceito, culturalmente, entre a sociedade indígena, em algumas tribos do Alto Xingu, no norte do Mato Grosso.

[...] exterminam os bebês que nascem com deficiência, enterrando-os vivos, por acreditarem que a criança que nasce com deficiência não tem condições de ir para a selva, de trabalhar, de garantir seu sustento como são consideradas incapazes de construir uma vida independente, o sacrifício é encarado como algo natural. [...] Os gêmeos também são sacrificados, pois não se sabe qual representa o bem ou mal. [...] o extermínio só é realizado no caso de descobrir uma deficiência física na hora do nascimento. Quando a deformidade ou deficiência mental são descobertas alguns meses após o nascimento, a tribo aceita, ou melhor, deixa a criança continuar vivendo, pertencer a tribo (SILVA, 2007, p. 65).

Desse modo, busca-se, com a inclusão, democratizar espaços sociais no que se refere à educação. Principalmente, a democratização do ensino, a fim de minimizar a injustiça social, perpetuada ao longo da história, para que o professor possa exercer sua competência formativa com a autonomia e a responsabilidade que lhe competem. Refletir sobre o processo formativo necessário a sua atuação junto ao aluno com deficiência no sentido de proporcionar uma educação democrática, que minimize as injustiças sociais cometidas ao longo do processo histórico (CASTRO e FACIÓ, 2005). Nesse sentido, no item a seguir, abordou-se a política de escolarização, em sua efetivação no decorrer da história, bem como os pioneiros no ato de ensinar/aprender da pessoa com deficiência.

### 3.2 Educação Especial: Política de escolarização dos alunos com deficiência

Ao se negligenciarem seus direitos, as deficiências passaram a ser objetos de estudos, em que diferentes estudiosos, como filósofos, alquimistas, químicos e astrólogos procuravam explicação para os problemas e as causas da deficiência. A primeira visão científica, a visão medieval da deficiência, partiu de Paracelsus (1493-1541), pseudônimo de Plilippus Aureolus Theophrastus Bombast von Hohenheim, médico suíço, que se destacou ao considerar em seus estudos, embora com visão distorcida e supersticiosa, que a deficiência era um problema de cunho médico. Nessa visão, o conceito de deficiência deixa de pertencer ao conceito, supostamente, especulativo, no território da magia e da religião<sup>27</sup> para a ciência. Passou-se a privilegiar a questão “etiológica que dará margem a grandes discussões posteriores, uma vez que propiciara um terreno fértil para a questão do prognóstico fechado e para a teoria das degenerescências” (MARTINS, 2015, p. 27).

A partir do período do Renascimento, com a propagação das ideias humanistas, registram-se as primeiras experiências educacionais com pessoas com deficiência que foram direcionadas dentro de uma lógica individualista, com ensinamentos às pessoas surdas-mudas, posteriormente os cegos e, somente no século XIX, ocorreram as primeiras tentativas com as pessoas com deficiência intelectual. Em relação à educação, o ensino para pessoas surdas-mudas<sup>28</sup>, o médico francês Laurent Joubert (1529-1582) defendia a ideia de que o homem era um ser social com habilidade para se comunicar com os demais. No século XVI, Gerolamo Cardano, italiano, médico, matemático e astrólogo que estudou aspectos anatômicos da pessoa surda, pela

condução óssea do som, procurou avaliar o grau de capacidade de aprendizagem entre diferentes surdos, afirmando [...] que a escrita poderia representar os sons da fala ou as ideias do pensamento, e, por isso, a

<sup>27</sup> Aranha (2006) coloca que a concepção de deficiência passou a ser de natureza religiosa, de maneira que o deficiente ora era considerado demoníaco, ora possuído pelo demônio, expiador da culpa e da vingança divina. É importante ressaltar que, deficiente na idade Média, era só uma pessoa sagrada, de forma que a sua marca era o sinal de diferença e, nesse sentido, só podia ser assinalada por Deus. O cego era tomado como um adivinho por não ver as coisas e poder ser sensível às coisas do futuro. A pessoa com deficiência intelectual era considerada a pessoa simples da ideia que estava de Deus.

<sup>28</sup> Surdas-mudas terminologia usada na época, por muito tempo, fazendo referência às pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Conforme o Decreto 5. 626/2005 utiliza a terminologia pessoas surda.

mudez não constituía em impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento (MARTINS, 2015, p. 29).

É a partir da constatação de Gerolamo, de que o surdo era capaz de aprender, que a forma mais indicada para iniciação da aprendizagem seria por meio da leitura e escrita, pois a surdez não alterava a inteligência e capacidade de aprendizagem.

Segundo Martins (2015), a história da educação especial aponta o século XVI como marco inicial da educação das pessoas com deficiências, iniciada em criança surda; sendo que, antes “[...] os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública” (MARTINS, 2015, p. 30). Nessa época a educação acontecia mediante precursos por restringir-se somente à criança surda, por não se desenvolver através da instituição escolar.

As primeiras iniciativas, de um atendimento educacional especializado com pessoa surda, têm destaque no monge Pedro Ponce de Leon (1541-1549) que desenvolveu um trabalho com crianças surdas (filhas de membros da corte espanhola). Posteriormente, surgem outros, como Juan Pablo, que relatava as causas da deficiência auditiva e dos problemas de comunicação com a pessoa surda. Na aplicabilidade de seu método (brutais com gritos e castigos) ficou conhecido por essa prática e, principalmente, por criar o primeiro manual de ensino de surdos-mudos, usando o alfabeto dactilológico (manual) que era comparado ao processo das letras escritas (BUENO, 2016, MARTINS, 2015). Bonet demonstrou em seu livro - *Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar* -, o alfabeto em forma de sinais, com fácil visualização e que fazia comparação das letras escritas com os sinais correspondentes ao alfabeto manual. Dessa forma ele defendia que

[...] o ensino devia começar pela escrita, não por palavras inteiras, mas por uma sistematização do alfabeto. Em seguida fazer uma sequência com alfabeto datilológico e o alfabeto escrito para, somente mais tarde, se ensinar a linguagem falada. Essa parte que envolve diferenciação de sons seria a parte mais difícil e mais importante para [...] formação do som na boca e cuja exatidão dificilmente poderia ser superada, sem auxílio de experiências e de aparelhos (MARTINS, 2015, p. 32).

Ensinar o surdo não era uma tarefa fácil, em função da dificuldade em sistematizar um método com resultados satisfatórios, por essa razão muitos

profissionais mantinham sigilo sobre sua prática pedagógica. Prática essa de forma independente, sem se vincular a instituição escolar. Muitos desses profissionais eram preceptores contratados para ensinar somente os filhos surdos-mudos das pessoas abastadas ou de famílias nobres e influentes, para garantir seus direitos legais. Conforme a legislação, quem não conseguia se comunicar oralmente ficava excluído da sociedade e de seus direitos, além de ficar privado da fala.

Somente ao final do século XVIII, início do século XIX, começa lentamente a escolarização das pessoas com deficiências em instituições especializadas, onde a sociedade percebe a necessidade de se solidarizar com essas pessoas, mesmo que seja de forma assistencial. Com isso, ampliaram-se as possibilidades de escolarização da pessoa surda em contexto escolar, com possibilidades de inserção e escolarização na língua portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Em termos educacionais, surgira a preocupação com a escolarização do cego, somente entre os séculos XVI e XVII, com tentativas de escolarizar as pessoas mais abastadas à leitura que se daria com as letras cortadas em madeiras, caracteres móveis em metal ou papel, originando a criação de código cifrado, que era o formado por uma série de nós, dados em cordas e por pontos de diversas formas; alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas e, outras tentativas, como as tábuas cobertas de cera, onde a pessoa deficiente poderia escrever com o uso de estilete. Todas essas tentativas de ensinar o cego a ler e escrever foram fracassadas (MARTINS, 2015).

Cego e estudioso, Louis Braille, em 1837, desenvolveu estudos, aperfeiçoando um sistema de leitura e escrita para cegos, sendo o mesmo código usado na atualidade. São “seis pontos em relevo que são dispostos em colunas, não excedendo o campo tátil e que podiam ser identificados com rapidez; possibilitou a formação de 63 símbolos diferentes” (MARTINS, 2015, p. 43). Com esses símbolos, tornou-se possível a inserção social do cego ao processo educacional e, principalmente, com possibilidades de alfabetização com a leitura e a escrita no sistema Braille. Esses símbolos são usados, hoje, em textos literários nos diferentes idiomas, como também nas simbologias matemática, dando possibilidade de acesso ao conhecimento intelectual.

No tocante à educação das pessoas com deficiência mental<sup>29</sup>, no século XVII iniciou-se uma postura organicista em que Thomas Willis (1621-1675) relacionou a deficiência com as questões neurais. Tal discurso se fundamenta na tentativa de educar um menino selvagem, que havia sido abandonado pela família em uma floresta nos arredores de Paris. Esse menino pronunciava apenas grunhidos e se alimentava de frutas, raízes e nozes, rejeitando, por completo, alimentos que lhe preparavam. Ao ser apresentado à comissão do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que era formada por diversos profissionais, inclusive um psiquiatra Philippe Pinet, concluíram que ele era um idiota<sup>30</sup> sem nenhuma possibilidade de ser educado. (MARTINS, 2015).

O diagnóstico foi contestado pelo médico Jen-Marc-Gasprd Itard, ex-aluno de Pinet, usando o argumento de que “não levava em consideração a história de vida do menino e os fatores ambientais aos quais estivera submetido” (MARTINS, 2015, p. 47). Assim, foi designado para educá-lo, com a crença concebível de que

[...] o homem não nasce homem, mas é construído como homem. Percebia, obviamente a idiotia do selvagem, mas não a entendia como devida a uma deficiência biológica e sim com um fato de insuficiência cultural: ele era bom selvagem, a estátua e a tabula rasa. (PESSONTI, 1984 *apud* MARTINS, 2015, p. 47)

<sup>29</sup> A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento (no qual o Brasil participou) em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, evento esse que aprovou o acima referido documento DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, substituindo o adjetivo “mental” por “intelectual”. Observe-se que o termo “intelectual” foi utilizado também em francês e inglês: *Déclaration de Montreal sur la Déficience Intellectuelle, Montreal Declaration on Intellectual Disability*. A expressão “deficiência intelectual” foi oficialmente utilizada já em 1995, quando a Organização das Nações Unidas (juntamente com The National Institute of Child Health and Human Development, The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation, e The 1995 Special Olympics World Games) realizou em Nova York o simpósio chamado INTELECTUAL DISABILITY: PROGRAMS, POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE (*Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro*). Esta substituição ocorreu também na Espanha, conforme notícia publicada em 2002, que se segue: “Espanha - Resolução exige a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual. A Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Mental aprovou por unanimidade uma resolução substituindo a expressão “deficiência mental” por “deficiência intelectual”. Isto significa que agora a Confederação passa a ser chamada Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Intelectual (*Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual*). Esta organização aprovou também o novo Plano Estratégico de quatro anos para melhorar a qualidade de vida, o apoio institucional e os esforços de inclusão para pessoas com deficiência intelectual”. Fonte: Digital Disnet Press Agency, Digital Solidarity, n° 535, Bogotá, 3 de setembro de 2002. SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou deficiência intelectual. s.l., dez.2004.

<sup>30</sup> Idiota era a palavra usada na época para definir as pessoas com deficiência grave nas funções intelectuais.

Com essa convicção, Itard desenvolveu, por cerca de seis anos, um trabalho pedagógico com Victor (ex-menino selvagem), em que alcançou avanços consideráveis, tornando-o apto à integração e ao convívio em sociedade. O trabalho do médico foi reconhecido mundialmente e ele foi “considerado por muitos estudiosos como a pedra angular do que se denomina a educação de pessoas com deficiência mental” (MARTINS, 2015, p. 48).

Por meio dos registros sobre a forma como Itard educou Victor, abriram outras possibilidades fora do contexto da educação do deficiente mental; mas, sobretudo, como superar traumas e situações de isolamento do passado e inserindo-o socialmente. Porém, “o grande mérito de estabelecer uma diferença entre aqueles que eram considerados doentes mentais e os que apresentavam deficiência mental”, chamando a atenção da sociedade para a sua educação (MARTINS, 2015, p. 48). Com a obra de Itard, inaugura-se uma fase importante na educação, pela busca de auxílio da psicanálise e da psicologia, para explicar comportamentos que fogem do padrão social, ou que poderão atrapalhar o desenvolvimento da aprendizagem e o convívio social. Em 1808, lançaram-se as bases do atendimento psicológico às pessoas consideradas deficientes mentais. Essas bases defendiam a prática educacional.

Não como uma base metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação a peculiaridades do aluno como pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias e como organismos biológicos mais ou menos equipados de funções sensoriais e corticais [...] Em Itard, essa individualização não é uma necessidade, devido à carência de experiências similares conhecidas, mas o produto de uma postura filosófica ante o ser humano, diante do educando e frente ao organismo biológico a se posto em funcionamento adequado (PESSONTTI, 1984 apud MARTINS, 2015, p. 49).

Com essa exposição, percebe-se a preocupação com o atendimento educacional especializado, em que “o trabalho empreendido por Itard mostra a eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensa” (MAZZOTTA, 2005, p. 21). Entende-se que o trabalho com Victor, trouxe possibilidades em relação ao trabalho com a pessoa com deficiência mental, uma abertura em termos de metodologia diferenciada, no processo de ensinar, partindo do material concreto para chegar ao conteúdo mais abstrato.

Seguindo os caminhos metodológicos em atendimento educacional à pessoa com deficiência mental, proposto por Itard, os médicos Edouard Séguin e Maria Montessori aprofundaram e detalharam a metodologia por ele utilizada, há mais de um século. Séguin, em 1885, detalhou, em seus estudos, sua técnica

[...] neurofisiológica, baseada na crença de que o sistema nervoso deficiente dos retardados podia ser reeducado pelo treinamento motor e sensorial. Desenvolveu amplos materiais didáticos, pedindo aos professores que seguissem seus processos de treinamentos sistemáticos, de modo também sistemático. Usava, ainda, cores, música e outros meios para motivar a criança (MARTINS, 2015, p. 51).

Partindo da preocupação sistemática sobre a metodologia com uso de materiais concretos para ensinar a pessoa com deficiência mental, inicia-se outro processo com metodologia sensorial e estimulação motora e visual para ativar a área cognitiva. Como médico, Séguin abre outras possibilidades que contribuíram para a educação, evidenciou as causas da existência patológica que seriam hereditárias, orgânicas, ambientais ou psicológicas. Descoberta essa que proporcionou importantes entendimentos social e educacional.

[...] qualquer que seja o gênero da deficiência, o sujeito é educável e, mais, os limites de seus progressos dependerão do quantum de inteligência, do grau comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da perícia na aplicação do método (MARTINS, 2015, p. 52).

Do ponto de vista pedagógico, a preocupação se centraliza no método adequado para a aprendizagem que, se usado de forma correta, poderia obter êxito na educação e habilidade social motora da pessoa com deficiência mental. A ideia de que as pessoas com essa deficiência deveriam ser evitadas é abandonada, preocupando-se em educá-las e protegê-las, mesmo que tal atitude significasse um grande esforço.

Seguindo os mesmos princípios pedagógicos, a médica Maria Montessori, propõe um modelo de ensino, contrariando os procedimentos tradicionais adotados na época. Ela incorpora, na educação do aluno, atividades cotidianas com liberdade e responsabilidade sobre as ações praticadas, descobrindo o mundo, por meio dos materiais educativos que foram desenvolvidos para esse fim.

Esse método usado para trabalhar com o deficiente mental, “[...] reforçou a importância do método não se limitar à eficácia didática, mas alcançar o educando

como um todo, envolvendo seus valores, sua autoafirmação, autoestima e autoconfiança” (MARTINS, 2015, p. 53). Na sala de aula, o aluno tinha liberdade em agir sobre o material educativo e, conseqüentemente, descobrir o mundo através da ação representativa nos objetos, conjuntos de jogos e outros materiais. O método era composto de peças sólidas com atividades que envolviam situações do cotidiano, com diferentes tamanhos e cores, como caixas de tamanho e forma variada; superfície de diferentes texturas; blocos de formas e texturas diferentes; letras em relevo e cor variada, figuras geométricas e outros. (MARTINS, 2015).

O método, além da eficiência, tinha forte fundamento no estudo da psicologia infantil, na observação do comportamento do aluno, na liberdade deixada para uso do material educativo, na descoberta do mundo não causal, mas livre para escolher, manusear, jogar, brincar e criar (MANACORDA, 2010). O método facilitava o desenvolvimento de forma completa e equilibrada, fornecendo aos alunos meios de serem respeitados em sua individualidade e propiciando momentos de descontração, prazer e felicidade, gerados pela reciprocidade da ação respeitosa.

No século XIX, a Médica Belga Alice Descoedres elaborou uma proposta curricular, colocando a necessidade de a interação das atividades educacionais do deficiente mental, estar vinculada ao ambiente natural, envolvendo orientação individualizada dentro de um contexto de interação através dos grupos (MAZZOTTA, 2005).

Em 1901, Ovide Declory, na Bélgica inaugura um instituto para crianças consideradas atrasadas e anormais, colocando uma educação que fosse mais próxima do interesse do aluno, capaz de estimular seu pensamento, a partir das realidades físicas e sociais. A preocupação de Declory é unir situações da vida diária ao aprendizado; ou seja, “escola para a vida, pela vida” (MARTINS, 2015).

Nesse processo de inserção dos deficientes ao processo educacional, um grande impulso, em relação à inserção da pessoa com deficiência mental, ocorre a partir do século XX, com atendimento psicológico prestado às pessoas com déficits intelectuais que se encontravam em instituições especializadas (asilos e hospitais). A questão deixa de ser problema exclusivo da área médica para fazer parte das atribuições da Psicologia.

Esse cenário, da educação dos deficientes, remete a situações de exclusão na sociedade e, paradoxalmente, nas instituições educativas. Os surdos foram segregados em seus lares ou em internatos; o deficiente visual, na impossibilidade



de ser alfabetizado ou incompreendido em escolas tradicionais, foi colocado em espaços específicos de sua deficiência. O deficiente mental era contido em instituições especializadas, com a única função de segregá-lo do meio social, pois era caracterizado como perturbador da ordem social, como louco, vagabundo e delinquente, (BUENO, 2015).

A preocupação centralizava-se na organização de materiais pedagógicos para atendimento do deficiente mental que, de forma indireta, contribuiu para a educação das demais deficiências, com possibilidades de uma aprendizagem significativa. Inversamente, as instituições que acolhiam os surdos e cegos, pouco a pouco, foram se voltando para as exigências do processo produtivo, preparando as pessoas com essas deficiências para o mercado de trabalho, conforme o desenvolvimento industrial.

No sistema organizacional, a educação especial, iniciada no século XIX e assumindo contornos importantes no século XX, passou por avanço na institucionalização como subsistema significativo na área educacional, na grande maioria dos países ocidentais e teve reconhecimento mundial nos demais países (BUENO, 2015). Além desse crescimento, surge interesse nos “distúrbios emocionais e dos superdotados, áreas dos distúrbios de aprendizagem que, nem era considerada da alçada da educação especial” (BUENO, 2015, p. 95). Assim, dedica-se maior atenção e interesse, com ampliação das oportunidades educacionais para os excepcionais<sup>31</sup>, matriculados na educação especial.

Paradoxalmente, o ser humano acumula conhecimento em relação a recursos, atendimento pedagógico, técnicas e didáticas diferenciadas, materiais pedagógicos diversificados; no entanto, o professor na atualidade não consegue fazer com que os alunos com deficiência aprendam, nem mesmo os enquadrados dentro da normalidade. Bueno (2015) justifica, alegando que as exigências da atualidade são maiores e mais complexas que as anteriores. No passado, o aluno com deficiência não conseguia aprender porque exigiam dele processos de leitura, escrita, contar sequência numérica, noções básicas de história, geografia e outros conteúdos, relativos ao conhecimento e não relativo às habilidades. Esses

---

<sup>31</sup>Excepcionalidade termo substituído no aprofundamento da temática da deficiência mental porque a substituição de um termo por outro só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade. Excepcional, deficiente mental e retardo mental são usados como sinônimos. Atualmente o termo excepcional é utilizado quando o indivíduo intelectualmente superior e passaram ser incluídos na categoria da inclusão (BUENO, 2015).

conhecimentos eram necessários, porém não eram relevantes para o processo de inserção educacional, uma vez que a via de acesso do aluno com deficiência demandava outras habilidades por parte do professor. Hoje, na perspectiva de inclusão, ampliaram-se os discursos da prática profissional e as oportunidades de acesso e permanência do aluno com deficiência. Por outro lado, “espelhou muito mais o seu caráter de avaliadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de instrumento de legitimação da seletividade social” (BUENO, 2015, p. 98). Nessa conduta, esbarra-se nas dificuldades pessoais, em relação ao processo ensino aprendizagem do professor, em termos de capacitação profissional e do aluno, enquanto efetivação da política de inclusão. No decurso histórico, a seguir, abordou-se a educação especial em nível nacional, na gênese das primeiras instituições imperiais com evolução histórica, implementação e efetivação da inclusão em nível estadual, bem como sobre o desenvolvimento educacional em nível local.

### **3.3 Marcos Legais da Inclusão: internacionais e nacionais**

A sociedade brasileira, desde a colonização traz em seu bojo histórias de um passado marcado pela discriminação social, fruto das desigualdades socioeconômicas. A escola, por ser uma representante legal do saber sistematizado, carrega em suas nuances problemáticas educacionais, diretamente, relacionadas às contradições sociais. Nas últimas décadas, junto com a democratização do ensino, que trouxe garantia de direitos para grande parcela da população em termos de acesso, não houve, igualmente, a adequada inclusão de alunos com deficiências no sistema educacional. Essa desigualdade, por se tratar de um problema multicausal, complexo e social, repercute em várias instâncias sociais. Mazzota (2005) e Sala (2013) colocam que a miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades para com os alunos deficientes e a negligência associada ao descaso do cumprimento das políticas sociais, fazem aumentar os atos de abandono, violência e exclusão por parte da escola pública e outros seguimentos sociais.

Legalmente, os fundamentos que norteiam a Educação Básica estão definidos no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais

da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa que são: “I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político”. (BRASIL/CF, 1988). Nessas bases, a educação tem como projeto a construção de uma “sociedade livre, justa e solidária”, a fim de “garantir o desenvolvimento nacional; [...] reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (MEC/DCNEB, 2013, p. 20). A base que sustenta a educação recai sobre o poder público, a família, a sociedade e a escola pela não efetivação dos princípios fundamentais necessários, a fim de garantir aos alunos o acesso à educação com base nos princípios de:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (MEC/DCNEB, 2013, p. 20).

Além das finalidades educacionais, enunciadas na constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o “pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (MEC/DCNEB, 2013, p. 21), outras garantias são determinadas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/90), o qual

[...] assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990, artigos 2º, 3º e 4º).

A negligência de tais direitos recai sobre um tratamento preconceituoso por parte da escola e de toda comunidade. Ser diferente significa não se enquadrar nos padrões de normalidade. Nesse reconhecimento de igualdade de oportunidades, a inclusão vem com proposta de corrigir e superar situações de exclusão e negligência

de direitos, com a pretensão de promover o sucesso pessoal, acadêmico e profissional de todos os alunos, em uma escola inclusiva. Incluindo não só os alunos com situação de deficiência, mas todos que necessitem de um atendimento diferenciado e que, de algum modo, sofram discriminação.

A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206 Ensino ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade e II pluralismo de ideias. Todos esses princípios reforçam o atendimento de que a educação é um direito de todos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL/ BRASIL, 1988).

A educação é assegurada legalmente como um direito de todos. A escola e a comunidade devem reafirmar a questão da inclusão social de toda e qualquer criança à instituição escolar. Sendo assim, o artigo seguinte complementa, em relação às condições necessárias para a inserção de todos os alunos à educação, que a Constituição Federal, alocado no Art. 208, determina ao poder público o acolhimento dessas crianças. Reitera o dever do Estado com a garantia de que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (CONSTITUIÇÃO FEDERAL/BRASIL, 1988).

Apesar de a Constituição Federal, de 1988, assegurar os direitos básicos, a educação, no Brasil, assume a proposta de educação para todos, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Joentien, Tailândia, em 1990; reafirmando o compromisso à educação, como direito fundamental de todos no mundo inteiro. Assim, universaliza-se o acesso à educação, promovendo equidade, conforme segue o Art. 3:

1.A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. 3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação

ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

A Conferência Mundial trouxe reflexões e afirmações em relação à educação para todos, com modelo educacional de princípio inclusivo, independente de cidadania, credo, gênero, classe social, necessidades educacionais especiais e outros. Com isso, entende-se que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

Tal compromisso foi reafirmado em relação ao acesso à educação das “pessoas com necessidades especiais”. Em 1994, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, garantindo acesso e qualidade a todos as pessoas ao processo educacional. Essa declaração é tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganharam terreno, no campo da discussão teórica, as práticas pedagógicas que refletem o sentido de pensar a educação inclusiva como possibilidade de inserção à rede regular de ensino das pessoas com deficiência. Dentre os países, o Brasil se fez presente na discussão e implementação dessa proposta. Assim, em 1994 foi proclamada a Declaração de Salamanca, que determina que que:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. As escolas comuns, com essa orientação integradora,

representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA/BRASIL, 2004, p. 16).

Nessa perspectiva, a filosofia da inclusão remete à ideia de não equidade, mas as particularidades se individualizam, diferenciando conforme contexto socioeconômico e social do ser humano. [...] as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às particularidades individuais, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes (BRASIL, 2004, p.9).

A Declaração deixa claro o compromisso político e social com a inclusão, em que todo aparato governamental deve proporcionar ações em busca da concretização e efetivação das políticas orçamentárias, destinadas aos sistemas educacionais, no sentido de abranger todos os indivíduos da Rede Regular de Ensino. Por essa razão, são princípios fundamentais, das escolas inclusivas, a aprendizagem de todos, independentemente das barreiras e/ou dificuldades que os alunos apresentarem. Nesse contexto a escola deve

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, pp. 11-12).

A escola, como instituição social, sofre os reflexos da exclusão escolar, que compromete o acesso e a permanência dos alunos com deficiências, bem como o processo ensino-aprendizagem que dificulta as relações entre professores e alunos dentro da sala de aula. A exclusão é expressa em diferentes formas e situações que impossibilitam a efetivação do processo inclusivo, a partir do princípio da igualdade, em relação à inserção escolar, em que os alunos são inseridos de forma igualitária, porém com atendimento diferenciado em termos de aprendizagem.

É importante ressaltar que, no cumprimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC efetivou o

*Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*<sup>32</sup>, visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e viabilizando um vasto processo de formação/qualificação de professores, nos municípios brasileiros, para a garantia do direito de acesso de “todos” à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2007). No que tange ao desempenho dos professores para atuar na educação inclusiva, o documento estabelece:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2007, p. 11).

A capacitação continuada do professor é um dos requisitos importantes para garantia e efetivação da inclusão dos alunos com deficiência na educação. Formação essa que agrega, ao conhecimento do professor, saberes necessários à sua qualificação, pois é sabido que a inclusão contempla todas as formas possíveis da existência humana. Incluir dignifica e, portanto, exige modificar a metodologia, as estratégias pedagógicas, bem como fazer as adequações necessárias ao rendimento acadêmico desses alunos (MANTOAN, 2015).

Legalmente, os direitos básicos do cidadão estão assegurados em leis e decretos que vão do âmbito nacional ao internacional. Assim, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), nos artigos 26º e 27º, proclama:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. [...] educação deve ser vista à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade

<sup>32</sup> Em 2003 iniciou o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial — SEESP — do Ministério da Educação — MEC. As diretrizes principais do programa são: 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. (Brasil, 2006, p. 1), tendo como princípio que o fundamenta a "garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino" (Brasil, 2006, p. 1).

entre todas os grupos raciais ou religiosos. [...] toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e não benefícios que deste resultam (ONU, 1948 p. 14).

A Declaração apontou questões que, na atual conjuntura, não se efetivou no contexto escola, enquanto política social e garantias de direitos de todos. Da mesma forma, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto do Deficiente asseguram acesso e permanência, bem como atendimento educacional especializado a todos, independente de suas condições físicas e ou sensoriais.

[...] no campo da educação se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades [...] Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários (UNESCO/SALAMANCA, 1994, p. 5).

A LDBEN-9394/96 estabelece que os alunos com deficiência tenham atendimento preferencial nas escolas de ensino regular; garante, além do acesso, a permanência e, principalmente, atendimento educacional especializado<sup>33</sup> a todos com necessidades educacionais especiais. Igualmente, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) (2015)<sup>34</sup> tem como pressuposto proporcionar ao deficiente a oportunidade de participar, efetivamente, de decisões que lhe digam respeito à acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde e à educação.

Na efetivação legal, entende-se que os alunos com deficiência não são vítimas na violação dos seus direitos fundamentais, em que são discriminados por sua condição física e/ou incapacidade, ficando excluídos dentro da instituição pública. Instituição que possibilita o acesso ao sistema educacional, porém a sua

---

<sup>33</sup> Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que: Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.



permanência depende de uma série de fatores, determinados legalmente, em termos de adequações curriculares, denominadas de pequeno e grande porte; da estruturação física; da capacitação dos professores. Incluir, segundo o MEC (2001), implica uma nova postura da escola, com a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP), do currículo, da metodologia de ensino, da avaliação e da atitude dos alunos e professores com ações que favoreçam a inclusão escolar. “A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais” (MEC, 2001, p. 47).

Conforme preconizam as leis de amparo legal, é de fundamental importância que se promova a capacitação continuada dos professores, em consonância com as propostas da LDBN (1996), bem como a superação das barreiras<sup>35</sup>, contempladas no Estatuto do Deficiente (2015). Segundo Silva e Aranha (2005), ao favorecer a capacitação de professores, a instituição possibilita o acesso ao saber científico, à sua utilização crítica e funcional rotineira, em prol de uma sociedade mais igualitária e humana.

### **3.4 Limites e Desafios para a Efetivação da Educação Inclusiva**

Na história do homem, a educação institucionalizada é valorizada em termos de conhecimento e apropriação do saber, colocada como espaço coletivo de interesses comuns entre professor e aluno. A convivência entre os pares educativos estabelece uma relação hierárquica de cumplicidade e, ao mesmo tempo, de poder e aprendizagem, em que a escola trabalha em prol de uma educação satisfatória, exercendo um papel atribuído socialmente.

De acordo com Demo (2010), na escola formam-se pessoas e valores essenciais à vida. Os professores têm assumido outros papéis, além dos explicitados na formação acadêmica, enquanto profissional de ensino e aprendizagem. São profissionais que incorporam os papéis de líderes, psicólogos, conselheiros e, até mesmo de pais, quando esses não exercem tal atribuição.

---

<sup>34</sup> Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei 13.146/15 se refere ao mesmo documento.

Diante das funções atribuídas ao professor, é provável que o mesmo não encontre tempo suficiente para cumprir com os ensinamentos acadêmicos, associados aos valores étnicos e morais de que o aluno com deficiência tanto necessita. No exercício da profissão, o professor:

[...] tem a função, normalmente complexa de instigar, provocar, desafiá-lo a contribuir, e a desenvolver a capacidade de raciocínio, de posicionamento do aluno. Para isso o docente precisasse capacitar e construir ambiente propício levando o aluno a fazer análise criticadas coisas, alcançando autonomia e a expressando-se com desenvoltura (MORAN, 2011, p. 11).

Na ação pedagógica, dentre outras funções, o maior desafio é caminhar para uma educação de qualidade, que inclua o aluno com ou sem deficiência, enquanto ser humano, dotado de direitos e deveres; resultante da diversidade social que é, ao mesmo tempo, comum ao ambiente escolar. Para isso, precisa-se de um profissional que agregue, ao seu fazer pedagógico, ações e atitudes voltadas à inclusão escolar, colocada pela Declaração de Salamanca (2004) como necessária ao processo educacional. As atitudes inclusivas perpassam além da dimensão pedagógica, indo para as questões sociais, agregando todo tipo de ajuda possível para conseguir desenvolver uma educação inclusiva.

A inclusão assume nova forma de ação pedagógica, em que todas as estratégias exigem completa análise da situação, para perfeita identificação, tanto das barreiras ideológicas e práticas da inclusão, quanto das oportunidades de adoção de práticas inclusivas, no âmbito do sistema escolar existente. Estabelecem-se certas condições de organização que facilitam a execução de ações inovadoras por parte dos professores, as quais podem tornar-se práticas inclusivas, dentre as inúmeras atribuições do professor que desenvolverá os conteúdos curriculares com qualidade e eficiência.

Qualidade essa, que implica romper com as diferenças e o preconceito dentro da sala de aula, bem como as formas usadas para que os mesmos não se instaurem na relação entre alunos e professores. Para Demo (2010), é fundamental aprender a conviver com os limites, buscando transformá-los em desafio, dessa forma, é preciso aprender a ultrapassar as barreiras das diferenças, dentro da sala

---

<sup>35</sup> Qualquer obstáculo que impeça de alguma forma a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto. Vide: Estatuto da Pessoa com Deficiência, p. 14, 2015.

de aula. Esse contexto de inclusão traz marcas do mundo educacional, do retorno à valorização da diversidade humana que requer, emergencialmente, uma “nova forma de ensinar e, também, de ensinar a ensinar, que demanda uma multiplicidade de respostas educativas coerentes com as necessidades diversas dos alunos” (CASTRO e FACION, 2005, p 166). Requer uma preparação para os novos desafios da educação com vista a uma “postura reflexiva e crítica, por meio da apropriação de conhecimentos” que, de certa forma, proporcionará condições de o professor se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, em prol de uma educação que respeite os ideais de sociedade justa e democrática.

Nesse entendimento, requer-se da formação do professor uma

prática educativa de qualidade, perseguindo como metas, tanto a preparação técnica nos conteúdos a serem ministrados aos seus alunos, como a construção de novos saberes oriundos de uma permanente construção crítico-reflexiva sobre os contextos sociais, políticos e institucionais implicados em seu fazer atual (CASTRO e FACION, 2005, p 167).

Tal perspectiva demanda uma nova postura do professor, mediante o processo de formação pedagógica, marcado pelo retorno à valorização da diversidade humana, requerendo uma nova forma de ensinar. Demanda, também, uma redefinição do papel da escola, dos professores e demais agentes educativos, a fim de assumirem novos valores profissionais, além de práticas diferenciadas, conhecimento pedagógico, científico, cultural e que possam exercitar continuamente o respeito pelas diferenças.

A prática inclusiva para Sasaki (2010) é aquela que extrapola a garantia e adequações de espaço físico, ao fortalecer atitudes que aceitam as diversidades individuais e “ênfatisa a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias” (SASSAKI, 2010, p. 172). Por essa razão, os professores precisam se identificar como profissionais mediadores da aprendizagem para o aluno inclusivo com o olhar afetivo, vislumbrando as possibilidades de uma criança marcada pelo preconceito ou pelo fato de ser diferente.

Na visão de Mantoan (2015), a prática inclusiva deve ser pautada na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. É acolher todas as pessoas, sem exceção e

construir formas de interagir e incluir com e no outro, no modo de ser e estar dentro da sala de aula. Uma vez incluído, o aluno será atendido, conforme as suas necessidades, ou seja, ensinar de forma contextualizada com a realidade político-social do seu aluno. Nessa direção, ensinar e, sobretudo, construir sua própria identidade na forma de mediar, interagir e ensinar no processo com vista à superação dos obstáculos e barreira imposta pelo sistema educacional.

Desse modo, o professor enfrenta constantemente desafios na forma de ser e atuar junto ao aluno com deficiência, pois a prática sofre alterações em relação à capacidade de assimilação do aluno diferente, bem como na forma de transmitir/ensinar as informações acadêmicas de modo satisfatório. Com esse olhar, o professor precisa conseguir identificar a si mesmo como profissional da aprendizagem e não mais como profissional de ensino. É uma postura que requer uma organização metodológica com estratégias capazes de direcionar a prática do professor, no sentido reflexivo, favorecendo a aprendizagem dos alunos, através da reflexão e não como uma mera transmissão cultural (EDLER CARVALHO, 2010). Ensinar é, sobretudo, aprender e se comprometer com o processo ensino-aprendizagem.

Na prática docente, o ato de ensinar pode transcorrer de várias maneiras. Perrenoud (2002) coloca que, nesse exercício, além do domínio dos conhecimentos e técnicas, faz-se necessário possuir um conjunto de saberes didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência. Nesse sentido, o paradigma reflexivo "pode conciliar, no dia a dia da sala-de-aula, razão científica e prática, conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia" (PERRENOUD, 2002, p. 30). Por isso, a reflexão torna-se imprescindível na formação, enquanto o desenvolvimento profissional e pessoal da figura do professor reflexivo está no cerne do processo inclusivo.

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competência e dos saberes profissionais (PERRENOUD, 2002, p.13).

Na prática pedagógica reflexiva, amplia-se a discussão no sentido de formação continuada, com saberes necessários ao desempenho do professor na

escola inclusiva, junto ao aluno com deficiência, que significa criar espaços e oportunidades que resultem em melhor qualificação dos profissionais de toda instituição escolar, para que possam desenvolver habilidades e competências necessárias ao ato de ensinar com autoconfiança, criatividade e profissionalismo.

Nesse conjunto de habilidades metodológicas, o professor busca superar as barreiras que dificultam a efetivação inclusiva, ou seja, sair de uma realidade aparentemente inserida para uma inclusão efetiva. Tal entendimento é preconizado na LDB/96, Declaração de Salamanca (1994) e outros documentos, citados anteriormente, que abordam sobre a necessidade de preparação adequada do professor como fator fundamental para mudar a direção do processo de inclusão escolar.

A qualificação do professor, na formação continuada, deve dar ênfase aos aspectos teóricos, com currículo vinculado à realidade sócio educacional do aluno com deficiência, bem como cumprir com os requisitos legais, com a preocupação em como desenvolver uma prática que possa incluir a todos. Mantoan (2015) alerta quanto à formação deficitária, alegando que isso traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois esse pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados.

O trabalho do professor na inclusão escolar requer mudanças imediatas nas

[...] ações pedagógicas em sala de aula. Aprendemos a programá-las sob a hegemonia da normalidade, como se houvesse um aluno 'padrão' que servisse de modelo aos demais. [...] a mudança de atitude frente à diferença, com a consequente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas, é uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento 'de dentro para fora' e isso leva tempo (EDLER CARVALHO, 2004, p. 123).

Mudança que implica em processo de qualificação, em que a formação não se restringe somente à participação em cursos eventuais, mas que envolve uma abrangência maior, que perpassa pelos programas de capacitação realizados de forma integrada e permanente. E a formação implica um movimento contínuo, o qual irá além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem.

Outro fator relevante é a barreira sistêmica que perpassa o processo de inclusão de forma invisível e silenciosa, pois a maioria dos professores se desdobra

em mais de “uma escola, devido aos baixos salários que recebem. E a condição em que ensinam, também, não são das mais favoráveis o que leva a se sentirem cansados e desmotivados” (EDLER CARVALHO, 2004, p. 123).

O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Assim, poderá fornecer aos professores uma “formação continuada [...] capacitando-os a melhor entender os tipos de aprendizagem requerida pelos alunos, o estilo de aprendizagem de cada um e as metodologias didáticas mais úteis” (EDLER CARVALHO, 2004, p. 119).

Desse modo, o professor irá sistematizar sua formação/qualificação na barreira localizada no seu aluno, procurando relacionar o sucesso ou fracasso ao processo do ensino-aprendizagem, conforme sua constatação e, retomando seus estudos, mediante sua necessidade.

Nesse sentido, entende-se que a ampliação da capacitação objetivada pelo MEC/AEE, em 2008, em que o Estado deveria “[...] formar professores para inclusão, com atendimento educacional especializado aos alunos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”<sup>36</sup> (MEC/AEE, 2008), em termos de acessibilidades ao processo ensino-aprendizagem, determinada pela política de inclusão, que remetem situações relacionadas com respeito à dignidade e integridade moral, social do aluno com deficiência, em reconhecimento à multiplicidade das deficiências acolhida pela escola, à excessiva carga horária do professor aliado ao pouco tempo em se formar/qualificar; a Gerência de Ensino Especial assume o processo de capacitação dos professores da rede estadual de educação, conforme as particularidades da demanda atendida.

Qualificar em termos de competência e habilidades necessárias ao exercício da profissão na educação inclusiva, pois a escolarização dos alunos tidos como inclusivos têm desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas

---

<sup>36</sup> O ministro da Educação, Fernando Haddad, homologou o parecer nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta o decreto nº 6.571/08, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino nos estados, Distrito Federal e municípios para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes regulares e no atendimento educacional especializado realizado preferencialmente na escola regular; com objetivo de garantir recursos de acessibilidade, bem como estratégias de desenvolvimento da aprendizagem, previstos no projeto político-pedagógico da escola (MEC, 01/2008).

de ensino, uma vez que a capacitação continuada em processo se configura como possibilidades de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que, também, são público-alvo da educação inclusiva.

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas por isso tem que sair de si mesma, [...] assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. [...] como conhecimento da realidade, ou antecipação de sua transformação (SAVIANI, 2013b, p. 31-32).

Ao se qualificar, o professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade dos alunos que possuem limitação física, sensorial, mental, visual, auditiva e outras que envolvam a diversidade inclusiva. Qualificar de forma a contemplar as particularidades desses alunos, contribuindo, efetivamente, para o processo ensino-aprendizagem. Assim, para que

educação inclusiva se concretize, na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e politico-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas. Não há necessidade de hierarquizá-las, na medida em que se inter-relacionam (EDLER CARVALHO, 2004, p. 119).

Nesse processo de efetivação do processo de inclusão, torna-se necessário o envolvimento sistemático de todos os membros da equipe escolar, proporcionando um planejamento de ações e programas voltados à temática. Por outro lado, torna-se essencial a continuidade ao desenvolvimento/aprimoramento profissional, através de estudos específicos. Esses estudos devem proporcionar uma reflexão em relação ao processo de aprendizagem e não ser uma simples transmissão de informação, mediada exclusivamente pelo professor; do contrário será a responsável pelo insucesso do aluno com deficiência, em sua inserção à rede regular de ensino. Significa remover barreiras para aprendizagem no sentido de garantir aos alunos acessibilidade, recursos, parceria com a família e a efetiva participação de todos os alunos, sem discriminar aqueles que apresentam dificuldade no decorrer do processo de aprendizagem, seja ele deficiente ou não (EDLER CARVALHO, 2010).

O respeito às características físicas, sensoriais, socioeconômicas, religiosas, psicológicas, de gênero, entre outras, é fundamental nesse modelo de inclusão

escolar. Que “implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo” (MANTOAN, 2015, p. 11). Assim, a educação inclusiva carrega em sua ação pedagógica, marcas históricas de um preconceito, que exclui o aluno deficiente. Exclusão essa que se “[...] manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. (MANTOAN, 2015, p. 22). Superar a história da exclusão significa um atendimento educacional igualitário para todos, sem preconceito ou discriminação educacional, porém com metodologias diferenciadas para os alunos inclusivos que apresentem deficiência física, auditiva, intelectual, sensorial ou condição socioeconômica. Mantoan (2015) argumenta que “a escola se democratizou, abrindo-se para esses grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula” (MANTOAN, 2015, p. 23), negligenciando enquanto cidadãos de direitos desrespeitados em sua integridade pessoal e social.

Nesse processo, a educação colabora com a discriminação, enquanto instituição encarregada da transmissão do saber sistematizado, em que a exclusão se faz presente nas relações sociais que se estabelecem dentro da própria escola, através de ideologia imposta por mecanismos de uma estrutura social vigente, colocada por Cury (1985) como exclusão “[...] daqueles que podem fazer do saber um obstáculo ao bom funcionamento dessa relação. Tal exclusão não evidencia o caráter contraditório, mas no momento de funcionamento que reproduz as relações sociais” (CURY, 1985, p.78). Assim, a ação do professor, enquanto profissional de ensino, é de fundamental importância mediante a formação/qualificação recebida e o papel designado socialmente.

Para Sasaki (2010), uma escola inclusiva vai além das adequações do espaço físico, onde formação continuada favorece as atitudes de aceitação dos profissionais da educação, amplia o conhecimento no reconhecimento do ato de pertencer, favorece a convivência no espaço educativo, amplia as possibilidades de cooperação tornando uma escola mais justa e igualitária, ou seja, sem preconceito ou discriminação. Nessa atitude positiva de aceitação das diferenças individuais, a escola assume de fato o papel constituído socialmente e, legalmente ampara os alunos com deficiência.

Incluir implica mudanças, de perspectiva educacional, na inserção de todos



os alunos que, de forma direta ou indireta, apresentam dificuldades de aprendizagem. Porém, a inclusão dos alunos com deficiência é o maior desafio a ser enfrentado pela instituição escolar, na garantia de direitos e efetivação de aprendizagem. Incluir na educação, colocado por Manton (2015), significa remover as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno. Aplica-se a todos os que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados, pelos mais diversos motivos, a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem. Inclusão significa converter a educação em ação transformadora e em mudança de paradigma e conceitos da educação tradicional, galgada na linearidade da racionalidade da instrução, transmissão de conteúdos curriculares e na seriação de ensino.

Nesse contexto de inclusão escolar, a cada dia surgem novos desafios em termos de conceitos e deficiências, associados às mudanças econômicas e às transformações societárias, em que o professor necessita dessas informações enquanto realidades, agregando-as na sua prática pedagógica dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, a educação é tida como direito no ato de “todos”, no ato de incluir o aluno com deficiência ao processo de ensino-aprendizagem, cuja marca do preconceito remete a questões e desafios na constituição da aprendizagem desse aluno, em termos de rompimento de barreiras impostas socialmente, através de constantes desafios, na sua maneira de apreender e interagir dentro da sala de aula. Assim, conforme suas possibilidades, o professor assume o compromisso de uma qualificação/capacitação, enquanto profissional de ensino-aprendizagem para melhor entender e trabalhar com a diversidade inclusiva.

Nessa perspectiva, Educação Inclusiva significa que os alunos com deficiência estão sendo ensinados no mesmo contexto curricular e instrucional que os demais colegas de sala de aula. Materiais curriculares comuns precisam ser adaptados, mas somente até o nível necessário para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno. Há a tendência para maior colaboração e apoio mútuo entre professores e profissionais da educação, com práticas educativas que facilitem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na rede regular de ensino.

Desafios são inúmeros, no que se refere à escola inclusiva, sobretudo quando se trata da atuação do professor, dentro de um contexto de educação inclusiva, sob a ótica da aprendizagem do aluno com deficiência, o que assevera

uma série de fatores e barreiras que podem interferir ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim caminha a educação inclusiva em meio a tantos obstáculos que devem ser superados, pelo professor, dentro da instituição escolar. Desse modo, a educação busca alicerces para uma aprendizagem significativa, em que o aluno com deficiência possa sentir-se inserido no contexto escolar, com possibilidade de aprendizagem. Incluir significa romper com os obstáculos que interferem no desempenho do professor, bem como na aprendizagem do aluno. Obstáculos esses que são caracterizados por Edler Carvalho (2010) como barreiras para aprendizagem, seguido por outros estudiosos como Mantoan (2015), Fación (2005) e Sasaki (2010). Todos comungam do mesmo posicionamento em relação às barreiras e obstáculos existentes na escola inclusiva. Edler Carvalho (2010) os classificam em fatores que são

intrínsecos aos alunos e outros (a maioria), externos a eles. O que se constata é que os obstáculos à aprendizagem não são exclusivos de cegos, surdos, retardados mentais, dos que têm paralisia cerebral, dos autistas, dos disléxicos, dos disgráficos, dos oriundos das camadas populares, dos que vivem em situação de desvantagens, dentre outros (EDLER CARVALHO, 2010, p. 59).

Para Mantoan (2015), o princípio fundamental da inclusão está baseado no ato de reconhecimento e entendimento mútuo, principalmente, na prerrogativa de apreender e conviver com as particularidades do aluno com deficiência e se constituir enquanto profissional de ensino-aprendizagem dentro da escola inclusiva, criando sua própria identidade profissional. É construir diferentes formas de interagir com o diferente.

Nesse processo, há necessidade que se façam adaptações necessárias ao bom desempenho do professor, sem garantias de sucesso na aprendizagem, pois a capacidade cognitiva de alguns alunos deficientes não foi preservada. Mas por outro lado, favorece o entendimento daqueles alunos cognitivamente saudável.

Nessa perspectiva, Dischinger e Machado (2006) classificam as barreiras enfrentadas pelos pares educativos, na tentativa de inserir o aluno com necessidades especiais ao espaço escolar. Elas são apresentadas nas seguintes dimensões:

Acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos. Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-face, língua de sinais, linguagem corporal linguagem gestual, etc.), na comunicação escrita e na comunicação virtual (acessibilidade digital). Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação de todos de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de didática), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.). Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, régua, teclado do computador, materiais pedagógicos), de atividade da vida diária..., esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.). Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas em regulamentos. E em normas de um modo geral. Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultado em quebra de preconceito estigmas, estereótipos e discriminações (DISCHINGER; MACHADO, 2006, p.105).

Essas adequações são previstas e classificadas também no Parâmetro Curricular Nacional (PCN), 1999, fornecendo diretrizes que amparam todas as crianças com necessidades especiais, especificando requisitos necessários à adequação dos deficientes. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura a acessibilidade às instituições escolares, facilitando o acesso ao espaço escolar, bem como a sala de aula. Em seu teor, traz especificações claras, a saber:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...].  
 IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:  
 a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; [...] XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Remover as barreiras à aprendizagem pressupõe conhecer as características do processo de aprender e as características do aluno (o que não deve ser confundido com um diagnóstico). Sasaki (2010) argumenta que os professores precisam se identificar como profissionais mediadores da aprendizagem, olhar para o aluno inclusivo e vislumbrar as possibilidades de aprendizagem, ou seja, transcender a aparência com olhar afetivo e humanizado, enxergando a essência da capacidade. Nesse ato de transcender, o professor se identifica como profissional inclusivo com possibilidade de ser um profissional de aprendizagem e não mais de ensino.

Ao ser identificado como profissional de aprendizagem, o professor vai [...] “transformar as salas de aula em espaços prazerosos, onde tanto ele como os alunos são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar”. (EDLER CARVALHO, 2010, p. 65). Portanto, a sala de aula é onde a aprendizagem acontece gradualmente de forma prazerosa e mútua. O aluno, por sua vez, representa fontes inspiradoras que darão movimento a essa aprendizagem, através de constantes desafios que irão agregar as estratégias apresentadas, de forma positiva, ao processo ensino-aprendizagem.

[...] os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar essa energia. [...] os alunos têm a capacidade para contribuir para a própria aprendizagem, [...] a aprendizagem é, em grande medida, um processo social (EDLER CARVALHO, 2010, p. 65).

Tornar a aprendizagem interessante e útil é uma das formas de remover obstáculos. Para tanto, o professor precisa conhecer os interesses de seus alunos, dedicando um tempo para a escuta de forma coletiva, servindo como motivação para a aprendizagem dos conteúdos do programa. A criatividade do professor, somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos, certamente, contribuirá para remover os obstáculos que muitos alunos deficientes enfrentaram ao longo de sua trajetória acadêmica. No processo inclusivo entende-se que:

[...] a inclusão só pode ser compreendida no contexto de uma educação para todos, pautada no princípio da igualdade entre os homens, no respeito à individualidade e nas possibilidades de cada um, na equidade e na justiça, na paz e na cooperação. Mas, mesmo que o professor tenha claro para si todas essas condições, é necessário investir na sua formação como profissional (MANTOAN, 2001. p. 21).

Sendo assim, entende-se que a efetivação da educação inclusiva, acontece mediante esforços empreendidos pela escola, professores e família no sentido de minimizar, ou eliminar as barreiras que impeçam a efetivação da aprendizagem de todos os alunos com ou sem necessidades especiais. Isso significa que

para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação (garantindo a toda essa acessibilidade) é preciso pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais. Qualquer educando experimentará a aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivado, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensinam na escola. Precisamos mobilizar a vontade dos pais e dos educadores além de dispor de recursos que permitam elevar os níveis de participação e de sucesso de todos os alunos, sem discriminar aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem (deficientes, ou não) (EDLER CARVALHO, 2010, p. 63).

Romper com as barreiras significa uma educação que forneça condições de acesso e permanência a todos os alunos, com ou sem deficiência, no sentido de proporcionar uma aprendizagem significativa, com princípio de uma educação democrática que busque atenuar a injustiça social, em que o professor transcenda a ideia de ser

um mero transmissor de técnicos e acadêmicos procurando fundamentar a sua prática em situações singulares e imprevisíveis, onde tenha a oportunidade de desenvolver sua criatividade para superar situações únicas e incertas, que retratam com mais realidade a sua experiência em sala de aula (CASTRO e FACIÓ, 2005, p 169).

Nesse sentido, o fazer do professor, associado à aceitação do “SER” diferente, em prol de uma aprendizagem acadêmica do aluno com deficiência, através de um trabalho conjunto realizado entre professor, aluno e comunidade escolar é o passo mais importante para efetivação da inclusão, deixando para trás as marcas de um passado discriminatório. É o florir das ideias, para que possa realmente render muitas flores e frutos de diferentes tipos, cores, sabores, dissabores, mas todos com sua qualidade especial, em beleza única, somando ao nosso paladar tão exigente.

Através de uma parceria, no sentido de entender e executar todas as estratégias, incluir exige completa análise da situação, para identificar tanto as barreiras ideológicas e práticas da inclusão, quanto as oportunidades de adotar práticas inclusivas no âmbito do sistema escolar existente. Estabelecem-se certas condições de organização que facilitam a execução de ações inovadoras, por parte dos professores, as quais podem tornar-se práticas inclusivas.

### **3.5 Educação Especial no Brasil: marcos históricos**

A educação especial no Brasil inicia na cidade do Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e com o Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido na atualidade como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado pelo Decreto Imperial n. 1.428, de 12 de setembro de 1854 e, oficialmente, instalado em 26 de setembro de 1857.

Devido à política de atendimento, o Instituto dos Meninos Cegos entra em processo de degeneração com “graves conflitos de ordem econômica, disciplinar e moral” (BUENO, 2015, p. 100). Esse instituto foi reestruturado, após instituir um novo regulamento no sentido de reformular a orientação educacional, fornecida aos alunos cegos, bem como a necessidade de inserção social, após a conclusão do curso oferecido no instituto (BUENO, 2015). Mas, a tendência foi transformar os institutos em asilos de inválidos, devido à pouca necessidade de utilização desse tipo de mão de obra, pois a economia, baseada na monocultura para exportação, não atingia essa população pelo incipiente de trabalho. Além disso,

[...] espelha o caráter assistencialista que irá perpassar toda a história da educação especial em nosso país [...] através de uma política de favor, terem criadas instruções que, pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpriram a função de auxílio aos desvalidos, isto é aqueles que não possuíam condições pessoais para exercer sua cidadania (BUENO, 2015, p. 100 - 101).

Com esse descompasso político, surgem ações isoladas na tentativa de garantir a cidadania dos alunos com deficiência, a maior parte de surdos e cegos foi segregada nas instituições ou internatos, fora do convívio social, ainda que tivessem possibilidades de inserção social.

No período do império, inicia, na Bahia, o tratamento de deficientes mentais no Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje Hospital Juliano Moreira; sendo a primeira instituição especializada, porém com poucas iniciativas de proliferação institucional, com entendimento de que as escolas especiais não eram necessárias como produtoras de mão de obra, em uma sociedade escravocrata. A Instituição psiquiátrica tinha o propósito de atender

[...] mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente. Os que não o eram assim a olho nu, estariam incorporados às tarefas sociais mais simples, numa sociedade rural desescolarizada (BUENO, 2015, p. 101).

Ainda, no II Império, foi criado o Pavilhão Bourneville, anexo ao Hospício D. Pedro II, na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, com o objetivo de “atender menor com deficiência mental, de caráter intensivo de 1903 a 1942, onde foram introduzidos serviços auxiliares adequados, inclusive classes especiais” (MARTINS, 2015, p. 84); sinalizando uma das primeiras tentativas de atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência, mesmo que o profissional não estivesse preparado para tal atendimento.

Em Pernambuco, o destaque principal foi para o médico Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho que, em 1918, defendeu a tese “Classificação das Crianças Anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas: instabilidade e a astenia mental”, enfatizando a necessidade do atendimento médico para crianças que apresentavam déficits no desenvolvimento intelectual. Nesse mesmo ano, fundou-se o Instituto de Psicologia do Recife, considerado como a primeira instituição autônoma de caráter científico, com uso de testes padronizados, avaliações psicológicas, seleção e orientação de profissionais. Mello Sobrinho foi,

também, o responsável por organizar a primeira equipe multidisciplinar composta por psiquiatra, psicólogo e pedagogo para melhor trabalhar com a sua clientela. O profissional desenvolveu e estimulou a realização de pesquisas na área da deficiência, bem como a criação de serviços de atendimento a profissionais que queriam trabalhar nessa área, com treinamento aos primeiros profissionais para atuar, diretamente, com essas pessoas (MARTINS, 2015).

Na década de 1920, surgiram reformas estaduais de educação que,

prescrevessem atendimento especializado em escolas ou classes especiais para alunos com deficiências, no mesmo tempo isentavam as crianças com incapacidades físicas ou mentais comprovadas (juntamente com os que apresentavam doenças contagiosas e os extremamente pobres), da obrigatoriedade escolar (MARTINS, 2015, p. 88).

Nesse decreto, evidencia-se a característica do Estado em negligenciar essa população excluída, eximindo-se de sua responsabilidade, enquanto educação para as pessoas que fugiam aos padrões da normalidade, bem como para as pessoas em extrema pobreza. Ocorria dupla exclusão, do acesso à educação popular e do direito de pertencer a uma sociedade de fato.

Em 1919, em São Paulo, começam a funcionar as classes especiais e a serem realizados cursos de formação profissional especializada, para atuação com alunos que apresentavam deficiência. Em 1921, a ação é estendida a Belo Horizonte, MG, com atuação na Escola de Aperfeiçoamento dessa cidade, na graduação de cursos normais (MARTINS, 2015).

Posteriormente, em 1950, o INES cria o primeiro curso normal para professores para trabalhar na área da surdez (1951), inspirado na visita de Helen Keller<sup>37</sup> que, surda e cega, serviu de inspiração para os membros da sociedade que apresentavam deficiências múltiplas. Em 1954, criam-se os Jardins de Infâncias do Instituto e seguem-se outros cursos.

Na década de 1970, o INES abre possibilidade de inserção da criança surda ao processo escolar, cria-se Serviço de Estimulação Precoce para atendimento aos bebês de zero a três anos e, na década posterior (1980), ampliou-se a possibilidade de qualificação para o professor na área da surdez. Com a especialização objetivada à capacitação de recursos humanos nessa temática, geram-se agentes



multiplicadores em todo país. A partir de 1993, o INES passou a constituir-se em um centro de referência na área da surdez em todo país, com uma nova personalidade e mudanças no Regimento Interno (MARTINS, 2015).

Para entender melhor o processo de atendimento às pessoas com deficiência mental, há necessidade de recuar no tempo, no sentido de situar enquanto instituição especializada. No século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, na Cidade do Rio de Janeiro é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), motivada por Beatrice Bemis, mãe de uma criança com Síndrome de Down, membro do corpo diplomático norte-americano. A associação era composta por pais, amigos, professores e médicos simpatizantes pela causa, que apoiaram e incentivaram os adolescentes a atividades voltadas para a profissionalização. Surgiu, assim, uma oficina pedagógica de atividades voltada para a carpintaria.

Durante a operacionalização da reforma Francisco Campos, o Governo do Estado de Minas Gerais, convida a psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff, com formação em Paris e Genebra, para fixar residência no Brasil e trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento. Em 1930, Helena Antipoff e suas alunas fizeram um “levantamento nas escolas primárias públicas da capital mineira, organizando as primeiras classes especiais do sistema comum” (MARTINS, 2015, p. 91), sob a justificativa de que a separação em classes especiais seria o favorecimento da homogeneidade do grupo:

[...] segundo o desenvolvimento mental das crianças, facilita ao mestre a determinação dos programas e dos métodos próprios ao nível intelectual das crianças. Assim, em uma classe inteiramente composta de crianças de inteligência viva de compreensão fácil, de interesses múltiplos, poder-se-á adotar um programa de estudos mais extenso; ao contrário, as crianças de inteligência lenta, de compreensão obtusa, de obstrução difícil não poderão ter senão um programa de estudos limitados a trabalhos muito concretos e mais manuais do que intelectuais. A vantagem das classes selecionadas reside, precisamente, na individualização do ensino. A cada criança corresponde um ensino apropriado, a criança não perderá seu tempo ou em repetir sempre a mesma coisa, se se tratar de um menino bem-dotado, instruído em uma classe misturada, ou sofrendo de nada compreender, se se tratar de um menino pouco dotado, retardado, nesta mesma classe média, o primeiro estando acima e o segundo abaixo do nível da classe (ANTIPOFF, 1992 *apud* MARTINS, 2015, pp. 91-92).

---

<sup>37</sup> Helen Keller (1880-1968) foi uma escritora e ativista social norte-americana. Cega e surda formou-se em filosofia e lutou em defesa dos direitos sociais, em defesa das mulheres e das pessoas com deficiência. Foi a primeira pessoa cega e surda a entrar para uma instituição de ensino superior.

A separação das crianças em classes especiais teve por base estudos empreendidos por Alice Descoendres, em Genebra, com crianças retardadas, débeis ou instáveis, obedecendo a cinco princípios básicos:

1) atividade própria do aluno, que deve ser garantida através da criação de oportunidades para a ação; 2) educação sensorial e ensino indutivo; 3) concentração dos diversos ramos de ensino em torno de assuntos concretos e ao nível do interesse das crianças; 4) individualização do ensino, de maneira a atender às necessidades de cada aluno; 5) caráter utilitário do ensino especial, de forma que a criança seja preparada para a vida em sociedade, dependendo dos outros o mínimo possível (ANTIPOFF, 1999 *apud* MARTINS, 2015, p. 92).

Além de colocar em prática os princípios apresentados, Helena Antipoff, executava a observação segura e rigorosa, sob a alegação de ser o ponto de partida para qualquer trabalho científico. Seu trabalho rendeu várias pesquisas e publicações e seus ensinamentos, ainda, persistem no campo educacional, enquanto técnicas para trabalhar com as pessoas com deficiência. Suas ideias revolucionárias, acerca da forma de trabalhar com as crianças da comunidade que apresentavam dificuldades de aprendizagem, problemas psicomotores, deficiência mental, deficiência auditiva, entre outros distúrbios, foram aplicadas na instituição da Sociedade Pestalozzi<sup>38</sup>, constituída em 1934. (MARTINS, 2015).

Além de trabalhar com alunos e crianças da sociedade, Antipoff estende sua preocupação em relação à necessidade de qualificar professores que atendiam essas crianças, além de outras que apresentavam desvio de conduta, bem como criar curso em área específica da logopedia<sup>39</sup>. Seu trabalho seguiu, qualificando os professores atuantes na zona rural e em instituições especializadas, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação de Minas Gerais, auxiliada pelas alunas do curso de Aperfeiçoamento (MARTINS, 2015).

---

<sup>38</sup> Johann H. Pestalozzi foi um grande educador e pioneiro no processo de reforma da educação. Nascido em 12 de janeiro de 1746, em Zurique, na Suíça, teve uma infância muito difícil, pois seu pai havia falecido muito cedo e foi criado somente pela mãe. De família pobre, o garoto passou por muitas dificuldades para sobreviver, encarando o desafio de viver numa sociedade fortemente marcada pela distinção de classes sociais. Pestalozzi recebeu educação de cunho protestante, mas não defendia nenhuma religião, considerando-se apenas um cristão. Influenciado pelo movimento naturalista e começou a criticar a situação política de seu país. O seu método, conhecido também por intuitivo que consiste na ideia de que a aprendizagem parte de mecanismos mais fáceis e simples, para os mais difíceis e complexos, do que já é conhecido para o que é novo e do concreto para o abstrato.

Além da preocupação com a forma de trabalhar com as crianças, Antipoff se preocupava também com os parâmetros escolares vigentes, que tão bem reproduziam os modelos sociais de normalidade, com ampla gama de problemas relacionados aos alunos que eram inseridos nas classes especiais, após a triagem. Os problemas apresentados pelos alunos envolviam desde a lentidão para a aprendizagem, tida como inteligência tardia, até anomalias, consideradas como desequilíbrios psíquicos de caráter grave.

Influenciada pelos princípios pedagógicos, adotados pela Escola Nova, a estudiosa procurou aproximar a ação pedagógica ao ensino regular, uma vez que o treino de habilidades manuais e sensoriais, aplicado com eficiência aos alunos com deficiência, seria passível de sucesso, com os outros alunos considerados normais. Ela não dispensava o trabalho do médico e do psicólogo, dava ênfase ao papel do professor que, na sua visão, deveria ter um pouco desses dois profissionais para desempenhar bem a sua função (MARTINS, 2015). Visão essa que justifica a “preocupação demonstrada com a formação de professor, para que fosse capaz de compreender os seus educandos e de propor uma metodologia adequada às suas especificidades” (MARTINS, 2015, p. 95).

Na direção de qualidade no atendimento aos alunos com deficiência mental, em 1945, fundou-se, na cidade do Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi do Brasil que iniciou a formação da primeira turma de professores especializados, para atendimento a alunos com deficiência, abrindo possibilidades para outras ações voltadas a essa categoria de alunos que, aos poucos, foram inseridos no âmbito escolar. Em meio a tantos feitos, a Sociedade Pestalozzi, em 1971, consagrou-se em Federação Nacional, com realização de vários eventos de natureza pedagógica como cursos, congressos, seminários, reuniões, encontros, entre outros destinados à preparação e à atualização de profissionais da área de educação especial (MARTINS, 2015).

Em relação à melhoria no atendimento da pessoa com deficiência visual, em vista de seu desenvolvimento pedagógico, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. A formação de professores

---

<sup>39</sup>Logopedia ramo da Foniatria que se dedica ao estudo e à correção dos defeitos da fala (MARTINS, 2015, p. 94).

prosseguiu no período de 1951 a 1973, em convênio com o INEP (MAZZOTTA, 2005).

Outra instituição que merece destaque, em relação a esse tipo de trabalho, foi a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada em São Paulo, em 1946, por Dorina de Gouvêa Nowil, com um grupo de amigas. A parceria se estendeu e transpôs os limites da praticidade, com a instalação de uma Impressora Braille, em 1950. A máquina, recebida em doação dos Estados Unidos, operou com manutenção através de parcerias estabelecidas com os Governos Municipal e Estadual. Essa impressora facilitou o acesso do deficiente visual ao processo de leitura e escrita, além da inserção inicial do mesmo ao treinamento necessário para o domínio das técnicas que o equipamento exigia. Os cursos foram ampliados e, em 1958, houve o primeiro Curso de Instrutores de Orientação e Mobilidade para Cegos, desenvolvido por Joseph Albert Asenjo, destinado aos profissionais interessados na área. Em 1962, fundou-se o 1º Centro de Reabilitação de Cegos.

Nesse decurso histórico, as possibilidades de ampliação do conhecimento da pessoa cega foram se ampliando, com criação de livro falado, do 1º Programa de Estimulação Precoce para Cegos no Brasil. Nesse tempo, a Fundação para Livros do Cego no Brasil, foi denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos, como homenagem a sua fundadora. Ela “foi uma referência na luta pelos direitos das pessoas cegas, entre os quais o direito à educação” (MARTINS, 2015, p. 97).

Na atualidade, a Fundação Dorina Nowill dispõe de modernos equipamentos, com impressora em Braille, atuando na produção de livros em Braille, tanto livros falados, quanto digitais. A fundação desenvolve outros serviços, voltados às pessoas com baixa visão nas áreas de educação, reabilitação, profissionalização, cultura, pesquisa e prevenção da cegueira e opera, também, com a distribuição de livros em Braille, produção e distribuição de materiais especiais (partituras, cardápios, cartões de visitas, embalagens, entre outros).

A partir do século XX, o governo brasileiro começou a assumir a educação de pessoas com deficiência, ao criar campanhas nacionais subordinadas ao MEC, visando a promoção, em todo território nacional, das ações de treinamento, reabilitação e assistência educacional aos deficientes auditivos, visuais e mentais.

Nessa perspectiva, cria-se, no Rio de Janeiro (1957), a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) (1958) e a Campanha Nacional de Educação de Deficientes Mentais

(CADEME) (1960), todas subordinadas ao MEC. Nessa política de divulgação, as campanhas desempenharam suas funções até serem extintas, em 1973 (MARTINS, 2015).

Na instância de direitos assegurados formalmente pela lei, “faz-se uma educação pobre para os pobres [...] mas negados na prática pelo Estado capitalista brasileiro” (BUENO, 2016, p. 114). Do ponto de vista legal, as instituições cumpriram o papel determinado pela sociedade, com uma série de interesses e influências educacionais que perduram até a atualidade. Por outro lado, houve a

legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, pois analisam a possibilidade dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômicos-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (BUENO, 2016, p. 115).

Nesse decurso histórico do processo de institucionalização, a educação foi falseada, através de significados sutis e colocada como eficiente e necessária ao processo de socialização dos alunos com deficiência, mas, ao mesmo tempo, foi revestida de assistencialismo camuflado, por meio de uma política social que foi desvirtuada na sua execução. Percebe-se que a educação especial vem se firmando, ao longo da história, como necessária e eficiente; contudo, respondeu a uma série de interesses. Dentre eles, sintetizados de forma clara e objetiva, tem-se o processo de democratização do acesso à escola e do aumento de oportunidades educacionais; a ampliação da política de atendimentos individualizados dentro da instituição escolar e a efetivação de política de direitos, o que garante a possibilidade de ampliação das conquistas e efetivação da inclusão.

### 3.5.1 Educação Especial em Goiás

A educação especial trilhou vários caminhos, enquanto a pessoa com deficiência foi negligenciada, considerada invisível, exterminada e, posteriormente,

reconhecida legalmente em termos de acesso ao processo de escolarização. O caminho, percorrido no estado de Goiás, foi constituído de forma semelhante ao que ocorreu no Brasil, em termos de legalidade e mudanças na efetivação das políticas públicas. Apesar de iniciativas no âmbito nacional, a educação especial na política educacional brasileira se efetivou na década de 50, início da década de 60, em campanha para a educação e reabilitação da pessoa surda, efetivada sobre Decreto nº 42.728/57; da pessoa deficiente da visão, Decreto nº 44.236/ 60 e dos deficientes mentais, Decreto nº 48961/ 60. (MAZZOTTA, 2005). Nessa efetivação, começou-se a investir na criação de escolas especiais com o intuito de acolher os alunos especiais.

Em termos de registros oficiais, sobre o processo de educação especial, não constam relatos ou fragmento histórico que abordem sobre as especificidades de atendimento educacional à pessoa com deficiência no setor público, do estado de Goiás, anterior a 1953. Pela iniciativa privada, em 1952, tem-se a efetivação da Vila São Cotelengo, no município de Trindade, com atendimento às pessoas com deficiência, no âmbito da proteção e assistência.

O primeiro registro ocorreu a partir de 1955, com a criação do Instituto Pestalozzi que, ao ser inaugurado, tornou-se a única instituição pública, destinada ao atendimento da pessoa com deficiência no Estado de Goiás, no setor público, até meados de 1970 (ALMEIDA, 2003).

Em decorrência da LDBN, Lei 4024/61, que instituía o direito das pessoas com deficiências à educação, estabelece, em seu artigo 88, a necessidade de “A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Na sistematização da lei, abre-se possibilidade de inserção das pessoas com deficiência ao processo educacional. Há, também, outras possibilidades de inserção com abertura de inúmeras instituições (particulares e filantrópicas), visando o atendimento assistencial ou a proteção das pessoas com deficiência, pois o caráter educacional não era prioridade.

A institucionalização dá assistência à pessoa deficiente nada mais representa do que uma nova forma de se lidar com a questão da diferença, ou seja, a manifestação de novos padrões éticos, onde os valores morais continuam sendo da discriminação e o da segregação do indivíduo excepcional, pois que os rótulos da incapacidade e do indesejável continuam determinando a forma de relação entre os cidadãos ditos normais

e aqueles que vivem confinados nas instituições de amparo à deficiência (MARQUES, 1998 apud ALMEIDA, 2003, p. 15).

O modelo de assistencialismo ou de segregação dominou a educação especial por um longo período. Fruto de segmentação, em que a inserção da pessoa com deficiência acontecia com a possibilidade de escolarização e reabilitação; porém, uma vez inserida, o não desenvolvimento escolar era justificado pela patologia ou incapacidade que ela carregava nas marcas da deficiência.

Na década de 1970, em Goiás, inicia-se o processo de integração das pessoas com deficiência à rede regular de ensino. Sob exigência legal, determinava-se a efetiva integração desses alunos

Mas por outro lado a filosofia da integração era de colocar no indivíduo a responsabilidade pela sua diferença ou deficiência e pelo sucesso ou fracasso no ensino regular, acaba por segrega-lo e excluí-lo do meio sócio educacional no qual antes excluído, uma vez que se exigem apenas do aluno sua preparação e adaptação ao sistema escolar, sem modificações do próprio sistema pra recebê-lo.(DÉROULÈDE, 2002 apud ALMEIDA, 2003, p. 18).

Nessa visão, integrar significa ser inserido ao espaço escolar da rede regular, ou seja, inserir a educação especial dentro do sistema regular. Para tanto, há a justaposição do ensino especial ao regular, em que o aluno com deficiência deve se adequar às exigências do ensino que o recebe (MANTON, 2015).

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído (MANTON, 2015, p. 27).

Com o advento da Lei nº 5692/71, da LDBN, seu artigo 9º assegura tratamento especial aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Em atendimento aos requisitos legais, várias ações foram implantadas, dentre elas o Conselho Federal de Educação, Parecer 10/08/1972, que considerou a educação dos alunos excepcionais como uma linha de escolarização. Nessa

vertente, Portarias Ministeriais efetivam assuntos relacionados à assistência e de previdência social, em que se define a clientela de Educação Especial, elegendo aspectos corretivos e preventivos, como ação sem pretensão de escolarização (ALMEIDA, 2003). Simultaneamente, educadores envolvidos com o desenvolvimento da educação especial, elaboram o Projeto Prioritário nº 35, incluindo no Plano Setorial de Educação e Cultura do Governo Federal, no período de 1972-1974, com ações específicas da educação de alunos com deficiência. Projeto esse que garantiu a igualdade de oportunidade de acesso à educação a todos os excepcionais, oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, as condições ideais para o seu atendimento.

Com necessidade de gerenciamento de projetos, foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), através do decreto nº 72.425/ 73, o Centro Nacional de Educação Especial (CENEESP), com sede no Rio de Janeiro. Essa criação abrange âmbito nacional, mas com vínculos regionais das Secretarias de Educação, que era o órgão principal no gerenciamento da educação das pessoas com deficiência.

Conforme a Portaria nº 550, de 1975, o Regimento Interno do CENEESP tinha por finalidade planejar, coordenar e promover ações voltadas para

o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educando com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (BRASIL/MEC/CENEESP, 1975).

Com esse intuito, a Educação Especial em Goiás ganha um direcionamento, expande-se no setor público, mediante ações e incentivo do Governo Federal. Em 1973, criou-se, em Goiânia, a Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação que, mais tarde, funcionou como Divisão de Ensino Especial na Unidade de 1º grau. Com apenas dois funcionários e mediante convênio estabelecido com o CENEESP, “promoveu cursos de capacitação de professores, programas de bolsas de estudos e criou classes especiais no ensino regular, atendendo a alunos com deficiência mental educável<sup>40</sup>” (ALMEIDA, 2003, p. 17-18).

---

<sup>40</sup> Educável se refere a alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativa abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tolinando-os incapazes de aproveitamento



### 3.5.2 Inclusão: trajetória e perspectiva em Goiás

Na década de 1990, em Goiás, começa a manifestação sobre o processo de Educação Especial na perspectiva inclusiva, no âmbito das políticas da educação básica, cuja discussão se estende em dimensão nacional. Nesse cenário, as esferas governamentais, cada uma a sua maneira, discutem e organizam ações para (res) significar o ambiente da escola regular, na tentativa de atender alunos com necessidades educacionais especiais<sup>41</sup>, com o discurso do direito ao acesso de uma educação de qualidade para todos. Política essa que não poderia se organizar em Goiás de forma diferente, uma vez que são princípios estabelecidos constitucionalmente, delegando responsabilidades no sentido de fazer valer os requisitos legais. Legalmente, compete ao Estado, conjuntamente com a União ou com os Municípios, garantir o acesso à educação, alegando que é “dever do Estado com a educação e será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito; [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988, Art. 208).

Com aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica concebível à educação inclusiva, a implementação dessa educação perpassa pelo regime de colaboração entre Educação Especial e Educação Inclusiva, gerada por normas e orientações destinadas à efetivação da política inclusiva, fruto de uma discussão e movimentação de nível internacional, efetivada no contexto local, através de projetos sob orientação, coordenação e financiamento do Banco Mundial (BUENO, 2016). São políticas de financiamento da matrícula do aluno Portador de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), que são objetos de incentivo desse diálogo.

Com efeito, a efetivação da matrícula dos alunos com deficiência passa a se configurar, enquanto produto de mercado, cujo financiamento se dava mediante a inserção na escola. Por meio do Decreto nº 5.035/99, determinou-se o regime de

---

regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano social e ocupacional permite-lhes, na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente. QI 50-55 a 75-90 (BRASIL/MEC/CENESP, 1975).

<sup>41</sup> Termo utilizado nos documentos legais, como na LDB 9.394/96, para designar o aluno a ser atendido na Educação Inclusiva, a qual abrangia alunos com dificuldades de aprendizagem e a exclusão de alunos com deficiência auditiva, até a promulgação da Lei 6571/2008, que especifica o aluno público-alvo a ser atendido na Sala de Recursos Multifuncionais, definido como aquele com

municipalização entre o Estado e o município que, gradativamente, ficou responsável pela Educação Infantil, Ensino Fundamental-anos iniciais, dividindo com o Estado a incumbência pelo ensino Fundamental - anos finais (DOURADO, 2011).

Diante do impasse legal, na primeira década do século XXI, o Governo de Goiás, via Superintendência de Ensino Especial, desenvolveu estratégias em médio prazo para atender a meta de alcançar o menor custo possível para a educação inclusiva, nos municípios goianos, que passariam a atender uma clientela mais diversificada no âmbito do trabalho docente, em todos os níveis de ensino com a filosofia da inclusão. De forma geral, a política de inclusão, iniciada no ano de 2000, fomentou medidas educacionais, pautadas na política nacional e respaldadas pelas internacionais.

Dourado (2011) define esse momento como “tensão e resignificação”, na busca de uma escola que possibilitasse o acesso e a permanência de todos os alunos no âmbito escolar, convivendo socialmente, com possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim, a essência da convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, ocorrida em Nova York (2007) e sancionada no Brasil, através do Decreto nº186, de 2008, orienta as determinações da Política Nacional de Escola Inclusiva, ratificada no Decreto nº 6.571, de setembro de 2008, ao decretar que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do distrito Federal e dos municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

A Superintendência de Ensino Especial, em 1999, passa a adotar a sigla de SUEE, e lança as bases de uma proposta educacional inclusiva, abarcando todo Estado de Goiás, como possibilidade de inserção das pessoas com deficiência ao processo educacional.

Como ação da nova proposta de Educação Inclusiva, inicialmente, houve extinção do Setor Divisão de Triagem e Diagnóstico, responsável pelo diagnóstico tradicional e prévio dos alunos, antes de encaminhá-los às escolas. Setor esse que

---

deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades superdotação (MAZZOTTA , 2005).

se encontrava em ação desde 1982, com trabalho voltado para seleção e priorização sentencial do potencial dos alunos, ora apresentados como incapacitados, ficando refém de um diagnóstico tradicional.

O ato de diagnosticar pode funcionar com um limite nas expectativas do próprio indivíduo quanto às suas verdadeiras potencialidades. Os diagnósticos se materializam e se corporificam nas pessoas ao registrarem seus resultados nos prontuários ou nas nossas cabeças, fixando-as e enquadrando-as em categorias. [...] o diagnóstico não tem valor classificatório tão somente, mas poder de decisão e decreto (ALMEIDA, 2003, p. 36).

Na articulação dos serviços prestados à comunidade educacional, a SUEE estabelece parceria com a Superintendência de Ensino Profissional (SEE/GO) e com a Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado, em 1999, com o intuito de ampliar as possibilidades de inserção social do aluno com deficiência pela profissionalização. A parceria se estendeu à Secretaria Estadual de Saúde e Secretarias Municipais de Saúde, no sentido de priorizar as pessoas com deficiências no atendimento clínico de saúde. Essa assistência, até 1998, era de competência da política de Educação Especial, que arcava com todo ônus, via pagamentos e contratos com profissionais da área de saúde: médicos, dentistas e fisioterapeutas (ALMEIDA, 2003).

A partir de 1999, em uma visão ousada e diferenciada do modelo educacional, destinado a pessoas com deficiência, inicia-se um processo de reestruturação física de todas as escolas especiais da rede estadual e conveniada, localizadas na capital e no interior de Goiás. A reforma dessas unidades de ensino fazia parte de uma proposta de política de governo que passaria a integrar essas instituições nas unidades inclusivas.

Em atendimento aos propósitos das Políticas de Educação Inclusiva das leis nacionais e internacionais, o Estado de Goiás inicia o Programa Estadual de Educação para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva<sup>42</sup>, legitimado, em 1999, pelo Plano Plurianual de 2000/2003, lançado oficialmente pelo Governo do Estado de Goiás, em 09 de outubro de 2000. O Programa foi idealizado, elaborado e

---

<sup>42</sup>Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva incluiu na operacionalização 10 projetos: Projeto Depende de Nós, Projeto Escola Inclusiva, Projeto Hoje, Projeto Refazer, Projeto Unidades de Referência, Projeto Caminhar Juntos, Projeto Comunicação, Projeto Despertar, Projeto Espaço Criativo e Projeto Prevenir.

gerenciado pela SEE/GO (ALMEIDA, p. 41, 2003). Diante da proposta de educação inclusiva, a Superintendência convoca professores da rede, em diferentes municípios do estado de Goiás, a se qualificarem e/ou se capacitarem com o intuito de efetivar a proposta pedagógica do referido *Programa*. O propósito era uma sociedade inclusiva e uma política de qualificação de professores da educação básica, no sentido de efetivar a escola inclusiva e democratizar o acesso e permanência ao ensino do aluno com deficiência.

Em cumprimento à exigência da lei, preconizada na Constituição Brasileira (1998), na LDBEN (1996), na Lei de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental/FUNDEB e nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, dá-se início ao *Programa Estadual de Melhoria da Qualidade, da Equidade da Gestão do Ensino Fundamental Público em Goiás com a Proposta de Inclusão Escolar da Rede Estadual da Educação de Goiás*, no contexto da política educacional do Estado/gestão governamental 1999 – 2002. A proposta estabeleceu prioridades educacionais com implementação de metas e ações, abrangendo o desenvolvimento profissional, em conformidade com as leis abordadas anteriormente. De início, houve adesão de algumas unidades de ensino, caracterizadas como *Escola de Inclusão de Referência* (EIR), sendo as primeiras escolas em que implantaram o processo de inclusão escolar em diferentes municípios do estado de Goiás e que serviram como base para a expansão do programa por todo Estado.

### 3.5.3 Educação inclusiva em Goiânia

Em Goiânia, as instituições de ensino que foram selecionadas, em setores urbano-periféricos, atendiam alunos com deficiências na escola regular. Essas escolas foram reestruturadas e passaram a integrar o projeto de referência da SEDUCE. A consolidação/efetivação da proposta de EIR aconteceu de forma gradativa, com metas e ações pré-estabelecidas e efetivadas por fases interligadas; porém, em períodos diferentes. Durante os três anos de sua vigência, houve uma implantação gradativa nas escolas públicas, que caracterizou as instituições escolares em 1999, além da previsão de ações futuras em termos de operacionalização da proposta pedagógica de inclusão, tais como a eliminação de

barreiras físicas, atitudinais e funcionais (ALMEIDA, 2003).

A primeira ação foi a eliminação de barreiras arquitetônicas, por ser mais acessível em termos de facilidades adaptativas e, também, inacessível ao aluno com deficiência. Mesmo porque, sem as alterações físicas, não havia possibilidade de acesso ao espaço escolar. Naquele contexto, reconhecia-se a necessidade de mudança de comportamento em relação ao professor e ao aluno com deficiência, o que exigia (e ainda exige) uma transformação de conceitos e paradigma social em termos de aceitabilidade e superação, das marcas deixadas ao longo do processo histórico de exclusão. Simultaneamente às políticas públicas, que buscavam garantir o sistema educacional, era imperativo o desenvolvimento profissional e a formação continuada de recursos humanos.

O processo se estendeu em nível estadual, convocando os profissionais da educação a pensarem e refletirem sobre a proposta de inclusão, colocando que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2006 *apud* REIS, 2013, p. 80), o que significa pensar a educação em termos de necessidade de inserção escolar, em diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência, assegurando uma educação de qualidade a todos. Qualidade na formação profissional, determinada pela LDBEN/96, que configura o cenário e classifica educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, alunos “portadores de necessidades especiais”<sup>43</sup> (LDBEN/96, Art.59). Nestes termos,

[...] pensar a diversidade é fazer um movimento que busca repensar a escola para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação e segregação dê lugar à escola aberta a todos (REIS, 2013, p. 80).

Assim, os professores da rede regular de ensino necessitariam de uma qualificação/formação exigida legalmente, em termos de atendimentos educacionais

---

<sup>43</sup>Termo, Portadores de Necessidades Especiais, usado pela LDBEN, criticado por Sasaki, onde os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, desejam se chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. O termo faz parte também do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13/12/06 e ratificado posteriormente através de lei nacional dos Países-Membros. O tratado no Brasil foi ratificado, com equivalência de emenda constitucional, através do Decreto 186/2008, do Congresso Nacional. Vide referência SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostimizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. (Texto atualizado em 2009)

especializados para trabalhar com as diferenças físicas, sensoriais ou de condutas típicas dos alunos inclusivos.

O *Programa Estadual de Educação Para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva*, iniciado em 1999, prosseguiu nos anos seguintes, com implementação de metas e ações, que apontaram para a direção de um sistema educacional centrado na diversidade humana, com reformulação da Política de Educação Especial, adotando a filosofia da educação inclusiva, voltada não só ao aluno da educação especial, sem distinção, mas à melhoria da qualidade do ensino no Estado de Goiás (SUEE/SEE, 1999). Desse modo, foi iniciada a formação continuada de recursos humanos, com capacitação de professores e profissionais da Rede Estadual de Educação. Tal programa foi embasado nos dados referentes ao atendimento dos alunos com deficiências no Estado de Goiás, nas referências legais, nos tratados, nas convenções e outros marcos que apontaram para a “direção de um sistema educacional centrado na diversidade humana e na universalização do acesso à escola e à permanência do aluno até o final de sua escolarização” (ALMEIDA, 2003, p. 42).

Na proposta inicial, a Rede Estadual de Educação definiu como deveria ser a Escola Inclusiva de Referência, sendo aquela que

[...] prima por um ensino de qualidade para todos os alunos provocando e exigindo novos posicionamentos sendo um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem suas práticas. É uma escola inovadora que implica em esforços de atualização e estruturação (SUEE/SEE, 2001).

Nesse sentido, a política de educação inclusiva passa a considerar as potencialidades individuais dos alunos com deficiências, bem como a sistematização de acompanhamento desses alunos, por profissionais devidamente capacitados, atendendo às necessidades dos mesmos, assim como as exigências legais. Qualificar, no sentido de os professores aperfeiçoarem suas práticas para atender a necessidade resultante da diversidade escolar, de forma a tornar uma “educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade para todos” (SUEE, 1999, p. 15). Assim, a SUEE é tida como um dos órgãos responsáveis pela implementação, sistematização e acompanhamento das diretrizes da educação inclusiva em Goiás, onde as escolas inclusivas deveriam se posicionar frente às reais mudanças em termos de:

a) mudanças teóricas e organizacionais das escolas; b) capacitação contínua da escola como um todo; c) elaboração de planejamento pedagógico participativo; d) atividades de sala de aula e extra sala; e) apoio pedagógico e avaliação do aluno, dentre outros (ALMEIDA, 2003, p. 103).

Em atendimento a Proposta Inclusiva, a política de formação/qualificação abordou diversas áreas como a “Educação Inclusiva; Dificuldade de Aprendizagem Relacionada à Deficiência Mental/múltiplas; Dificuldades de Comunicação Relacionada à Deficiência Auditiva; Dificuldade de comunicação Relacionada a Síndromes” (ALMEIDA, 2003, p. 139). Para capacitação em termos de teorias e metodologias específicas foram convocados professores, representantes das EIR, com carga horária, previamente determinada pelo programa, igual ou superior a 40 horas para cada temática. As EIR deveriam ter como característica

[...] um sentido de pertencer, liderança, padrão de excelência, colaboração e cooperação, novos papéis e responsabilidades, parceria com os pais, acessibilidade, ambientes flexíveis de aprendizagem, novas formas de avaliação escolar, desenvolvimento profissional continuado, capacitação de todos os componentes da comunidade escolar (ALMEIDA, 2003, pp. 103-104).

Contudo, falar de formação/qualificação, voltada à educação inclusiva, é um desafio, pois é preciso levar em consideração a formação inicial recebida pelos professores, em termos de graduação, para trabalhar junto à diversidade, bem como o seu posicionamento em relação a esses alunos e, conseqüentemente, os valores agregados a sua práxis<sup>44</sup> pedagógica, com objetivo de

Implantar uma política educacional inclusiva que leve em conta as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas, na capacitação de recursos humanos, atendendo as necessidades resultantes da diversidade das pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade para todos (SUEE/SEE, 1999/2002, p.15).

<sup>44</sup> Práxis- Ação, ato (por oposição a fábrica, *poiesis*) atividade por oposição a paixão, passividade, *pháto* (no infinitivo: *prátein*) significa: percorrer caminho, chegar ao fim, alcançar o objetivo, executar, cumprir, realizar, agir, conseguir, fazer acontecer alguma coisa, fazer por si mesmo. Aristóteles explica o sentido de práxis, afirmando tratar-se daquela prática na qual o agente, o ato ou ação e o resultado são inseparáveis. Trata-se da ação no campo ético e político. A práxis da *poiesis* e se opõe ao *páthos*. (CHAUI, 1994 *apud* ZANOLA, 2007, p. 72). Práxis é um conceito básico da filosofia marxista, que remete para a transformação material da realidade. Na visão de Marx, práxis remete para os instrumentos em ação que determinam a transformação das estruturas sociais. O pensamento marxista descreve práxis como uma atividade que tem a sua origem na interação entre o homem e a natureza, sendo que esta só começa a fazer sentido quando o homem a altera através da sua conduta. Veja: MARX, K. ENGELS, F. A ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, (1998.p.103).

Para a efetivação do programa, a SUEE contou com a consultoria técnica do Prof. Romeu Kasumi Sasaki, que se tornou o assessor técnico do programa. Ele abordava desde as questões políticas, relacionadas à educação inclusiva, com temas específicos sobre as deficiências, bem como a orientação sobre a formação e capacitação de recursos humanos. Em relação à capacitação de professores, Sasaki (2010) afirma que é relevante, para a política de formação continuada dos professores, “capacitar os agentes multiplicadores que, por sua vez, capacitariam as demais pessoas [...]; Dotar os professores [...] com recursos que facilitem sua atuação junto aos alunos [...]” (SUEE/SEE, 1999/2002, p. 20). Para implementação da política de educação inclusiva no Estado de Goiás, o projeto de formação foi dividido em IV fases: Sensibilização, implementação, expansão e consolidação.

A fase da sensibilização iniciou-se em 1999, após um minucioso estudo da realidade da educação especial em Goiás. A partir dos dados levantados e detalhamento da realidade educativa dos alunos com deficiência, inicia-se a implantação do programa, com ações referentes à “[...] sensibilização de todos os envolvidos, como a família, os educadores e a sociedade, com referência aos novos paradigmas da educação para todos” (ALMEIDA, 2003, p. 49).

Na segunda fase, no ano de 2000, ocorreu o processo de implementação da política de educação inclusiva em “[...] 55 escolas nos 35 municípios sede das Subsecretarias Regionais de Educação” (ALMEIDA, 2003 p. 49), com ações efetivadas de forma gradativa, conforme preconizava o PEEDI, bem como a necessidade educacional.

A fase III, em 2001, foi caracterizada como expansão. Nesse período, agregaram-se ao processo de inclusão “[...] outras 260 escolas públicas, contemplando todos os municípios goianos. Foram executadas adaptações físicas e promovida a capacitação de profissionais e a implementação de toda uma rede de apoio à educação inclusiva” (ALMEIDA, 2003, p. 49).

Na fase IV da consolidação, que ocorreu em 2002, Almeida (2003) esclarece que após avaliação das ações básicas referenciadas nas fases anteriores, consolida-se o PEEDI com novas ações sobre o programa, priorizando estrutura física de algumas escolas, com eliminação de barreiras arquitetônicas, bem como a ampliação de cursos de capacitação aos profissionais da Rede. Nesse ano, não houve intenção de acréscimo à proposta, era somente estabelecer algumas políticas de atendimento ao aluno deficiente. Com “Diretrizes do Trabalho dos Setores de



Apoio à Inclusão, buscava-se nesse ano apenas a consolidação das ações básicas dentro do Programa” (ALMEIDA, 2003, p. 50).

Nesse decurso histórico sobre o programa, entende-se que a inclusão escolar trilhou o processo determinado por ações, que sinalizaram e marcaram a educação inclusiva em Goiás. A capacitação, iniciada pela SUEE em 1999, para efetivação do PEEDI em 2001, continua sob a coordenação da Gerência de Ensino Especial e permanece com a “[...] filosofia de uma educação inclusiva para todos, sem qualquer distinção, com o intuito de contribuir de maneira significativa para o crescimento qualitativo da educação no Estado de Goiás” (ALMEIDA, 2003, p. 42). A EIR foi o marco inicial para efetivação da inclusão em Goiás, iniciado em 25 % das escolas da rede. Conforme as exigências da Política de Educação, todas as escolas públicas estaduais são consideradas escolas inclusivas dentro de princípios éticos, que preveem tanto a inserção de todos os alunos com deficiência, como a formação continuada para os professores. Na Região Leste de Goiânia, a Escola Estadual Jardim Novo Mundo foi selecionada como uma escola Inclusiva de Referência, sendo pioneira nessa região. Toda discussão histórica serviu como base para reflexões sobre a prática dos professores, que atuam nas demais escolas inclusivas dessa região.

O capítulo seguinte abordou a pesquisa de campo, focalizando a capacitação recebida pelos professores da Rede Pública de Ensino, no estado de Goiás. Nessa trilha da formação, o foco foi o caminho da capacitação dos profissionais da educação, efetivada pela Gerência de Ensino Especial, coletando dados sobre a formação ocorrida no período de 2012 a 2016 e a repercussão junto aos professores das unidades escolares na Região Leste de Goiânia.

#### **4. VOZES E NARRATIVAS NA ESCOLA INCLUSIVA: FORMAÇÃO, REFLEXÃO E AÇÃO DO PROFESSOR**

No transcorrer desse capítulo, fez-se a caracterização da Região Leste de Goiânia, apresentando os âmbitos pesquisados, ou seja, núcleos e entrevistas com os professores, com a consolidação e análise dos dados quantitativos e qualitativos, referente as formações continuadas realizadas pelos núcleos: CAS, NAAH/s, NAEH, CAP/GO ou CEBRAV e GEE, no período de 2012 a 2016, que são os objetos de discussão, bem como as considerações sobre os núcleos, compilação dos dados e o resultado das entrevistas professores.

O processo educacional, voltado à concepção de educação inclusiva, pressupõe que a prática deve estar articulada em consonância com as políticas públicas, proporcionando ao professor, no exercício de sua profissão, uma formação necessária ao entendimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, dentro da instituição pública. Enquanto profissional do saber, a formação do professor implica agregar saberes e informações necessárias para a efetivação da sua prática, dentro da escola inclusiva. O que significa uma constante qualificação na busca de um método eficiente e eficaz. Eficiente, no sentido de dar conta da competência técnica e eficaz, no sentido de garantir a aprendizagem, ou seja, proporcionar oportunidades e condições de aprendizagem necessárias à autonomia de todos os alunos.

[...] uma escola inclusiva necessita de um professor inclusivo que também inclua, que não silencie o outro, e de uma educação que promova o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas necessidades, possibilidades e peculiaridades de aprendizagem, uma vez que é a escola a responsável por formar o cidadão (REIS, 2013. p. 81).

Na preocupação da qualificação profissional, Goiás iniciou, a partir de 2000, a capacitação dos profissionais da Rede pública de ensino com o propósito de atender os requisitos legais da educação inclusiva, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, na oferta da escolarização no ensino regular, com atendimento voltado para as necessidades específicas dos alunos.

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva (PEEDI) teve início com a perspectiva de atuar no enfrentamento da

exclusão escolar, que pairava sobre a educação especial em Goiás. Evidentemente, capacitar os professores era somente uma das ações necessárias para a efetivação e o sucesso da inclusão escolar.

Além dessa ação, havia a necessidade de “[...] implementar, nas escolas, os seis tipos de acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional e programática” (SUEE/SEE, 1999, p. 20). “Acessibilidade que pode ser agregada ao processo de qualificação do professor como profissional inclusivo, junto ao aluno deficiente, significando um investimento inicial na qualificação dos profissionais da rede pública de educação, que foi realizado em cumprimento às metas do PPA, de 2000/2003; com destaque nos programas de ‘Desenvolvimento de Profissionais da Educação’; [...] e Igualdade de Acesso e Permanência” (ALMEIDA, 2003, p. 40).

Diante da concretização dessas e de outras metas, que deram início à formação dos professores das escolas inclusivas, com uma política de formação continuada, realizaram-se estudos, cursos de qualificação com metodologias e recursos em LIBRAS, Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade, Encontros, Atividades de Vida Diária, Ferramentas para Pensar e Condutas Típicas (síndromes e autismo). Essas, e outras ações como congressos e encontros, fortaleciam a construção de uma educação voltada para diversidade inclusiva na escola pública (ALMEIDA, 2003).

Nessa perspectiva inclusiva, a SEDUCE, na atualidade, mantém uma formação/capacitação continuada direcionada aos professores da rede pública de educação com ações planejadas e executadas pela Gerência de Ensino Especial (GEE) e nos núcleos específicos, tais como Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa Surda (CAS), Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/s), Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEH), Centro de Apoio Pedagógico Para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/GO) ou Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV). Conforme foi mencionado anterior, o Núcleo de Atendimento à Pesquisa em Deficiente Intelectual (NAPEDI) não fez parte dessa pesquisa, porém seus dados foram agregados aos dados da GEE. Lembrando que apesar da autonomia na política de formação, todas as ações desenvolvidas pelos centros e núcleos são subordinadas à Gerência de Ensino Especial. Segue o aspecto físico geopolítico, populacional e educacional da Região Leste

#### 4.1 Aspecto físico da Região Leste

Goiânia foi criada em 24 de outubro de 1933 e possui uma população estimada de, aproximadamente, 1.466.105, mas o censo de 2010 registra uma população de 1.302.001 habitantes. (Fonte: IBGE, in [www.ibge.gov.br.censo](http://www.ibge.gov.br/censo) 2010), distribuída em extensão territorial e densidade demográfica de 1.776,74 hab/Km<sup>2</sup>.

Hoje, a Região Leste é considerada em pleno desenvolvimento, sendo a terceira, no município, em fator ocupacional e territorial. Contudo, nem sempre foi respeitada pela sua grandeza, uma vez que vários obstáculos dificultaram o crescimento populacional da região. O professor e mestre em arquitetura da PUC/GO, John Mivaldo da Silveira, pontua que a ocupação dessa região se efetivou de forma lenta e processual, em parte pelas barreiras físicas existentes, como a BR-153, a estrada de ferro e o baixo índice industrial, associado à dificuldade de acesso, dentre os fatores econômicos e financeiros que dificultaram o processo ocupacional, bem como o lento desenvolvimento dos bairros e de toda região.

Em 1988, com o prolongamento da Avenida Anhanguera e a construção do terminal do transporte coletivo no Jardim Novo Mundo, rompeu-se, em parte, a barreira de acesso, pois a via terrestre transpôs a BR-153 e o transporte coletivo facilitou a movimentação entre a Região Leste, os bairros e setores das demais regiões da grande Goiânia. Com essa expansão, a barreira física foi rompida, proporcionando acesso aos bairros, o que acentuou, significativamente, o crescimento populacional em toda região, com melhor desenvolvimento social e econômico da população de baixa renda que reside nessa região.

Apesar da expansão em dimensão territorial, é uma região com poucos recursos, equipamentos sociais e indústrias para fornecer condições de emprego à população. Ela é caracterizada pelo crescimento desordenado, com contraste social; por um lado, marcada por uma população de baixa renda, distribuída em bairros que se expandiram sem planejamento ou infraestrutura adequada. De outro lado, encontram-se bairros com superestrutura e grandes condomínios fechados. Conclui-se que, devido ao contraste social, que se evidencia, a população de baixa renda fica literalmente às margens do município, com a classe alta fechada em condomínios. É, portanto, uma região heterogênea, pois é cercada por bairros nobres, com alto poder aquisitivo que destoa com a extrema pobreza.

De acordo com o Censo Brasileiro de 2010, a Região Leste de Goiânia

possui, no geral, 47 bairros, mas é sabido que esse número dobrou nos últimos anos com aproximadamente 90 bairros (dado extraoficial), o que significa, obviamente, um aumento na população. Considerando os dados do IBGE de 2010, ela é a terceira região em tamanho, com uma área de 99,53 km<sup>2</sup>, com aproximadamente 186.959 habitantes, distribuídos nos diferentes bairros.

No gerenciamento educacional, a SEDUCE responde pela educação de estado, com atuação da Secretária de Educação Cultura e Esporte, Prof.<sup>a</sup> Raquel Teixeira, e do Subsecretário na região metropolitana, Prof. Marcelo Ferreira de Oliveira.

Em relação às instituições privadas de ensino, não foi possível coletar dados por região, uma vez que a Secretaria de Educação disponibilizou somente o quantitativo geral de todas as regiões de Goiânia. Segundo a SEDUCE, em 2017, a grande Goiânia contava com 384 instituições de ensino (do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio), regulamentadas e habilitadas para funcionamento. Mas o número é bem maior, incluindo as instituições que funcionam de forma irregular, sem a devida autorização de funcionamento fornecida pela Secretaria de Educação. As instituições públicas contam com 50 unidades de ensino. Dessas, 32 instituições são municipais e 13 unidades, totalmente estaduais (Esc. Est. Joaquim Edson Camargo, Col. Est. Prof.<sup>a</sup> Vandy de Castro Carneiro, Col. Est. Dom Fernando I, Col. Est. do Setor Palmito, Col. Est. Prof. Wilmar Gonçalves da Silva, Col. Est. Juvenal José Pedroso, Col. Est. Irmã Gabriela, Col. Est. Dom Fernando G. dos Santos II, Col. Est. Dom Fernando G. dos Santos II, Esc. Est. Santa Marta, CEPMG Miriam Benchimol Ferreira, Esc. Est. Jardim Novo Mundo, Col. Est. Chico Mendes e Col. Est. Jardim das Aroeira); 04 são conveniadas (Esc. Rotary Clube de Goiânia; Esc. Est. da Previdência; Esc. Est. Agenor Cardoso de Oliveira e Escola e Esc. Est. João Crisóstomo Rosa) e 01 especial Centro Especial Elysio Campos. Lembrando que a Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Pró-Labor (Oferece ASI - Autonomia, Socialização, Integração e Formação Inicial do Trabalho - FIT) não fez parte da pesquisa, devido à forma de instrução voltada para a profissionalização do aluno com deficiência e por estar localizada na região metropolitana. Embora, essa instituição esteja listada no quadro da Subsecretaria Metropolitana, não foi computada no quadro geral das instituições que compõem a Região Leste, nem usada como pesquisa de campo com entrevista aos professores.

A comunidade educacional efetiva, no ano de 2017, é de 8.643 componentes, distribuídos conforme demonstração do quadro abaixo:

**Quadro 1-** Comunidade Educacional de toda Região Leste

<b>Instituições de Ensino</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Total</b>
Totalmente Pública	5.850	452	155	6457
Conveniada	1136	76	24	1236
Especial	115	42	10	167
EJA	783	xx	xx	783
Total Geral	7884	570	189	8.643

Fonte: Dados coletados pelo Núcleo de Estatística - CRECE - GOIÂNIA. Referência SIGE e GOIÁS 360 - outubro/2017

Na distribuição geral do processo educacional das Instituições Públicas da Região Leste, no ano de 2017, foi efetivado quantitativo geral de 7.884 alunos. Desses, 5.850 estão na Rede Pública; 1.136, na Conveniada e 115, no Centro Especial Elycio Campos. O quadro geral de professores soma 570, sendo 452, na Rede Pública, 76, na Conveniada e 42, no Centro Especial. O quadro geral dos funcionários administrativos mostra 189, sendo 155, na Rede Pública, 24, Conveniada e 10, no Centro Especial Elycio Campos.

Conforme a descrição do quadro anterior, pode-se perceber que há um quantitativo de alunos que destoa em relação à quantidade de professores, no Centro Especial. O que leva a inferir que, por ser uma escola que atende somente alunos com deficiência auditiva, tenha professores que não dominam a LIBRAS. Nesse caso, o professor regente conta com um professor-intérprete, o que justificaria a quantidade de professores, aparentemente, excedente no quadro de modulação dessa escola.

Para melhor acompanhamento, gerenciamento e sistematização das ações educacionais da Subsecretaria Metropolitana, a SEDUCE dividiu a grande Goiânia em nove regiões, sendo: Central, Noroeste, Mendanha, Meia Ponte, Norte, Sudoeste, Sul, Oeste e Leste, o que diverge da divisão adotada pelo IBGE de 2010, que considera apenas sete regiões (Centro, Sul, Sudeste, Leste, Noroeste, Norte e Oeste). Para efeito dessa pesquisa, será adotada a subdivisão da Secretaria de Educação.

## 4.2 Caracterização da Pesquisa

Para a pesquisa foram coletados os dados em documentos que comprovem a efetivação da formação/qualificação proporcionada pela GEE e pelos núcleos: CAS, NAAH/s, NAEH, CAP/GO ou CEBRAV aos professores da rede pública. Todos os núcleos funcionam em Goiânia e são vinculados à SEDUCE. Dentre outras atividades, realizam cursos de formação continuada e demais orientações específicas, conforme a necessidade do profissional em atender e inserir o aluno inclusivo ao processo escolar. Além dos servidores da Rede Pública Estadual, disponibilizam também para os profissionais da Rede Municipal e Privada os mesmos cursos com carga horária compatível ao conhecimento que se deseja obter.

Nesse contexto de aprendizagem, a política de formação continuada dos núcleos, coloca à disposição dos professores e profissionais da educação cursos de capacitação em diferentes áreas da inclusão, com o intuito de contribuir para ampliar o conhecimento profissional, acerca das deficiências; aprimorar as práticas pedagógicas e conseqüentemente melhorar desempenho da função do professor junto ao aluno com deficiência.

Com esse entendimento, a pesquisa documental foi desenvolvida nos núcleos (CAS, NAAH/s, NAEH, CAP/GO ou CEBRAV e GEE) onde foram levantados os dados quantitativos dos cursos de formação continuada disponibilizados aos professores e profissionais da educação no período de 2012 a 2016.

Posterior, foram analisados os dados das entrevistas realizadas com os professores que trabalham em nove (09) instituições de ensino (Jardim Novo Mundo; Joaquim Edson de Camargo; Previdência (conveniada); Chico Mendes; Dom Fernando G. dos Santos II; Jardim das Aroeiras; Profa. Vandy de Castro Carneiro; Santa Marta e Centro Especial Elysio Campos) da Rede Pública Estadual da Região Leste de Goiânia.

Seguem no quadro abaixo, as escolas da Região Leste onde foram entrevistados os professores.

**Quadro 2-** Escolas pesquisadas da Região Leste de Goiânia

Unidade Escolar	Nível	Setor	Aluno		Professores	
			Regular	Inclusivo	Regular	Apoio
E. E. Jardim Novo Mundo	2º ao 9º Ano	Jardim Novo Mundo	344	18	24	2
E. E. Joaquim Edson de Camargo	6º ao 9º Ano	Jardim Novo Mundo	579	6	48	4
E. E. da Previdência conveniada	1º ao 5º Ano	Jardim Novo Mundo	148	6	10	Absteve
C. E. Chico Mendes	6º ao 9º Ano e EJA	Conjunto Riviera	457	20	35	3
E. E. Dom Fernando G. dos Santos II	2º ao 9º Ano e EJA	Dom Fernando II	379	6	34	2
C. E. Jardim das Aroeiras	1º ao 9º Ano e EJA	Jardim das Aroeiras	253	5	27	3
C. E. Prof. <sup>a</sup> Vandy de Castro Carneiro	2º A ao 9º Ano	Vila Maria Lusia	294	8	36	3
E. E. Santa Marta	1º A ao 5º Ano	Colônia Santa Marta	245	14	28	2
Centro Especial Elycio Campos	1º ao Ensino Médio e EJA not.	Vila Osvaldo Rosa	115	52 AEE	42	10
<b>Total Geral:</b>			<b>2814</b>	<b>135</b>	<b>284</b>	<b>29</b>

Fonte: Dados coletados pelo Núcleo de Estatística - CRECE -GOIÂNIA. Referência SIGE e GOIÁS 360 - outubro/2017

As instituições pesquisadas possuem um total de 2.814 alunos, desses, 135 necessitam de Atendimento Educacional Especializado (o Centro Especial Elycio Campos atende somente alunos com deficiência auditiva), 183 funcionários administrativos e 284 professores que atuam nessas instituições. Trabalham com o Ensino Fundamental, do 1º ano ao 9º Ano, com faixa etária de 7 aos 14 anos nos turnos matutino e vespertino. No noturno funciona a modalidade EJA para adultos; essa modalidade não fez parte da pesquisa.

No contexto educacional, o setor Jardim Novo Mundo tem três escolas: E. E. Jardim Novo Mundo, E. E. Joaquim Edson de Camargo e Escola. Est. da Previdência conveniada, com um total de 1.071 alunos, 82 professores e 24 funcionários administrativos. Desses alunos, 135 necessitam de Atendimento Educacional Especializado. Ressalte-se que a Escola Estadual da Previdência tem



convênio de funcionamento pela Secretaria de Educação e as professoras se recusaram a participar das entrevistas. Essas escolas funcionam no período matutino e vespertino, com turmas de 1º ao 9º ano, do Ensino Fundamental.

No Conjunto Riviera, o Colégio Estadual Chico Mendes, tem 457 alunos, de 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental e EJA, 35 professores e 09 funcionários administrativos.

A Escola Est. E. Dom Fernando G. dos Santos II, situada no Conjunto Dom Fernando II, possui 379 alunos, do 2º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e EJA, 34 professores e 11 funcionários administrativos.

No Jardim das Aroeiras, o Colégio Est. Jardim das Aroeiras atende 253 alunos, do 1º ao 9º Ano, do Ensino Fundamental e EJA, 27 professores e 12 funcionários administrativos.

Na Vila Maria Lusia, funciona o Colégio Est. Prof.<sup>a</sup> Vandy de Castro Carneiro, com 294 alunos, de 2º ao 9º Ano, do Ensino Fundamental e EJA, 36 professores e 10 funcionários administrativos.

Na Colônia Santa Marta, funciona a Escola Est. Santa Marta, de 1º ao 5º Ano, do Ensino Fundamental - Primeira fase, com 245 alunos, 28 professores e 9 funcionários administrativos.

Na Vila Osvaldo Rosa, funciona o Centro Especial Elycio Campos que atende somente alunos com deficiência auditiva, do 1º ao 9º Ano, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Tem 115 alunos, 42 professores e 10 funcionários administrativos. Fizeram parte dessa pesquisa os profissionais que trabalham nessas instituições da Região Leste, onde foram entrevistados com perguntas relacionadas ao processo de inclusão, bem como as formações recebidas, capacitações fornecidas pela SEDUCE e, conseqüente, efetivação da prática pedagógica. Os dados foram apresentados no segundo momento dessa pesquisa, ou seja, ao final desse capítulo.

Discorreu-se, a seguir, a concretização da pesquisa com dados quantitativos das formações realizadas pelos núcleos que garantem a sequência textual com os dados das formações realizadas pelo CAS, NAAH/s, NAEH e CAP com retrospectiva histórica sobre a efetivação dos mesmos e, posteriormente, os dados da Gerência de Ensino Especial.

### **4.3 Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas Com Surdez – CAS**

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez, situado em Goiânia, Goiás, desenvolve formações/capacitação a profissionais da educação, a técnicos e à comunidade em geral que almejam conhecer, apreender e desenvolver habilidades para trabalhar com a pessoa surda. Nesse entendimento, explanou-se sobre a formação realizada pelo CAS, sobre os fundamentos legais da criação e efetivação da formação continuada, bem como sobre as metas e ações direcionadas à capacitação de profissionais da educação, técnicos e comunidade, no que diz respeito ao atendimento à pessoa com surdez.

#### **4.3.1 Aspecto histórico do CAS**

Em nível nacional, a implantação de CAS, nas Unidades Federadas, é fruto de um trabalho integrado e de parceria com o MEC, através da Secretaria de Educação Especial; do Instituto Nacional de Educação de Surdos, fortalecido pela Secretaria Estadual de Educação, Instituições de Ensino Superior e outros, como Organizações não-Governamentais. Conforme as diretrizes traçadas pelo MEC e Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o CAS foi criado com o propósito de garantir, aos profissionais da educação, uma capacitação adequada para trabalhar com alunos que apresentam quadros de surdez, por meio do processo de formação profissional. Foi designado como

[...] espaço produção e sistematização do conhecimento, cujo foco é a criação de situações de aprendizagem que proporcionem aos aprendizes uma formação que garanta suporte às escolas no atendimento à pessoa com surdez e à formação continuada de professores, professores intérpretes, instrutores surdos e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. E demais profissionais que atuam na área da surdez, bem como pessoas da comunidade que tenham interesse em aprofundar seu conhecimento e sua capacidade de comunicação com a pessoa surda quer seja parente ou não (PPP, 2016. p. 5).

Em atenção às reivindicações da comunidade surda, aliada à proposta da Educação para todos, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, em

consonância com os postulados produzidos em Salamanca (1994), onde ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), com garantias ao acesso e permanência com qualidade da pessoa com deficiência à rede regular de ensino. O Parecer nº. 17, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, veio reforçar a consolidação do CAS, de forma significativa, para um atendimento junto à pessoa com surdez (MEC/SEE, 2004).

No Estado de Goiás, o professor Dalson Borges Gomes, na época, à frente da SUEE, solicitou da Secretaria de Educação, por meio do Ofício N.º 064/2005, de 24/02/2005, um projeto inovador. O CAS foi inaugurado no dia 10 de outubro de 2005, com o objetivo de

[...] oferecer capacitação aos profissionais da educação e atender às pessoas com surdez, socializando informações sobre a sua educação, sua língua, cultura, identidade. Assim como suas necessidades, diferenças e semelhanças com as demais pessoas (PACHECO & SILVA, 2010, p. 28).

Considerando esse contexto e seguindo sugestão do Ministério da Educação, o CAS de Goiânia, representado por sua equipe de profissionais, cujo propósito é contribuir para a melhoria da educação oferecida às pessoas com surdez, tem a intenção de oferecer formação dos profissionais da educação e à comunidade, produzir material visual em vídeos, adequação de textos, adaptação de recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos (PACHECO & SILVA, 2010). Assim, evidencia-se a identidade de uma instituição educacional que objetiva

socializar informações sobre a educação dos surdos, divulgar e propiciar o atendimento às suas necessidades, suas diferenças e semelhanças com os demais colegas, propiciar a aprendizagem da língua portuguesa, tornar conhecida e utilizada a língua brasileira de sinais, viabilizar a presença de intérpretes em sala de aula, além de tornar a educação desses alunos, responsabilidade das escolas públicas, por meio da adequada capacitação de professores (MEC/SEE, 2004, pp. 5 e 6).

Nesse sentido, o CAS traz, oficialmente, a proposta de sua equipe, cujo objetivo é contribuir com a reestruturação da política de educação, voltada à pessoa com surdez, garantindo a utilização da LIBRAS, de modo a assegurar a especificidade de educação bicultural e bilíngue da comunidade surda, respeitando a experiência visual e linguística do surdo no seu processo de aprendizagem,

caminhando na perspectiva de construir uma instituição comprometida com a preparação para a vida e o exercício da cidadania.

O CAS representa um conjunto de decisões que reflete o compromisso assumido de fazer da educação uma práxis transformadora, capaz de oferecer um ensino democrático, que proporcione o desenvolvimento de pleno acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da cidadania. Ainda, propõe reflexão da realidade vivenciada pela pessoa com surdez, e, dessa forma, estabelece objetivos, metas, ações e sugestões de parcerias que podem nortear transformação na prática educacional; direcionar a necessidade de contribuir na formação do cidadão com capacidade de agir, interagir na/e para a sociedade (PACHECO & SILVA, 2010).

Desse modo, o Centro iniciou em outubro de 2005, com o curso de português para surdos, oferecido a professores de recursos das escolas da rede estadual de ensino de Goiás. Em 2006, a partir do mês de março, cursos de Libras e de capacitação para Intérpretes em Libras. Em 2007, o Conselho Estadual de Educação – CEE/CLN, autoriza os cursos de LIBRAS (40h), Formação para Intérprete na Língua de Sinais (80h) e português para surdos (40h). No mesmo ano, aprova o projeto do curso de formação para professores na área de português para surdos – Módulo II, com Carga Horária de 40 horas.

Em 2008 o Conselho Estadual de Educação (CEE/CLN) autoriza o curso de LIBRAS, módulos I, II, III e IV, com carga horária de 40h, cada módulo. Em 2009, autoriza a complementação de 10h, na carga horária dos módulos I, II, III e IV, do curso de LIBRAS, passando a carga horária de 40h para 50h, totalizando 200 horas. Nesse mesmo ano, o CEE/CLN autoriza, também, a ampliação do Curso de LIBRAS, módulo V, a ser oferecido a professores, familiares e comunidade em geral; delibera que a certificação ficaria condicionada à aprovação do relatório final do curso pelo CEE, para os cursistas que obtivessem avaliação igual ou superior a 7,0 (sete) e o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência da carga horária de 50 horas, para o referido módulo.

Em 2016, o Conselho Estadual de Educação, Resolução CEE/ CNL nº 37/16, determina o CAS a oferecer, no primeiro semestre do corrente ano, 25 turmas para Formação Básica em LIBRAS, do nível I ao V. Os cursos tiveram 5 módulos, com 50 horas cada um, perfazendo uma carga horária total de 250 horas, com conteúdos e metodologias baseados na interação entre cursistas, professores surdos e ouvintes. Nesse contexto participativo, a avaliação aconteceu de forma

contínua e processual, considerando a aquisição e fluência em Libras, conforme determinam os objetivos dos módulos. A Resolução CEE/CEP nº 37, de 19 de maio de 2016, autoriza a continuidade do Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado: Língua Portuguesa, como segunda Língua para Surdos, realizado no CAS.

Entende-se que a qualificação é o passo crucial para superação das barreiras entre o professor e o aluno com surdez. Do ponto de vista ético-filosófico para a inclusão da pessoa surda, tanto no contexto escolar, como no social, qualificar significa abrir caminho e possibilidades de superação das barreiras e obstáculos, os quais impedem a ação do professor, mediante o processo educacional.

Hoje o CAS desenvolve formação pautada nos princípios da ética, no respeito aos direitos humanos e à diversidade conforme as especificidades dos indivíduos. O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez compõe-se dos seguintes núcleos: a) Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação; b) Núcleo de Apoio Didático pedagógico; c) Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático; d) Núcleo de Convivência.

A- O Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação: oferece cursos de formação continuada para professores, professores-intérpretes, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros profissionais da educação, que atuam ou vão atuar com alunos ou pessoas (em geral) que apresentam surdez. É também um espaço reservado à capacitação de intérpretes e de instrutores surdos. Essa modalidade funciona por meio da interface entre as Secretarias de Educação, (inclusive no sentido de que suas atividades tenham validade no plano de carreira dos profissionais da educação) com o INES – RJ, com as instituições de Ensino Superior e com organizações não governamentais; com o objetivo de garantir a participação de seus professores como formadores nos cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviço de professores e instrutores surdos da rede pública.

O núcleo pode também viabilizar a aquisição da LIBRAS aos profissionais da fonoaudiologia, da assistência social, da saúde, da justiça, bem como aos pais de surdos e outros sujeitos da comunidade escolar. São de responsabilidade desse núcleo os cursos

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; a “tradução” da língua de sinais para a língua portuguesa; interpretação da língua de sinais/língua portuguesa; o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita: Alfabetização, produção de textos, avaliação de textos. O ensino da língua portuguesa, em sua modalidade oral, em interface com a fonoaudiologia, preferencialmente, para professores que atuam com surdos na educação infantil; informática que incluam softwares específicos para a educação dos surdos (PACHECO & SILVA, 2010, p. 28).

B- O Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico: compreende de um espaço que tem a função de apoiar alunos surdos, professores e comunidade surda, através de um acervo de materiais e equipamentos específicos ao bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse núcleo é responsável pela promoção de:

Cursos de LIBRAS para surdos e ouvintes; Cursos de escrita de sinais (sign writing e/ou Elis) para surdos e interessados; Cursos de língua portuguesa escrita para surdos; Apoio pedagógico à pessoa com surdez, em grupo ou de forma individual; Orientação aos professores para utilização dos recursos didáticos; Utilização de recursos para aprendizagem da LIBRAS e da língua portuguesa (como 2ª língua) pelos alunos surdos; Uso de recursos eletrônicos para aprendizagem da modalidade oral do português, principalmente para casos de pessoa com surdez; Estágio supervisionado aos alunos do curso de formação de professor de nível médio e superior (PPP, 2016, p. 21).

C- O Núcleo de Tecnologias e de adaptação de Material Didático: tem por objetivo dar suporte técnico à produção de vídeos didáticos, em língua de sinais; fazer adaptação de vídeos de complementação didática, principalmente aqueles produzidos para as escolas públicas do ensino fundamental, por meio da inserção de “janelas” para a interpretação em língua de sinais, ou por meio de legendas, tornando esses vídeos acessíveis aos surdos. Ele é constituído de equipamentos informatizados de comunicação que permite as adaptações necessárias ao material didático, bem como constituição daqueles que facilitem a eliminação de barreiras na comunicação de pessoas com surdez, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais e de lazer. Ele tem como objetivo

oferecer: Jogos e brinquedos pedagógicos em LIBRAS, Sign Writing, ELIS e outros jogos eletrônicos; Recursos didáticos, para o uso da informática como instrumento de facilitação da aprendizagem; Acervo de softwares específicos para a educação de alunos surdos; Vídeos educativos, específicos para surdos (PPP. 2016, p. 22).

D- O Núcleo de Convivência: é um espaço interativo planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas integrando pessoas surdas e ouvintes. Tem como objetivo oferecer:

TV, chats para conversação, biblioteca, filmoteca, videoteca, mapoteca, jogos pedagógicos e sociais; Oficinas de expressão artística (teatro, poesia, música, escultura, pintura, artesanato, dança, etc.); Oficinas de vivências sensoriais diversificadas – elaboração conjunta de jogos adaptados, materiais pedagógicos, elaboração de maquetes e outros; Cadastro de profissionais que podem colaborar com os sistemas de ensino: instrutores surdos; professores surdos; professores intérpretes; Orientação profissional aos surdos; Cadastro de profissionais surdos para encaminhamento educacional e ao mercado de trabalho; Seminários, workshops, congressos, encontros sobre temas relacionados à surdez; Informações sobre instituições de ensino de/para surdos e profissionais que atuam na área da surdez (PPP, 2016, p. 23).

Na Organização Metodológica dos Cursos, o CAS oferece, atualmente, cinco cursos de formação, sendo eles:

1. Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nível I, II, III, IV e V com possibilidade de oferta de outros cursos e/ou estudos sobre ensino da língua brasileira de sinais/ língua portuguesa. São oferecidos nos turnos matutino, vespertino e noturno, em regime semestral com carga horária de 50 horas/semestre, perfazendo um total de 250 horas.

2. Básico para interpretação e tradução Língua Portuguesa/ Língua Brasileira de Sinais e Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa 50 horas/semestre, (módulos I, II e III)

3. Noções básicas de interpretação em Língua Brasileira de Sinais. 50 horas/semestre, (módulos I, II)

Formação em Atendimento Educacional Especializado: Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, 60 horas/semestre, (módulos I, II)

5. Formação continuada para intérpretes de Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais e Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa que atuam na rede pública de ensino, lotados na Metropolitana e no interior do Estado de Goiás.

O leque de formação do CAS é bem extenso, além dos cursos mencionados, ainda há outros<sup>45</sup> destinados aos profissionais da educação e de atendimento às

---

<sup>45</sup>Básico de Língua Brasileira de Sinais (módulos I, II, III, IV e V); Básico em tradução e interpretação e Língua Portuguesa/ Língua Brasileira de Sinais e Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa (módulos I, II e III); Intermediário para interpretação e tradução Língua Portuguesa/ Língua Brasileira

peças com surdez, que atuam diretamente com esse público, a saber: professores regentes de classes comuns, de classes especiais e de escolas especiais que atuam com surdos; professores de salas de recursos que atendem surdos; professores intérpretes; instrutores e professores surdos; estagiários de cursos de licenciatura e de outras modalidades de cursos superiores; profissionais da área da saúde, assistência social e outros.

Para obtenção de certificação, a média final deverá ser igual ou superior a sete (7,0), com frequência igual ou superior a 75% da carga horária. A avaliação acontece de forma contínua e processual numa perspectiva dialógica. Na atribuição do conceito final, consideram-se a frequência, a pontualidade na entrega dos trabalhos e o desempenho nas atividades realizadas em grupos e individualmente. Como espaço de formação, pesquisa levantou os dados quantitativos de professores e profissionais de educação pública estadual que fizeram a formação. O quadro abaixo demonstra a consolidação do quantitativo de cursistas, níveis e tipo de qualificação recebida.

---

de Sinais e Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (módulos I e II); Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para surdos, (módulos I e II); Formação em Atendimento Educacional Especializado: Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (módulos I e II); Formação continuada para intérpretes de Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais e Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa que atuam na rede pública de ensino, lotados nas Subsecretarias Regionais de Educação do interior do Estado de Goiás; Noções básicas de interpretação em Língua Brasileira de Sinais;

a) Preparatório para concursos públicos para a comunidade de forma geral, mas, preferencialmente para o surdo; Introdutório da escrita de sinais – Sign Writing e/ou Elis (Escrita de Língua Brasileira de Sinais); Preparatório para a certificação em proficiência na tradução e ensino da Língua Brasileira de Sinais nos níveis médio e superior.

Paralelas aos cursos oferecidos são realizadas as seguintes atividades: Formação continuada para professores de AEE de Goiânia e região uma vez ao mês e formação continuada para professores de AEE do interior bimestralmente; Elaboração e aplicação de exames de proficiência no uso e ensino da Libras; Elaboração e aplicação de exames de proficiência para a interpretação e tradução da Língua Portuguesa/LIBRAS e LIBRAS/Língua Portuguesa; Estudos e pesquisas sobre fundamentos teóricos na educação de surdos no que se refere a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita; Estudos e pesquisas sobre metodologias para ensino de LIBRAS para pessoas surdas e ouvintes; Mostra Pedagógica para divulgação dos trabalhos realizados pela equipe do CAS; Encontro Goiano de Surdos; Confecção de apostilas em Libras para utilização nos cursos; Subsídio aos encontros de apoio à inclusão na área da surdez, promovidos pela Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia; Assessoria às subsecretarias regionais em atividades relacionadas à surdez; Desenvolvimento de projeto de inclusão digital para os surdos; Disponibilização de apoio ao aluno surdo na realização de pesquisas escolares que demandem o uso da internet; Busca de parceria com instituições de Ensino Superior, tais como: UEG (Traduzir para Libras as avaliações de condutores para obtenção de Carteira Nacional de Habilitação); UFG (Realização do projeto ELIS, escrita da Libras); Grupos semanais de formação continuada da equipe de profissionais do CAS; Participação nos encontros mensais e quinzenais, promovidos pela Gerência de Ensino Especial; Realização de reunião semanal com o grupo gestor; Visitas técnicas às escolas estaduais de Goiânia onde há estudantes surdos.



**Quadro 3 - Demonstrativo geral do CAS**

CURSOS - CAS		Ano em que os cursos foram oferecidos					TOTAL CURSISTAS ÁREA
		2012	2013	2014	2015	2016	
CURSO BÁSICO DE LIBRAS	Libras I	182	243	230	176	66	897
	Libras II	212	125	169	139	46	690
	Libras III	167	118	115	116	55	571
	Libras IV	144	112	80	96	38	469
	Libras V	106	123	73	72	37	411
Curso Básico em Tradução e Intérprete da LP/LIBRAS e LIBRAS/LP	Básico I	128	69	56	46	0	299
	Básico II	36	69	56	40	0	200
Formação AEE Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdo	Básico I	32	58	34	55	18	197
	Básico II	35	25	29	74	17	180
<b>Total Geral</b>		<b>1.042</b>	<b>941</b>	<b>842</b>	<b>813</b>	<b>276*</b>	<b>3.914</b>

Fonte: Dados cedidos pela Secretária do CAS Profa. Lucy Lôbo, em novembro de 2017.

\*No ano de 2016 o CAS diminuiu o quantitativo de cursistas devido alteração no endereço, devido a reforma no prédio, no novo prédio o espaço físico era insuficiente.

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e atendimento às Pessoas com surdez (CAS) ofereceu ao longo de seu funcionamento vários cursos de formação para profissionais que trabalham na educação inclusiva, famílias de pessoas com surdez e demais comunidades que pretendem ampliar o seu conhecimento sobre a temática. Dos cursos oferecidos, fazem parte somente os que abarcam os profissionais da área educativa. Foi catalogado o quantitativo relacionado aos cursos, a saber: Básico de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: nível I, II, III, IV e V; o Curso Básico em Tradução e Intérprete da Língua Portuguesa - LP/LIBRAS e LIBRAS/Língua Portuguesa: Básico I e II e Formação em AEE – Língua Portuguesa: Básico I e II.

Durante esses anos, o CAS capacitou 3.914 profissionais, sendo um quantitativo significativo no Curso Básico de Língua Brasileira de Sinais (nível I ao V), de 3.038 qualificados; em LIBRAS nível I: 897, LIBRAS nível II: 690, LIBRAS

nível III: 571, LIBRAS nível IV: 469 e o LIBRAS nível V:411 profissionais qualificados.

No Curso Básico em Tradução e Intérprete da Língua Portuguesa/LIBRAS e LIBRAS/Língua Portuguesa: Básico I e II: 499, sendo: 299 no Básico I e 200 no Básico II.

Na Formação Atendimento Educacional Especializado – AEE em Língua Portuguesa como segunda língua para Surdo: Básico I e Básico II: 377, sendo 197 no Básico I e 180 no Básico II.

Na formação de profissionais, o CAS qualificou (2012 a 2016), um quantitativo significativo de profissionais da educação pública estadual, sendo que os dados computados anualmente são os seguintes: no ano de 2012 participaram 1.042 profissionais; em 2013, 941; em 2014, 842; em 2015, 813 e em 2016, 276 profissionais qualificados.

No ano de 2016 diminuiu o quantitativo de participantes, devido à reforma no prédio da sede do CAS que foi transferido para outro prédio localizado em outro setor. A transferência de endereço acarretou transtornos no cronograma de formação continuada, sem oferecer novas vagas durante o ano. Mantiveram-se apenas as turmas iniciadas anteriormente.

Ressalte-se que esses números também chamam atenção à necessidade de um trabalho atento em relação aos deficientes auditivos, uma vez que esses alunos representam um número significativo de deficientes, frequentando a escola regular. O quadro 4 reforça essa ideia, ao apresentar o demonstrativo final, focalizando o quantitativo em relação ao tipo de curso oferecido pelo CAS.

**Quadro 4 - Demonstrativo da Formação do CAS**

<b>Cursos - CAS (2012 a 2016)</b>	<b>Total</b>
Curso Básico de Língua Brasileira de Sinais (nível I ao V)	3.038
Tradução e Intérprete da Língua Portuguesa/LIBRAS e LIBRAS/Língua Portuguesa: Básico I e II	499
Formação AEE Língua Portuguesa como segunda língua para Surdo: Básico I e Básico II	377
<b>Total Geral</b>	<b>3.914</b>

Fonte: Dados cedidos pela Secretária do CAS Profa. Lucy Lôbo em novembro de 2017.

Observe-se que o curso básico de LIBRAS ao apresentar um quantitativo significativo permite inferir um interesse maior dos professores em trabalhar diretamente com o aluno, no lugar de utilizar intérprete.

#### **4.4 Núcleo de Altas Habilidades/superdotação- NAAH/S**

Na política de formação continuada, o Núcleo de Altas Habilidades/superdotação- NAAH/S, oferece à comunidade educacional oportunidades de rever conceitos, compreender os desafios impostos aos professores sobre a atitude do professor, diante do aluno que possui altas habilidades, no sentido de aprimorar os conhecimentos e habilidades necessárias ao processo ensino-aprendizagem do aluno com altas habilidades.

Nesse contexto de aprendizagem, a discussão será ampliada, no sentido de entender a política de efetivação, a política pedagógica e a política de capacitação que é disponibilizada pelo Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S aos professores, alunos, pais e demais comunidades que se interessarem aprender como desenvolver conceitos e habilidades necessárias ao entendimento da temática.

##### **4.4.1 Histórico NAAH/S**

Em 1985, a Superintendência do Ensino Especial de Goiás na figura da professora Irene Alves de Souza, inicia um processo de sensibilização com alguns alunos que, à época, eram caracterizados por “diferentes”. Tais alunos passaram a participar de encontros nacionais sobre altas habilidade/superdotação. Tal ação originou o “projeto experimental de atendimento ao aluno superdotado e/ou talentos, postos em execução em quatro escolas públicas da capital do Estado, no período entre 1987 a 1992” (PACHECO & SILVA, 2010, p. 40).

Em 1989, houve um salto na política de atendimento, em que a Superintendência de Ensino Especial estabeleceu parceria com a Universidade Católica de Goiás- UCG, com o objetivo de “atender a demanda de crianças e adolescentes portadores de altas habilidade/superdotação da rede estadual de ensino, para que tivessem um atendimento especializado” (PACHECO & SILVA,

2010, p. 40). Nessa parceria, utilizaram-se como base teórica e metodológica as *Ferramentas para Pensar*, Edward de Bono<sup>46</sup>; pela obra traduzida para o português.

A partir dessa parceria, constituiu-se o *Programa Aprender a Pensar* (PAP), associado ao Instituto Dom Fernando, vinculado a UCG, de caráter filantrópico, especializado em atendimento à infância, à adolescência, à juventude e à família. O programa era direcionado ao público vinculado à Rede Pública e Privada de ensino, bem como aos filhos de docentes e funcionários da Universidade Católica (PACHECO & SILVA, 2010).

Em 1991, em Goiânia, acontece o IX Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação, promovido em parceria com o MEC, com a Secretaria de Educação e outros, para estabelecer parceria e ampliar o atendimento aos alunos superdotados. A Superintendência de Ensino Especial de Goiás elabora, em 1999, o Projeto Despertar, com o objetivo de

implementar os atendimentos aos alunos com indícios de altas habilidades-superdotados, junto as escolas da rede regular através do enriquecimento curricular, aceleração do processo de ensino aprendizagem, viabilização de cursos em áreas de talentos específicos e ampliação da metodologia 'ferramentas para pensar' através da proposta de Atendimento Educacional Inclusivo para alunos com Indícios de Altas Habilidades-Superdotação" (SUEE/SEE, 1999).

Enquanto conceito de inclusão social, proporcionam-se momentos de estudo e reflexão sobre a temática, seguindo o direcionamento de elevar e popularizar o conhecimento sobre altas habilidades/superdotação, no Encontro Estadual *Repensando a Inteligência - I Congresso de Jovens Portadores de Altas Habilidades*. Nele, a Secretaria Estadual de Educação contou com apoio do MEC, através da consultoria de Zenita Ghenter<sup>47</sup>, que mediu a formação continuada para

<sup>46</sup> Edward de Bono, um médico inglês que dedicou e dedica sua vida a estudar os processos de pensamento. Bono é bastante conhecido pela criação do pensamento lateral, que consiste em uma resolução de problemas através de uma abordagem criativa e indireta, na qual você usa o raciocínio através dos passos da lógica. Este termo foi criado em 1967. O pensamento lateral é a busca de ideias diferentes para sair daquelas convencionais que o pensamento crítico oferece, sendo que para ele existem quatro ferramentas de pensamento: Ferramenta de geração de ideias projetadas para quebrar os pensamentos do dia a dia; Ferramenta para focar em novas ideias e ampliar as antigas; Ferramenta para ver o que é importante e agregar valor diante das novas ideias; Ferramenta onde devem ponderar as restrições do mundo real, que recursos que possuem. As ferramentas estão descritas no livro "Seis chapéus" de E. Bono, Editora Vértice, São Paulo

<sup>47</sup> Professora Zenita Guenther. Psicóloga de formação, Zenita é mestre em Orientação e Aconselhamento Psicológico pela Universidade South Florida e PhD em Psicologia da Educação, pela Universidade da Flórida, nos Estados Unidos. Estudou e trabalhou com a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, uma das maiores autoridades do mundo em psicologia da inteligência. Função de professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, Zenita

os professores de alguns estados, dentre eles Goiás, por apresentarem propostas de efetivação de ação voltada para o atendimento educacional aos alunos, que se caracterizassem como superdotados.

Na linha de qualificação, atendendo aos requisitos legais para a Educação inclusiva, a Superintendência de Ensino Especial lança o Programa Estadual de Educação para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva, em que deveria qualificar representantes das Subsecretarias Regionais de Educação (SER), com o objetivo de serem os multiplicadores da formação em seus referidos municípios.

A formação aconteceu na cidade de Caldas Novas, GO, no período de 10 a 14 de setembro de 2001, com carga horária de 40 horas, mediante autorização do Projeto pelo Conselho Estadual de Educação, Resolução n. 064/02, com conteúdo distribuído em unidades didáticas e temas educacionais voltados para as inteligências múltiplas e sua fundamentação; diferenças individuais, estilos de aprendizagem; aplicação das inteligências múltiplas na avaliação e adaptações curriculares, contemplando as particularidades do aluno e parceria da família na educação do aluno com altas habilidades. A formação foi mediada pelos professores Orlando Pereira Silva e Romeu Kazumi Sasaki e supervisionado pela professora Zenita Ghenter.

Em uma proposta de ampliação do atendimento à política de inclusão aos alunos com altas habilidades/superdotação, o MEC, em 2005, realizou o censo escolar, em que foi

pontuada necessidade de um atendimento efetivo para o aluno com altas habilidade/superdotação, além da qualificação dos professores pra esse fim, [...] com o proposito de uma politica educacional inclusiva e comprometida com o desenvolvimento das potencialidades destes alunos (PACHECO & SILVA, 2010, p. 41).

Para a implantação do NAAH/S, em Goiás, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, atendeu todas as solicitações do MEC para efetivação da parceria, em que a Superintendência de Ensino Especial fez a junção do *Projeto Despertar* (Projeto da SEE/SUEE que atendia alunos com altas habilidades/superdotação) com a proposta do NAAH/S.

---

fundou o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e do Talento em Lavras, Minas Gerias, um dos primeiros institutos a trabalhar com superdotação com foco em três vertentes: o atendimento a crianças, a famílias e a formação de professores. Hoje, há unidades do CEDET em Lavras, Assis, São José do Rio Preto e Poços de Caldas.

O NAAH/S surgiu como projeto piloto e foi implantado em todos os 27 estados e, também, no Distrito Federal. Em Goiás, foi efetivado em 2005, por meio de ações do Governo Federal, via MEC/SEE, com a “missão de promover e assegurar o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular” (VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011, p. 10).

O Núcleo veio atender os requisitos legais para efetivação da educação inclusiva, com um diferencial no atendimento educacional especializado, inserindo todos os alunos à rede pública de ensino. Conforme o PNE – Lei nº 10172/01, estabelece-se, na meta 26, que a educação especial deve “implementar [...] programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 2001).

A proposta inicial do NAAH/S, que era de trabalhar com o aluno, ampliava seu atendimento e apoio psicológico, extensivo ao professor e a sua família, com efetivo grupo de estudo com temas voltados à temática, ampliando o conhecimento, bem como a inserção social desse aluno no contexto educacional, na comunidade e na própria família. Em sua efetiva missão, o NAAH/S de Goiás

vem desenvolvendo um trabalho de atendimento aos alunos, apoio às famílias, conscientização social e formação de professores, através da disseminação de conhecimentos sobre o tema, com o intuito de oportunizar a estimulação desses potenciais extremamente criativos e críticos que, até então, passavam despercebidos no ensino regular (VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011, p. 11).

Em termos de política de formação, a Coordenação de Ensino Especial (antiga Superintendência de Ensino Especial) disponibilizou recursos humanos e físicos, com o intuito de formar grupos de estudos sobre as temáticas Altas Habilidades e Superdotação para efetivar as ações do NAAH/S, com os grupos interessados.

No efetivo trabalho, o núcleo conta com uma equipe de profissionais qualificados para efetivação da missão, com processo de “identificação e atendimento dos alunos com AH/SD e formação dos professores que trabalham diretamente com eles” (VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011, p. 35). Para melhor

sistematização do trabalho pedagógico e na concretização das ações, o núcleo conta com três unidades de atendimento: ao aluno, ao professor e apoio à família.

A unidade de atendimento ao aluno “tem como função contribuir para a avaliação e o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD” (VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011, p. 36). Nessa unidade, o trabalho pedagógico se divide em fases: observação, identificação e potencialização.

Na fase de observação, o profissional buscará no aluno, indícios que comprovem o seu desenvolvimento em AH/SD. A observação ocorre mediante encontros que variam de quatro a dezesseis observações consecutivas, desenvolvidas sob “as práticas de identificação e observa-se o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos indicados pelos professores do ensino regular de forma direta e participativa” (VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011, p. 36).

O processo de identificação acontece de forma interativa e multidisciplinar, em que o pedagogo busca entender como acontece o desenvolvimento socioemocional dos alunos, previamente indicados pela instituição escolar. Essa fase tem como objetivo

subsidiar de forma teórica, a prática, o atendimento educacional especializado, de acordo com as potencialidades e necessidades do aluno, oferecendo-lhe condições para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (FREITAS, BARBOSA, PIRES 2008 *apud* VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Além do processo de identificação das habilidades, essa fase serve como caminho destinado à canalização das potencialidades, apresentadas pelo aluno, através de um atendimento educacional especializado, junto ao NAAH/S, em horário contrário ao ensino regular, em que os talentos apresentados serão mais bem explorados e ampliados.

Utiliza-se, para esse trabalho de enriquecimento curricular, a teoria de Josep Renzulli<sup>48</sup> que se efetiva pelo “portfólio do talento total e pelo modelo triático de

---

<sup>48</sup> A teoria de Joseph Renzulli apresenta uma conceituação centrada mais na atuação que na potencialidade, onde sustenta um modelo que não se atém no Quociente Intelectual (QI), mas na confluência de 3 fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada. A habilidade acima da média permanece relativamente estável e não necessita ser excepcional; a criatividade se refere à flexibilidade e à originalidade do pensamento e o comprometimento com a tarefa refere-se à persistência, dedicação, esforço e autoconfiança. A partir de sua caracterização, Renzulli conclui que a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas e às circunstâncias, isto é, os comportamentos superdotados têm lugar em determinadas pessoas, em determinados momentos e em determinadas circunstâncias.

enriquecimento” (VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011, p. 36), com objetivos voltados à orientação pedagógica, necessária ao atendimento educacional dos alunos; atendimento suplementar, com foco no desenvolvimento das habilidades relacionadas à criatividade; resolução de problemas; raciocínio lógico, bem como motivação e habilidades socioemocionais. Em relação ao desenvolvimento de um projeto para construção e aprimoramento de conhecimentos, utilizam-se métodos e técnicas de pesquisa (VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011).

A Unidade de Atendimento à família prioriza ações voltadas para o “suporte teórico, emocional e social às famílias, com o intuito de aprimorar a compreensão do comportamento dos filhos, o que favorece as relações interpessoais e, conseqüentemente, incentiva o desenvolvimento global da criança” (VICTOR, PIRES e OLIVEIRA, 2011, p. 40).

Essa integração e desenvolvimento familiar, junto à criança com AH/SD, tem como objetivo a troca de experiências, bem como as orientações, relacionadas a trato do filho no ambiente familiar e educacional, com sistematização e acompanhamento do desenvolvimento cognitivo. Essa conscientização envolve metodologias diferenciadas como diferentes leituras, relatos de experiências, dinâmicas de grupo, análise de vídeos, estratégias psicoeducacionais que acontecem, mediante ciclo de diálogos, entre os profissionais do NAAH/S e as famílias interessadas.

A unidade de atendimento ao professor fornece formação continuada aos profissionais da rede Estadual, Municipal e Privada, priorizando a rede estadual, onde os professores recebem subsídios teóricos e metodológicos, relacionados ao atendimento educacional especializado. Há, também, assessoria permanente e disseminação de conhecimentos sobre AH/SD, além de temas específicos, em que as equipes, tanto de formadores, quanto de produção de conhecimento do NAAH/S, auxiliam nas ações e adequações individualizadas de acesso à aprendizagem do aluno. Outro ponto a se destacar é o acesso ao currículo e ao PPP, com o intuito de priorizar a aprendizagem dos alunos, resguardando seu direito de desenvolvimento de forma integral, com possibilidade de aceleração na seriação e em outros conhecimentos repassados nas capacitações, dentro do núcleo, com temática e teorias relevantes para o aprimoramento da prática docente junto ao aluno com AH/SD.



Os cursos de capacitação são reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação e apresentam-se divididos em módulos, com carga horária que varia entre 40 a 84 horas de formação/capacitação, fornecida pela equipe formadora do núcleo e recebida pelos professores da rede estadual de educação. Todos os esforços devem se voltar na parceria de formação com os professores regentes, para quem o atendimento especializado faz toda diferença, em termos de inserção do aluno ao processo adequado de ensino-aprendizagem.

O recorte dessa pesquisa compreende o levantamento dos cursos e quantitativos de profissionais da rede, qualificados no período de 2012 a 2016. Nesses últimos cinco anos, o NAAH/S forneceu os seguintes cursos:

**Quadro 5 - Demonstrativo da Formação do NAAH/S**

CURSOS OFERECIDOS - NAAH/S	Ano em que os cursos foram oferecidos					
	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Atendimento Educacional Especializado pra alunos com AH/SD	136	xx	xx	xx	xx	136
Práticas Educacionais para alunos com AH/SD	39	xx	xx	xx	xx	39
Altas habilidade/Superdotação – Módulo: Encorajando Potenciais	xx	169	86	xx	xx	255
Construção de Práticas Educacionais para alunos com AH/SD Módulo: Orientação a Professores	xx	49	82	12	xx	143
Construção de Práticas Educacionais para alunos com AH/SD Módulo: Atividade de Estimulação de Alunos Acadêmicos	xx	xx	49	57	xx	106
Fundamentos Teóricos em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva- AH/SD	xx	xx	xx	111	160	271
Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades	xx	xx	xx	xx	80	80
<b>Total Geral</b>	<b>175</b>	<b>218</b>	<b>217</b>	<b>180</b>	<b>240</b>	<b>1.030</b>

Fonte: Dados fornecidos pela NAAH/S, em 21/11/2017.

Nesse período de cinco anos, o NAAH/s capacitou um quantitativo de 1.030 professores, em diferentes áreas do conhecimento. Desse quantitativo geral, a qualificação ocorreu em diferentes temas, relacionados ao processo de efetivação da inclusão escolar. Dentre os temas que foram eleitos, destacam-se: o Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD, com 136 capacitações; Práticas

Educacionais para alunos com AH/SD, com 39 capacitações; Altas habilidades/Superdotação – Módulo: Encorajando Potenciais, com 255 capacitações; Construção de Práticas Educacionais para alunos com AH/SD - Módulo: Orientação a Professores, 143 capacitações; Construção de Práticas Educacionais para alunos com AH/SD - Módulo: Atividade de Estimulação de Alunos Acadêmicos, 106 capacitações; Fundamentos Teóricos em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - AH/SD, 271 qualificações e Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades, com 80 profissionais qualificados. Os cursos são oferecidos conforme a necessidade educacional. Todas essas capacitações proporcionam ao professor a condição necessária, para que ele possa trabalhar com os alunos que possuam essa habilidade cognitiva, alicerçado de um melhor conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem desses alunos, ampliando o saber fazer dentro da escola inclusiva.

A seguir, fez-se uma abordagem sobre o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (NAEH) política de formação, implementação e serviços prestados aos professores da rede pública de educação e demais comunidades.

## **4.5 Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar- NAEH**

### **4.5.1 Aspecto Histórico**

A Pedagogia Hospitalar apresenta-se como uma modalidade de ensino especial, com o intuito de garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos que se encontram em situação especial de saúde e que estejam impossibilitados de frequentar o ensino regular nas instituições escolares. Esse atendimento pedagógico, em instituições hospitalares e domiciliares, é importante porque possibilita à criança, ao adolescente e ao adulto hospitalizado, desde o ano de 2001, em tratamento e/ou em convalescença, o início ou a continuidade de sua escolaridade. A importância desse atendimento está ligada ao estímulo do desenvolvimento do aluno, possibilitando a diminuição da defasagem idade/série, da evasão e do fracasso escolar, conforme apresenta o Parecer CNE / CEB nº 17, de 03 de julho de 2001:

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

A partir da Pedagogia Hospitalar, fez-se necessário uma proposta de atendimento pedagógico que atentasse ao público em questão. Nessa intenção, o NAEH desenvolve uma proposta de trabalho que visa atender estudantes da educação básica da rede estadual, municipal e privada, quando solicitada. Para atender os alunos da rede municipal, foi estabelecida uma parceria entre as Secretarias estadual e municipal, com anuência do núcleo formador. Há atendimento ao público de outros estados, desde que estejam em tratamento em Goiás e/ou transferidos e matriculados nas escolas da rede estadual de ensino de Goiás.

O Núcleo, através do Serviço Social, faz a mediação entre a escola de origem do educando e a família, informando sobre o trabalho pedagógico realizado na Classe Hospitalar e Domiciliar, bem como orientando essas famílias sobre a documentação médica (laudo, atestado) a serem entregues nas escolas, assegurando o retorno. E, quando necessárias, também são feitas orientações quanto às questões sociais (requerer o Benefício de Prestação Continuada, Bolsa Família, instituições que oferecem políticas públicas e que atendem as necessidades das famílias dos educandos), além de realizar a visita domiciliar / institucional para entrevista e parecer social. Posteriormente, é realizado o estudo de caso nas reuniões da equipe para encaminhamento pedagógico e resolução das situações apresentadas.

A Pedagogia Hospitalar vem unir esforços em prol dos direitos e necessidades pedagógicas e educacionais das pessoas em condições especiais de saúde. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 2, 11/09/2001:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada temas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL/CNE, 2001).

Para construir a interface entre educação e saúde, buscaram-se pressupostos legais no art. 205, da Constituição Federal, que afirma ser “A

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”- e na Resolução nº 2/2001, que

institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 13: Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL/CNE, 2001).

Atualmente, o NAEH realiza atendimentos pedagógicos nas Classes Hospitalares das seguintes instituições: Hospital de Urgências de Goiânia (HUGO), Hospital Araújo Jorge; Hospital Geral de Goiânia (HGG); Hospital das Clínicas (HC); Hospital Materno Infantil, Santa Casa de Misericórdia de Goiânia; Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER); Hospital de Urgências Governador Otávio Lage (HUGOL); Hospital de doenças Tropicais (HDT) e Colônia Santa Marta. O Núcleo também realiza os atendimentos pedagógicos domiciliares, na residência dos estudantes que apresentam condições especiais de saúde. Para a operacionalização do trabalho pedagógico nas instituições, a SEDUCE e o NAEH viabilizam material didático; contratação de profissionais para a implementação da Classe Hospitalar, de acordo com a demanda e disponibilidade de educadores; além da realização de cursos de formação continuada para os profissionais.

Em Goiás, atualmente, o Ministério da Educação tem buscado delimitar esse espaço social do fazer do professor, de modo a garantir um estatuto social da referida modalidade pedagógica. Em 2002, o Ministério da Educação deixou claro que a pedagogia hospitalar poderia ser chamada de “classe hospitalar”, que compreende o atendimento pedagógico de internação programada por tempo limitado, em hospitais com internação realizada por dia, semana ou em outros procedimentos terapêuticos de rotina, que requerem uma atenção integral à saúde mental. O “atendimento pedagógico domiciliar” ocorre no domicílio do aluno, que tenha problemas relacionados à saúde e se encontre impossibilitado de frequentar a escola (pós-operatório de cirurgia ortopédica, por exemplo) ou, ainda, os alunos que se encontrem em casas de passagem, casas de apoio, casa-lar, ou qualquer outra estrutura de apoio à sociedade.

Nesse contexto, deu-se início à classe hospitalar em 1999, tendo como pioneiro o Hospital Araújo Jorge (enfermarias de oncologia pediátrica) e o Albergue Filhinha Nogueira, da Associação de Combate ao Câncer. As classes hospitalares foram estabelecidas, através da consolidação do *Projeto Hoje: Atendimento Educacional Hospitalar*, por iniciativa da Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação, por meio de seu *Programa Estadual de Educação para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva* (ESTADO DE GOIÁS, 2001).

Dessa forma, o *Projeto Hoje* passou a integrar as ações da Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação, assim como os projetos *Depende de Nós*, *Escola Inclusiva*, *Ações em Parcerias* (salas alternativas de jovens e adultos), *Acelere/Avance*, *Escola Ativa*, *Projeto Comunicação*, *Espaço Criativo*, *Despertar*, *Caminhar Juntos*, *Re-fazer*, *Prevenir* e *Projeto Unidades de Referência* (ESTADO DE GOIÁS/SEE, 2008).

Na capital do estado de Goiás, Goiânia, iniciou-se o projeto a partir de março de 2007, tendo como pioneiros as classe iniciadas no Hospital Araújo Jorge, no CRER, no HC, no HGG, HDT, Materno Infantil, Hospital Psiquiátrico *Casa de Eurípedes* e Santa Casa de Misericórdia. As classes hospitalares, em plena atividade, atendem crianças, jovens e adultos. Todas oferecem atendimento às crianças, jovens e adultos que necessitam afastar-se da escola, conforme classificação de doenças por problemas relacionados à saúde e determinados por um profissional apto a proferir um diagnóstico.

A Casa de Apoio Caminho da Luz e a Casa de Apoio de Quirinópolis (recebe pacientes advindos do município de Quirinópolis para tratamento em Goiânia) são locais, em Goiânia, onde as crianças de outras cidades, que se submetem à quimioterapia ou hemodiálise, permanecem após a alta hospitalar. Como essas crianças não têm ainda condições de retorno à escola, elas recebem atendimento pedagógico, por meio do *Projeto Hoje*.

Importante, ainda, citar os atendimentos pedagógico-domiciliares desenvolvidos com pacientes que, temporariamente, encontram-se acamados em suas residências, em Goiânia, sem condições de retorno à escola, logo após a alta hospitalar (pós-operatório de cirurgias ortopédicas, câncer, leucemia, doenças do coração, AIDS, etc.).

Ainda, dentro do Estado de Goiás, o *Projeto Hoje* abrange o atendimento pedagógico no Centro Integrado de Saúde Mental Emmanuel, na cidade de Itumbiara e na Casa de Apoio São Luiz, em Aparecida de Goiânia. Além dos atendimentos em casas de apoio, são feitos atendimentos domiciliares nos municípios de Aparecida de Goiânia, Campos Verdes, Morrinhos, Caldas Novas, Trindade, Santo Antônio do Rio Verde, Silvânia, Ceres, Mozarlândia, Rubiataba, Piracanjuba e Palmeiras de Goiás.

Em Goiás, especificamente, a construção da formação de professor de classe hospitalar advém da demanda pessoal de aluno. O professor é capacitado, teoricamente no NAEH, através de grupos de estudos e cursos de formação, voltados a saberes e práticas pedagógicas. Essa capacitação não se restringe apenas à didática da sala de aula, também aborda referências das múltiplas relações no espaço escolar, nos sistemas de ensino ou tratamento geral relacionado à educação como prática social (BRASIL, 2001).

Esses profissionais, que recebem a formação, em sua grande maioria, possuem vínculos com o ensino especial, o que, necessariamente, não garante conhecimento específico sobre o modo de trabalhar com a pedagogia hospitalar. Diante da real situação, o professor que desejar iniciar sua prática pedagógica nos hospitais de Goiânia, bem como em outras cidades do Estado de Goiás, deve submeter-se à formação oferecida pelo NAEH. O núcleo proporciona um curso de capacitação intensiva a esses profissionais e essa acontece, sistematicamente, no início do ano letivo, destinado aos profissionais da rede pública com temas pertinentes à atuação pedagógica e questões relevantes da pedagogia hospitalar. Nessa formação continuada, a coordenação do NAEH estimula a leitura de livros sobre o assunto e desenvolve reuniões sistemáticas, em que a parte teórica é contemplada. Assim, em meio à práxis, e tendo algum respaldo teórico, os professores mantêm um nível satisfatório de conhecimento, vão ressignificando sua prática e, conseqüentemente, ampliando seu conhecimento e aprendizado. Segue, abaixo, o quadro demonstrativo do quantitativo geral, referente às capacitações realizadas no NAEH, com base no período de 2012 a 2016.

**Quadro 6 - Demonstrativo da Formação do NAEH**

Cursos oferecidos NAEH	Ano em que os cursos foram oferecidos					Total Cursistas
	2012	2013	2014	2015	2016	
Formação para Atendimento Domiciliar e Hospitalar.	120	100	120	120	120	580
<b>Total Geral</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>580</b>

Fonte: NAEH- Coordenação no núcleo em outubro de 2017.

O NAEH realizou 580 capacitações na área de atendimento domiciliar e hospitalar, no período pesquisado. As qualificações são realizadas no início do ano letivo para todos os profissionais que trabalham no atendimento especial desses alunos. Além dessa temática, os profissionais são treinados para ampliar o olhar diagnóstico sobre a situação pedagógica, a compreensão do espaço a ser trabalhado, a partir do reconhecimento de uma atmosfera afetiva e acolhedora, no sentido de atenuar as mazelas, deixadas pela incapacidade ou pelo quadro transitório em que o aluno se encontra.

#### **4.6 Centro de Apoio Pedagógico Para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual – CAP ou CEBRAV**

A seguir, abordou-se o Centro de Apoio Pedagógico Para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual - CAP ou CEBRAV , a política de criação, dos serviços prestados à comunidade escolar e à formação continuada de professores e demais comunidades.

##### **4.6.1 Aspecto Histórico**

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/GO) é uma instituição pública, vinculada à SEDUCE. Ela estabelece parceria com outros órgãos como a Secretaria Municipal de Educação (SME); Organização das Voluntárias de Goiás (OVG); Secretaria de Estado da Cidadania e Trabalho e com a Universidade Federal de Goiás (UFG/CEROF), além de outras entidades da sociedade civil, com o objetivo de promover o

desenvolvimento global das pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão). O Centro foi concebido a partir de exigência legal, bem como para “proteção aos direitos de cidadania das pessoas com deficiência visual, conjugados com os novos paradigmas orientadores do desenvolvimento de políticas sociais e administrativas em prol da inclusão social” (PPP/CAS, 2017, p. 5).

O CAP teve início em 1986 e foi fundado com o propósito de concretizar o serviço de apoio especializado e a produção de livros em Braille, em Goiás, além de ampliar as possibilidades do acesso das pessoas com deficiência visual às informações impressas. Nessa época, a Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás (ADVEG), através de pesquisas e viagens nacionais e internacionais, com o propósito de conhecer e adquirir uma impressora que atendesse a associação com custo acessível. Adquiriu-se uma impressora Alemã (BETA X 10) que, na época, era considerada de tecnologia avançada. Em 1989, a impressora começa a funcionar com possibilidades promissoras, em termos de publicação de livros em Braille.

Através de um convênio estabelecido entre o MEC e a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), em 1998, houve a implantação do CAP/GO, operacionalizado pela Secretaria de Estado da Educação. O CAP/GO facilitou a impressão de materiais em Braille, uma vez que o estado destinava recurso financeiro com orçamento fixo, para subsidiar materiais didáticos pedagógicos aos professores da rede regular de ensino, que trabalhavam com alunos com deficiência visual.

A política de criação do CAP se deu devido a uma parceria, estabelecida por meio de um trabalho em conjunto, entre o Governo do Estado de Goiás e a Secretaria de Estado da Educação que, à época, estabeleceu prioridade no investimento financeiro para obtenção de espaço físico e recursos humanos, para desenvolver e consolidar as ações propostas pelo Centro.

Em termos de acompanhamento inicial da criança com deficiência visual, a ADVEG estabeleceu parceria com o Centro de Referência em Oftalmologia (CEROF), do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, para atendimento em avaliação e diagnóstico, que funciona com os médicos residentes em Oftalmologia.

O CAP proporciona às pessoas com deficiência visual o acesso à habilitação e reabilitação, Atendimento Educacional Especializado-AEE, complementar e



suplementar ao ingresso e permanência escolar, garantindo serviços indispensáveis à sua inclusão social e ao efetivo exercício da cidadania (PACHECO e SILVA, 2010, p.5).

Com o propósito de cidadania, o CAP oferece serviços de atendimento qualificado, acesso à habilitação, reabilitação, ao Atendimento Educacional Especializado, suporte tecnológico necessário à plena autonomia individual e social das pessoas com deficiência visual.

A Unidade de Habilitação e Reabilitação trabalha com atividades em serviço social, psicologia, consultas oftalmológicas, avaliação funcional da visão, reabilitação visual, intervenção precoce, orientação e mobilidade, atividade da vida autônoma, arte terapia, musicoterapia, dança e iniciação esportiva. Todas as atividades são monitoradas e executadas por profissionais qualificados para repassar as orientações, conhecimento e segurança necessários ao aluno com deficiência visual. Alguns desses profissionais são deficientes visuais. Essa unidade disponibiliza os seguintes serviços: *Projeto Psicossocial, Projeto Intervenção Precoce, Projeto Reabilitação Visual, Projeto Atividades da Vida Autônoma e Social, Projeto Orientação e Mobilidade Infantil, Projeto Orientação e Mobilidade, Projeto Psicomotricidade, Projeto de Arte–Reabilitar, Projeto de Iniciação Esportiva e Projeto de Musicoterapia e Educação Musical.*

A Unidade de Apoio Pedagógico oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência visual, que estejam matriculados na rede regular de ensino, com atividades que envolvem estimulação tátil, ampliação do Braille e Sorobã, através de oficinas pedagógicas de Português e Matemática com apoio pedagógico nessas áreas. Essa unidade disponibiliza os seguintes serviços: *Projeto de Educação Infantil, Alfabetização, Oficinas Pedagógicas e Projeto de Sistema Braille,* dentre outros.

Na Unidade de Capacitação de Recursos Humanos, são promovidos cursos de qualificação profissional para pessoas com deficiência visual, usuários da escrita Braille, profissionais liberais e professores da rede pública e privada, que se interessem em ampliar seus conhecimentos e aprimorar a leitura e escrita em Braille, com avidez.

A Unidade de Produção de Materiais Gráficos tem como prioridade a impressão de materiais em Braille, as letras ampliadas, os livros sonorizados e serviços gerais de digitalização, com o propósito de ampliar o conhecimento, por

meio dos conceitos de deficiência visual do ponto de vista legal, educacional, orientações gerais para inclusão escolar do aluno com deficiência visual, baixa visão e outros conhecimentos gerais. Essa unidade, tida como Suporte Tecnológico, disponibiliza os seguintes serviços: *Projeto Cursos de Informática*, *Projeto Produção de Materiais Acessíveis* e Suporte Técnico Informacional a usuários e profissionais.

Do ponto de vista educacional, são consideradas pessoas cegas as que apresentarem “ausência total de visão, até perda da projeção de luz” (PACHECO e SILVA, 2010, p.8). A aprendizagem do cego ocorre, mediante os sentidos remanescentes, desenvolvidos através do tato, audição, olfato e paladar. Para comunicação escrita, o deficiente visual utiliza o sistema Braille como principal forma de produção gráfica. No conceito de pessoa com baixa visão, são consideradas aquelas que apresentam “condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução de acuidade interfere ou limita seu desempenho visual” (PACHECO e SILVA, 2010, p.8).

No processo de aprendizagem, há separação das atividades pedagógicas, trabalhadas com orientações específicas de como iniciar o processo de escolarização, a utilização dos recursos adequados, abordagem inicial de atividades, a postura do professor, entre outras situações relacionadas ao aluno cego ou com baixa visão.

A Unidade de Noções Básicas sobre a Deficiência Visual realiza os serviços de avaliação funcional da visão para perceber a capacidade de acuidade visual, “medida da capacidade de distinguir claramente os mínimos detalhes” (PACHECO e SILVA, 2010, p.11) com avaliação clínica e funcional realizada por profissional da área. Essa avaliação funcional revela “dados quantitativos e qualitativos de observação sobre o nível da consciência visual, a recepção, assimilação, integração e elaboração dos estímulos visuais, bem como sobre o desempenho e o uso funcional do potencial da visão” (PACHECO e SILVA, 2010, p.11). É um serviço comunitário, em que pais, profissionais e professores podem solicitar ao CAP uma avaliação funcional, caso percebam a presença de sintomas ou sinais que evidenciam a perda visual do aluno.

Dentre outros serviços oferecidos pelo CAP, que vão da preocupação com o diagnóstico precoce, com a orientação e estimulação à mobilidade, preparação de materiais informativos, disponibilidade de recursos visuais, há uma constante preocupação em relação à concepção pedagógica do profissional que trabalha,

diretamente, junto ao aluno com deficiência visual, no sentido de assumir a responsabilidade de incluir esse aluno no âmbito social e escolar. Dessa forma, tal preocupação se traduz nos recursos pedagógicos desenvolvidos, nos cursos oferecidos, nas orientações aos professores, com ações e estratégias para melhorar a qualidade dos serviços junto ao aluno inclusivo. Dentre as muitas ações, elencadas no PPP, destacam-se as seguintes:

Curso de Capacitação para Professores na Área de Deficiência Visual. Cursos de Capacitação da Gerência de Ensino Especial Subsecretaria Metropolitana e Secretaria Municipal de Educação; Realização de assessoria pedagógica na área da deficiência visual, presencial e online, às escolas das redes estaduais, municipais e particulares; Oferecer o Atendimento Educacional Especializado para os alunos da Educação Básica; Oferecer cursos de Braille e Sorobã a usuários e familiares; Oferecer serviços de orientação e instalação de programas acessíveis de computadores a alunos e escolas; Oferecer Cursos de Informática Acessível; Oferecer Curso Básico de Ensino Médio preparatório para ENEM e concursos, nas áreas de Matemática e Português; Oferecer atendimentos de reabilitação nas áreas da: Intervenção Precoce, Reabilitação Visual, Musicoterapia, Fisioterapia, Psicologia, Arte terapia, Orientação e Mobilidade e Atividades da Vida Autônoma e Social; Realizar Seminário sobre Deficiência Visual; Oferecer a família Atendimento Psicológico, Cursos de Informática, Braille, atividades de Coral e Ginástica; Realizar palestras de esclarecimentos e orientações para usuários e familiares, abordando temas relacionados à Saúde e Higiene, Cidadania e Relações Humanas (PPP, 2017, pp. 23 a 25).

Destaque-se, ainda, o fato de oferecer cursos de capacitação, atender a solicitações da Gerência de Ensino Especial, realizar seminários, entre tantas ações no cumprimento do exercício da cidadania, junto ao processo de inclusão do aluno com deficiência visual na família, na escola e na sociedade.

Nesse sentido, o CAP proporciona, anualmente, turmas de capacitação, não só para os professores, como também a toda comunidade, com temáticas que envolvem o deficiente visual, sua autonomia e o gerenciamento pessoal e profissional. Essas capacitações significam dar continuidade à proposta de inclusão, bem como ampliar as possibilidades de comunicação escrita pelo uso do Braille e, conseqüentemente, melhorar o trabalho do professor em prol da inclusão do deficiente visual.

O quadro abaixo fornece os dados gerais do curso oferecido de formação oferecido aos professores e profissionais da rede pública estadual de educação no período demarcado pela pesquisa.

**Quadro 7** - Demonstrativo da formação do CAP ou CEBRAV

Curso Oferecido CAP/GO	Ano em que o curso foi oferecido					Total Cursistas
	2012	2013	2014	2015	2016	
Curso de Capacitação para Professores na Área Deficiência Visual	31	31	22	34	*	117
<b>Total Geral:</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>*</b>	<b>117</b>

Fonte: Dados fornecidos por Delza R. Rezende da Silva em: 05/12/2017.

\*Não houve qualificação devido à mudança de endereço do local da sede.

O CAP/GO oferece, anualmente, quarenta (40) vagas para o Curso de Capacitação para Professores na Área de Deficiência Visual, com um quantitativo de 117 professores qualificados, da rede pública estadual de Goiânia. Dessas vagas, oferecidas no período de 2012 a 2016, como se observa pelo quadro apresentado, em nenhum ano houve preenchimento total das turmas, o que permite inferir a falta de interesse da comunidade escolar em relação ao conhecimento específico sobre deficiência visual. No ano de 2016 não houve abertura de turmas, devido alteração no endereço por conta da reforma no prédio onde funcionava o CAP o que de certa forma inviabilizou o cumprimento do calendário de formação continuada. Os trabalhos aconteceram somente no atendimento que envolve o aluno com deficiência visual e a família.

Não foi catalogado o dado quantitativo referente aos alunos atendidos pela instituição, uma vez que o objeto de pesquisa é a formação recebida pelos professores da rede pública de educação. Percebe-se que a prioridade educacional da instituição é a inserção do aluno, com deficiência visual, no mercado de trabalho. Os trabalhos são voltados para inclusão, alegando-se o “pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima garantidas, bem como o promover o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (ONU *apud* PPP, 2017, p. 19).

Nesse entendimento, o CAP busca contemplar a política educacional com a inclusão do aluno com deficiência visual, garantindo o princípio fundamental do Artigo 205, da Constituição Brasileira, em que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL/CB, 1988).

Busca implementar uma política de formação continuada, a fim de incluir o aluno com deficiência visual, a família e toda comunidade que necessita de buscar conceitos e fundamentos relacionados ao processo ensino-aprendizagem desses alunos, bem como problemas afins, empreendidos em um esforço e tomadas de decisões conjuntas, a favor do bem social coletivo e da educação de todos.

A seguir, abordou-se a política de formação da Gerência de Ensino Especial, em que se efetivou um trabalho de formação/capacitação dos profissionais que trabalham na educação inclusiva, com o objetivo de continuidade da política formativa desses profissionais, em diferentes áreas.

#### **4.7 Gerência de Ensino Especial: formações realizadas**

O lançamento do Programa de Educação para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva, respondendo aos tratados internacionais e nacionais, acerca da proposta de inclusão, foi realizado pela Gerência de Ensino Especial com a

implementação de uma política educacional inclusiva que leve em conta as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos políticos pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas na capacitação de recursos humanos, atendendo às necessidades resultantes da diversidade das pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade e qualidade para todos (GOIÁS/SEE/SUEE, 1999, p. 15).

Com esse princípio, o programa se consolidou com a responsabilidade da SUEE, pela continuidade nos projetos e ações em andamento, inovando na implementação de novos projetos. Em 2006, divulgaram-se as Diretrizes e fundamentos para a atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão, que objetivava sistematizar a forma de trabalho do profissional de apoio e organizar o trabalho pedagógico, em termos de direcionamento e sustentação da ação inclusiva (SEE/SUEE, 2007).

As ações continuaram no sentido de “respaldar e fundamentar a Equipe de Apoio à Inclusão” (SEE/SUEE, 200, p. 4), bem como fortalecer a ação pedagógica desenvolvida nas escolas inclusivas. Nesse sentido, a SUEE ofereceu assessorias pedagógicas para a orientação didática aos profissionais que trabalhavam na rede pública de educação. Realizavam acompanhamentos e orientações aos profissionais das Subsecretarias Regionais de Educação (SER) e unidades escolares que

reivindicavam as orientações, com o objetivo de possibilitar o sucesso e a permanência do aluno com deficiência na escola regular.

Nesse direcionamento, instituem-se ações relevantes, no sentido de formação continuada, como a Formação em Rede que surgiu para prosseguir com as Oficinas Temáticas. Essas ofereciam oportunidades ao profissional da educação de reflexão e estudo teórico, com o intuito de desenvolver práticas educativas que contemplassem a inclusão (MAKEHOU et al, 2010). Dentre os muitos objetivos, destaca-se os seguintes:

Proporcionar aos profissionais da educação momentos de estudo e reflexão acerca dos procedimentos didáticos favoráveis a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva; Formar grupos de trabalhos de trabalho buscando desenvolver a consciência crítica e reflexiva sobre a forma de atuação dos multiplicadores; fortalecer a prática pedagógica dos professores que trabalham junto aos alunos com deficiência [...]; Garantir mudança atitudinal dos profissionais da escola que trabalham direto ou indiretamente com a diversidade (MAKEHOU et al, 2010, p. 35).

O espaço formativo foi ampliado para os núcleos, paralelamente às Formações em Rede, desenvolvidos pela Gerência de Ensino Especial, com o propósito de propiciar um espaço de discussão e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno e do professor, que exerce o papel de mediador desse saber sistematizado. Com o intuito de consolidar os dados, acerca das formações efetivadas pela Gerência, foram levantados dados, referentes ao período de 2012 a 2015, com temáticas específicas, relacionado ao quantitativo de profissionais que foram qualificados.

Nesse recorte temporal, foram levantados somente os dados referentes aos profissionais da educação que trabalhavam na região metropolitana. Os dados serão apresentados anualmente, com o quadro 8, especificando o tema, a carga horária e o quantitativo de professores capacitados.

#### **Quadro 8 - Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2012**

Cursos Oferecidos – Gerência de Ensino Especial 2012	Total Cursistas 2012
Curso de Capacitação para Mediadores da Inclusão 80 horas	40
<b>Total Geral:</b>	<b>40</b>

Fonte: Dado fornecido pela Gerência de Ensino Especial, em outubro de 2017.

Em 2012, o Curso de Capacitação para Mediadores da Inclusão, ofertou 80 horas para 40 profissionais. O que significa uma quantidade pequena se comparado à demanda de alunos. Seguem as qualificações realizadas em 2013, no quadro 9.

**Quadro 9** - Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2013.

Cursos Oferecidos – Gerência De Ensino Especial - 2013	Cursistas 2013
Curso: “Educar na diversidade: ampliando o olhar sobre as diferenças” – EAD 60 horas	281
Curso: “Introdução à Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva” – EAD 80 horas.	1.713
Curso de Braille, Soroban e Noções básicas de Orientação e Mobilidade.	25
Formação Mediadores da Inclusão: Caracterização da Ed. Especial - 16 horas	40
Princípios de fundamentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - 8 horas.	290
Curso de Introdução à Educação Especial – semipresencial - 40 horas.	350
Congresso Estadual de Educação para a Diversidade em uma perspectiva inclusiva - 20 h	200
<b>Total Geral:</b>	<b>2.899</b>

Fonte: Dados fornecidos pela Gerência de Ensino Especial, em outubro de 2017.

Em 2013, foram oferecidos: Curso “Educar na diversidade: ampliando o olhar sobre as diferenças” – EAD, 60 horas: 281 profissionais; Curso “Introdução à Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva” – EAD, 80h: 1.713 profissionais; Curso de Braille, Soroban e Noções básicas de Orientação e Mobilidade: 25 profissionais; Curso de Formação para Mediadores da Inclusão: Caracterização do Público da Educação Especial, 16 horas: 40 profissionais; Curso “Princípios de Fundamentação a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, 8 horas: 290 profissionais; Curso de Introdução à Educação Especial – semipresencial, 40 horas: 350 profissionais e Congresso Estadual de Educação para a Diversidade em uma perspectiva inclusiva, duração de 20h, com 200 participantes. Portanto, foram qualificados um total de 2.899 profissionais da Rede Estadual de Educação.

Para o ano de 2014, encontram-se apresentados os dados no quadro 10 que segue, com oferta de cursos em braille e soroban, além de cursos em LIBRAS e de atendimento educacional especializado, com ênfase na EAD, reforçando a

necessidade de investimentos na área, para que os profissionais da educação sintam-se subsidiados a um trabalho de eficácia, junto aos alunos deficientes.

**Quadro 10:** Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2014.

Cursos Oferecidos – Gerência de Ensino Especial - 2014	Cursistas 2014
Curso Braille e Soroban: Aprendendo com as Mãos – EAD, 40 horas	345
Curso de formação continuada em Língua Brasileira de Sinais – EAD, 180 horas	351
Curso de AEE – Rede Colaborativa – EAD, 200h	336
<b>Total Geral:</b>	<b>1.032</b>

Fonte: Dado fornecido pela Gerência de Ensino Especial, em outubro de 2017.

Em 2014, foram ofertados os Cursos Braille e Soroban: *Aprendendo com as Mãos* – EAD, com duração de 40 horas, para 345 profissionais; o Curso de Formação Continuada em LIBRAS – EAD, com duração de 180 horas, com 351 participantes; o Curso de Atendimento Educacional Especializado – AEE – Rede Colaborativa – EAD, 200h, para 336 participantes. A Gerência fechou o ano com 1.032 qualificações. A seguir, o quadro 11 trabalha com os dados do ano de 2015.

**Quadro 11 -** Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2015.

Cursos Oferecidos – Gerência de Ensino Especial - 2015	Cursistas 2015
Curso de Formação em Braille para salas de recursos multifuncionais - 180 h	350
Curso do Centro de Atendimento Educacional especializado: equidade e inclusão – CAEEs - 8 h	70
Curso “A importância do Planejamento para o processo de ensino aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva” - 16 h	40
Formação sobre Certificação de Escolaridade: possibilidades de novas alternativas DI/TGD - 8 e 16 horas	294
Formação da Rede de Apoio a Inclusão – Metropolitana - 8 horas	298
Formação Continuada de Mediadores/Inclusão – Semipresencial - 100 horas	4.890
Formação Continuada para Mediadores da Inclusão - 16 horas	71
Formação Continuada em AEE na modalidade à distância - 40 horas	960
Curso de Formação Continuada para professores regentes - 80 horas	1200
Formação Continuada envolvendo os Núcleos CAS, CAP, NAAH/S e NAEH – semipresencial - 320 horas.	450
Formação continuada para Gestores dos CAEEs e Coordenadores - 40	140



horas	
Formação para os professores regentes dos CAEEs - 20 horas	664
Formação: "O papel do Tutor Educacional na promoção da aprendizagem de TODOS os estudantes" - 8h	400
Formação Ação Pedagógicas segundo o princípio da equidade - 16 horas	120
Curso A criança com Baixa Visão e Deficiência Múltipla - 40 h	75
Formação Continuada - Deficiência Visual - 60 horas	110
Formação professores Apoio e AEE: "A importância do Planejamento- 4 horas	274
Curso de Capacitação para professores na área da deficiência visual - 40 h	35
Formação de professores de Classe Hospitalar e domiciliar - 80 h	35
<b>Total Geral:</b>	<b>10.476</b>

Fonte: Dado fornecido pela Gerência de Ensino Especial, em outubro de 2017.

Em 2015, foram realizados Cursos de Formação Continuada para o ensino do sistema Braille, aos professores das salas de recursos multifuncionais em escolas públicas, com matrículas de estudantes cegos em classe comum do ensino regular, perfazendo 180 horas, para 350 participantes. Também foram oferecidos: Curso do Centro de Atendimento Educacional Especializado(CAEEs): *Equidade e inclusão*, ministrado em 8 h, com 70 participantes; o curso *A importância do Planejamento para o processo de ensino aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva*, com 16 h e 40 participantes; Formação sobre Certificação de Escolaridade: *possibilidades de novas alternativas (DI/TGD)*, com 8 e 16 horas, para 294 participantes; Formação da Rede de Apoio a Inclusão – Metropolitana, com 8 horas, para 298 formadores; Formação Continuada de Mediadores da Inclusão – Semipresencial, com 100 horas e participação efetiva de 4.890 pessoas; Formação Continuada para Mediadores da Inclusão, com 16 horas e 71 participantes; Formação Continuada em AEE, na modalidade à distância, perfazendo 40 horas, para 960 participantes; Curso de Formação Continuada para professores regentes, com 80 horas e 1.200 participantes; Formação Continuada, envolvendo os Núcleos CAS, CAP, NAAH/S e NAEH – semipresencial, com 320 horas e 450 participantes. Formação continuada para Gestores dos CAEEs e Coordenadores, 40 horas e 140 participantes; Formação professores regentes dos CAEEs, 20 horas e 664 participantes; Formação de Tutores Educacionais: *O papel do Tutor Educacional na promoção da aprendizagem de TODOS os estudantes*, com 8 horas, para 400 profissionais;

Formação Ação Pedagógica segundo o princípio da equidade, com 16 horas e 120 profissionais; Curso *A criança com Baixa Visão e Deficiência Múltipla em Escolas Regulares*, com 40 horas, para 75 profissionais; Formação Continuada para professores da Educação Básica na área da Deficiência Visual, perfazendo 60 horas, para 110 profissionais; Formação de Apoio à Inclusão e professores de AEE: *importância do planejamento para ensino-aprendizagem na Inclusão*, com 4 horas, para 274 profissionais; Curso de Capacitação para professores na área da deficiência visual, total de 40 h, para 35 participantes e Formação de Classe Hospitalar e domiciliar 80 h. 35 profissionais. Foi, portanto, um ano muito significativo em termos de qualificação com um total de 10.476 profissionais qualificados.

Dentre as formações efetuadas, segue o registro e análise dos dados referentes ao ano de 2016, sendo o último ano pesquisado, conforme demonstrativo no quadro abaixo.

**Quadro 12 - Demonstrativo da Gerência de Ensino Especial em 2016.**

Cursos Oferecidos – Gerência de Ensino Especial 2016	Cursistas 2016
Curso de Formação continuada em Braille, aos professores das salas de recursos com alunos cegos em classe comum do ensino regular. 180 h	350
Formação Metropolitana Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Avanços e Desafios 4 h	298
I Encontro de Mediadores da Inclusão: Processo de Ensino Aprendizagem do Público da Educação Especial	50
II Encontro de formação para Mediadores da Inclusão e equipe Multiprofissional: Avanços e Desafios na formação do Profissional da REAI	50
III Encontro de Mediadores da Inclusão e Equipe Multiprofissional: Aprendizagem Colaborativa da REAI.	50
Curso de Formação de professores para o uso das Tecnologias Assistivas e do sistema Braille no atendimento aos estudantes com deficiência visual	80
<b>Total Geral:</b>	<b>878</b>

Fonte: Dados fornecidos pela Gerência de Ensino Especial, em outubro de 2017.

No ano de 2016, a Gerência de Ensino Especial realizou Curso de Formação continuada para ensino do sistema Braille, aos professores das salas de recursos multifuncionais em escolas públicas, com matrículas de estudantes cegos em classe comum do ensino regular, perfazendo 180h, com 350 participantes; Formação Metropolitana da Educação Inclusiva: *Avanços e Desafios*, com 4h e 296 participantes. Houve o I Encontro de Mediadores da Inclusão: *Processo de Ensino*

*Aprendizagem:* 50 participantes; o II Encontro: com 50 integrantes e o III Encontro com 50 participantes. Ainda, Curso de Formação de professores para o uso das Tecnologias Assistivas e do sistema Braille, no atendimento aos estudantes com deficiência visual: participação de 80 profissionais. Ao término do ano, foi computado um quantitativo de 878 profissionais qualificados.

Resumindo, nas formações efetivadas pela Gerência de Ensino Especial/SEDUCE, foi qualificado um quantitativo de 15.325 profissionais, de diferentes áreas de atuação inclusiva, sendo que: em 2012 capacitaram-se 40 profissionais; em 2013: 2.899; no ano de 2014: 1.032 e, um maior número em 2015, com 10.476 profissionais qualificados. No ano seguinte, ou seja, em 2016, participaram das formações 520 professores (Apoio, AEE, Intérprete e gestores) das escolas inclusivas de região Metropolitana. Essas formações objetivaram instrumentalizar o professor no exercício da profissão, em diferentes funções dentro da escola inclusiva. Segue o quadro demonstrativo das formações consolidadas pelos Núcleos e Gerência de Ensino Especial, na somatória de todos os anos.

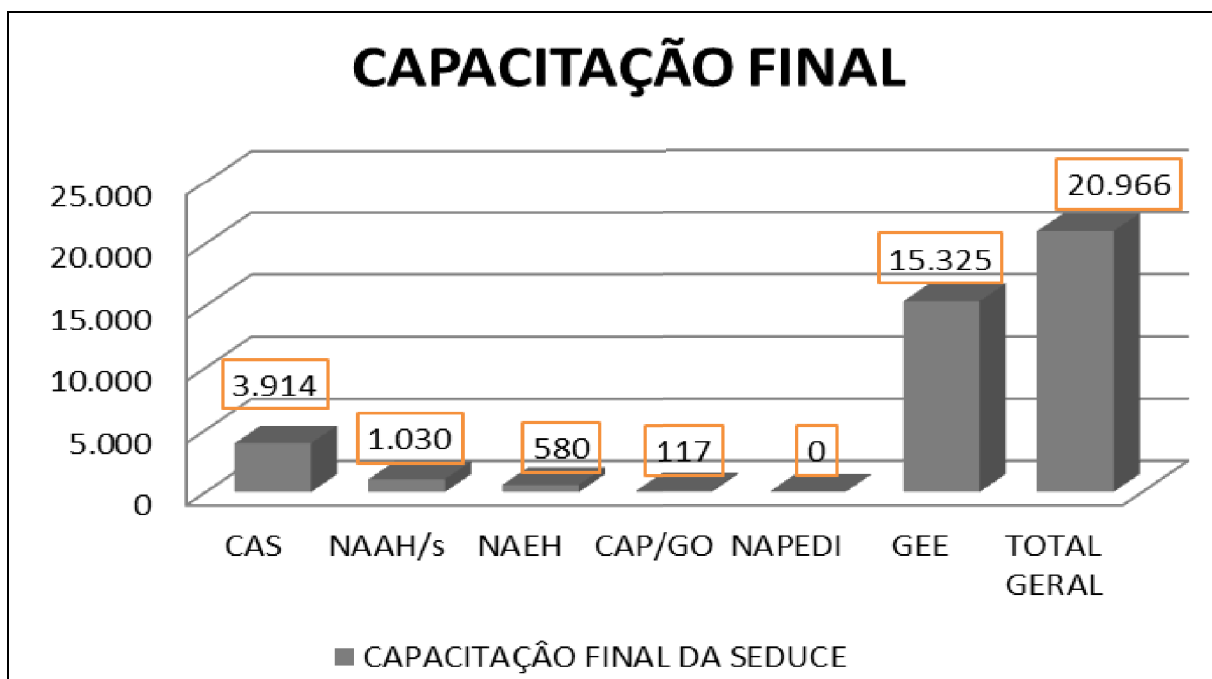
### **Quadro 13 – Demonstrativo Final de Formações Realizadas**

INSTITUIÇÕES FORMADORAS	TOTAL DAS FORMAÇÕES (2012-2016)
CAS	3.914
NAAH/s	1.030
NAEH	580
CAP/GO	117
NAPEDI	0
GEE	15.325
<b>Total Geral:</b>	<b>20.966</b>

Fonte: Dados fornecidos pela Gerência de Ensino Especial e Núcleos, em outubro de 2017

Conforme demonstrado, o trabalho da SEDUCE efetivou ao longo desses cinco anos, via GEE e núcleos, um quantitativo de capacitações que reflete envolvimento, no que se refere a melhorar o trabalho do profissional da educação no atendimento à inclusão.

A fim de facilitar uma visão macro desses resultados, segue-se um gráfico com os dados consolidados.

**Gráfico 1:** Dados consolidados

Fonte: Secretaria Estadual da Educação Cultura e Esporte.

Diante do quantitativo geral de 20.966 capacitações, efetivadas pela SEDUCE, via Gerência de Ensino Especial e Núcleos (CAS, NAAHs, NAEH, CAP), no período de 2012 a 2016, há dados relevantes em termos de quantitativo, que representam o universo de capacitação, ao longo desses anos. A Gerência de Ensino Especial realizou um número maior de qualificações (20.966) devido ter agregado, à sua formação, parte das áreas temáticas dos núcleos e, principalmente, por não ter sido efetivada a portaria de funcionamento do NAPEDI, sendo que as formações realizadas foram computadas junto ao resultado da Gerência de Ensino Especial. Além dessa justificativa, ela conta com profissionais que fazem formação em EAD, com longa duração, e também trabalha com outros cursos de formação continuada para professores regentes, abordando temas como AEE, adequações e outros temas atuais, relacionados à Rede formativa, voltada para os profissionais de Apoio à Inclusão.

O CAS qualificou 3.914 profissionais da rede pública de Goiânia. Lembrando que foram computadas somente as formações oferecidas aos professores da rede, na Região Metropolitana. Esse núcleo se destaca pelo profissionalismo e seriedade que exerce diante da comunidade surda. Trabalha de forma autônoma com cursos que funcionam nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). A proposta

pedagógica de formação continuada, em área específica da surdez, exerce fascínio nas pessoas em relação ao domínio da LIBRAS. De fato, adquirir essa habilidade é uma conquista profissional que abre múltiplas possibilidades de trabalho.

O NAAHs qualificou um quantitativo de 1.030 profissionais, o que significa uma quantidade elevada em relação à dificuldade apresentada nas descobertas de talentos, pois os profissionais da educação não possuem conhecimento suficiente na averiguação das pistas fornecidas pelos alunos, dotados de altas habilidades. Se não desenvolver o olhar, perde-se o talento desse aluno, o que significa não necessitar de capacitação para essa área.

O NAEH qualificou 580 professores, sendo uma quantidade elevada devido à prioridade nos atendimentos a classes hospitalares e, ainda, priorizar o processo ensino-aprendizagem dos alunos que se encontram enfermos. Nesse núcleo, a formação destinada ao professor acontece de forma focalizada, o que, de certa forma, inviabiliza a participação de profissionais que não exerçam a função em diferentes atendimentos e classes hospitalares. O CAP tem uma política focalizada no aluno, por essa razão possui uma equipe de profissionais capacitados para lidar com o aluno deficiente visual, trabalhando, no contra turno, com atividades voltadas à estimulação precoce, com oficinas de mobilidade, atividades de iniciação esportiva e com orientação familiar. O Centro capacitou 117 profissionais que se identificam com a deficiência e têm o intuito de aprender Braille e Sorobã.

Diante desse contexto de formação/capacitação, segue o segundo momento da pesquisa, que foi realizada com os professores da Região Leste de Goiânia.

#### **4.8 O Professor e a Inclusão Escolar: vozes e narrativas**

A formação continuada tem-se configurado como possibilidade de o professor, que trabalha na educação inclusiva, pensar sua prática. Esse contexto de reflexão, com um levantamento de dados qualitativo, realizado por meio de entrevistas com professores da Rede Estadual de Ensino, que trabalham diretamente com o aluno inclusivo nas instituições da Região Leste de Goiânia, requer um olhar diferenciado sobre as narrativas pedagógicas que ecoam diante das questões apresentadas. Para dar sentido às vozes, foram feitas entrevistas, por meio de um Roteiro semiestruturado (Apêndice 2), como instrumento norteador das indagações inqueridas, com 15 perguntas, relacionadas ao processo de capacitação

no exercício da função inclusiva. Esse instrumento permitiu explorar, amplamente, os dados qualitativos com vista aos objetivos desejados, pois abordou questões circunstanciais, na perspectiva de suscitar a evocação, a análise e a apreciação do profissional, em relação ao processo de inclusão e efetivação da prática pedagógica, junto ao aluno com deficiência.

Das instituições pesquisadas, o *corpus* contou com um quantitativo de 284 professores. Desses, aproximadamente, 35 trabalham diretamente em funções de Apoio, AEE ou Intérprete com o propósito de facilitar a aprendizagem de 89 alunos, com diferentes tipos de deficiência.

Foram entrevistados 20 professores que se dispuseram, espontaneamente, responder os questionamentos propostos pela pesquisa. Houve rejeição, por parte de alguns profissionais, em fazer uma gravação da entrevista. A maioria optou por responder o questionário e, ainda, outros abstiveram-se, como foi o caso das professoras de apoio da Escola Estadual Previdência (conveniada) que não aceitaram ser sujeitos da pesquisa. As respostas foram transcritas e analisadas à luz dos teóricos, seguindo a ordem do roteiro da entrevista.

Os sujeitos entrevistados têm variação na idade, que oscila de 33 a 63 anos, dentre os estatutários e celetistas, que atuam em diferentes funções na educação inclusiva. Dos professores pesquisados, há predominância do sexo feminino, com um do sexo masculino. A seguir, demonstra-se o quadro situacional dos entrevistados, a idade, graduação, especialização e capacitação recebida. Para facilitar o entendimento, a situação funcional dos entrevistados foi analisada em separado, ou seja, o estatutário/efetivo do celetista/contrato.

**Quadro 14** - Dados de identificação dos professores pesquisados.

Dados comparativos	Estatutário/efetivo	Celetista/contrato
Quantidade	12	08
Faixa etária	43 a 63 anos	35 a 47 anos
Atuação Inclusão	4 a 12 anos	1 a 4 anos
Graduação	Pedagogia: 08 (01 mestrado) Letras: 02 Geografia: 01 História: 01	Pedagogia: 7 Letras: 01
Especialização	Educação Inclusiva/ AEE: 09	Ed. Inclusiva: 01 Neuropsicologia: 02 Psicanálise: 02

	Psicopedagogia: 03	Psicopedagogia:01 Nenhuma:02
Capacitação GEE/Núcleos	CAS: 05 NAAHs:02 NAEH:01 AEE:04	CAS e NAAHs: 01 (iniciativa própria) . CAS: 01 Deconhecem: 06

Fonte: pesquisa primária com dados obtidos nas entrevistas. Goiânia, 2017.

Na situação funcional, há professores estatutários/efetivos, com faixa etária entre 43 a 63 anos de idade, tempo de função na inclusão entre 04 e 12 anos, sendo que duas entrevistadas percorreram a fase da implementação da inclusão em Goiânia e permanecem trabalhando nessa área. Em relação à graduação, tem-se formações em: Pedagogia, Letras, Sociologia, História e Geografia; o que demonstra uma fragilidade na política de inclusão, onde deve priorizar o pedagogo nessa função. No quesito de especialização, possuem formação nas áreas de: Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Desses professores alguns fizeram formação/capacitação nos núcleos: CAS, NAAHs, NAEH e AEE, fornecida pela Gerência de Ensino Especial.

Em relação aos celetistas/contratos, a faixa etária ficou entre 33 a 40 anos, com contratos que variam de 01 a 04 anos, na função de apoio. Os professores possuem graduação em Pedagogia e Letras, com especialização em Educação Inclusiva, Neuropsicologia, Psicanálise, Psicopedagogia e dois professores que não têm nenhuma especialização. Em relação à qualificação/capacitação, participaram no CAS (LIBRAS) e NAAHs, e os demais desconhecem sobre qualquer tipo de capacitação, ou cursos ofertados pela SEDUCE ou núcleos. Pode-se inferir que esse desconhecimento demonstra a carência da política de formação para os profissionais dessa área de atuação, o que Guimarães (2004) “postula que essa é uma profissão que implica saberes e que um processo formativo consequentemente demanda compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática profissional” (GUIMARÃES, 2004, p. 49). Nessa constituição, os conhecimentos se configuram, na atuação docente, com justificativa para reivindicar sua profissionalização/capacitação.

No seguimento da entrevista, o professor foi inquirido sobre o que o levou a trabalhar na área da inclusão, bem como sobre a motivação profissional na escolha de função junto à criança com deficiência. As respostas variaram, das mais triviais às bem elaboradas, conforme a descrição abaixo:

O reconhecimento e gratidão que os “portadores de necessidade especiais têm por nós. Além de nos ensinar lições valiosas como o respeito, determinação, compreensão e principalmente amor (P1).

Deixei a regência para ficar mais perto dos alunos da inclusão, pois tenho muitas habilidades com eles (P2).

Por ser uma área com déficit e depois apaixonei por sentir que eles precisam de apoio psicológico, cognitivo e emocional (P3) (FALA DE PROFESSORES).

Em análise às respostas, percebe-se que há dificuldade em demonstrar o real motivo que os estimulou a trabalhar na inclusão. As motivações apresentadas expressam diferentes situações, que permitem fazer uma leitura diversificada dos motivos aparentes. Foram externados fatores que demonstram, desde a expressividade projetada no outro, ou seja, no aluno com deficiência, ao ato de desejo, paixão e proteção exagerada, vinculado ao processo de ensino-aprendizagem, o que, de certa forma, caracteriza uma pseudo inclusão, em que a indiferença remete à carência profissional pela área inclusiva.

Os motivos da paixão são projetados nos conteúdos difundidos pela ideologia, dentre outros que são utilizados para justificar a fragilidade do sistema educacional, vinculado à competência do professor que se expressa através da “falsa consciência – apropriada subjetivamente, na adesão à ideologia; no preconceito, os conteúdos ideológicos são utilizados para justificar a paixão” (CROCHIC, MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012, p. 45) que, por outro lado, esquece o direito de inserção do aluno com deficiência, em termos de legislação, garantido pela Lei Brasileira de Inclusão, Art. 27, que constitui a educação como

direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL/LBI, 13.146/15).

Em relação à capacitação para o trabalho, fornecida pela SEDUCE para o professor da rede, as respostas foram, no geral, positivas:

Sim, através de cursos, encontros e palestras (P1).

Sim, a SEDUCE oferece capacitação bimestral, possibilitando aos professores atender aos alunos no geral (P2).

Sim, durante esse tempo que estou na função de professor de recursos. Fiz formação na área da surdez e deficiência intelectual (P3).



A SEDUCE oferece cursos bimestrais para os professores de apoio, com formação em todas as dificuldades dos alunos com NEEs (P5) (FALA DE PROFESSORES).

No processo de formação continuada, observando-se as respostas oferecidas, há dificuldade em relação ao entendimento da proposta de inclusão. Os professores desconhecem os trabalhos realizados pelos núcleos (CAS, NAAHs, NAEH e CAP) e fazem associação da política formadora somente à SEDUCE. Há desconhecimento, principalmente, em relação às políticas de formação e de fortalecimento das ações inclusivas, desde o início da proposta de inclusão.

Almeida (2003) afirma que para o fortalecimento das ações inclusivas proposta inicialmente tinha como objetivo desenvolver nos professores a consciência profissional baseada no respeito e na igualdade de acesso e permanência. Para tanto, as ações formativas devem seguir o curso da política de formação/capacitação, tendo como base a gênese do processo que desenvolveu ciclos de estudos, informações e orientações acerca das potencialidades e dificuldades da escola inclusiva,

Cursos de Formação de Multiplicadores; encontros regionais para a construção de uma Educação para a Diversidade; Congressos-Educação para a Diversidade, numa perspectiva inclusiva, Curso de metodologia e recursos especiais - Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Braille, Sorobã, Orientação e Mobilidade, Atividades de Vida Diária, Ferramentas para Pensar e Condutas Típicas (síndromes e autismo) (ALMEIDA, 2003, p. 7).

Essa formação profissional serviu de base para as futuras qualificações onde foi transformado em capacitação continuada dos professores que trabalham na escola inclusiva, com temas específicos ministrados por profissionais qualificados da Gerência de Ensino especial, bem como dos núcleos (CAS, NAAHs, NAEH, CAP).

Nessa concepção de formação, representado pelo Estado que é legitimado pela classe dirigente como organismo do povo e a serviço do povo. Como ideologia conservadora, necessita ser mantida em nome da hegemonia da sociedade civil, mas ao mesmo tempo precisa ser aprovada através de órgãos representativos de ação para se estabelecer um equilíbrio. Nesse movimento estratégico entre Estado, sociedade política e sociedade civil consentida pela coerção, adverte Cury, (1985, p. 56) “quanto mais forte o consentimento, menos necessário a coerção e quanto mais débil o consentimento, mais forte a coerção do Estado”. Na busca de recursos para manutenção social, a educação assume um papel importante na

conscientização de concepção de mundo, diferenciando situações entre o global e particular, o público e privado. Nesse processo de concretização da concepção educacional, que extrapola a instituição enquanto percepção do modo de fazer e pensar a educação enquanto “interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal”. (CURY, 1985, p. 57)

Hegemonicamente “a educação, escolar nutre-se da e uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe” (CURY, 1985, p. 58). Assim, a educação na forma de qualificação é tida como configuração necessária a ascensão do professor sob o discurso da universalidade, constituída como função social necessária na sua atuação. Dialeticamente, há forças contraditórias exercidas por duplo movimento de ambivalência de ocultação e desocultação considerados importantes na conscientização do professor sobre a verdadeira concepção de educação.

Nessa política formativa, a inclusão se efetiva através da disposição e compromisso para trabalhar em prol do desenvolvimento do aluno com deficiência, na perspectiva social e histórico-educacional, no sentido de “garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula” (EDLER CARVALHO, 2007, p. 111). Daí a importância na formação/capacitação, uma vez que as especificidades e temáticas são direcionadas à política de atendimento educacional especializado, em que o professor precisa dominar os conceitos e diferentes metodologias sobre como trabalhar na educação inclusiva.

Bueno (2016) coloca esse direcionamento como forma de representar o sucesso do aluno, caso contrário, professor e aluno estariam fadados ao insucesso, pois a prática do professor é essencial para a obtenção do acesso e permanência do aluno com deficiência na Educação Básica. Reis (2013) reforça, alegando que

Acolher a diversidade dos alunos e contar com professores preparados e capacitados para uma escola inclusiva tem sido um grande desafio da educação na atualidade e um tema bastante complexo e recorrente nas produções acadêmicas. Neste sentido, a questão da formação de professores para atuar nesse contexto se inscreve em um novo discurso – o da diversidade e, mais uma vez, os professores entram em cena como importantes atores e protagonistas desse contexto (REIS, 2013, p. 81).

Desse modo, a qualificação pode ser colocada como possibilidade de transformar a sociedade em um lugar de produção e reprodução das relações sociais através do abrandamento dos conflitos socialmente constituídos, a categoria da “Reprodução<sup>49</sup>” que revela possibilidade de uma reflexão sobre o caráter auto conservador da sociedade capitalista, indo além da (re)produção de suas relações e dos fatos, que implica [...] “a tentativa de reproduzir o movimento do capital social. Assim, relações não se produzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia a dia, na família, [...] e na educação” (CURY, 1985, p. 39).

Na capacitação recebida, necessitam-se empreender esforços “por todos os atores envolvidos nas tomadas de decisões de modo que os interesses e as racionalidades estejam a favor do bem social coletivo e a educação de todos e para todos é este principal bem” (REIS, 2013, p. 81). O que, necessariamente, faz cumprir as determinações do Art 28, da LBI, que incumbe ao

poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL/LBI, 13.146/15).

Por outro lado, não bastam cumprir requisitos legais, pois, no âmbito da escola inclusiva, os discursos são permeados de elementos geradores de resistência e descrédito, apontando a formação como “pouco ineficiente, inclusive busquei cursos em outras instituições; em minha opinião deixa muito a desejar (P15); na maioria das vezes deixava desejar (P16)” (FALA DE PROFESSORES). Esses relatos revelam a contradição que existe na educação refletida nas vozes dos professores, que assume um discurso ideológico expresso na possibilidade de “reprodução-contradição-totalidade” refletida de forma institucional com amplitude que “cooperam pra produzir e reproduzir as relações sociais” (CURY, 1985, p. 41). Assim, “a educação aparece vinculada ao exercício da hegemonia quando os

---

<sup>49</sup> No sentido etimológico do termo, Cury chega a “re/ducere/pro = “dirigir uma ação de novo em favor de” ou “tornar menor” e, nos dois sentidos: restringir (diminuir) e subordinar (ser dirigido por). Ou seja, a reprodução é uma redução de em favor de” [...]. (CURY, 1985, p. 38 e 39).

conflitos imanentes se manifestam especialmente em certo grau de desenvolvimento das forças produtivas” (CURY, 1985, p. 41).

Nessa condição de formação, a educação é colocada como reprodutora dos meios e das relações sociais, como caráter disciplinador no sentido de “[...] formar, o cidadão dócil e o operário competente” (CURY, 1985, p. 62), que dialeticamente, implica colocar a escola como transmissora de conhecimentos apolíticos e a serviço da sociedade e da reprodução de classes.

A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais. Ao mesmo tempo, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual (CURY, 1985, p. 59).

Nessa relação de reprodução, a educação é tida como relevante no processo de produção hegemônica, pois a defesa aparece contrapondo justamente o que há de democrático dentro da instituição escolar, que é a autonomia do professor. Assim, a formação/capacitação do professor está interligada com a educação numa visão de reprodução social, justificada pela representação exercida socialmente, interligado às contradições dos sistemas socioeconômicos.

Na garantia de formação profissional, o acesso ao conhecimento do professor requer clareza e entendimento referente ao movimento educacional colocado com necessária à política de atendimento do aluno com deficiência, onde deve preocupar com as ideologias implícitas. Nesse processo de aprendizagem do aluno, deve considerar a política de atendimento pedagógico que envolva, para além do respeito, da autonomia e o desenvolvimento de ambos, professor e aluno como possibilidade de crescimento, inerente ao exercício da profissão. Assim, os “professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o desenvolvimento” (PIMENTEL, MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012, p. 42) de ambos. O que caracteriza o retorno à valorização da inclusão, com profissionais devidamente instruídos para refletir a partir da teoria com novos valores profissionais, que perpassa, além da prática, por um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformador, voltado às características individualizadas do aluno com deficiência (CASTRO e FACIÓ, 2005; MANTOAN e PIETRO, 2006).

No questionamento relativo à quantidade de capacitação fornecida pela SEDUCE, houve divergências nas respostas emitidas. “Não sei informar a quantidade, mas, fui algumas vezes que me convocaram (P20)”. O professor (19) “respondeu que participou de algumas formações, seminários e outros cursos”. Nessas e em outras respostas, apontaram a contradição ideológica ligada à qualificação do professor, onde assume a função política ligada à prática social; que ao mesmo tempo produz e reproduz a política formação, ligada a universalização social em termos de acesso e permanência ao conhecimento proposto. Para Cury (1985) A educação está subordinada a função política dominante que é controlada pelo poder de Estado, através mecanismos de dissimulação e ocultação sobre a desarticulação de concepção de mundo da classe subalterna.

Nesse processo de mediação, Cury (1985) coloca como possibilidade de revelar movimento duplo entre as relações de produção e as forças produtivas, dialeticamente como realidades distintas dentro de suas articulações com totalidade social ampla. Ele caracteriza a educação como caráter mediado e reproduzidor das relações sociais na forma camuflada por mascaramento/desmascaramento das relações existentes na sociedade. No sentido antropológico, a educação analisa o homem como sujeito das relações, sendo responsável pelo processo mediador e mediado nas relações sociais.

Sendo assim, denota um profissional que desconsidera a complexidade educacional dos sujeitos, da legislação e do conjunto de saberes que envolvem os “fundamentos, o ato de aprender, além das habilidades e competências sobre a mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem dentro da escola inclusiva” (EDLER CARVALHO, 2010; GUIMARÃES, 2004; CROCHIK, MIRANDA e GALVÃO FILHO 2012).

Em relação à importância da capacitação fornecida pela SEDUCE, os professores responderam o seguinte:

É de extrema importância, pois quem atua nesta função necessita muito de respaldo, de capacitação, pois cada dia surge uma necessidade diferente, e realiza um bom trabalho (P8)

Considero muito importante e necessário, pois além de sanar dúvidas, orienta no processo de ensino e aprendizagem e com atender as necessidades educacionais desses alunos. É importante, pois cada tema diferente é um novo aprendizado(P9).

Direcionou-me melhor para atuação de prática educacional. Vivenciei vários, todas as instruções oferecidas, ou seja, o que faço tenho experiência ou vivenciei nos cursos. As capacitações sempre vieram de encontro aos

nossos anseios e necessidade de ampliarmos os nossos conhecimentos e melhorar a nossa prática para a nossa clientela da inclusão (P.10), (FALA DE PROFESSORES).

As respostas expressam a consciência profissional do professor em relação ao processo de formação/capacitação, cuja compreensão perpassa pela necessidade de se capacitar, com possibilidades para o direcionamento teórico das práticas pedagógicas, propondo caminhos a serem trilhados à luz das teorias e recursos metodológicos, no sentido de incluir os alunos com deficiências na rede de ensino regular.

Incluir significa proporcionar o acesso ao saber sistematizado de todos os alunos, independente das diferenças físicas e/ou condições de aprendizagem que ele apresente. Tal condição de inserção ao processo educacional que denota conhecer as habilidades e competências necessárias, a fim de fazer com que a inclusão se efetive de fato. Isso significa dar conta das competências necessárias ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva de educação, o foco é o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista, baseado na igualdade de oportunidades e na promoção de saberes que incitam atitudes de valorização do ser humano e de respeito à diversidade (REIS, 2006). Incluir significa compreender sobre as diferentes particularidades do aluno, promover desenvolvimento pessoal e profissional baseado no respeito, na ética e na profissionalização. Dessa forma, a inclusão requer uma nova visão, uma mudança de postura ético-profissional, uma forma diferenciada de lidar com as práticas e metodologias pedagógicas. Nessa visão, o professor deve

[...] desenvolver um trabalho voltado para a valorização da diversidade e para a efetivação da inclusão escolar necessita de subsídios que estimulem uma prática inclusiva na qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Assim, é essencial uma formação, tanto inicial quanto continuada, que englobe a diversidade presente nos ambientes educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma práxis que incentive a prática da alteridade e o respeito às diferenças (SANTOS e REIS, 2016, p. 330).

Há, por essa razão, o entendimento de que, no exercício da prática inclusiva, o professor busca-se qualificar enquanto profissional do saber. O que o coloca em posição de mediador do processo do ensino-aprendizagem, dentro das

possibilidades que lhe competem. Sendo assim, torna-se fundamental a formação continuada para possibilitar melhor atuação na sala de aula, junto ao aluno inclusivo.

É preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional (REIS, 2013, p. 80).

Nessa direção, os professores internalizaram a consciência formativa direcionada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, colocando a exigência “da formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica que inclua conhecimentos relativos à educação” (BRASIL, 2001, p. 26) dos alunos com deficiência ao processo educacional.

O Conselho Nacional (2001) estabelece, ainda que para atuação do professor na educação inclusiva, é imprescindível conhecimentos básicos e específicos relativos à especificidade do aluno. Conhecimentos esses que poderão ser considerados como formação continuada em processo, o que se configura como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos da educação inclusiva (CASTRO e FACIÓ, 2005).

A LDB/96, a Declaração de Salamanca (1994) e outros documentos abordam sobre a necessidade de preparação adequada do professor, como fator fundamental para a mudança em direção ao processo de inclusão escolar, junto ao aluno com deficiências. Contudo, percebe-se que têm acontecido cursos de formação com ênfase nos aspectos teóricos, desconsiderando a prática pedagógica em termos de elaboração e confecção de materiais concretos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse alinhamento do fazer pedagógico, a formação preconizada pela LDB/96<sup>50</sup>, direciona em parte a inclusão, mas não o suficiente para proporcionar segurança profissional ao professor de apoio. Reis (2006) defende a necessidade de subsidiar, com teorias especiais, os graduandos em formação, para alinhar o

---

<sup>50</sup>[...] 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 Ens. fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade Normal. (LDB/96 ART. 62)

aperfeiçoamento profissional com as questões político-sociais. Para a autora,

[...] é da competência teórico-pedagógica do professor que está se preparando para o exercício do magistério, uma formação pautada não somente nas questões pedagógicas ligadas ao ensinar-aprender, mas, sobretudo nas questões éticas e sociais. Portanto, seria de vital importância fornecer uma pauta de discussão acadêmica sobre a educação inclusiva para a formulação de um programa de formação de professores (REIS, 2006, p. 85).

Por outro lado, para trabalhar com o aluno com deficiência, a política de formação não assegura a qualificação necessária ao professor na efetivação da sua prática, apesar de receber tal qualificação teórica, o que de certa forma, distancia da realidade apresentada no contexto escolar. Além da capacitação teórica, a qualificação deve se sustentar enquanto métodos e técnicas adequadas à individualidade do aluno com deficiência.

Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois esse pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Por outro lado, a falta de formação/qualificação por parte do professor, ainda, pode ser considerada um obstáculo na efetivação das propostas asseveradas pelos documentos legais, ou seja, pelas declarações internacionais e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger, necessariamente, programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos, que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem. É necessário contribuir com a reflexão do professor em relação à sua prática, para que ele compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. O profissional, na educação inclusiva, precisa entender as contradições do processo para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todos os alunos, não com um modelo de pensamento comum a todos. Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (EDLER CARVALHO, 2004 e 2010).



Foi perguntado sobre a possibilidade de se estabelecer uma relação entre a formação recebida e a prática cotidiana com alunos com deficiência. As respostas foram expressas, alegando que

Com certeza, geralmente quem dava essas formações são pessoas da área que tem mais conhecimento sobre o assunto e possa tirar as dúvidas. Mas a realidade nos ensina que a prática nos dá maior bagagem que a teoria (P2). Sim me fez perceber que os alunos comprometidos no desenvolvimento não são menos desenvolvidos que os normais; mas que desenvolvem de outra maneira, e que é preciso paciência e persistência com elas (P12). É possível, pois se você tem um aluno na prática ajuda na teoria. Na maioria das vezes as práticas apresentadas estavam longe da realidade dos alunos (P13), (FALA DE PROFESSORES).

Mediante as respostas dos professores, percebe-se um reconhecimento nas capacitações/qualificações fornecidas pela SEDUCE, principalmente em relação a temas específicos como síndromes, surdez, bem como fazer associação com o ato de ensinar. O professor fez associação da teoria e prática, em que considera “a relação entre as capacitações e a nossa prática diária é bem concreta e visível, pois nos dá condições de aplicarmos as estratégias que trazem retorno positivo no aprendizado do aluno”(P5), (FALA DE PROFESSOR). O exercício pedagógico, levando em conta a aplicação da teoria com a prática, significa interagir com o processo de reflexão sobre a prática docente e considerar os diferentes aspectos, que fazem parte desse processo. Isso significa

a compreensão de um pensamento elaborado, sistematizado que visa alcançar os objetivos previstos a partir dos conteúdos [...] separação da ação teórica (pensamento) para a execução da ação (prática), o que caracteriza uma compreensão aligeirada do processo de ensino e da constante afirmação por parte dos docentes de que na teoria é uma compressão, porém na prática a ação não se concretiza (LIBÂNEO, SUANNO e LIMONTA, 2011, p. 50).

Nesse processo de aprimoramento, o que se apresenta como possibilidade de conhecimento vinculado ao ato de ensinar, de certa forma, pode estar vinculado à visão instrumental ou técnica necessária ao processo de ensino-aprendizagem, mas não desprovida de reflexão sobre a necessidade de associar o discurso teórico à prática pedagógica (LIBÂNEO, SUANNO e LIMONTA, 2011); caso contrário, reduz

o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento,

assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente (FREIRE, 1987, p. 18).

Para Libâneo (1998), a formação/capacitação continuada do professor deve proporcionar suporte teórico e prático no exercício da função, indo ao encontro dos anseios e da necessidade dos alunos, de modo a superar as dificuldades apresentadas no decorrer do aprendizado. Isso, através de uma ação reflexiva sobre a prática, com vista a pensar e repensar a sua atuação no exercício da profissão docente. Diante do paradigma inclusivo, o professor é considerado corresponsável pela efetivação da inclusão escolar e sua formação deverá subsidiar os projetos necessários à efetivação de sua prática pedagógica.

Assim, compreender os desafios da inclusão escolar, mediante seus direitos, significa romper com a certeza e com a cultura do fazer, ou seja, romper consigo, caminhar por dentro de si; buscar construir sua própria identidade, como é defendido por Guimarães (2004), quando afirma que a formação é o ponto de partida que representa possibilidade de melhoria e de ressignificação da identidade profissional, no contexto de constantes mudanças sociais.

Na continuidade da pesquisa, foi perguntado aos professores se a capacitação recebida favoreceu o desempenho profissional, em termos de práticas pedagógicas. As respostas apresentadas foram as seguintes:

Com certeza, as capacitações me proporcionaram orientações de como desempenhar o meu trabalho e conseqüentemente, maior interação por parte dos alunos e mais apreensão dos conteúdos(P9)

Muito, durante algum tempo padronizava estratégias, atualmente, já sabemos, por experiência que duas pessoas que apresentam o mesmo diagnóstico podem reagir às mesmas intervenções de maneiras diferentes (P12).

Como não! Uso de ética profissional. A responsabilidade e honestidade em aplicar meus conhecimentos e descobrir estratégia e conteúdos adaptados que contribuam com o crescimento do aluno (P14) (FALA DE PROFESSORES).

Pelos relatos, percebe-se reconhecimento da importância da capacitação em relação às alternativas para o desempenho do seu papel de educador junto ao aluno com deficiência. Nesse reconhecimento, os professores vislumbram a possibilidade de uma educação inclusiva ancorada em “as capacitações têm me proporcionado novas práticas que têm permitido um olhar diferenciado para a educação de alunos

com deficiência. É diferente da formação que tive dentro da faculdade” (P11) (FALA DE PROFESSOR). Também, visualiza-se uma prática pedagógica eficiente, com vistas a ampliar a qualificação profissional, com conhecimento necessário para desenvolver o aprendizado do aluno com deficiência, bem como cumprir o papel de mediar o processo ensino-aprendizagem com responsabilidade, eficiência e profissionalismo.

Nessa busca da efetivação na inclusão escolar é imprescindível entender a necessidade de manter-se em constante aprimoramento profissional, buscando novos significados para a efetivação da prática junto ao aluno com deficiência. Como afirma Edler Carvalho (2004, p. 161), “A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos)”.

Assim, as teorias fundamentam práticas que, por sua vez, geram ou ampliam as teorias existentes em um processo incessante de relação dialética. Qualificar no sentido de “fazer de nossa prática o celeiro de novas teorias ou reforçamento das existentes” (EDLER CARVALHO, 2004, p. 162). Qualificar sem perder de vista o processo inclusivo e a eliminação de barreiras e situações que se suscitam dentro da escola.

Qualificar significa dar uma resposta educativa à sociedade sobre o papel da escola, mediante a inclusão escolar. E, para desenvolver essa competência técnica, Saviani (2013b, p. 24-25) defende ser necessário ao professor o “[...] domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com habilidades de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno”, bem como tomar posse da realidade em que irá atuar, conforme a capacitação recebida. Qualificar significa, portanto, ter uma ação coerente com a deficiência do aluno, através de técnica que possibilite uma aprendizagem significativa com uma ação eficaz, enquanto profissional inclusivo.

Saviani (2013b) acrescenta que se deve aprimorar o sentido político, recorrendo-se às teorias críticas para que possam ampliar as competências pedagógicas, na tentativa de elaborar novas técnicas e metodologias de ensino de forma organizada, enquanto profissional inclusivo. Sendo assim, a “capacitação dos professores passa a ser entendida como um saber-fazer que concretiza determinada linha política” (SAVIANI, 2013b, p. 39). Portanto, a capacitação não determina o

compromisso político, mas fornece subsídios para uma nova interpretação da política e da realidade inclusiva.

Em relação à concepção de inclusão, os professores entrevistados responderam o seguinte:

Tornar o aprendizado significativo para o seu dia-a-dia e torná-lo mais autônomo e realizado para a vida. É a inserção de pessoas com necessidades educacionais especial num regime escolar sem separação ou discriminação, dando total condição para que essas pessoas aprendam sem nenhum obstáculo (P10).

Visar à aceitação e a valorização das diferenças individuais através do convívio dentro da diversidade humana. É uma forma de levar essa pessoa com certa deficiência, ou seja, dificuldades a se sentir bem, a ter entendimento do seu problema e achar que é capaz (P13).

As oportunidades devem ser oferecidas por todo independente de ser ou não capaz; a pessoa deve conviver em sociedade aperfeiçoar-se em alguma coisa ter aptidões mínimas que seja. Porém, a inclusão deve ter um olhar individual às necessidades do cidadão (P14), (FALA DE PROFESSORES).

Pelas respostas emitidas, é possível perceber que o conceito de inclusão perpassa pela esfera social. Falta internalizar tal situação dentro da escola, uma vez que há um distanciamento por parte do professor em termos de diferenciação entre política de inclusão e política de integração, o que, de certa forma, dificulta a efetivação das ações e concretização da aprendizagem do aluno com deficiência. Nessa forma de entendimento, “o aluno tem acesso à escola por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai de inserção à sala de aula regular” (MANTOAN, 2015, p. 26).

Nesse entendimento, as respostas dos professores colocam a situação de aprendizagem integrativa, posicionando a disposição do aluno com deficiência como processo de “justaposição do ensino especial na educação ao regular [...] com deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas comuns” (MANTOAN, 2015, pág. 27). Por outro lado, alguns relatos remetem à ideia de integração, em que se coloca a inclusão como “forma de atender cada aluno com suas necessidades específicas auxiliando no seu convívio” (idem, pág.17). O professor coloca que o processo de inclusão, “na prática é bem distante do que é previsto em lei. Observa-se que os alunos são incluídos no ensino regular apenas para atender a uma exigência legal, sem investimento na capacitação” (idem, pág.11). Em que o processo de integração tem como objetivo prioritário inserir

os alunos com deficiência na escola regular. Essa sociabilidade é representada na forma de integração, com a concepção de

inserção parcial porque o sistema prevê serviços educacionais isolados, reforçando a ideia de segregação, uma vez que as pessoas diretamente envolvidas continuariam privadas de seus direitos. A escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é que têm de mudar para se adaptar à sua realidade e às suas exigências, portanto, não reconhece e nem valoriza as diferenças como possibilidade de exercício dos direitos humanos (REIS, 2013, p. 79)

Nesse descompasso de concepção, o entendimento sobre a política de inclusão, em que o professor precisa internalizar as nuances que perpassam sobre o processo—inclusivo, repensam-se as atribuições e responsabilidades sobre o processo inclusivo. Há muito que a educação inclusiva se faz presente no processo educacional, sendo uma realidade em todas as instituições escolares, com intuito de superar experiências de segregação e exclusão perduradas ao longo da história. São experiências negativas, acumuladas historicamente, com ações realizadas no contexto escolar, negligenciando a estrutura conceitual do sistema hegemônico de política de estado, onde a estrutura social faz uso da educação como “[...] estratégias de poder remete a uma política que se aninhará na relação entre as classes sociais cujo dilaceramento pode ser tanto mascarado como desocultado” (CURY, 1985, p. 56). Cury (1985) afirma que a educação ocupa um papel importante no desocultamento das relações econômicas e sociais que por sua vez, são relações de classes que, ao mesmo tempo assume um caráter ideológico representado pelo discurso dominante, através de conceitos internalizados historicamente, cuja função educativa deve ser problematizada para cumprir efetivamente seu papel.

Por essa visão, entende-se o repensar o papel da escola, bem como a prática do professor em prol do esforço empreendido na defesa da inclusão, assegurando o direito de aprender, desde o início da escolarização, sem discriminação, sem compensação, negligência e/ou omissão dos direitos assegurados dentro da escola regular.

No prosseguimento da entrevista aos professores, foi indagado se há efetiva inclusão no contexto educacional, e os mesmos responderam:

Acredito em toda amplitude do termo, há um crescimento visível na parte intelectual do aluno (P1)

Na maioria das vezes, sim, mas em alguns fatos que precisam intervir, mas tem que acontecer a inclusão de todos, é um direito (P3).

Acontece de forma parcial, dentro da escola regular, mas ainda falta muita coisa pra dizer que há inclusão de fato. Falta estrutura física adaptada, profissionais capacitados em todas as áreas dentre das escolas (P12)

Sim, todos da sala recebem os alunos da inclusão muito bem, respeita, ajuda em todos os sentidos e a qualquer momento que precisa são todos unidos. É recíproca a atitude das crianças com os alunos. Eles se respeitam e há interação, cooperação, cuidado, admiração isso é inclusão! (P20), (FALA DE PROFESSORES).

No questionamento, houve divergência nas respostas apresentadas. No primeiro grupo, alegaram que acontece a inclusão; porém, conforme as respostas dos professores percebe-se que trabalham com a integração dos alunos com deficiências. As respostas dos professores não expressa a preocupação com o processo ensino-aprendizagem, pelo contrário, há um distanciamento da aprendizagem do aluno. Nessa estrutura escolar, o professor não consegue se ver como parte do processo de inclusão, o que, de certa forma, cria um distanciamento da ação pedagógica, em que o ato de ensinar fica restrito na acolhida da sala em relação aos alunos com deficiência. Os professores se colocam na invisibilidade do processo, pois não se enxergam como profissional de ensino e aprendizagem. Essa perda de identidade profissional é preocupante, uma vez que nem mesmo o professor se sente incluído no modelo educacional. É uma contradição, a partir do momento em que o professor recebe qualificação para incluir o aluno com deficiência, ao mesmo tempo não se sente incluído no processo, devido às condições socioeconômica e estruturais, dentre outros fatores. Essa realidade é externada na fala do professor: “Não somos incluídos, na prática é bem distante do que é previsto em lei. O que se observa é que eu os alunos somos incluídos no ensino regular apenas pra atender a uma exigência legal” (P17).

Nessa contradição<sup>51</sup> presente na educação colocada por Cury (1985) como ação transformadora no campo pedagógico, cuja realidade aparente deve ser entendida como espaço de lutas, manifestada na/para educação, onde deve ser analisada de forma questionadora enxergando as próprias contradições existentes no processo como um todo.

---

<sup>51</sup> A contradição é a base da dialética. A contradição está expressa uma relação de conflito no devir do real, [...] de um elemento pelo que ele não é. Assim cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade. Ignorá-la seria considerar a realidade como algo estático, seria retirar do real o movimento. A realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória. (CURY, 1985).

No segundo grupo, as respostas em relação à efetivação da inclusão, foram negativas. Eles alegaram que, embora o passo mais importante já foi efetivado, referindo-se ao processo de inserção do aluno à rede regular de ensino, a inclusão ainda não é uma realidade na rede pública. Nessa negatividade, algumas respostas foram divergentes em relação às respostas de questões anteriores, conforme se observa nos relatos,

Não. Há muito ainda que avançar, com desenvolver projetos que torne o processo educativo significativo e não apenas conteudista (P16).  
 Infelizmente não ocorre, como idealizamos, porém os profissionais fazem acontecer. É um processo lento e de conscientização geral da sociedade escolar (P15). Não, porque inclusão geralmente acontece com professor de apoio e aluno com necessidade especiais sendo que essas crianças tem que ser acolhida por toda escola (P7), (FALA DE PROFESSORES).

Nessa negação em termos de efetivação da inclusão, colocaram que a inclusão foi realizada, mediante a necessidade de se fazer cumprir a lei. Apesar de proporcionar capacitações, infelizmente não houve uma política de acesso do professor aos cursos, sendo que na precariedade da educação em termos de política salarial, a maioria dos professores se desdobra no trabalho para complementar o salário. Vale lembrar que para a inclusão aconteça de fato, não basta apenas capacitar professores, são necessários vários outros requisitos que foram apontados anteriormente. Inclusão implica, dentre outros fatores,

mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2015, p. 28).

Nesse sentido, incluir denota proporcionar no ambiente escolar, situações de aprendizagem com adequações (atitudinais e metodológicas) necessárias ao atendimento dos alunos com deficiências, o que significa de certa forma, uma mudança de postura de todos os envolvidos (professor, aluno e família) no processo educacional.

Sendo assim, incluir denota entender e compreender o processo histórico da educação especial, e sua evolução enquanto responsável pela formação de “TODOS” os alunos em prol de um conhecimento sistematizado obtido através de

uma escola elementar, universal, laica, gratuita e obrigatória (LIBÂNEO, 2003), ou seja, realmente inclusiva.

Contudo, a educação deveria,

1-Criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante; 2- Reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou de frações particulares das classes dominantes; 3-Integrar as classes dominadas, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas (porque acreditam que isso é inevitável, ou que é “dos males o menor”, ou a “vontade suprema”, ou porque nem percebem a exploração), (MANDEL, 1985, pp.333-334).

Dentre essas garantias de direitos devem-se abranger outras atitudes que perpassam o limiar da instituição escolar adentrando ao processo ideológico da gênese da educação; pois a ela está a serviço do aparelho de Estado, onde o professor necessita compreender o processo sistêmico colocando a educação como forma de emancipação humana (FREIRE, 1987), cujo objetivo principal é incluir “TODOS” os alunos, independente de suas condições socioeconômica e ou diferenças individuais.

Nessa superação ideológica, a educação deverá ser compreendida como forma de superação das diferenças, o que significa de certa forma, romper com as características de reprodução social, bem como a “manutenção de um sistema educacional adequando às necessidades de expansão econômica do modo de produção capitalista” (MANDEL, 1985, p. 334).

A educação, por sua vez, caminha a passos lentos, mas assume um papel importante no sentido de obter clareza sobre as regras, valores, normas sociais e principalmente sobre a escola, pois há “[...] diferentes maneiras de entender a relação entre educação e sociedade” (LIBÂNEO, 2003, p. 172) que deverá ser analisada ideologicamente para livrar-se da “função repressiva de impor a vontade da classe dominante por meio da coerção”. (MANDEL, 1985, p. 334).

Por outro lado, o Estado cuja função defendida e colocada por Lukás e Gramsci como “função integradora, que atribuía essencialmente à ideologia dirigente” (MANDEL, 1985, p. 334). Eles criticavam a forma repressiva, colocando como possibilidade a função integradora exercida principalmente pelas diferentes ideologias efetivadas “pela instrução, pela educação, pela cultura e pelos meios de comunicação, mas, sobretudo pelas categorias de pensamento peculiares à



estrutura de uma sociedade (MANDEL, 1985, p. 334)". Discutir a função da escola frente aos direcionamentos excludentes nos traz indicativos de que, como aponta Meszáros (2005),

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal (MESZÁROS 2005, p. 11).

Nesse aparato de Estado para a consolidação da política econômica faz-se necessária uma instituição que legitima sua solidificação. Assim, o papel hegemônico na educação é

[...] determinante da estrutura econômica. Pelo contrário, as relações de dominação (e dentro delas a educação) só contribuem efetivamente para a reprodução das relações sociais e sua consolidação caso se tornem elementos mediadores entre a estrutura econômica capitalista e a conquista de um espaço: o da consciência e do saber, ambos transformados em forças produtivas. (CURY, 1985, p. 58)

Os professores buscam articular a formação/capacitação recebida, mediante agrupamento de saberes profissionais, com a finalidade de constituir uma referência para os conhecimentos específicos, de que tanto precisam para ressignificar o seu fazer dentro da escola inclusiva (GUIMARÃES, 2004). Mas, por outro lado, questionamentos anteriores apontaram que todos os entrevistados receberam capacitações/qualificações oferecida pela SEDUCE.

Todo arcabouço de conhecimento transmitidos nos cursos de formação refere-se, em maior ou menor grau, a prática profissional. Assim um entendimento muito amplo de saberes profissionais, confundindo-se com toda a formação, [...] referindo a saberes profissionais como sendo os saberes disciplinares, saberes pedagógico-didático e saberes relacionados à cultura profissional que, de maneira articulada, sintetizam uma base de conhecimentos da profissão docente (GUIMARÃES, 2004, pp. 53-54).

No exercício da profissão docente, foi perguntado ao professor que atua na inclusão, sobre as barreiras enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as inúmeras respostas, seguem algumas barreiras que se destacaram:

Vários, começando pela família e com as dificuldades dos profissionais em lidar com novos desafios, angustias diárias, falta de recursos visuais entre outros (P1).

Preconceito; falta de acompanhamento da própria família em estabelecer uma parceria com a escola(P2).

Sistema educacional, família, a pobreza, falta de recursos financeiro (P4).

Barreira em relação ao afetivo familiar (sociedade) discriminação e preconceito e estrutura da escola em locomoção e recursos pedagógicos(P6).

Falta de apoio da escola, de comprometimento da família falta de recursos pedagógicos(P3), (FALA DE PROFESSORES).

Os professores entrevistados apontaram como barreiras situações que passam despercebidas ao olhar desatento da instituição escolar. As dificuldades foram desde o preconceito, situação econômica e negligência familiar. Preconceito que remete à situações falseadas no tratamento do aluno com deficiência, dentro da escola, tidas como igualitário, mas que na verdade são reflexos de uma situação estrutural, onde o Estado busca resultados quantitativos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Preconceito também pela própria condição socioeconômica familiar, onde não há recursos financeiros suficientes para ter o mínimo de dignidade.

Essa aparente ou indiferença dos pais, bem como da falta de compreensão e comprometimento dos mesmos no processo de desenvolvimento e inclusão de seus filhos, traz um desconforto enquanto política de aprendizagem escolar. Mas por outro lado, o sistema econômico não propicia condições para que a família possa cumprir com as obrigações que são determinadas legalmente.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) para que se efetive a inclusão, a família tem um papel primordial na concretização da inclusão; que demanda engajamento, participação e envolvimento de pais nas ações educacionais, de modo a contribuir efetivamente na inserção escolar, tomadas de decisões no processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, o trabalho conjunto entre os professores e profissionais da escola, colegas de sala e principalmente a família em busca da inclusão.

Nessa inter-relação de sujeitos: professor e aluno convivem numa instituição com objetos determinados e determinantes em relação ao que se deve ensinar em termos de conhecimentos, entrelaçados por atos e ações divergentes e convergentes, conteúdos curriculares, métodos e técnicas de ensino e principalmente a parceria com a família. Nessas articulações pedagógicas Libâneo (2003, p. 169) as caracteriza como “aspectos contraditórios, como opressão e

democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra”. Para Mészáros (2005),

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (MÉSZAROS, 2005, p. 47) (Grifo do autor).

Nessa direção, Manton (2015) comunga do pensamento de Mészáros (2005) colocando que “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2015, p. 22), e a escola sofre os reflexos dessa exclusão, que compromete a aprendizagem e as relações interpessoais dentro da sala de aula.

Em termos de adequações de acessibilidade física percebe-se que houve mudanças, no sentido de permitir que os alunos com deficiências tenham acesso à educação básica, mas a efetiva permanência requer um esforço conjunto por parte do: Estado, família, professores, diretores, coordenadores, funcionários administrativos e alunos da escola inclusiva, juntamente com uma política de Estado proporcionando condições para que professores, pais e alunos possam ser e sentir incluídos dentro de um sistema excludente.

Nessa análise estrutural, são necessários investimentos, valorização do professor, adequação arquitetônica, além de mudança nas condições socioeconômicas das famílias, dentre outras ações.

Situações que se confunde com o ato de ensinar, que a escola tomou para si, mas requer uma ação emergencial na desmistificação mitológica de uma escola redentora, onde Estado, família e escola devem assumir conjuntamente as legalidades que foram determinadas para cada instituição, cumprindo de fato o seu papel.

Na pergunta relacionada às sugestões dos professores para potencializar, de fato, o processo de inclusão nas escolas de rede pública, segue o resultado.

Capacitação pra todos os profissionais da escola do porteiro ao diretor, pois só com essa conscientização, que esses alunos necessitam de um olhar de aceitação das limitações é que serão de fato incluídos (P9).  
Trabalho com a comunidade local, família através palestras nas escolas pela SEDUCE, com temas relacionados ao atendimento, valorização e

tratamento exclusivo do aluno pela administração da escolar e do Estado (P10).

Que as pessoas que administram pudessem ir para sala de aula viver a realidade da inclusão ou pelo menos ouvisse os professores que trabalham na inclusão sobre as necessidades (P15).

Oficinas preparatórias pra a vida prática ou situações pratica para inserção profissional e firmar parceria com família, relacionar mais com ela, mais participação e mais aceitação da criança com suas dificuldades (P18) (FALA DE PROFESSORES).

As respostas expressam, de forma bastante contundente, que a efetivação da inclusão requer esforço de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Nos relatos, denuncia a negligência do Estado enquanto política inclusiva. Os relatos expressam situações de omissão por parte da SEDUCE, onde estabelece uma relação de distanciamento das instituições escolares. Contudo, o foi mais acentuado, foi à falta de consciência coletiva em vislumbrar a ineficiência do sistema educacional enquanto política de inclusão. Delata a omissão da família, a falta de acessibilidade, dentre outros tidos como importante no processo de inclusão; mas não conseguem enxergar o verdadeiro sentido da inclusão enquanto aparelho ideológico. Nessa cegueira ideológica, preocupa-se apenas com a necessidade do envolvimento pedagógico de toda comunidade escolar em termos de conhecimento teórico, adequação do espaço físico, dentre outras situações de negligência que se converge a necessidade de mostrar

o reconhecimento do papel estratégico que ocupa a educação na construção de uma nova feição da escola ao ressignificar a ética e a solidariedade, de modo a incluir, todos os alunos na escola regular a partir da valorização da diversidade como processo inclusivo, não só dos grupos historicamente excluídos, mas de todos que a procuram (REIS, 2013, p. 75).

Por conseguinte, as respostas não ultrapassaram a realidade aparente, a visão de inclusão do professor está restrita ao processo de integração do aluno com deficiência a educação básica, sem preocupar com a macroestrutura, ou seja, a totalidade que permeia o processo educacional; entretanto, não ultrapassam, nas análises, os requisitos intrínsecos do processo. Não há uma visão mais ampla do processo.

Sobre essa falta de visão da totalidade, Cury (1985) revela que esse fenômeno ao mesmo tempo oculta a essência que permite conectar e articular o real; como processos, captação manifestação das coisas na educação com

“compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem [...] coopera ativamente pra produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes”. (CURY, 1985, p. 35). Dessa forma, permite observar a tensão das contradições entre todo/parte como processo histórico, onde o objeto de conhecimento ganha em coerência e coesão, em relação ao que há de divergente.

[...] a educação como conjunto totalizante dessas relações busca uma compreensão global do fenômeno educativo, como ele se define frente a si ao todo. Sem a educação passa a ser visualizada e difundida como um abstração, ou melhor, como uma dissimulação de seus reais componentes (CURY, 1985, p. 67).

Nesse processo de formação/capacitação o professor não recebe informações da totalização, o que faz emergir um conhecimento fragmentado sobre a análise estrutural que permite ao Estado a concretização ideológica e ao professor uma visão da educação na superficialidade do processo. Superar essa consciência ideológica fragmentada do processo, associada a valorização do ser humano e a aceitação das diferenças individuais, como um “atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania” (REIS, 2006, p. 41). Empreendido nessa linha de pensamento, Edler Carvalho (2010) acredita na educação enquanto investimento financeiro nos profissionais de educação, associado à política de assistência familiar, recursos humanos adequados e efetiva participação de toda comunidade; e principalmente uma escola que respeita e não silencie o outro com o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com ou sem deficiência, cumprindo de fato o papel designado socialmente, com oportunidades de adentrar ao saber sistematizado (UNESCO, 1994, REIS, 2013).

Além das respostas anteriores, foi sugerida, por uma das professoras, uma política de formação aos profissionais que trabalham na inclusão, uma proposta que perpassa pelo plano de trabalho agregando carga horária para capacitação, conforme relato:

Após refletir, sobre a formação, que é de responsabilidade do Estado e que ela deve ser feita dentro da carga horária do professor. E, não fora disso, porque o professor já é sacrificado de várias formas. Enfim, o professor não quer fazer a formação fora da carga horária do trabalho e, com toda razão. É o estado que tem que prover essa formação, a responsabilidade é do Estado. A responsabilidade é do professor, na medida em que ele tenha uma carga horária pra isso, ele é pago pra isso. Então, nós professores

somos um profissional, é não um sujeito vocacional, que trabalha por vocação. Somos profissionais. Tá certo o professor não quer fazer a formação se não tiver dentro da carga horária dele (P1), (FALA DA PROFESSORA).

Nesse contexto formativo, a capacitação dos professores segue o modelo inicial da implementação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva em 2002, com acúmulo de jornada de trabalho, sem carga horária destinada para formação/capacitação do profissional da educação inclusiva. Pensar em inclusão requer incluir o professor no processo de formação continuada; significa, dentre outras possibilidades, criar consciência formativa sobre a necessidade de romper com o ciclo da exclusão, com probabilidades de inserção social do aluno e do professor pelas vias do saber com temas específicos sobre as dificuldades que os afligem. Ainda, criar meios de se pensar o processo de formação continuada com uma nova configuração, no sentido de atender os anseios e necessidade do professor, para que o mesmo possa acolher o aluno com deficiência e orientar sua família em termos de direitos e deveres em relação às atribuições legais, sem negligenciar os direitos que lhe compete.

Nesse sentido, qualificar significa, a priori, conscientizar-se sobre a discriminação sofrida pelo aluno com deficiência ao longo da história, rompendo com o padrão formativo do início do programa, com temas específicos apresentados de forma descontextualizada da realidade macro estrutural da deficiência. Incluir uma política de formação busca efetivar a inclusão, com reflexões sobre a teorização, metodologias e adequações necessárias ao atendimento desses alunos, em uma perspectiva de inserção social e de autonomia pessoal e profissional.

A formação efetivada pela SEDUCE propõe a política de capacitação continuada no contra turno, o que, de certa forma, inviabiliza a capacitação do professor, que se vê obrigado a complementar seu salário com dobra de carga horária em outra instituição. “Temos péssimas condições de trabalho. Temos um baixo salário. Não somos um profissional valorizado”(P1), (FALA DE PROFESSOR). Percebe-se uma preconceituação do trabalho docente, cuja incerteza se faz presente na educação que perpassa pelas condições de trabalho, pela política de formação (acesso às capacitações) e pelas condições de trabalho.

Essa desvalorização, na política de formação, envolve ausência de conhecimento da totalidade, ocultando no modo de articular as formações, onde

deveria ser colocada a capacitação a partir do “[...] todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 1969 *apud* CURY, 1985, p. 37). Assim, a partir do entendimento presente na educação, fazendo emergir as contradições que há nas relações de produção, que a educação se articula dialeticamente na concretização da totalidade, repercutindo na forma de como o professor recebe sua qualificação/capacitação. Cury, (1985) assevera que a

educação carrega consigo contradições que existem nela, mas não nascem só dela. Na articulação dos seus elementos com os elementos que estão nela é que se pode visualizar a função específica da educação e qual a sua parte de contribuição para a (re) produção de (velhas) relações sociais no conjunto das relações sociais de produção existentes (CURY, 1985, p. 69).

Nesse contrassenso da formação, o professor se vê obrigado a participar da capacitação/formação no contra turno, o que inviabiliza sua efetiva participação, devido à desvalorização salarial, perdas de direitos que foram se acumulando ao longo do processo. Na política de desvalorização salarial, o professor se obriga a se desdobrar em outra escola, para complementação salarial. Sendo assim, o modelo de formação proposto pela SEDUCE, torna-se inviável, devido a fatores relacionados à política salarial e perdas de direitos. Não basta disponibilizar a capacitação, se não se disponibilizam os recursos necessários para garantir a carga horária para que seja efetivada.

Temos que ser convencidos da inclusão com uma política formativa de acessibilidade à formação continuada, que dever ser considerada e incluída nessa política. O professor já é excluído e vai fazer um curso na condição de excluído. É um paradoxo (P2), (FALA DA PROFESSORA).

Paradoxalmente, a contradição é acentuada, colocando a formação do professor como parte da inclusão, sendo que o mesmo também se encontra excluído do processo educacional. Nesse sentido, Cury (1985) coloca o saber como sendo a base essencial para a educação, enquanto prática social e global em seus movimentos contraditórios.

O saber enquanto elaboração, incorporação e transmissão de conhecimentos, valores, ideias e crenças, nasce do fazer e para ele se volta. O saber, então, torna-se mediação entre duas ações, pois uma ação (fazer) supõe a posse de um saber anterior que conduz a ação. O estatuto

do saber, contudo, variará de acordo com a problemática fundamental de uma sociedade (CURY, 1985, p. 71).

Assim, a contradição presente na educação como condição necessária ao entendimento da realidade apresentada através da articulação que permite conectar e articular a realidade aparente, bem como a relação histórica, “implica a continua dialeção entre as relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre os quais a educação) que a totalidade se faz e cria”. (CURY, 1985, p. 70). Nesse sentido, a educação, enquanto totalidade implica ação do sujeito, enquanto processo ativo de suas construções sociais, reconhecendo o caráter transitório de forma dialética entre formação e inclusão que na contradição, que ao mesmo tempo se complementa, e, tenciona conforme a realidade social.

O saber tido como base e, também como ação que se complementa, conforme a dinâmica social, pensada e articulada na educação. Assim, o saber e a educação inclusiva devem se complementar dentro de uma ação contraditória que se emerge dentro da formação/capacitação do professor, do conhecimento e, principalmente, na inclusão, ocorrendo novos saberes presentes de forma articulada dialeticamente da parte para se obter uma visão do todo.

O professor fica acumulando relações de exclusão, você exclui o professor para trabalhar com pessoas que já são excluídas. Como é que o professor que já é excluído vai dar conta dessa relação, de fazer uma inclusão? Que lógica é essa? O professor é um profissional e precisa ser tratado como profissional e precisa receber por isso, precisa ter formação de qualidade (P1) (FALA DE PROFESSORES).

A contradição é a interpretação do real ou o “resultado entre o que é e o que ainda não é, em uma síntese contraditória [...] todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 1985, p. 31). Nesse sentido, a contradição na educação é defendida por Cury (1985) em processo de dinamização, sendo a ferramenta essencial para o desenvolvimento da intelectualidade, superando o senso comum e difundindo nova consciência. Assim, a fala dos professores remete a essa relação de exclusão, mas, ao mesmo tempo, de consciência profissional em termos de direito e de política de formação.

A política formativa existe, mas ainda não se conseguiu atingir todos os profissionais da educação inclusiva, uma vez que as condições de acesso ficam inviabilizadas pelo acúmulo de afazeres e “falta de incentivo no plano de carreira do



servidor precisa ter plano de carreira. Se essa formação não vai dar nenhum retorno, porque que vamos fazer isso?... pelo amor cristão, pelo amor a desigualdade social?” (P1) (FALA DE PROFESSORES).

Capacitar-se significa tornar-se apto a desempenhar uma função com princípios éticos, morais e, principalmente, com respeito e valorização das diferenças existentes dentro da instituição escolar. Para Bueno (2016), Mantoan (2015), Reis (2013) e Almeida (2003), qualificar significa priorizar e ampliar ações práticas e teóricas do professor, no sentido de aprimorar seus conhecimentos e conceitos acerca da inclusão, bem como aprender a constituir e reconstituir a identidade profissional, em meio às transformações sociais, cognitivas, afetivas e socioculturais, a respeito do aluno com deficiência. Enfim, situar-se em termos de teorias e conceitos no tempo, no espaço e no contexto escolar para efetivação de seu trabalho e lidar, principalmente, com as contradições presente na realidade.

Nesse sentido, na formação profissional tida como instrumento para preparar a mão-de-obra, especialistas, técnicos, voltados todos para a reprodução ampliada do capital “[...] é mediação porque filtra uma maneira de ver as relações sociais” (Cury (1985, p. 65). Ela se torna “[...] instrumento de uma política de acumulação, que se serve do caráter educativo propriamente dito (condução das consciências) para camuflar as relações sociais que estão na base da acumulação”. (CURY, 1985, p. 65). Esse Movimento, aparentemente, falseia o que pretende ocultar sobre a acumulação que se sustenta na exploração que ocorre nas relações sociais. Ideologicamente, “a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia” (CURY, 1985, p. 66).

Nessa perspectiva, a educação deve ser considerada como mediadora ideológica da sociedade, em prol da classe dominante para impedir o antagonismo no modo de produção.

[...] essa mediação, de caráter ideológico, é contraditória no movimento de encobrir-descobrir referido à luta permanecer-superar. E só as mediações articulam a individualidade do homem concreto com o movimento processual da história. A educação como mediação entra uma forma de ação que corrobora a permanência e/ou uma forma de ação que conduza à transformação social está implícita na forma de interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém de modifica-lo (CURY, 1985, p. 66).

No movimento, mascarado pela ideia de aparência de unidade, deve ser meio de expressão, e, ao mesmo tempo, lugar de luta de classe [...] “como mediação para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular”; (CURY, 1985, p. 66); “[...] ajuda na forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social”. (CURY, 1985, p. 67). Assim, através das relações sociais que a educação se articula com o todo, “[...] apropria de um saber dissimulado e das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais” (CURY, 1985, p. 67).

Sendo assim, a educação deve proporcionar meios para “(re) produzir relações sociais” de poder e socializar um saber que instrumentaliza para novas possibilidades de superação das contradições presentes na sociedade, através da mediação do conhecimento.

Contudo, percebe-se que mais importante que a formação/capacitação do professor é o seu entendimento sobre o que perpassa na educação, as particularidades presente no ato de ensinar e a ideologia sistêmica entranhada no processo educacional de forma nociva. Tal entendimento se faz necessário no sentido de se obter a clareza necessária para a verdadeira essência do ato de ensinar, sem distorcer a verdadeira essência da inclusão. Ideologicamente, a educação inclusiva foi configurada nos moldes da igualdade, para compensar as mazelas sociais de discriminação, acumuladas ao longo da história. Qualificam, instruem e orientam de forma linear como se incluir fosse um ritual de repetição de fórmulas descontextualizadas da realidade social vigente.

O Estado negligencia e desconsidera a capacidade profissional do professor em refletir sobre o conteúdo apresentado nos cursos de formação/capacitação. Vale lembrar que, em alguns casos, os modelos podem ser reproduzidos, mas em outros se tornam obsoletos e descontextualizados da realidade social. Refletir sobre a contradição presente na educação é fundamental para entender o verdadeiro sentido inclusivo e, principalmente, refletir sobre o processo formativo, cuja ideologia subjaz carregada de intencionalidades.

A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação à política de formação/capacitação exigida do professor que trabalha na inclusão. O Estado negligencia, omite e exclui o professor no ato de saber e aprender em relação ao direito de participar ativamente da capacitação fornecida pela SEDUCE, dentro do cumprimento da carga horária. Nesse processo

de inclusão, o professor é a ferramenta primordial, uma vez que necessita de apoio, conhecimento teórico e metodológico para realizar sua prática com segurança e profissionalismo, dentro da responsabilidade que lhe compete. Nesse sentido, a política de formação deve propor, não apenas conhecimentos teóricos, mas condições necessárias para que o professor integre, à sua carga horária, um quantitativo de horas, o suficiente para participar efetivamente de todas as capacitações. Essa decisão política significa efetivar a inclusão pela via do saber sistematizado, que implica decisão, vontade política, mobilização, organização do processo educacional, com vistas a fins comuns. É a inclusão do professor ao saber necessário para aperfeiçoar o fazer pedagógico, junto ao aluno com deficiência. Assim a política formativa se torna inclusiva de fato, através do exercício da ética, do respeito às diferenças, tanto do professor quanto do aluno (FREIRE, 2002). Nesse sentido, é considerar “a valorização do ser humano e a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania” (REIS, 2013, p. 81).

Dessa maneira, as dimensões políticas e sociais perpassam pela questão da reformulação da política de formação fornecida pela SEDUCE, e respectivos núcleos de capacitações, com possibilidades de mudanças galgadas pelo direito de acesso e permanência a todos na rede regular de ensino. É uma formação que perpassa dentre outros fatores, pelo tecido da compreensão da política socioeconômica e das mazelas sociais que compõem o desenrolar dos conhecimentos necessários à efetivação da inclusão de todos os envolvidos na educação básica, ou seja, os professores, a família, o aluno e a consciência política da estrutura social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atual conjuntura, abordar a inclusão escolar é muito instigante, desafiador e, ao mesmo tempo, frustrante. Instigante no sentido da apropriação desse saber, com possibilidades de ampliar os conceitos apreendidos e colocá-los em prática. Desafiante, pois ao passo que se adentra nesse universo teórico com inúmeras possibilidades, janelas vão surgindo com o descortinar de mitos e desafios apresentados. E frustrante, pois no mesmo passo em que se apropriam esses conceitos e teorias, percebem-se as dificuldades e as barreiras enfrentadas pelo professor dentro da instituição escolar, mediante a quase impossibilidade de resolvê-las.

Muito se fez em relação à educação inclusiva, mas ainda há muito por fazer, desde rompimentos das barreiras arquitetônicas ao simples ato de conviver com o diferente, ou seja, as barreiras atitudinais. Romper com essas barreiras é um desafio constante do professor, pois, na maioria das vezes, esse profissional não consegue manter dentro da sala de aula um tratamento igualitário aos alunos com deficiências.

Acredita-se que a escola assuma o papel designado, socialmente, de acolher todos os alunos de forma igualitária; sendo maior desafio para a maioria dos professores, devido às influências nefastas de um passado que lateja, veemente, em certas práticas excludentes. Desse modo, deve-se efetivar a inclusão escolar, pelo viés da formação, com a necessidade de repensar a prática docente, em que o professor possa se sustentar, enquanto mediador do conhecimento, através de ações educativas, baseadas no respeito às singularidades e particularidades de cada aluno, dentro da legalidade.

Em relação ao processo inclusivo, entende-se que houve avanço no Brasil, mas há muito por fazer para que a inclusão se efetive de fato, principalmente em relação ao Estado de Goiás. Vários são os desafios enfrentados pela comunidade escolar, enquanto há outros a vencer e conquistar, tanto na ação do professor, como na efetivação de políticas públicas, que desafiam a comunidade a pensar em uma educação que não apenas reconheça as diferenças, mas faça valer os princípios dos direitos humanos. Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), entre outras leis, preconizam sobre o processo de inclusão, com garantias de direito ao acesso à educação; contudo, a permanência depende de uma série de fatores físicos e humanos que

fazem parte dessa trama social imperativa, mediante a proposta de inclusão escolar. O aluno com deficiência é reconhecido como sujeito de direito na busca de sua soberania, tentando sair da invisibilidade para ocupar o espaço que lhe foi designado socialmente.

No entanto, tal busca requer uma mudança do paradigma arraigado culturalmente que, ao longo da história, assola as pessoas com deficiência, colocando-as à margem da sociedade. A garantia de seus direitos, preconizados pelas políticas de inclusão, tem por objetivo defendido o acesso e a permanência do aluno com deficiência ao ensino regular, com a promessa de uma educação de qualidade para “Todos”, inseridos pelas vias do saber, dentro de um contexto escolar.

Para o trabalho do professor é de extrema relevância entender o processo histórico da educação especial para, posteriormente, compreender a educação inclusiva e sua real efetivação, em termos de direitos e conquistas sociais do aluno com deficiência na Educação Básica. Sob a égide da legalidade, é essencial trilhar a transformação educacional com paradigma inclusivo, tendo como possibilidade a ampliação de conceitos teóricos, metodológicos e atitudinais, ou seja, inserindo nessa ação um novo olhar sobre os saberes e conhecimentos assimilados e, conseqüentemente, romper com a exclusão.

Na perspectiva educacional, incluir implica mudanças por parte do aluno, do professor e de toda a escola (da família, da comunidade e da sociedade em geral). Tais mudanças, necessariamente, não significam inclusão, sendo que, na conjuntura atual, incluir significa lidar com tensões e diálogos de incertezas, em relação ao processo ensino aprendizagem. Apesar de Leis que garantam o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais ao ensino regular, a legislação, por si só, não se sustenta em relação à legitimação e efetivação da inclusão. Ela sozinha não garante mudança de postura por parte dos profissionais, nem o compromisso efetivo, com o exercício de cidadania dos alunos com deficiência, bem como uma educação de qualidade para todos.

A educação sempre foi constituída por discursos políticos que, de alguma forma, chegam às escolas, imprimindo suas marcas nos sujeitos. Nesse exercício da cidadania, a inclusão escolar deve perpassar pela aceitação da diversidade humana, que requer uma nova postura do professor frente ao ato de ensinar; com novas formas de ver e pensar a educação em suas configurações, com valores essenciais

a uma prática pedagógica, pautada no respeito e no compromisso de uma educação concebida na totalidade social.

É igualmente importante romper, também, com o preconceito social que a educação carrega em sua totalidade histórica, impregnada de formas estereotipadas sobre os alunos deficientes, enquanto capacidade cognitiva. Reforçar a necessidade de um entendimento sobre a totalidade histórica, no sentido de incorporar novos feitos educacionais, com possibilidade de interpretar e reinterpretar a realidade escolar com vistas a romper com o preconceito, com a discriminação e com a intolerância.

Por outro lado, existem aqueles que lutam por uma sociedade igualitária, sem preconceito e sem discriminação, prevalecendo o respeito às diferenças individuais de cada aluno. Essa sociedade que designamos inclusiva extrapola a garantia e adequações do espaço físico, pois vai além do fortalecimento das atitudes de aceitação das diferenças individuais. Diferenças que são importantes no ato de conviver e pertencer de forma igualitária o mesmo espaço democrático do saber. Na escola, o professor terá como pedra angular a filosofia educacional, pautada no respeito para com todos os alunos, seja ele deficiente ou não, atuando com responsabilidade e compromisso ao fazer cumprir as leis que direcionam e amparam a efetivação do trabalho do professor e a inclusão do aluno com deficiência.

Incluir significa buscar compreender as limitações e/ou possibilidades desse aluno, pelas vias do saber, em que a capacitação/qualificação fornece subsídios teóricos e metodológicos suficientes para o entendimento do processo educacional. Significa, também, romper com o ciclo da culpabilidade, do aluno pela não aceitação e do professor pela omissão, enquanto capacitação. Nessa culpabilidade, o professor exerce um papel de extrema relevância frente ao aluno com deficiência, para que o mesmo se sinta inserido dentro do contexto escolar, com o propósito de obter uma aprendizagem satisfatória em termos acadêmicos, pessoais, bem como profissionais; exercendo a cidadania que lhe é garantida legalmente.

Em relação ao processo de concepção de educação inclusiva, essa pesquisa revelou o envolvimento efetivo do atendimento aos alunos com deficiência na sala de aula, onde o professor conceitua inclusão, mas trabalha na perspectiva de integração, o que denota atitudes equivocadas por parte de alguns professores, mediante a conceituação de inclusão e, principalmente, em termos de metodologias adequadas. Nessa pouca familiaridade na interpretação conceitual do professor,

falseia-se o sentimento de impotência e insegurança, mediante a necessidade do aluno inclusivo, com frustração pessoal e profissional, dentro do processo ensino-aprendizagem.

É sabido que, mesmo na heterogeneidade, há alunos que aprendem de forma diferente. Alguns apresentam mais facilidade na assimilação dos conceitos, enquanto outros requerem uma metodologia e prática diferenciadas e, esse, é o caso dos alunos com deficiência. Todavia, por outro lado, há pouca disponibilidade profissional para participar de cursos de formação/qualificação proposta pela GEE, no sentido de ampliar seus conhecimentos teóricos; o que de certa forma, dificulta o processo de inclusão, com arguição distorcida, de caráter disciplinador e integrador do aluno com deficiência ao processo educacional.

Legalmente, a formação inicial deve ser efetivada por meio da graduação com complementação posterior, seguida das especificidades de atuação, em que o professor busca qualificar conforme sua necessidade, atendendo os requisitos que a função exige, bem como cumprindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, enquanto parte necessária à atuação profissional.

Nesse sentido, houve uma reorganização em termos de estrutura física e humanística. Física em termos de proporcionar acessibilidade dos alunos com deficiência à escola pública; humanística enquanto formação/qualificação do professor com capacitações voltadas para recursos pedagógicos, metodologias e atendimento educacional especializado. Para tanto, ao longo de cinco anos, a Gerência de Ensino Especial, o CAS, NAAH/S, NAEH e CAP/GO forneceram capacitações em diferentes áreas do campo da inclusão, direcionado a temas específicos, relacionado o saber com conhecimento do professor em prol de uma educação para todos. Nessa logística, o trabalho do professor, associado ao conhecimento adquirido nas qualificações, facilita o entendimento do processo pedagógico, bem como amplia a compreensão das diferenças culturais, sociais do aluno inclusivo. Nesse descortinar de possibilidades que promove o saber, onde facilita o entendimento e a compreensão do processo, como possibilidades de ensinar e aprender condicionadas ao processo formativo, cumprindo de fato o papel da escola o qual foi designado legalmente.

Nas instituições pesquisadas da Região Leste de, houve uma reorganização em termos de estrutura física e humanística e física, a fim de proporcionar acessibilidade dos alunos com deficiência à escola pública; humanística, enquanto

formação/qualificação do professor, por meio de cursos de formações, voltados para recursos pedagógicos, metodologias e atendimento educacional especializado. Para tanto, ao longo de cinco anos, a Gerência de Ensino Especial, o CAS, NAAH/S, NAEH e CAP/GO forneceram capacitações em diferentes áreas do campo da inclusão, direcionadas a temas específicos, relacionando o saber com o conhecimento do professor, em prol de uma educação para todos. Nessa logística, o trabalho do professor, associado ao conhecimento adquirido nas qualificações, facilita o entendimento do processo pedagógico, bem como amplia a compreensão das diferenças culturais e sociais do aluno inclusivo.

Nesse descortinar de possibilidades promovidas pela apropriação do saber, cujo entendimento perpassa pelo tecido da compreensão do processo inclusivo, há possibilidade de conhecimento do professor que exerce um papel de ensinar e aprender condicionados ao processo formativo. Essa ideia de formação remete à indagação da pesquisa, em que foi colocado se a formação continuada, promovida pela SEDUCE/GO, via Gerência de Ensino Especial, possibilitou de fato um conhecimento significativo ao professor, contribuindo na efetivação da inclusão?

Apesar das adequações realizadas em termos de acessibilidade nas instituições escolares, a pesquisa sinalizou que ainda barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso à escola do aluno com deficiência fato colocado pelos professores pesquisados. Faltam adequações no espaço físico que são consideradas essenciais para a autonomia e a dignidade desse aluno. Barreiras que deveriam ter sido eliminadas com a confecção de rampas, banheiros adaptados, portas alargadas e outras modificações necessárias ao acesso, à circulação e à permanência do aluno no espaço físico da escola. Vale destacar que a eliminação dessas barreiras arquitetônicas foi uma das primeiras metas colocadas como prioridade no início da implantação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) a fim de facilitar o acesso do aluno com deficiência, sendo que as escolas não possuíam acessibilidade conforme exigência legal.

Além da falta de acessibilidade, que nega o acesso do aluno com deficiência à escola, foi apontado pela pesquisa o pouco envolvimento das famílias no processo escolar de seu filho. Fato esse que pode ser analisado sem que se considerem as precárias condições socioeconômicas da maioria delas, as quais estão inseridas numa estrutura social que exclui, segrega e discrimina de forma perversa,



colocando-as à margem da sociedade. É exigida a inclusão da família ao ambiente escolar, contudo, muitas vezes se desconsidera essa realidade e, ao mesmo tempo não se proporcionam os meios para incluí-las socialmente.

A família é, então, duplamente penalizada, primeiro pela própria condição econômica e, em segundo lugar, por não conseguir acompanhar/manter frequência do seu filho ao ensino regular. Assim, é romper com o ciclo da segregação proporcionando meios suficientes para que pelo menos a política de Educação contribua para superação no enfrentamento da exclusão por meio da efetivação da política de inclusão. Assim, requer ações que perpassam pelo sistema econômico, onde o Estado deve proporcionar condições dignas às famílias, para que possam cumprir com as obrigações que são determinadas legalmente.

No que se refere à efetivação da inclusão, as respostas sinalizaram que a formação continuada deve se estender a todos os funcionários (do porteiro ao diretor) da escola e, posteriormente, estender aos pais, a fim de padronizar o conhecimento e o tratamento dado aos alunos inclusivos.

Na política de formação continuada, indicou-se a necessidade do envolvimento presencial do grupo de profissionais da SEDUCE, junto às instituições escolares, como forma de fortalecimento das ações inclusivas e o comprometimento com o processo ensino-aprendizagem do professor e do aluno com deficiência. Outro ponto refere-se ao distanciamento do órgão gerenciador das ações formativas, ou seja, Gerência de Ensino Especial e núcleos, junto às escolas inclusivas. Esse distanciamento foi caracterizado como omissão em relação ao acompanhamento das ações, após recebimento da formação e efetiva aplicabilidade dos conceitos apreendidos na escola inclusiva. Apontaram também a falta de consciência coletiva em vislumbrar a ineficiência do sistema educacional, enquanto política de inclusão.

Por outro lado, foi sugerido agregar ou disponibilizar um percentual de carga horária, a fim de que o professor possa participar efetivamente das qualificações sem comprometer o atendimento ao aluno, que fica desassistido nesse período. A carga horária, destinada para esse fim, facilita o acesso e a permanência do professor nos cursos de qualificação, sem atrapalhar a rotina escolar do aluno com deficiência. Ser qualificado é uma exigência legal e responsabilidade do estado, que é o principal provedor e viabilizador das ações formativas, através de uma política de participação efetiva de todos os profissionais que trabalham na educação inclusiva. A atual política de formação, apresentada pela SEDUCE, não corresponde à

realidade dos profissionais que necessitam ser qualificados. Repensar o modelo atual de formação é uma estratégia para otimizar o acesso às qualificações necessárias ao processo inclusivo.

Nessa direção, foi sinalizada a importância da inclusão do professor, enquanto coparticipante da formação, em termos de conhecimentos e metodologias inovadoras, associada à ação empática do processo inclusivo, alicerçada no cumprimento das políticas públicas; o que leva à abrangência dos diversos conceitos de deficiência, paradoxalmente, com o intuito de compreender atitudes e ações excludentes. Se o professor se sentir excluído dentro do sistema, fica inviável a concretização de uma prática inclusiva. Nesse estigma, paira no professor a insegurança sobre as questões relacionadas ao saber adquirido, passando a sensação de ineficiência, enquanto prática transformadora, que requer um direcionamento e apoio profissional.

O processo de formação/qualificação nos moldes apresentados tem seu valor, contudo não consegue dar conta das mazelas sociais expostas pela exclusão escolar. Deve-se programar condições necessárias para que a formação envolva o maior número possível de profissionais, com o objetivo de romper o estereótipo da inclusão, através de uma política de formação continuada, com temas pertinentes à atuação do professor, com cronograma e carga horária previamente definida e, principalmente com acompanhamento sistematizado de toda a comunidade escolar.

Contudo, entende-se que a inclusão deve perpassar pela conscientização e aceitação das diferenças que extrapola outros saberes que decorrem além dos conceitos apresentados na formação/capacitação, fornecida pela Gerência de Ensino Especial e os referidos núcleos. Requer uma sensibilidade que transborda o ato de ensinar, indo além das adequações atitudinais e metodológicas no contexto escolar. Inclusão significa assentimento com ética e profissionalismo, pois Incluir significa dentre outras ações, fazer a diferença na constituição da identidade do aluno com deficiência no reconhecimento de seus direitos e deveres legalmente constituídos como sujeito de direito.

Nessa inserção, os alunos com deficiências são, de certa forma, como atores anônimos de uma sociedade que não quer enxergá-los, apesar de todos os avanços. Todavia, vão se tornando atores principais de uma peça teatral, cujo professor assume o papel de diretor responsável por torná-la um sucesso, ou um drama social, mediante as mudanças ou estagnações dessa sociedade elitista e

excludente. Com uma formação adequada, o professor será estimulado a ter autonomia para exercer seu papel no processo de inclusão. Isso intenta possibilitar educação para “todos”, alicerçada no princípio de igualdade de inserção, no respeito à diversidade, na cooperação e, principalmente, no investimento do professor em qualificação profissional, em prol da superação de uma prática excludente.

Finalmente, é necessário reafirmar que a educação é direito universal do aluno e base indispensável para sua capacidade de exercer a cidadania. E, em termos de legalidade, há a garantia de direito com acesso, permanência e sucesso na educação. Isso implica garantir, legalmente, a entrada do aluno com deficiência, a fim de que possa exercer seu direito de inserção na escola regular. Já a permanência requer um envolvimento com situações que independem das garantias instituídas legalmente, e é nesse momento que o professor exerce um papel essencial na concretização do processo inclusivo, com uma capacitação fornecida em termos de teorias e práticas facilitadoras ao processo ensino-aprendizagem, junto ao aluno com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. Do especial ao Inclusivo? **Um estudo da proposta de Inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia.** Tese de doutorado orientado pela Maria Teresa Edler Mantoan. Defendida em 2003 pela Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, Claudia S. G. e REIS, Marlene Barbosa de Freitas Reis. **Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade.** Artigo publicado na Polyphonia, v. 22/1, jan./jun. 2011. <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21207/12435>. Acesso em: 16/02/2018.

BUENO, José Geraldo Silveira; GIOVINAZZO JR, Carlos Antônio. **Relação entre práticas pedagógicas e o baixo rendimento.** In: MARIN, Alda Junqueira Marin; BUENO, José Geraldo Silveira (org). **Excluindo sem saber.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira. Questões conceituais e de atualidade.** EDUC, São Paulo. 2016. 205 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **O que é educação.** São Paulo, Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília/DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 – **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Brasília: 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos,** Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura- UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade-** Declaração de Salamanca, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394. Brasília/DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. **Estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação Especial**. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva. A fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 10845, de 05 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br)>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União – publicado em 23 de dezembro de 2005. Brasília, DF: Senado, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Decreto 186/2008. **Política Nacional de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Inclusiva: direito a diversidade**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. LEI Nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Brasília: 2015.

CASTRO, Ruth C. M. de. **Formação de Professores**. In FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005. p. 165-180

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. Cortez. Autores associados. São Paulo. 1985.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber e às práticas educativas**. Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo, Cortez, 2013 a.

CROCHIK, José Leon. **Educação Inclusiva e preconceito**: desafios para a prática pedagógica. In MIRANDA, Therezinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves, **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. EDUFBA, Salvador, 2012.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 9-12

DISCHINGER. M. MACHADO M. **Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis**: Inclusão. Revista da **Educação Especial**. Brasília: SEE, V. 1, n. 1. 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes, **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Editora UFG, Goiânia, Autentica Belo Horizonte, 2011.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

EDLER, CARVALHO, Rosita. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.176 p.

FACIÓ, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005. p. 250.

FARIAS, Izabel Maria Sabino, et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília. Liber, 2011.

FERNANDEZ, Florestan (1989) **a organização social dos tupinambás**. São Paulo, hucitec/Brasília, UnB. 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Especial. **Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva — PEEDI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença**, Goiânia, 1999-2003.

GOIÁS/SEE/SUEE. **Diretrizes e Fundamentos para Atuação da Equipe Estadual de Apoio a Inclusão**. Goiânia, 2007.

GOIÁS/SEE/SUEE. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**: SEE, 2004.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao Governo Lula**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: saberes, identidade e profissão**. Papirus, Campinas, São Paulo, 2004.

HANSEN, João Adolfo. **Civilização pela palavra**. In: LOPES, Eliana Maria Teixeira, et al, 500 anos de educação , Belo Horizonte, Autentica, 2000.

LAPLANE, Lia F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docentes. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez. São Paulo. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e Práticas de Ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. CEPED/Editora PUC Goiás, Goiânia, 2011.

MACHOUL, Carmem Suzana et. Al. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade Numa perspectiva Inclusiva: 10 anos**. Caderno 9. Goiás/SEE, Coordenação de Ensino Especial, Goiânia, 2010.

MANDEL, Ernest. **Capitalismo Tardio**. Apresentação de Paul Singer: tradução de Carlos Eduardo Silveira, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2ª edição. São Paulo: Nova cultural, 1985.

MANACORDA, Mario, Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução: Paola Nosella. 13ª edição. Cortez, São Paulo, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo. Memnon, 2001.

\_\_\_\_\_. Teresa Eglér. **Incluindo os excluídos da escola**. UNICAMP/FE/, Mineo. São Paulo. 2000.

\_\_\_\_\_. Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo. Summus 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, PRIETO, Rosângela Gavioli. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, **História de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI**. Campinas, SP. Mercado de Letras. Natal, RN. UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**.

São Paulo: Cortez, 2005 208 p.

MEC, Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v.4, nº 1 – jan/jun, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAN, José Manoel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, 12ª ed. Papyrus. Campinas São Paulo. 2011.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. Tese (doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NEVES, Silvana S. de M. **Diversidade: concepções e práticas na/da educação infantil. Desvelada através do trabalho com livros de literatura**. Faculdade de Educação. 185. f. (Dissertação de mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora. 2005.

PADILHA, Anna M. L. **O que fazer para não excluir** Davi, Hilda, Diogo... In: GÔES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Lia F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

PACHECO, Lenita Brasil, SILVA, Maria Eugênia Teixeira da, & outros. **Educação inclusiva e os serviços especializados: CAP, CAS, NAAH/S, e Projeto Hoje. 10 anos do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva**. Caderno 7. Secretaria da Educação/Coordenação de Ensino Especial. 2010. Goiânia – Goiás.

PIMENTEL, Susana Couto. **Formação de professores para a inclusão**, In MIRANDA, Theresinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação Inclusiva**. Salvador: EDUFBA. 2012. .

Projeto Político Pedagógico - **PPP**. Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP. Goiânia, 2017.

Projeto Político Pedagógico - **PPP**. Centro de capacitação de profissionais da Educação Atendimento as Pessoas Com Surdez – CAS. Goiânia, 2016.

REIS, Marlene B. de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Deescribra, Goiânia, Goiás. 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.



REIS, Marlene B. de Freitas & LUTERMAN, Luana Alves. **Interdisciplinaridade na educação: redimensionamento práticas pedagógicas**. Editora UEG, Anápolis, Goiás, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?** In: Lebedeff, T. B. Pereira. **Educação especial – olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 41-55

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 12, 1948, Genebra, 1948.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos Santos, REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Formação docente na perspectiva da educação inclusiva**. Revista Travessias. ISSN 1982. V. 10 N- 2, Ed. 2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial**. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, 2002. p. 103-118.

SANCHES, Isabel Sanches e TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83.

SALA, Eliana e ALCIEM, Tania, Medeiros. **Educação Inclusiva: Aspectos Político-sociais e práticos**. Jundiaí. Paco Editorial, 2013.

SASSAKI. K. Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. WVA. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2013a (Coleção Memórias da Educação).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p.142 a 155.

SILVA, Maria de Fátima M. Caldeira. **Perspectiva da inclusão escolar e sua efetivação** in FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005. p 181-209.

SILVA, Carlos Cardoso. **O que exclui não é a deficiência, mas a indiferença**. In: ALMEIDA, Dulce Barros de. **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Deescubra, 2007. p. 61 – 83.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

VICTOR, Carlete Fátima da Silva; PIRES, Maria Alcântara, OLIVEIRA, Rosymari de Souza Oliveira. **Desenvolvendo as Altas Habilidades/Superdotação** no Estado de Goiás. Núcleo de Altas Habilidade/superdotação- NAAH/S. GEGRAF, Goiania, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, RIBEIRO, Maria Luísa, NORONHA, Olinda Maria. **HISTORIA DA EDUCAÇÃO: a escola no Brasil**, FTD, São Paulo, 1994.

## APÊNDICE 1



**PUC GOIÁS**  
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
PRÓ PONTÍFICA -REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título: **O Desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da Rede Estadual de Região Leste de Goiânia**. Meu nome é Lucelena Dias Rezende, pesquisadora responsável, mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social - Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Lucelena Dias Rezende ou com a orientadora da pesquisa Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Carmen de Andrade Neves, nos telefones: (62) 99906-8111 / (62) 3946-1237, ou através do e-mail [lucelena.rezende@hotmail.com](mailto:lucelena.rezende@hotmail.com) / [denise.andradeneves@gmail.com](mailto:denise.andradeneves@gmail.com). Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás. Esta pesquisa pretende analisar se o processo de formação de professores voltado à educação inclusiva, promovido pela Secretaria Estadual de Educação tem contribuído/possibilitado a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais da Região Leste de Goiânia, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (2000), a LDB (1996) e o Estatuto do Deficiente (2015). Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, que consiste em respostas a perguntas

apresentadas a você pela pesquisadora. A entrevista será realizada em local adequado que garanta o sigilo do processo, com duração aproximada de trinta minutos, no dia previamente marcado, de acordo com a sua disponibilidade. Os depoimentos desta entrevista serão gravados, caso seja consentido. O material das entrevistas serão manuseados somente pela pesquisadora e sua orientadora, garantindo-se sigilo dos dados. Ressalta-se que a participação nesta pesquisa, oferece riscos mínimos: constrangimento ou desconforto. Constrangimento, por não saber responder algumas perguntas ou todas as questões do roteiro de entrevista, minimizado pela liberdade de não responder nada que não lhe convenha e garantia no sigilo das informações obtidas. Desconforto, em disponibilizar tempo para responder a entrevista, minimizado pela combinação do melhor horário com o (a) participante, com antecedência, permitindo uma organização do mesmo. Será assegurado a você direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa, sejam estes danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios. Como benefício ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para aprofundar o processo da inclusão escolar, bem como ampliado as qualificações em termos de capacitação continuada fornecida pela rede estadual de educação. Deste modo, esclarecemos e garantimos que sua participação será espontânea e livre de qualquer forma de remuneração, pagamento, compensação financeira ou ainda custo adicional por sua participação em qualquer fase do estudo. Caso você tenha alguma despesa para participar da pesquisa, é assegurado o ressarcimento de todos os gastos relacionados à sua participação. Informamos também que você terá direito à indenização em caso de danos decorrentes do estudo. Todos os dados serão arquivados por cinco anos e após incinerados, conforme orientações da Resolução CNS nº 466/2012. Você terá a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou penalização. Será assegurado ao participante a garantia do sigilo, anonimato, a privacidade e confiabilidade dos dados coletados.

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Lucelena Dias Rezende sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou

claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 201\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo estudo

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Data

## APÊNDICE 2



**PUC** GOIÁS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ PONTÍFICA -REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO – SERVIÇO SOCIAL  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**Projeto de Pesquisa: O Desafio na atuação do professor em escolas inclusivas da Região Leste de Goiânia.**

**Pesquisadora: Lucelena Dias Rezende**

**Orientadora: Profª Drª Denise Carmen de Andrade Neves**

### Roteiro de Entrevista

#### Identificação/formação:

- 1) Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 3) Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_
- 4) Graduação em: \_\_\_\_\_
- 5) Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
- 6) Pós-graduação em: \_\_\_\_\_
- 7) Situação funcional: ( ) Estatutário/efetivo ( ) celetista/contrato
- 8) Instituição que trabalha: \_\_\_\_\_

#### Atuação profissional:

- 1) Qual é o seu cargo e função nessa instituição?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 2) Há quanto tempo trabalha nessa função?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) O que te motivou a trabalhar na área da inclusão?

---

---

---

---

4) Você recebeu capacitação fornecida pela SEDUCE para trabalhar com o aluno inclusivo? Se positivo, em qual área?

---

---

---

5) Em qual núcleos (CAS, CAP, NAAHs, NAEH, NAPEDI) você realizou sua capacitação?

---

---

---

6) Quantas vezes recebeu a capacitação fornecida pela SEDUCE?

---

---

---

7) Em sua avaliação, qual a importância da capacitação fornecida pela SEDUCE?

---

---

---

8) É possível estabelecer uma relação entre a formação recebida e sua prática com alunos com deficiência? De que forma essa relação se expressa?

---

---

---

---

9) Em termos de práticas pedagógicas, a capacitação recebida favoreceu ao seu desempenho profissional? Explique.

10) Qual sua concepção de inclusão?

11) Em sua opinião, a inclusão acontece de fato na escola regular?  
Justifique:

12) Quais as barreiras enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem em relação ao aluno com deficiência?

13) O que você sugeriria para potencializar o processo de inclusão nas escolas estaduais?

14) Você se sente realizada na sua atuação junto ao aluno com deficiência?  
Justifique.

15) Você participou de outras formas de capacitação para atuar com a inclusão?  
Descreva.



Muito Obrigada.