

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

ANDRÉA DUARTE DE OLIVEIRA

**CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE**

Corumbá

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

ANDRÉA DUARTE DE OLIVEIRA

**CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Corumbá

2012

ANDRÉA DUARTE DE OLIVEIRA

Dissertação intitulada **CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE (109 p.)** apresentada ao Programa de Pós-Graduação na Área de Concentração Educação Social à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito para obtenção do título de Mestre. Aprovada em ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Dr.^a Adriana Lia Frizman de Laplane (Titular)
(Universidade Estadual de Campinas)

Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia (Titular)
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Dr.^o Hajime Takeuchi Nozaki (Titular)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Qualquer caminho é apenas um caminho e não constitui insulto algum - para si mesmo ou para os outros - abandoná-lo quando assim ordenar o seu coração... Olhe cada caminho com cuidado e atenção, tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias... Então, faça a si mesmo e apenas a si mesmo uma pergunta: esse caminho possui um coração? Em caso afirmativo, o caminho é bom. Caso contrário, esse caminho não possui importância alguma.

Carlos Castañeda

AGRADECIMENTOS

Tentei demorar o máximo que eu pude para escrever meus agradecimentos. O medo de esquecer alguém importante era tamanho que quase desisti de me dedicar a este momento, até compreender que esse seria o maior erro que eu cometeria durante todo o meu mestrado.

Desde já, todos aqueles a quem tive a infelicidade de esquecer o nome neste momento não significa que não está gravado em minha memória.

Aos meus pais meu amor eterno, não haverá nunca dedicatória suficiente para mensurar meus sentimentos por vocês. Dri, minha alma gêmea, sempre me encantarei com seu sorriso. Dito, meu irmão, sua presença sempre será única no nosso lar.

Tia Erenir e Jackson por sempre nos esperarem com comida gostosa e quentinha em Campo Grande a qualquer hora do dia, em qualquer dia da semana ou mês.

Para dona Adair, obrigada pelos livros emprestados, espero que sempre siga firme a caminhada durante sua existência.

Fernanda Ramos, Renata Isnarriaga, Andréia Constantino, Vitor Alli, é uma pena que, atualmente, apenas nos esbarramos em alguns momentos “pelo computador”...

Aos professores Virgínia, Jussara, Almerinda, Edinéia, Katiane, Eugênia, Olga, Jurema, Tânia, Sebastiana, Rosangela, Rodrigo, Edna, Luciane, Luciene, Vânia, Andréia, Ana Maria, Denner, Altair, Fátima, Silvia, Denise, Tatiane, Sanderson, Marcelo, Bruno, Waldir, Elma, Madalena, Gersinei, João Carlos e a todo o corpo docente e administrativo da escola estadual Júlia Gonçalves Passarinho, turno vespertino, que me ensinam, dia a dia, que podemos trabalhar sem esquecer o nosso bom e clássico senso de humor.

Ana Cristina, Arlei, Claudia, Edith, Fé, Fernanda, Flávia, Lucimeire, Luiz, Patrícia, Polyana, Sônia e Valéria peço desculpas, pois nunca poderei agradecer a cada um, pessoalmente por me fazer sentir, enfim, rodeada por amigos.

Cleide, parabéns pelo desempenho de sua missão, não apenas na secretaria acadêmica, mas por tentar dar o melhor de si aos professores, estudantes e para sua família.

Para professora Ester, que sempre incentivou a manter alta minha auto-estima. Professora Anamaria que entregou meu diploma de pedagoga, ou seja, pessoa inesquecível. Professora Edelir, por nunca estar ocupada demais para ficar conversando ao telefone sempre

que preciso. Professora Ana Lucia, pelo olhar firme e seguro durante as aulas. Professor Hajime por me ensinar o que é humor ácido! Professora Maria de Lurdes, por, carinhosamente me chamar de “Grilo Falante”. Professora Dimair, pela tranquilidade de todas as suas aulas. Professora Constantina, uma mulher assustadoramente segura; estar perto da senhora foi um aprendizado que não se adquire durante as aulas de qualquer disciplina. Por último, e não menos importante, professora Nadir, sinto saudades da sua elegância, beleza e delicadeza.

Ao professor José Bueno pelas valiosas correções e as professoras Rosalba Garcia e Adriana Laplane por aceitarem fazer parte da defesa dessa dissertação.

Professora Mônica, minha orientadora desde a graduação. Agradecê-la é a parte mais difícil deste texto. Acredito que não preciso escrever muitas palavras sobre a senhora, seria redundância, nada que a senhora já não tenha escutado, lido ou escrito por outra pessoa. Então, obrigada por me aceitar, por completo. Imagino quanto medo, ignorância, teimosia, desculpas, erros, lágrimas a senhora já não tenha aceitado durante a sua vida da maneira mais acolhedora que alguém poderia fazê-lo. Isso a faz mais do que especial ou única, e eu não sei qual seria essa... Designação. Mas um dia saberei, então irei correndo lhe contar!

Meus avós Francisco, João e minha avó Sofia, para meus tios Lino e Edson, sei que quando rezo e pronuncio seus nomes uma benção a mais repousa sobre o nosso lar.

Para o maior exemplo de vida que possuo, senhora Lícia Madaloni Duarte, minha saudosa avó, que deixou esse plano no dia 01 de novembro de 2005. Não me esqueço de seu caminhar tranquilo, seu olhar sereno e sua firmeza ao reprovar mamãe sempre que ela brigava comigo, Dri ou papai. Rezar e tentar aceitar que a senhora hoje está melhor do que nunca não apaga a vontade de lhe dar um beijo, um abraço, sentar no seu colo ou apenas poder olhar para seus olhos. Mas a certeza que um dia eu poderei lhe abraçar sem ser uma lembrança vaga de um sonho me faz seguir adiante, sempre.

Ao meu Senhor Jesus agradeço por caminhar ao meu lado nos momentos alegres, e me carregar em seus braços nos momentos de agonia.

RESUMO

O presente trabalho é a conclusão de uma pesquisa de mestrado na área educacional, cujo objetivo principal foi conhecer e analisar a visão que o profissional que participa de cursos de formação continuada para Educação Especial dentro do movimento de Educação Inclusiva possui sobre tais cursos. Este estudo desenvolveu-se contemplando o objetivo específico: verificar se os profissionais participantes desses cursos acreditam que os conhecimentos oferecidos nesses mesmos cursos influenciam sua metodologia de trabalho na escola. O sujeito principal desta pesquisa é o profissional que atua no ensino fundamental e possui, sob sua responsabilidade profissional direta ou indireta, crianças com deficiência. O local da pesquisa foi a cidade de Corumbá, MS e o foco desse estudo foram os cursos de formação continuada subsidiados pelo Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Para coleta de dados empíricos primeiramente foram aplicados questionários a trinta e sete profissionais da educação entre professores, intérpretes, coordenadores, técnicos escolares e psicólogos. Na segunda fase foram entrevistados vinte dos trinta e sete profissionais que responderam os questionários. Para análise do material coletado nos pautamos na teoria materialista histórico-dialética com o intuito de apreender diferentes aspectos de ser profissional em nossa sociedade. Concluímos que os programas de formação continuada para profissionais da educação são um grande avanço para a sociedade, no entanto possuem a marca de uma sociedade dividida em classes, em que o profissional da educação é concebido como um sujeito que não possui autonomia de trabalho. Para este profissional resta escolher e aplicar procedimentos oferecidos por programas e projetos que, muitas vezes, não correspondem às suas expectativas, tornando-o frustrado com a própria escolha profissional.

Palavras-chaves: Educação Especial; Formação Continuada; Política de Educação Inclusiva; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

ABSTRACT

The present work is the conclusion of course for attainment of a master's degree research of in the educational area, whose main objective was to know and to analyze the vision that the professional who participates inside of courses of formation continued for Special Education of the movement of Inclusive Education possess on such courses. This study it was developed contemplating the specific objective: to verify if the participant professionals of these courses they believe that the knowledge offered in these same courses influence its methodology of work in the school. The main citizen of this research is the professional who acts in basic education and possess, under its direct or indirect professional responsibility, children with deficiency. The place of the research was the city of Corumbá, MS and the focus of this study Inclusive Education had been the courses of continued formation subsidized by the Federal Program "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade". For collection of empirical data questionnaires had been first applied the thirty and seven professionals of the education between professors, pertaining to school interpreters, coordinators, technician and psychologists. In the second phase twenty of the thirty and seven professionals had been interviewed who had answered the questionnaires. For analysis of the material collected in them we enroll our research in the materialistic theory description-dialectic with intention to apprehend different aspects of being professional in our society. We conclude that the programs of formation continued for professionals of the education are a great advance for the society, however possess the mark of a society divides in classrooms, where the professional of the education is conceived as a citizen that does not possess work autonomy. For this professional it remains to choose and to apply procedures offered for programs and projects that, many times, do not correspond to its expectations, being become frustrated it with the proper professional choice.

Words-key: Special education; Continued formation; Politics of Inclusive Education; Program Inclusive Education: Right to the Diversity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. Tema e objetivos	11
2. Questão de método	16
2.1 Teoria e educação	16
2.2 Procedimentos de coleta de dados e percurso da pesquisa	20
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: A INCLUSÃO NO BRASIL	25
1.1 Direitos humanos e políticas sociais	25
1.2 A educação como garantia de “inclusão social”	30
1.3 Educação especial entre as políticas educacionais.....	37
1.4 Um programa para a formação - Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.....	46
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	53
2.1 Formação inicial e Formação continuada	53
2.1.1 Formação de professores e seus limites	54
2.1.2 Educação, formação de professores e financiamento	58
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	62
3.1 Questionários	62
3.2 Entrevistas	69
3.2.1 Condições para participação do profissional nos cursos	69
3.2.2 Condições de estudo nas escolas	73
3.2.3 Participação da família	78
3.2.4 Formação continuada e o aprimoramento profissional	81
3.2.5 Uma formação apropriada	84
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO	91

REFERÊNCIAS 98

ANEXOS 103

INTRODUÇÃO

1. Tema e objetivos

Este texto é a concretização de uma pesquisa em que buscamos compreender um pouco mais a Educação no Brasil. Podemos dizer que muitos questionamentos ainda persistem em nosso caminho, especialmente em relação à “Educação Especial”, foco principal da nossa pesquisa, pois, no decorrer da elaboração deste trabalho, deparamo-nos com discussões diversas e, às vezes, conflitantes, acerca dessa modalidade de ensino, o que nos fez verificar o quanto ainda se tem para ser visto nessa área.

Durante esse processo, consolidamos nosso embasamento teórico por meio dos diversos conceitos advindos da literatura estudada, opiniões suscitadas nas discussões em sala de aula, durante o cumprimento das disciplinas do Mestrado e, ainda, do contato com os profissionais da educação das escolas do município de Corumbá-MS.

Foi justamente entre os caminhos dessas discussões que nasceu nosso interesse a respeito do tema que se tornou objeto desta pesquisa: a formação continuada de profissionais da Educação para a Educação Inclusiva.

A educação “geral” é assegurada na Declaração Universal dos Direitos Humanos desde a década de 40 do século passado. Mais recentemente, passou-se a dar mais ênfase à Educação destinada a diversas parcelas populacionais (inclusive pessoas com deficiências) e já há registros em diversos documentos nacionais e internacionais que garantem a todos, sem nenhuma distinção, o desenvolvimento pleno do ser humano. Com essa proposição, passa a ser disseminada a ideia de “Educação Inclusiva”.

Nas últimas décadas, o termo “Educação Inclusiva” passou a ser abordado nas pesquisas acadêmicas no país, no entanto, ao utilizar essa terminologia, precisamos fazê-lo com cautela. Dessa forma, só após a leitura de alguns documentos começamos a usar “Educação Inclusiva” como uma proposta de educação que busca oferecer a todos (sem nenhuma exceção) os cidadãos acesso à escolaridade no país (BRASIL 2001; 2008).

O documento Plano Nacional de Educação (2001), que propôs metas a serem atingidas ao longo de dez anos para a educação no Brasil, aponta como seus objetivos:

[...] a *elevação global do nível de escolaridade* da população;
 a *melhoria da qualidade* do ensino em *todos os níveis*;
 a *redução das desigualdades sociais e regionais* no tocante ao acesso e à *permanência, com sucesso*, na educação pública e *democratização da gestão do ensino público*, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (p. 7, grifo nosso).

O documento também apresenta prioridades:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino (...).
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram (...).
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (...).
4. Valorização dos profissionais da educação. (...).
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (...) (p. 8).

Coerente com a preocupação com o cumprimento da responsabilidade de ingresso e permanência de todas as crianças na escola, outro documento mais atual, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), em sua apresentação propõe que:

(...) A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

(...) a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos (...) (p. 5).

Entendemos a importância que os documentos possuem para validar ações governamentais para a população de um modo geral. Entendemos também que “assumir o papel central no debate” ou “construção de sistemas educacionais inclusivos” demonstra a ideia de inovação ou um marco para uma nova prática educacional nas escolas.

Mas, o que nos inquieta é o fato da LDB 4.024 de 1.961 ser uma evidência da preocupação do poder público com a Educação Especial (KASSAR, 2004), portanto essa universalização educacional iniciada através da matrícula de todas as crianças na escola é proposta – e não devidamente cumprida – há mais de 40 anos pelo governo; o que acontece é que todas essas propostas e assinaturas de diversos documentos – alguns explicitados mais abaixo –, e também a preocupação com as matrículas nas escolas são denominados a partir do ano de 2000 como Política de Educação Inclusiva, mas a história da Educação Especial tem seu início muito antes do ano de 2000, e isto será melhor descrito no Capítulo 1 (A educação como garantia de “inclusão social”).

Assim sendo, o governo brasileiro se compromete a oferecer o acesso universal à escola sem restrições a aspectos regionais, sociais, financeiros, étnicos, religiosos, entre outros; apresentando uma proposta que descreve a lógica presente nos diversos documentos internacionais que embasam e subsidiam a Educação Especial no país; entre eles estão convenções e declarações decorrentes de encontros internacionais nos quais o Brasil se fez presente ou se fundamentou para a construção de uma base legal na proposição de oferecimento de um ensino mais equitativo para sua população. Alguns desses documentos internacionais são: A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), A Convenção da Guatemala (1999), o documento Educação para Todos: o compromisso de Dakar, texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Não nos propomos a realizar aqui um estudo detalhado de todos os documentos que subsidiam a Educação Especial. Porém, haverá destaques para alguns documentos sobre os quais este trabalho se alicerça.

A Resolução 02/01 (BRASIL, 2001), que “Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”, define em seu corpo textual quem são os educandos com necessidades educacionais especiais¹ e quais seus direitos educacionais; e confere responsabilidade ao Estado pela educação dessas crianças nos seus artigos iniciais:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação

¹ Utilizamos esse termo “necessidades educacionais especiais” em respeito ao documento CNE/CEB N°2, de 11 de setembro de 2001.

especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda no artigo 3º dessa mesma resolução é acrescentado:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 1).

Seu artigo 8º assevera que as escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns, dentre outros aspectos, professores de classes comuns capacitados, sendo que o Artigo 18, parágrafo 1º define essa caracterização de docência:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

A partir da premissa de que as escolas são responsáveis pela instrução dessas crianças, os profissionais em educação (em especial os professores) são responsáveis diretos pela promoção de sua aprendizagem nas salas de aula regulares. Para tanto, deve-se esperar que esses profissionais, especialmente o professor de sala de aula, seja capaz ou “capacitado”. Em resposta a essa exigência, os municípios têm se organizado para oferecer cursos para

formação continuada a esses profissionais. Dentre os diversos cursos, há os realizados em parceria com o governo federal, dentro do Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, desde 2004 ².

Neste ponto, imprescindível se faz apresentarmos o objetivo principal deste trabalho que é conhecer e analisar a visão que o profissional que participa de cursos de formação continuada para Educação Especial dentro do movimento de Educação Inclusiva no município de Corumbá-MS possui sobre tais cursos. Essa análise ocorrerá contemplando o objetivo específico de verificar se os profissionais participantes desses cursos acreditam, realmente, que os conhecimentos oferecidos nesses mesmos cursos influenciam sua práxis (ação e pensar sobre a ação) nas escolas municipais da cidade de Corumbá/MS.

O sujeito principal desta pesquisa, portanto, é o profissional que atua na escola e possui, sob sua responsabilidade profissional direta ou indireta, crianças com deficiência. Partimos de uma questão norteadora: como, segundo a percepção dos próprios educadores, a aprendizagem teórica e prática dos cursos de formação continuada influencia a perspectiva pedagógica/prática do profissional da educação que trabalha com crianças com deficiências?

Como foco deste estudo, direcionar-nos-emos aos cursos de formação continuada subsidiados pelo Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”². A importância atribuída a esse programa se deve ao fato de que, de acordo com as primeiras visitas à Secretaria de Educação do Município em que se desenvolve esta pesquisa, Corumbá-MS, todas as ações de cunho educacional (nesse caso, Educação Especial) implementadas na cidade estão atreladas direta ou indiretamente a esse projeto federal.

Os procedimentos de coleta de dados para este estudo consistiram na leitura e análise de documentos históricos e legislativos (nacionais e internacionais), visitas à Secretaria de Educação Municipal, aplicação de questionários aos profissionais da educação que frequentaram este curso e entrevistas abertas com professores e coordenadores de algumas escolas municipais.

² Este programa será detalhado no capítulo 02 deste trabalho.

2. Questão de método

2.1 Teoria e educação

Para discutirmos neste trabalho a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, buscamos entender esse “fenômeno” dentro da instituição social chamada escola e, também, na inter-relação desta instituição com a complexidade da sociedade. Assim sendo, procuramos ressaltar nesta pesquisa o caráter contraditório existente nas relações que permeiam esse fenômeno que é a educação.

A fim de realizar as análises nos diferentes contextos, buscamos fundamentos no materialismo histórico dialético. A importância de nos afirmarmos perante a teoria materialista se encontra, sobretudo, na maneira como esta pesquisa buscou sustentar as análises do objeto a ser estudado.

Entendemos que a nossa sociedade se constrói sobre bases de relações materiais antagônicas e é nessa sociedade que analisamos a dinâmica nas nossas instituições sociais, mais precisamente nas instituições educacionais (escolas).

Ao final desta produção, buscamos afirmar a educação como produto da dinâmica da atual sociedade e como a instituição escola reflete em seus “resultados” as configurações sociedade capitalista na atualidade.

Marx e Engels (1989) no seu texto “A ideologia alemã” procuram explicar essa maneira de estudar a sociedade e os fenômenos que nela ocorrem:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui da terra que sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam que representam, tão pouco do que a eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois de se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (p. 21).

Logo após acrescentam:

Essa forma de considerar as coisas não é isenta de pressupostos. Ela parte das premissas reais e não as abandona por um instante sequer. Essas premissas são os homens, não os homens e isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvendo esse empiricamente visível [...] (p. 21).

Frigotto (2008a) ao mencionar o “porquê” de se enveredar por essa concepção teórica, em seus estudos sobre educação, explica que:

[...] As escolhas teóricas [...] não são nem neutras nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto. [...] Na perspectiva que reafirma o materialismo histórico, no horizonte posto por Marx, como uma concepção ontológica e de realidade, método e práxis. Nela, não faz sentido a teoria pela teoria ou a teoria como mera explicação da realidade. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la (p. 25).

Já Cury (1986), ao apontar e justificar seus escritos, trabalhando o fenômeno da educação nesta mesma corrente teórica argumenta que, quando ele fundamenta sua pesquisa na lógica do capitalismo, intrinsecamente ele aponta as “relações sociais contraditórias”, ou seja, “no contexto [...] da luta de classes (p. 10)”. Este posicionamento teórico demonstra as inúmeras tramas que tecem este fenômeno social que é a educação.

Para referenciar esta pesquisa, a teoria histórica nos conduz – como nos aponta Cury – através das análises dialéticas, a condições materiais da nossa sociedade que se apresentam e se transformam em matéria-prima para nossa análise. Sobretudo trazemos essa “materialidade” para o fenômeno da educação. É por meio da análise dialética que buscamos entender essa relação. Como explica Kosik (1976):

[...] A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Pois isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (p. 15 e 16, grifo do autor).

Os autores acima citados (KOSIK, 1976; FRIGOTTO, 2008a; CURY, 1986), ao adotarem a linha teórica do materialismo histórico dialético, comprometem-se a estudar os fenômenos como uma produção humana, além das aparências cotidianas as quais estamos doutrinados a seguir por intermédio do nosso senso comum. Pretendem, com essa posição, chegar a uma análise radical, que busca a raiz do fenômeno, comprometidos com a transformação social:

[...] quero demarcar primeiramente a dialética materialista e histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2008 b, p. 73).

Essa perspectiva teórica determina que o homem é um ser social, resultado de um processo histórico:

É dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx (1964), e posteriormente de forma ainda mais desenvolvida em Gramsci, é entendido não como sujeito individual, mas resultado de um processo histórico, de relações sociais concretas. Nesta perspectiva a questão não é o que é o homem, o sujeito – esta é uma concepção escolástica e metafísica –, mas como se produz o ser humano e o sujeito social histórico (...). Ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis. Pensar um sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano (...) (FRIGOTTO, 2008a, p. 29 e 30).

Essa concepção é importante para nossas análises que procura entender a posição de determinados homens: *profissionais da educação*, frente aos desafios de seu momento histórico. Buscamos, pois, em Frigotto (2008a), argumentos para compreender a formação do homem no contexto de reestruturação produtiva, de estímulo ao consumismo e de grande velocidade no processo de divulgação de informações; inserido numa crise na estrutura social no trabalho assalariado, influenciando diretamente a produção social, originando novas formas de alienação, sobretudo no trabalho dentro da sociedade capitalista.

Pretendemos entender a relação desses homens – professores, constituídos na história –, e sua relação com o trabalho. Para tanto, é necessário conceber o trabalho como formador de riqueza social, que, para Kosik, é o trabalho em sentido econômico:

[...] o trabalho em sentido econômico é o criador da *forma* específica, histórica e social da riqueza. Do ponto de vista da economia o trabalho se manifesta como regulador e como estrutura ativa das relações sociais na produção. O trabalho como

categoria econômica é a atividade produtiva social, que cria a forma específica da riqueza social (KOSIK, 1976, p. 191, grifos do autor).

Afirmamos, assim, a importância atribuída ao trabalho, nesta pesquisa. Ao mesmo tempo em que ele constrói e transforma o homem em um ser social (cria a condição humana na interação homem-natureza), este mesmo trabalho pode criar a alienação do homem dentro da sociedade (FRIGOTTO, 2008a). Desse modo, quando nos reportamos aqui ao conceito de trabalho, estamos nos referindo ao conceito marxista de trabalho. Nessa perspectiva, os professores e coordenadores serão concebidos como profissionais da educação envolvidos nessa relação contraditória do trabalho na sociedade contemporânea.

Como nosso foco neste projeto é analisar um processo de formação continuada de trabalhadores da educação, utilizamos as análises de Frigotto (2008a) a respeito da educação inserida no contexto capitalista, subjugada à mundialização de capital estrangeiro – advindo de países desenvolvidos – impondo-se a países em desenvolvimento, reafirmando a necessidade de uma “reestruturação produtiva” (p. 45). Esse contexto influencia diretamente o sistema educacional, a formação e a atividade profissional do professor.

Frigotto (2008a) explica que as necessidades educacionais são pertinentes a um contexto histórico-social em que as concepções políticas são marcadas por uma profunda violência gerada por um Estado burguês que visa, acima de tudo, o individualismo social. Os que não se adaptam a este modelo são expulsos ou nem mesmo se inserem no mercado de trabalho. Sob a perspectiva dessa dinâmica, isso ocorre devido à própria incompetência do sujeito.

O autor ainda afirma que o objetivo do sistema de ensino é criar cidadãos que “não lutem por seus direitos e pela desalienação do trabalho e, também, dentro dele, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo” (FRIGOTTO, 2008a, p. 48).

Voltando à teoria, Kosik (1978) defende que, para entendermos ou analisarmos os fenômenos sociais – como a educação – temos que, primeiramente, compreender que esses fenômenos são acontecimentos que, quando observamos “a olho nu”, dentro do nosso cotidiano, apresentam regularidades que não representam sua real concepção dentro da sociedade.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* [...] (p. 11, grifos do autor).

Para superarmos esse mundo de pseudoconcretidades, precisamos ter em mente que o elemento base é o “duplo sentido”, pois ao mesmo tempo em que se pode visualizar o fenômeno de uma forma inadequada, errônea, ou mesmo através de concepções pré-conceituadas, podemos também visualizar sua essência. Para Kosik (1978), “Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. (...)” (p. 21, grifo do autor).

Estamos tão acostumados aos fenômenos sociais que estes acabam se tornando únicos e verdadeiros dentro da nossa realidade, falsamente acreditando que estes fenômenos estão inseridos de forma natural dentro do nosso cotidiano. Portanto, a prática do homem se torna uma prática fetichizada num mundo irreal, mas com a validade de mundo real, natural; é o mundo da aparência. Essas representações se cristalizam dentro das condições históricas e se tornam praticamente verdades universais, muitas vezes aceitas como inquestionáveis pelos homens.

Atentos a essas questões, ao estudarmos a educação, enquanto processo de construção humana, tentamos compreender a dinâmica educacional (sobretudo a formal). Começamos a diferenciar seu poder como emancipação de uma classe social e, ao mesmo tempo, de apenas conservar tudo, ou todos, no seu devido lugar na sociedade através de práticas que acreditamos serem adequadas não apenas dentro do âmbito escolar. Sendo assim, finalmente podemos enxergar a educação como uma das diversas formas de concretização do processo de produção e relações sociais.

2.2 Procedimentos de coleta de dados e percurso da pesquisa

Os procedimentos para coleta de dados desta pesquisa iniciaram durante as aulas teóricas do mestrado. O estudo de documentos referentes ao programa federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (referenciais teóricos e filosóficos e leis educacionais) constituiu o primeiro passo desta pesquisa.

Tais documentos foram analisados buscando entendê-los no contexto de sua produção: qual o ano de sua publicação, quais objetivos apresentados, quais documentos internacionais eram apresentados como parte do embasamento teórico para a construção desses documentos, quantos volumes foram publicados, quais as diferenças entre estes, etc. Esse estudo foi necessário para conhecer as diretrizes propostas, pelo governo federal, a respeito da educação inclusiva que solicita mudanças nas práticas dos educadores e, conseqüentemente, sua atualização.

Zago (2003) aponta que “(...) os instrumentos adotados na coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo (p. 287)”. Mais adiante a autora afirma que:

Convém lembrar que o método é aqui entendido não em oposição à teoria ou como um conjunto de técnicas de pesquisa. O sentido dado é o da orientação teórico-metodológica que sustenta e dá sentido aos caminhos adotados pelo trabalho de investigação (ZAGO, p. 296).

Zago também traz para a discussão Oliveira (1998), que contribui dizendo que o procedimento de coleta de material empírico “[...] envolve técnicas que devem estar sintonizadas com aquilo que se propõe e, além disso, diz respeito a fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão” (OLIVEIRA, 1998 *apud* ZAGO, p. 296).

Para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, necessitamos nos aproximar dos professores e coordenadores escolares para entendê-los inseridos no processo de formação continuada diante do desafio da educação inclusiva, o que nos levou a busca de outros procedimentos. Carnevalli e Miguel (2010) escrevem que para diversas pesquisas;

[...] podem ser utilizados questionários, entrevistas, observação participante e análise de conteúdos, etc [...], a escolha do método – *procedimentos de coleta de dados* – e técnica utilizada, depende do objetivo da pesquisa, dos recursos financeiros disponíveis, da equipe e elementos no campo da investigação (p. 2, grifo nosso).

Assim, para encontrarmos e escolhermos os sujeitos da pesquisa, dirigimo-nos à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Corumbá-MS. Nessa oportunidade, forneceram-nos relatórios, fichas de inscrição e listas de presenças dos profissionais frequentes dos anos de 2005 e 2009 do evento nomeado “Seminário de Educação Inclusiva:

Direito à Diversidade”. Embora tenhamos solicitado o material relativo a todos os seminários ocorridos desde o primeiro em 2005 até o momento da coleta (2009), segundo as informações dos técnicos da secretaria de educação, estavam disponíveis apenas os relativos aos anos acima citados.

Os procedimentos para a coleta de material empírico junto aos profissionais ocorreram em duas fases: a primeira foi a utilização de um questionário (ANEXO 1) junto aos profissionais da educação que frequentaram os cursos realizados nos anos de 2005 e 2009. A segunda etapa da coleta de dados foi realizada alguns meses depois e constituiu-se de entrevistas gravadas com perguntas abertas a uma parte desses profissionais.

Inicialmente, através da documentação disponibilizada pela Secretaria de Educação, foi levantado o número de 88 (oitenta e oito) participantes dos cursos “Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” no ano de 2005 (dois mil e cinco) e 73 (setenta e três) participantes no ano de 2009 (dois mil e nove).

Esses números referem-se aos profissionais com vínculo municipal, das áreas urbana e rural (profissionais contratados e concursados), professores, psicólogos, coordenadores ou diretores de instituições escolares particulares e acadêmicos e professores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - *Campus* do Pantanal. Esses números ainda foram “afunilados”, pois apenas nos ateríamos aos profissionais atuantes na área da educação dentro da rede pública municipal da área urbana da cidade de Corumbá. A opção por esta escolha deve-se ao fato de que o município é apresentado no Programa como instância administrativa responsável por sua implantação.

Para a primeira etapa foram selecionados 37 (trinta e sete) profissionais da educação entre professores, intérpretes, coordenadores, técnicos escolares e psicólogos. Quanto à entrega e recolhimento de formulários, foram necessárias quatro semanas (todo o mês de setembro do ano de 2010). Foram entregues e respondidos, ao todo, 37 (trinta e sete) formulários. Esses profissionais foram convidados a responder um questionário com perguntas fechadas e abertas sobre as opiniões e os conhecimentos dos entrevistados sobre a formação continuada voltada para a Educação Inclusiva.

Carnevalli e Miguel (2010) descrevem: questionário consiste em “um conjunto de perguntas, que a pessoa lê e responde sem a presença de um entrevistador. Ele pode ser enviado via correio, fax, Internet, etc., sendo devolvido, geralmente, pelo correio” (p. 4). Os autores ainda apresentam a definição de um questionário “estruturado não disfarçado”, em

que “o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas” (p. 4). Acreditamos que esta é uma forma de apresentarmos nosso primeiro instrumento de coleta de dados.

Meses depois alguns desses profissionais foram novamente procurados para a realização de uma entrevista com perguntas abertas, quando procuramos uma abordagem mais profunda de suas opiniões sobre os cursos frequentados.

Para a escolha de quais profissionais seriam entrevistados averiguamos aqueles que, nos questionários, responderam a última pergunta: “Você teria comentários em relação à formação continuada para a inclusão de alunos especiais e sua prática docente?”. De 25 (vinte e cinco) profissionais que responderam essa questão, 20 (vinte) profissionais foram convidados a conceder-nos uma entrevista com 16 (dezesesseis) questões abertas (ANEXO 2).

Essas entrevistas foram realizadas nos devidos locais de trabalho desses profissionais. Cinco pessoas selecionadas não participaram desse momento da pesquisa, pois não estavam acessíveis durante o período de tentativa de contato para a realização das entrevistas. Todos estavam de licença médica do trabalho.

Sobre entrevistas durante a pesquisa empírica, Zago (2003) escreve sobre este recurso para obter informações:

Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las (...) (p. 294)

E, mais adiante, a autora acrescenta que para uma pesquisa de campo podemos, após utilizar questionários:

(...) aprofundar as informações com entrevistas, que se distinguem do questionário quanto aos seus objetivos. Uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas (ZAGO, 2003, p. 297 e 298).

Zago ainda adverte que o trabalho de campo funciona tal qual uma “caixinha de surpresas”: esse momento dificilmente se desenrola sem maiores contratemplos ou imprevistos; o pesquisador nesse momento se encontra perante um processo constante de construção (ZAGO, 2003).

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: INCLUSÃO NO BRASIL

Os professores têm sido chamados a enfrentar mudanças na organização escolar e em suas salas de aulas. Tais mudanças têm como foco originário a implantação de uma política de educação inclusiva. Para entendermos o contexto dessas mudanças, consideramos necessária a retomada de alguns documentos.

1.1 Direitos humanos e políticas sociais

Para fins de pesquisa, utilizaremos como nossa base para este momento do trabalho, a carta proclamada pelas nações considerada “[...] por alguns autores, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo [...]” (PIOVESAN, 2006, p.13), que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Com relação aos direitos para a convivência social, Ramos (2011) escreve:

A questão do estabelecimento de direitos, *lato sensu*, é tão antiga quanto a própria história da humanidade, que sempre se defrontou com a necessidade de definir princípios reguladores das relações sociais, identificando limites aceitáveis, estabelecendo normas formais/explicitas ou informais/ implícitas e definindo formas de controle para a convivência em sociedade (p. 192).

Mas, foi na década de 40 no século XX, com o término da 2ª Guerra Mundial, que foi escrita a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este pode ser apresentado como documento inicial de um ensaio para o entendimento dos diferentes direitos sociais em todo o mundo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é constituída sob forma de carta com o propósito de promover respeito às liberdades dos seres humanos, principalmente através da educação. São 30 artigos que apresentam concepções de respeito, educação, liberdade, direitos e deveres dos indivíduos como “cidadãos” para o convívio social.

Após esse contrato, assinado por diversos países, outras cartas foram elaboradas a partir da ideia de proteção aos povos que se constituem como minoria, quando a circunstância

de “minoria” os torna vulneráveis. Cada uma dessas novas cartas é de abrangência específica, contendo focos centralizados em aspectos específicos de uma população. Alguns exemplos dos vários acordos realizados entre países são: Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); Pacto internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Declaração dos direitos das pessoas deficientes (1975); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulher (1979); Convenção Contra Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984); Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1986) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Ramos (2011) considera alguns pontos importantes na ideia de propor a vários países um único entendimento de paz:

Considerando características do mundo contemporâneo, como a internacionalização da economia, o aumento radical da mobilidade espaço-temporal, a generalização da configuração multicultural das populações dos diferentes países, entre outras, veremos que os esforços pela instituição e explicitação dessas abordagens, conceitos e normas tornam-se tarefa cada vez mais complexa diante da pluralidade de interesses, visões de mundo, localidades que é necessário envolver (p. 192, grifo nosso).

Adiante, vamo-nos ater à Declaração Universal dos Direitos Humanos e, de maneira mais pontual, seu surgimento através da Organização das Nações Unidas – ONU.

A ONU nasceu na cidade de São Francisco (EUA) na data de 29 de outubro de 1945. Nessa data também foi promulgada a “Carta das Nações”; documento este assinado por 51 países, dentre eles o Brasil. Hoje este documento é assinado por 192 países (BRASIL, 2011).

Se observarmos a data de criação dessa instituição, veremos que há uma ligação entre seu nascimento e os acontecimentos históricos do ano de 1945: esse foi o ano do fim da II Guerra Mundial. Para Machado e Pamplona (2005),

As organizações internacionais são um fenômeno organizacional que ganha força no século XX. A Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, se insere então nesta categoria de organizações internacionais. [...] São associações voluntárias de Estados constituídas por meio de um Tratado. Assim, elas têm como objetivo a busca de interesses comuns por meio de uma cooperação entre seus membros de maneira permanente (MACHADO e PAMPLONA, p. 55).

De acordo com os autores, a intenção original da ONU era manter a paz internacional e promover relações amistosas entre as nações. Também a leitura dos autores aponta que a organização tinha conhecimento de que “[...] as causas de violência tanto dentro como entre os Estados poderiam ser reduzidas, se desigualdades e privações econômicas diminuíssem [...] (p. 56)”. Os autores observaram a preocupação com o desenvolvimento social e econômico assinalados na Carta das Nações Unidas, no capítulo IX, artigo 55 que reconhece as Nações Unidas como favorecedoras de melhores condições de vida, trabalho, desenvolvimento econômico e social em nível internacional.

Machado e Pamplona (2008) ainda se apropriam de Jolly e colaboradores e descrevem sucintamente como se encontravam os interesses dos países com este estado de “pós-guerra”:

De acordo com Jolly et al. (2004, p. 49), o aumento da preocupação mundial em relação ao desenvolvimento, na segunda metade do séc. XX, resultou de 3 desafios: a reconstrução da Europa após 1945; o desenvolvimento dos países socialistas e a Guerra Fria; e as prioridades de desenvolvimento nos países do sul. Nesse caso, os países que haviam recentemente alcançado a independência consideravam o desenvolvimento como seu principal desafio e pressionavam, principalmente no âmbito das Nações Unidas, para que esta questão entrasse na agenda internacional (p.56).

Afastando-nos de nosso foco, que é a Declaração dos Direitos Humanos, buscamos mostrar um pouco da imponência acerca da ONU e explicar algumas divergências que influenciam diretamente os trâmites dessa mesma declaração.

Dentro da ONU, citamos dois órgãos em especial. O primeiro é a Assembleia Geral, órgão que todos os países acordantes da Carta das Nações fazem parte, sendo que todos são considerados iguais perante si possuindo os mesmos direitos e deveres. (BRASIL, 2011). O segundo órgão é o Conselho de Segurança que possui a função de garantir a paz em nível internacional. Quando assinam a “Carta das Nações”, os “Estados-membros concordam em aceitar e por em prática as decisões do Conselho. Ou seja, essas decisões, ao contrário das da Assembléia Geral, devem ser legalmente acatadas pelos governos” (BRASIL, 2011);

O Conselho é composto de 15 membros. O sistema de votação no Conselho dá maior peso aos cinco membros permanentes: China, Estados Unidos, Federação Russa, França e Reino Unido. Qualquer um deles pode bloquear uma proposta com a apresentação de um voto negativo, mesmo que os outros quatro membros permanentes e os dez membros não-permanentes tenham votado a favor. Chama-se a esta situação de “poder de veto” (BRASIL, 2011).

Esse trecho apresenta, de forma direta, a influência que os cinco países membros do Conselho de Segurança podem exercer na ONU em relação aos demais membros da organização.

Lopes (2007) cita Inis Claude para analisar essa influência, pois o autor busca questionar interesses sócio-econômicos de países específicos presentes nas decisões de países membros do Conselho, subjugando os demais países membros da ONU.

[...] como adverte Inis Claude, há considerável evidência, hoje, de que o objetivo fundamental da criação [...] da ONU era induzir os EUA a um comprometimento claro e inequívoco com a manutenção da ordem mundial, dedicando o seu poderio militar e econômico à supressão de agressões entre Estados [...] (p. 51).

A esse poder atribuímos o fato de que os Estados Unidos da América é um dos países-membros mais influentes da ONU, sendo o seu principal financiador e é em seu território que atuam os órgãos Assembléia Geral, Conselho de Segurança e o Conselho de Tutela.

Nos dias atuais, grande é a dificuldade da ONU em conciliar seus interesses com os dos EUA. Conforme Lopes (2007) existe a alusão de que a legitimidade do órgão Conselho de Segurança da ONU segue concomitante aos interesses e conceitos de “uma concepção *estadunidense* daquilo que mais efetivamente representa a paz e a segurança internacionais” (p. 53, grifo do autor).

Mas, se existe um aspecto que vários autores concordam (LOPES, 2007; MACHADO e PAMPLONA, 2008; GAMA e LOPES, 2009) é o destaque da ONU como uma instituição que não apenas resiste até os dias atuais, apesar de todas as transformações nos contextos sociais, políticos e econômicos em diversos países, como mantém sua capacidade de guardar sob tutela as decisões (sociais, políticas e econômicas) de seus países membros; alguns mais, alguns menos.

Existem 84 órgãos atrelados à ONU, alguns atuam no Brasil através de gerenciamento e financiamento de programas sociais: Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), Comissão de Direitos Humanos, Conselho de Segurança, Fundo Monetário Internacional, Forças de Paz das Nações Unidas, Organização Internacional do Trabalho, Organização Mundial do Comércio, Organização Mundial da Saúde, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Todos esses órgãos se inserem em um complexo de agências que são especializadas em pesquisas, treinamentos, empréstimos e estão atrelados de maneira direta ou indireta à ONU, ao núcleo burocrático da instituição (GAMA e LOPES, 2009).

Um deles, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, é responsável por atuar diretamente nos países procurando alcançar soluções para o desenvolvimento nos diferentes níveis. Este órgão é a maior fonte de assistência aos países em desenvolvimento (incluí-se Brasil). Também divulga pesquisas relatando o trabalho executado nesses países, tornando pública essa relação desde a década de 1990 (MACHADO e PAMPLONA, 2008).

[...] o PNUD é também responsável pela publicação dos Relatórios de Desenvolvimento Humano. Foi no âmbito destes relatórios, publicados no início da década de 1990, que foram lançados o conceito de Desenvolvimento Humano e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que tiveram grande influência na teoria e também na prática do desenvolvimento econômico em todo o mundo (MACHADO e PAMPLONA, 2008, p.54).

O que procuramos apontar nesses trechos é como o Brasil, considerado um país em desenvolvimento, ao se comprometer assinando documentos como a Declaração dos Direitos Humanos, aceitando auxílio financeiro, torna-se um país dependente dos programas organizados pela ONU e se apresenta como um país integrado às transformações político-econômicas internacionais. Simultaneamente, o país abre suas decisões político-administrativas e principalmente econômicas aos interesses de países que podem deixá-lo numa posição subordinada por tempo indeterminado.

Gama e Lopes (2009), pensando em todas as transformações sociais, políticas e econômicas influenciadas pela ONU, apresentam a existência de uma visão mais crítica dessa instituição:

A ONU emerge das narrativas críticas como uma organização burocraticamente ineficaz, politicamente desprovida dos meios necessários à consecução de seus objetivos, financeiramente refém dos seus Estados-membros e axiologicamente inclinada a dar passos maiores do que as pernas. Nos intestinos da ONU residiria um problema insolúvel, desencadeador de reflexos em suas práticas e resultados. Segundo esse tipo de elaboração discursiva, a ONU estaria quase sempre na iminência de deixar de funcionar (ou mesmo de deixar de existir), à espera de um golpe de misericórdia (GAMA e LOPES, 2009, p. 159).

Quando mostramos o Brasil como um dos países que assinam a Declaração dos Direitos Humanos, buscamos entender como esses compromissos se revertem em políticas sociais para o país: políticas que ainda não conseguiram atingir seus objetivos e não correspondem de maneira completa aos interesses de determinados segmentos sociais brasileiros devido a essa própria abertura aos interesses organizacionais de países economicamente desenvolvidos.

Para Ramos (2011), quando significamos os Direitos Humanos dentro de uma estrutura social globalizada, temos:

Idealizada no âmbito da contingência dramática do período pós-Segunda Guerra Mundial, a ONU assumia o desafio de reconstrução dos Direitos Humanos (PIOVESAN, 2006), tomando para si a definição de princípios que pudessem ser adotados por diferentes nações e, por encarnarem moralidade, ética e ideologia passíveis de serem assumidas universalmente ou, como ainda hoje alguns advogam, que fosse portadores de validade universal. Um dos principais instrumentos desse esforço foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, *texto o que conserva a tradição moderna a certeza de que o acesso à cultura européia, seus valores, sua ética, sua forma de organização social, política e econômica, é direito inalienável de todo ser humano* (p. 192, grifo nosso).

A autora ainda afirma o reconhecimento dos Direitos Humanos como algo estático e padronizador de uma única realidade, ou procedimento que

[...] implica em anular as diferenças e ignorar a produção de novos significados possibilitados pelas hibridações culturais que o mundo globalizado intensifica. Além do mais, o alcance do consenso em torno de questões consideradas chave para a convivência no mundo contemporâneo não é apenas uma busca por adesão; faz parte da luta hegemônica travada no plano internacional em um mundo globalizado e multicultural, processo no qual é importante reconhecer que as condições para que diferentes vozes se façam ouvir são extremamente assimétricas (p. 193).

Portanto, pode-se entender que “a noção dos Direitos Humanos configurada pela modernidade se constitui como “uma resposta fraca para questões fortes (...)” (SANTOS, 2006 *apud* RAMOS, 2011, p. 195).

Observamos anteriormente que as discussões e decisões acerca do financiamento de políticas sociais ocorrem no contexto de fomento à abertura econômica entre os países, de modo a dar sustentação à economia capitalista. Santos e Andrioli (2010) colocam essa abertura para o auxílio aos países em desenvolvimento da seguinte forma:

O contexto atual no Brasil – e no mundo – é marcado pela abertura política e principalmente econômica. Crescem as corporações, as mega-fusões entre as indústrias nos mais variados setores em busca de “sobrevivência”, pois, do contrário, o destino é a bancarrota. De modo paradoxal, algumas “fronteiras” caem diante de um mercado mundial que se expande, outras se reforçam. Progressivamente, os países estão perdendo a autonomia econômica e, junto com ela, sua autonomia política (p. 1).

Mais adiante acrescentam:

O capitalismo, para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar mundialmente a economia. Trata-se de mudanças no sentido de fortalecer o capitalismo, o que é dizer: fortalecer as nações ricas e colocar os países mais pobres na dependência, como consumidores. Essas alterações nos rumos do capitalismo se dão, no entanto, no momento em que o cenário mundial em todos os aspectos é bastante diversificado. (SANTOS e ANDRIOLI, 2010, p. 3).

Vê-se, assim, que a respeito do financiamento para políticas sociais, há o agravamento da dependência entre países pobres e ricos e o aumento da *distância* entre eles em relação à qualidade de vida, condição defendida pela ONU. Os autores explicam:

Com o aumento da *distância* entre os países pobres e os países ricos, aumentou também a dependência daqueles em relação a estes. Esta dependência significa não só uma debilidade econômica, mas, principalmente, política. Dita as regras quem tem maior poder econômico e este significa, cada vez mais, poder político. [...] O exemplo mais nítido disso na educação são as políticas dos órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. O discurso destes remete para a *qualidade total* na educação, onde os investimentos e benefícios são projetados e calculados da mesma forma como se procede em uma empresa (SANTOS e ANDRIOLI, 2010. p. 3 e 4, grifos do autor).

Portanto, presenciamos um momento em que as relações internacionais possuam intenções ambíguas e contraditórias, pois, em determinado momento, deslumbramos documentos e encontros internacionais de países para se discutir qual melhor caminho para acordar uma tentativa de respeito e dignidade ao ser humano; quando analisamos as tramas intrínsecas desses movimentos internacionais nos deparamos com abismos de relações criadas na base da dependência: é uma relação completamente atrelada ao poder sócio-econômico dos países envolvidos.

Assim sendo, tentamos obter, com nossas leituras, uma visão mais aproximada de um direito que se encontra em fase de constantes transformações, tendo a consciência de que

ainda possuímos pouco conhecimento sobre este um conceito abstrato. Observamos a existência clara de um interesse maior em se manter uma sociedade subordinada a padrões já estabelecidos. A dúvida que possuímos é: esses padrões nos servem como exemplo a serem alcançados ou são padrões construídos para realmente nos forçar a uma busca incessante que dificilmente chegará ao fim que se apregoa nos documentos assinados?

1.2 A educação como garantia de “inclusão social”

Quando trazemos os Direitos Humanos ao nosso contexto nacional, Duarte (2004) afirma que, para a divulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos à grande massa da população da nossa sociedade, foi utilizada como via primordial a Constituição Federal brasileira de 1988.

Grande parte dessa Carta tem forte influência de alguns pactos internacionais de respeito ao cidadão, entre eles estão: Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966. Para Duarte (2004), também se evidenciam traços de outras constituições de outros países ocidentais: Lei Fundamental da Alemanha, de 1949, a Constituição da República Portuguesa, de 1976, e a Constituição Espanhola, de 1978.

A Constituição de 1988 (CF/88) ainda dá atenção especial a grupos específicos: criança, adolescente, idoso e índios, possuindo cada um dos citados um capítulo especial.

Com relação à CF/88, seus princípios não se limitam apenas na fixação de contornos de poder com relação à liberdade do indivíduo. Os valores sociais empregados nesse momento se dirigem a dimensões dos direitos sociais³ por meio de intervenções públicas:

Não foi por acaso que a opção pelo Estado social e democrático de direito veio acompanhada de uma série de avanços no campo dos direitos fundamentais. Pela primeira vez na história constitucional do país, a matéria foi tratada com o devido destaque, passando a contar com um regime jurídico diferenciado. O documento, produzido no bojo do processo de redemocratização do país, após um longo período

³ Rodrigues (2010) apresenta a definição de “Direitos Sociais”: Pode-se entender por Direitos Sociais, como sendo aqueles que têm por objetivo garantir aos indivíduos condições materiais, tidas como imprescindíveis para o pleno gozo dos seus direitos, por isso tendem a exigir do Estado intervenções na ordem social segundo critérios de justiça distributiva. Assim [...] se realizam por meio de atuação estatal, com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais. Por isso, tendem a possuir um custo alto e a se realizar a longo prazo (s/p).

da ditadura militar, tem como nota característica um forte viés dirigente, *que atribui ao Estado papel essencial na efetivação dos direitos fundamentais* de natureza social nele elencados [...] (DUARTE, 2004, p. 695, grifo nosso).

Com relação a essas atribuições do Estado para efetivar os direitos, Corrêa e Kassar (2009) escrevem:

Se os anos de 1990 começaram com grande esperança de implantação dos direitos assegurados pela Constituição Federal, aprovada no final dos anos de 1980, também iniciaram com um forte discurso de modernização, que imprimiu uma caracterização peculiar ao princípio da descentralização. A partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a empenhar-se em “colocar o país no século XXI” de modo a, na organização do mercado mundial globalizado pela expansão do modelo econômico capitalista, se descaracterizar como um país periférico. Com o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), tornou-se audível um discurso sobre a modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social (p. 3 e 4).

Esse é um dos muitos momentos complexos na reorganização da sociedade brasileira, pois os direitos estabelecidos pela CF/88 são marcados pelas condições concretas de adequação do país a uma lógica mundial em que o governo não deve interferir de maneira direta sobre a organização política dos estados e cidades, mas os gerencia para que estes mesmos estados e seus distritos tenham maior liberdade de ação na sua organização social; ou seja, o governo possui a obrigação de oferecer a estrutura de organização para a sociedade, mas não possui a obrigação de intervir diretamente nas ações sociais (CAMPOS e HADDAD, 2006; PIOVESAN, 2006). Em seus estudos, Azevedo (2002) explica essa intenção de descentralização de maneira mais detalhada:

O crescente processo de municipalização [...] é passível de entendimento quando o tomamos como uma das dimensões da nova lógica que vem presidindo as políticas [...] concebidas pelo Poder Executivo central [...]. Neste sentido, a municipalização representa uma das externalidades da adoção do princípio da descentralização segundo a perspectiva teórica que vem informando as políticas públicas no Brasil e, por conseguinte, a ação do Estado. Desta perspectiva, a descentralização é considerada um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes. Assim, é difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades [...] por meio da otimização dos gastos públicos. Apesar de os postulados democráticos serem recorrentemente reafirmados, estes se apresentam como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas em orientações neoliberais, com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas (p. 54).

O que gostaríamos de destacar é que compreendemos a importância que possui a CF/88 que, ao sairmos de um contexto político de Ditadura Militar, definiu os direitos e deveres básicos para a cidadania, apresentando aspectos novos numa correlação de forças sociais. Nosso questionamento, entretanto, é sobre quais seriam seus limites quando comparamos o contexto social do nosso país com outros países que possuem relações capitalistas mais avançadas, países estes que influenciaram a criação da Constituição Federal brasileira de 1988.

A Constituição de 1988, ao garantir os direitos dos cidadãos brasileiros, apresenta a educação como um dos direitos primordiais do cidadão brasileiro. A importância da educação ultrapassa a consideração do individualismo, pois a mesma é reconhecida como um direito fundamental de natureza social. Portanto, a educação se configura como patrimônio social uma vez que se concretiza na busca de um bem comum. Por meio dela, busca-se a continuidade do nosso modo de vida para, inevitavelmente, preservamos todos os nossos princípios de cultura (DUARTE, 2004; CURY, 2008).

Duarte (2004) ressalta a educação brasileira a todos os seus cidadãos:

Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros (2004, p. 692).

Mais adiante, o autor retoma a obra *Cidadania, classe social e status* de Marshall em que ele afirma:

“[...] o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado” (MARSHALL *apud* DUARTE, 2004, p. 698).

Já Cury (2002) ao escrever sobre direito à educação esclarece:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (p. 246).

Entendendo a importância da educação, Carvalho (2004) apresenta outra função ao ato de educar, a de que, ao praticá-lo, iniciamos os estudantes no exercício da cidadania e os preparamos para uma conduta ética e solidária, através de noções básicas de conhecimentos e valores vinculados à democracia e aos direitos humanos.

Entretanto, algumas pesquisas atuais demonstram que não há a concretização do que é garantido no papel para todas as pessoas com relação à educação. O que se reconhece em pesquisas (CAMPOS e HADDAD, 2006; CARVALHO, 2004; MUÑOZ, 2006; TOMASEVSKI, 2006) é que as diretrizes que traçamos à própria população brasileira é mais retórica do que prática em diversos aspectos. Carvalho afirma que;

A escola brasileira, em que pese a ênfase discursiva em relação aos ideais da cidadania e da igualdade, tem sido marcada por práticas e concepções que valorizam impacto mais por eventuais benefícios privados – em geral de natureza econômica – do que por seu potencial social e político (CARVALHO, 2004. p. 437).

Ainda com relação ao direito à educação, autores (CARVALHO, 2004; GARCIA, 2004; CAMPOS e HADDAD, 2006; MUÑOZ, 2006; TOMASEVSKI, 2006) buscam salientar a contradição existente no ato de educar pessoas: a educação é um instrumento de inserção social para muitos cidadãos que estão à margem do sistema de organização social, mas se encontra atrelada à sociedade capitalista, o que torna impossível a garantia de uma educação igualitária a todos os cidadãos.

Sendo assim, Cury (2002) explica, com relação às expectativas criadas em torno da garantia da educação como direito protegido por lei:

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa [...] (p. 247).

Quando escrevemos sobre o acesso igualitário à educação, sabemos que nem todos possuem esse acesso. É nesse momento que o poder público entra em ação para prover esse direito a todos os cidadãos.

Algumas pesquisas (AZEVEDO, 2002; DUARTE 2004; CAMPOS e HADDAD, 2006; PIOVESAN, 2006) frisam que, quando o poder público se propõe a efetivar segurança social – e entendemos que a educação faz parte dessa segurança – destinada às parcelas populacionais consideradas minorias, na verdade, não existe(m) parcela(s) minoritária(s), o governo procura efetivar segurança social para pessoas que usufruem dos bens materiais sociais de maneira inferior. Portanto, se faz necessário entender melhor quem são esses “sujeitos de direito”.

Em seu texto intitulado *Por que a educação não é gratuita?* Tomasevski (2006) escreve que a educação é um “jogo entre os processos de globalização e o local” (p. 69), pois o processo de descentralização pode facilitar o processo de educação em comunidades locais, mas também pode aprofundar a desigualdade no acesso à educação ao transferir toda a responsabilidade do seu financiamento “unicamente às famílias e comunidades” (p. 69).

Esse “círculo vicioso” (p. 69), de não acesso à educação a todos, é somado ao fato de que, de acordo com a autora, não há uma preocupação em nível de governos federal e local para o financiamento da educação. Ela também afirma que;

[...] a correlação entre pobreza e exclusão educacional persiste diante da promessa de garantir-se ao menos escola primária para todas as crianças do mundo. Um exemplo dessa situação é o fato de apenas três países na África subsaariana garantiram educação primária gratuita (Tomasevski, 2006, p. 70).

Afirma também que:

A exclusão educacional aponta para a necessidade de perguntar *por que* as pessoas são pobres, permanecem pobres ou tornam-se pobres. A prática comum ainda é identificá-las como vulneráveis, mais do que discutir os fatores que as tornam vulneráveis. Quando a pobreza resulta da negação dos direitos, e esse é normalmente o caso, a solução é necessariamente a afirmação e a realização de todos os direitos humanos. É impossível combater as desigualdades nas condições de vida sem o direito à educação. Quando o direito à educação é garantido, opera como um multiplicador, fortalecendo o exercício de todos os direitos e de todas as liberdades individuais. Quando o direito à educação é negado, priva as pessoas de muitos (senão de todos) direitos e liberdades (p. 71, grifo da autora).

Ao apontar esse aspecto da exclusão educacional, a autora estabelece uma conexão entre o acesso à educação de minorias populares e poder aquisitivo. A condição atual do sistema de produção da sociedade pode ser descrita como a principal responsável por essa condição de exclusão citada pela autora.

Tomasevski (2006) estabelece sua crítica sobre a inclusão educacional e a garantia de que todas as pessoas terão as mesmas oportunidades (sobretudo à educação) dentro da nossa sociedade:

O processo de estender o direito à educação a minorias, indígenas e crianças migrantes, em geral impõe a essas crianças a exigência de que se adaptem a qualquer tipo de escola formal disponível. [...] esse processo é normalmente caracterizado por metas de inclusão educacional (“todas as crianças na escola”), mas nega o direito de ser diferente. Na prática, a escola formal envolve assimilação, e assimilação pressupõe uniformidade (pag. 75).

Com isso, ao visualizarmos o contexto ao qual está inserido o nosso sistema educacional, percebemos que, ao mesmo tempo em que se garantem diversos direitos sociais, estamos expostos a um sistema de organização social que considera a aquisição de informações, a capacidade de produção, reprodução e consumo os requisitos mais importantes para se inserir na nossa dinâmica social (FRIGOTTO, 2008a). Esse mesmo sistema não oferece as mesmas condições de aquisição a toda à sociedade.

Observamos também que, ao mesmo tempo em que construímos indivíduos para o exercício de sua cidadania, construímos indivíduos para atuar na sociedade para a manutenção do regime atual de organização social. Ainda se define educação como produtora de capital humano para a sociedade. Sob este aspecto os direitos humanos se tornam peculiaridades da dinâmica social. Quando tratamos pessoas como capital humano⁴ não as tratamos como sujeitos de direito (TOMASEVSKI, 2006):

⁴ Silva e Pudiol (2010) citam Cattani para explicar que “A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. (...) Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação aos meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço empregado na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado. (...) É uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional (CATTANI, 2002 *apud* SILVA, PUDIOL, 2010, p. 5 e 6).

O contraste entre direitos humanos e o capital humano é mais bem ilustrado ao tomar-se como exemplo crianças com deficiências físicas e de aprendizagem. Elas podem ser excluídas da escola porque prover acesso a cadeiras de rodas é considerado caro demais, ou julga-se que atender suas necessidades de aprendizagem não gera nenhuma margem de retorno suficiente. Esse tipo de razão confronta valores que embasam os direitos humanos, mas é difundida e influencia a elaboração das políticas educacionais, especialmente nas alocações orçamentárias, cuja inadequação mina o direito à educação, a não ser que efetivamente contestadas e transformadas (p. 79).

Ao estabelecermos uma ligação entre poder aquisitivo e minorias populares alguns aspectos sobre a inclusão, que é garantida em várias cartas internacionais assinadas pelo Brasil, podem ser ressaltados. Bueno (2004) expressa em sua obra sua constatação sobre a política social de Educação Especial no Brasil:

O Brasil assume, na educação especial, assim como em outras áreas da política social, o caráter assistencialista que desloca a problemática da saúde, da educação, da habitação, do lazer, etc., dos direitos de cidadania para a benevolência do Estado (2004, p. 172).

O autor apresenta em sua obra o quanto a perspectiva sócio-econômica, entrelaçada a toda lógica do Estado, torna possível a concretização da inclusão, inclusive de pessoas/crianças com deficiência, insuficiente no Brasil.

Leodoro (2008) também aponta em seu texto que devemos ter clara a ideia de como a exclusão se constrói na nossa sociedade, pois:

[...] Essa exclusão, embora sempre tenha existido em diferentes contextos e em relação a diferentes indivíduos, foi acentuada com o advento do capitalismo neoliberal⁵, cujo ideário, [...] concebe os seres humanos como indivíduos que concorrem entre si em condições de igualdade, e atingirão diferentes patamares sociais de acordo com a sua capacidade. Essa concepção desconsidera tanto as características individuais quanto os determinantes estruturais para as diferenças, ocasionando a exclusão social e falseando o conceito de igualdade de direitos (LEODORO, 2008. p. 14).

Em relação ao nosso questionamento de como a educação para todos pode ser possível dentro do sistema capitalista, Pereira (2008) esclarece que

⁵ Santos e Andriolli explicam que: “Em termos de estrutura social, no neoliberalismo vigora a manutenção da sociedade burguesa, com suas características básicas: a) trabalho como mercadoria; b) propriedade privada; c) controle do excedente econômico; d) mercado como centro da sociedade; e) apartheid, exclusão da maioria; f) educação regulada pela divisão social de classes (...) (2010. p. 7).

Efetivamente, a importância que assume a Educação Básica para o capital repercute nas sociedades atuais, na oferta de educação a toda a população, o que é visível em nossa realidade pela ampliação das matrículas motivada por uma obrigatoriedade movida pelos incentivos financeiros através de fundos, especialmente para o ensino fundamental e, agora, ampliados para atingir os demais níveis da escolaridade básica. Com isto, os governos assumem compromisso com a quantidade, sem que a qualidade seja objeto da mesma importância, evidenciando que, se o acesso à escola é condição necessária, não é condição suficiente para inserir no mundo do saber e da participação consciente a maior parcela da população, cuja existência só é conhecida nos quadros estatísticos, demonstrando o fracasso da educação em nosso país (PEREIRA, 2008, p. 343).

A partir do discurso presente em documentos nacionais e internacionais, vemos que política educacional tem grande relevância nos países que tomaram iniciativas de promover discussão em torno da necessidade de se priorizar a educação inclusiva. Com essa perspectiva da educação para todos, a destinada às pessoas com deficiências também ganha foco durante o século XX.

1.3 Educação especial entre as políticas educacionais

Segundo Jannuzzi (2004), Bueno, (2004), Kassar (2004), entre outros, para entender a educação especial é fundamental a análise de aspectos históricos associados ao movimento da sociedade. Mesmo antes do início da República, alguns⁶ serviços de educação especial nasceram como uma preocupação social advinda do Estado, como já ocorria em alguns países da Europa. Acreditamos ser importante fazer uma conexão entre o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil e o desenvolvimento da sociedade.

Durante a primeira metade do século XX, com a formação da instrução pública brasileira, na República, algumas classes especiais foram implantadas, principalmente em escolas estaduais. Mazzotta (2005) apresenta em seu estudo que durante a primeira metade do século XX:

[...] Havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. [...] No mesmo período, três instituições

⁶ Referimo-nos ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), e ao Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Surdos, Inês), ambos na cidade do Rio de Janeiro, criados no governo imperial.

especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes. (p. 31).

Após a Segunda Guerra Mundial, os acontecimentos que se sucederam foram ampliação e proliferação de entidades privadas de atendimento a deficientes (físicos e mentais) em várias localidades do país. Dentre todas as entidades as que possuem grande visibilidade na atualidade estão: Sociedade Pestalozzi, criada em 1926, inicialmente no Rio Grande do Sul, logo após, 1935 em Minas Gerais, em 1948 no Rio de Janeiro e em 1952 no estado de São Paulo (MAZZOTA, 2005); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954 no Rio de Janeiro, em 1961 no estado de São Paulo (MAZZOTA, 2005); Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), criada em 1950 no estado de São Paulo (JANNUZZI, 2006).

Na década de 1960, a lei 4.024/61 trata da Educação dos excepcionais⁷ em dois artigos: o art. 88 propõe o atendimento do deficiente “dentro do possível” na educação regular, e o art. 89 garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação (KASSAR, 2004).

De acordo com Bueno (2004), a chegada da década de 70 (do século passado) marcou a educação especial brasileira, pois nessa década a educação especial foi considerada uma das prioridades da política educacional. Essa importância foi consolidada através da criação do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP.

O CENESP foi criado com a intenção de expandir e melhorar a educação dos em todos os níveis (do Pré-Escolar ao Ensino Superior) das pessoas com deficiência: de visão, audição, mental, física, problemas de conduta, deficiências múltiplas e, também dos superdotados. Entretanto, de acordo com Bueno, apesar de seus esforços, o governo não conseguiu atender toda a demanda social.

Já no início da década de 90 (devido à própria abertura social-política pós-ditadura), após a CF/88, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, ou Lei 8069/90). Esse estatuto apreende em sua concepção a proteção, direitos e deveres das crianças no país, sem exceções.

⁷ Nomenclatura utilizada à época.

O ECA (1990) menciona em seus termos aspectos da Educação Especial: a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado (art. 11, §1º) e incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação (art. 11, § 2º). É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 54, III).

Também nessa década, em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apesar de que suas discussões tiveram início em 1988.

A LDB aponta o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (art.4º, III). Descreve o que é Educação Especial e propõe a existência de serviços de apoio especializado visando atender as peculiaridades dessa parcela da população (art. 58, §1º). Kassar aponta que na LDB permanece “[...] a possibilidade ao atendimento em classes escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração na classe comum” (2004, p. 36). A LDB explicita também, a oferta de Educação Especial como dever do Estado, na faixa etária de zero aos seis anos, dentro da previsão das mudanças na educação infantil.

No seu 2º artigo a LDB proclama:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa rápida passagem por momentos da educação brasileira serviram para indicar que, aos poucos, a educação para as pessoas com deficiências foi se estabelecendo no Brasil. De praticamente destinada à iniciativa privado-filantrópica, a educação a essas pessoas passa a ser, no final do século XX, garantida desde a Educação Infantil.

Como vimos, a década de 90 também é marcada pelo discurso da preocupação mundial pela busca para a equidade de educação para os povos, independentemente de suas particularidades sociais, econômicas, religiosas, sexistas, físicas, etc. Sobretudo, quando essas particularidades os classificam como “minorias” populacionais.

Em 1990, aconteceu em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, quando 155 governos assinaram uma Declaração em que todos se

comprometiam em assegurar em seus respectivos países uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos. Essa preocupação era em especial com mulheres, meninas, etnias minoritárias, e pessoas com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1998).

Em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha) foi realizada a Conferência de Salamanca. Desse encontro “nasceu” o documento intitulado “Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Participaram desse evento 92 governos (e também entidades internacionais). A Declaração de Salamanca apresenta metas norteadoras para se proporcionar uma equalização de oportunidades para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do âmbito escolar (UNESCO, 1994).

Esses dois documentos internacionais consolidam a universalização da educação sobre um panorama mundial, pois reafirmam que a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é um “problema que afeta igualmente os países do Norte e do Sul” (UNESCO, 1998, p. 4).

No ano de 2000, na cidade de Dakar (Senegal), os participantes da Conferência Mundial de Educação Para Todos voltaram a se reunir com a preocupação de atingir as metas propostas no ano de 1990. O Marco de Ação de Dakar apresenta em seus dois primeiros artigos (UNESCO, 2001):

1. Reunidos em Dakar em Abril de 2000, nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.
2. O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. (p. 1)

A Educação como um todo e a modalidade Educação Especial configuram uma proposta muito maior do que a escolaridade; assumem uma proposta de inclusão social. Pressupõem o reconhecimento da cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais (VALLADÃO, 2001).

Para a garantia do cumprimento dessas metas, em 2001, o governo aprova a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução propõe que todas as pessoas com necessidades

educacionais especiais, sem especificação de idade, têm o direito ao atendimento de Educação Especial na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em todas as suas etapas e modalidades. Em seu artigo terceiro esclarece:

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

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 1).

Em 2008, é divulgado um documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ao estudarmos este documento, lemos na sua retrospectiva histórica que, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que orienta a ‘integração instrucional’ à escola comum àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (p.19)” (BRASIL, *apud* BRASIL, 2008, p. 7). O próprio documento aponta essa passagem com uma proposta de política equivocada que não atingiu seu objetivo que era a matrícula em escolas regulares de crianças com deficiência. A atual política pretende corrigir esse desvio que se relaciona ao processo de universalização da escolarização.

Esses documentos afirmam que as escolas têm como obrigação matricular *todos* os alunos e oferecer condições necessárias para a qualidade em educação, tendo a consciência de que os sistemas de ensino precisam se organizar para conhecer a demanda de alunos especiais utilizando-se de sistemas de informações através de Censo Demográfico e Censo Escolar (BRASIL, 2001).

Durante a busca para conhecermos um pouco mais sobre estes documentos, observamos em muitas referências à formação continuada ou capacitação de professores. Na LDB 9394/96, o capítulo V art. 59 afirma que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiências “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 em classes comuns” (BRASIL, 1996).

No capítulo VI o art. 67 garantem que os sistemas de ensino promoverão a valorização da carreira de magistério assegurando: “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

O documento Plano Nacional de Educação prevê a valorização do magistério através de vários requisitos, entre eles: “um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica [...]” (BRASIL, p. 77, 2001).

Já a Resolução 02/01 afirma no Art. 8 que as escolas devem providenciar: “I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001) e o Decreto 6.094 segundo artigo do capítulo I ratifica o compromisso entre estados, municípios e distritos para: “XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007).

A atenção à formação de docentes permanece no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que afirma:

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

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (p. 18 e 19).

Através desses parágrafos, vemos que a formação, sobretudo a formação continuada durante o tempo de serviço, é um aspecto previsto e assegurado constantemente na política atual. Portanto, compreendemos que, perante as leis, é destacável a importância da formação continuada como primordial ao profissional da educação, em especial, do professor.

Para tornar possível a concretização da modalidade Educação Especial, a formação em nível de capacitação ou especialização é apontada não apenas como primordial, mas como

dever do Estado para com o professor, que deve valorizar sua formação inicial, seu horário de serviço e sua experiência no magistério (BRASIL; 1996; 2001; 2008).

O atual Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011b) também afirma que suas diretrizes contemplam o fortalecimento da inclusão educacional através de várias ações e entre elas estão: Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior.

Apesar de toda essa atenção, devemos nos lembrar que os projetos que efetivam tais intenções são implantadas sob a orientação de uma sociedade baseada em padrões de gerenciamento e otimização de recursos. Fonseca (2009) explica:

[...] Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, [...] a qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas (p. 173, grifos da autora).

Precisamos, acima de tudo, analisar nossos sistemas educacionais atrelados diretamente ao modo de produção capitalista da nossa sociedade (MÈSZAROS 2008). Essa conexão resulta numa preocupação com o comprimento da quantidade e não da qualidade da educação. Com isso, observamos aumento no número de crianças matriculadas e frequentes nas escolas regulares. Essa matrícula não é a certeza de aprendizagem para as crianças.

Ressaltamos também nos documentos mais recentes, dos últimos dez anos, a importância oferecida ao aumento do atendimento às crianças com deficiência na esfera pública de ensino, mais ainda nas matrículas realizadas nas escolas regulares públicas.

O Art. 4º do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) afirma que o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Essa dupla matrícula corresponde à distribuição de recursos financeiros do FUNDEB. A escola que possui esse serviço recebe o financiamento em dobro o recurso equivalente a cada aluno que tem acesso ao atendimento especializado no contra turno da aula regular.

Sobre essa dinâmica atual dos sistemas educacionais, cabem as observações de Mézaros sobre a organização social:

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (...) (2008, grifo do autor, p. 45).

Portanto, educação para todos e sociedade capitalista não se configuram como propostas incompatíveis, mas a forma como a política educacional garante a escolaridade a toda a população está circunscrita pelas características de elitização dessa sociedade.

Como já apresentado, alguns desses documentos, além da preocupação com a população de pessoas/ crianças com deficiências, apontam também a preocupação com os profissionais da educação que vão atender essas crianças. No próximo tópico, será apresentada a importância da atenção dirigida a esses profissionais.

1. 4 Um programa para a formação - Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

Com a existência de toda uma legislação subsidiando a inclusão de crianças com deficiências no ensino comum, em 2003, teve início o programa federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que fora promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Esse programa faz parte do conjunto de ações direcionadas à formação continuada dos profissionais da educação para a formação de um sistema educacional inclusivo:

O objetivo (do programa) é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 9).

Os primeiros documentos sobre esse programa foram divulgados por meio da série Educação Inclusiva. Dela fazem parte quatro livros: A Fundamentação Filosófica (2004a), O Município (2004b), A Escola (2004c) e A Família (2004d).

Vários exemplares dessa série de livros foram distribuídos gratuitamente para aos sistemas educacionais municipais e, conseqüentemente, disseminados para as suas escolas. Sobre esse fato, Leodoro (2008) adverte que “[...] Devemos destacar, [...] que um material de referência que seja utilizado em cursos de formação *sempre terá maior alcance que aquele que for simplesmente enviado a secretarias de educação e escolas*” (p. 62, grifo nosso).

No volume A Fundamentação Filosófica, observamos a apresentação de uma proposta de inclusão social que possui na escola seu ponto principal. Uma apresentação sobre o direito à inclusão, defendido internacionalmente, com leis que regem esse direito também estão presentes ao longo do volume que se dedica a mostrar uma proposta diferente com relação à inclusão social no país. Apesar de se constituir a apresentação do Programa, seu objetivo, nesse momento, aparece de forma abrangente em um texto (presente em todos os quatro volumes), intitulado “Um novo tempo”: “[...] Temos por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004a, p. 5).

Um ano depois, em 2005, o objetivo do programa é descrito de forma mais clara, como exposto nos parágrafos anteriores. O que gostaríamos de salientar, a partir desses trechos, é a dificuldade em se explicitar os objetivos do programa.

Outro momento do texto Fundamentação Filosófica que nos chamou atenção foi:

Passou, [...], a ficar cada vez mais evidente que a manutenção de segmentos populacionais minoritários em estado de segregação social [...] não condizia com o respeito aos seus direitos de acesso e participação regular no espaço comum da vida em sociedade [...] (BRASIL, 2004a, p. 12).

Mais adiante:

Começou, [...], a ser delineada a idéia da necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004a, p. 13).

A respeito disso, formulamos os seguintes questionamentos com finalidade norteadora na busca de alcançar nossos objetivos nesta pesquisa: esse estado de segregação se deve ao único fato de essa população considerada “minoría” não ter acesso à educação? A ideia de

construir espaços inclusivos “para atender ao conjunto de características e necessidades de *todos os cidadãos*”, seria coerente ou mesmo possível se estamos inseridos numa estrutura social extremamente estratificada através de classes economicamente distintas e segmentos sociais contraditórios?

Continuando nossa leitura, os aspectos que acreditamos mais relevantes são: com relação ao O Município (2004b), a grande relevância que se dá ao gerenciamento das instituições escolares, incluindo modelos de questionários e tabelas para que se realize o mapeamento da população educacional do município, sem nenhuma indicação mais precisa de como pode ser feito esse mapeamento.

Com relação ao livro A Escola (2004c) além da importância do Projeto Político-Pedagógico, e também nota-se a existência de “indicadores” com tabelas como exemplo a serem seguidas para levantamento de número de alunos. Há um grande destaque na procura de parcerias com os demais segmentos da comunidade, sob a responsabilidade e função da escola, para se concretizar uma “rede de auxílio”.

Já no volume A Família (2005d), observamos uma preocupação em apontar como o Estado deve se responsabilizar na “garantia do desenvolvimento de um sistema de serviços voltados para a formação de famílias autogestoras” (p. 8) e também de auxílio àquelas famílias que possuem entre seus componentes “crianças com deficiência”.

O que percebemos é a falta de uma linguagem mais clara e próxima dos profissionais da educação e a ampliação das responsabilidades da escola que passa auxiliar o Estado na formação de “famílias autogestoras”.

Se o programa se concretiza em cursos frequentados principalmente por esses profissionais, encontramos a ênfase na sua formação justamente no volume “O Município”, sendo a obrigação dos gestores municipais providenciar:

Professores do ensino regular em número suficiente para atendimento da demanda[...]Professores especialistas em Educação Especial em número suficiente para atendimento especializado aos alunos e para dar suporte aos professores do ensino regular (2004b, p. 17).

Ainda, ao município cabe a efetivação da formação continuada:

O município necessita realizar formação continuada de professores de ensino regular para atender a demanda. Recursos humanos são indispensáveis para promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências dos alunos.

Professores do ensino regular e professores especialistas devem atuar cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos. Assim, faz-se necessário que o município garanta profissionais em número suficiente tanto para o atendimento dos alunos, como para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula. (2004b, p.18)

O volume também ressalta a participação do “professor especialista”:

O professor especialista em educação especial, por outro lado, tem ampliado seu campo de atuação apoiando o professor da classe regular (2004b, p. 21).

O professor especialista em educação especial deve ser um facilitador da proposta de educação inclusiva tendo como papel fundamental articular a prática educativa dos professores na escola. Este especialista e o conjunto de professores do ensino regular, após análise de cada situação deverão propor metodologias para o trabalho pedagógico. Assim, um trabalho cooperativo entre ambos só vem somar, na busca de um ensino de qualidade a todos os alunos (2004b, p. 22).

O que não encontramos nesses volumes é a qualificação precisa do que seria o professor que frequenta esses cursos. A Resolução CNE/CEB nº2 aponta para duas qualificações de professores atuantes na Educação Especial no art. 18:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

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

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós- graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

Sendo assim, em coerência com este documento, podemos afirmar que o programa propõe-se a capacitar professores para continuar atuando no ensino regular, com conhecimentos iniciais na área de Educação Especial.

Apesar de datar do ano de 2003, as atividades se iniciaram em 2004, com assinaturas dos “Termos de Adesão” para cada município-pólo receber apoio financeiro e materializar esse programa através de cursos de formação continuada para gestores e educadores para seu próprio município e sua área de abrangência (OLIVEIRA, 2010).

No período do início de sua implementação, o programa trabalhou com 106 (cento e seis) municípios brasileiros denominados “municípios-pólos”. Cada um desses municípios ficou responsável por atuar como multiplicador da sua área de abrangência. Essa área seria composta de municípios que ficassem geograficamente próximos a seu respectivo pólo. Ao todo, esse programa teria a abrangência de 1.869 municípios em todo o país (OLIVEIRA, 2010).

Caiado e Laplane (2009) e Oliveira (2010) mostram, em suas pesquisas, que desde 2004 até 2006 foram realizadas diversas capacitações na cidade de Brasília. Essas capacitações foram realizadas para os “gestores multiplicadores” e tiveram a duração de uma semana. Foram ofertados textos, apostilas prontas, para que, quando estes voltassem aos seus respectivos municípios-pólos, encaminhassem a mesma experiência ocorrida em Brasília para sua área de abrangência.

Grande foi a organização com a qual este programa foi planejado, entretanto, modificações que ocorreram com o passar dos anos dificultaram o trabalho dos municípios-pólos (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Oliveira (2010) discorre sobre as primeiras capacitações para os gestores em Brasília, antes da implementação do programa e da concretização dos cursos de formação continuada:

Atrelado a esse processo era indicado dentro das apostilas um levantamento da demanda, das condições dos municípios (prioritariamente a formulação ou reformulação de um Plano Municipal de Educação que contemple a discussão sobre inclusão e diversidade) e das possibilidades de formação de redes de apoio (no caso, saúde, assistência social etc). Vale ressaltar que todo esse processo de organização das condições de inclusão era tarefa dos municípios-pólo sem apoio financeiro do

programa reafirmando assim, a política de municipalização do ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Essa municipalização, como foi implantada, faz parte da conjuntura política de “Estado Mínimo”, em que a das decisões econômicas, sociais e políticas são incentivadas a serem tomadas pelos próprios governos municipal e estadual, a chamada “descentralização do poder”. (AZEVEDO, 2002; BARRETO e LEHER, 2008; SANTOS e ANDRIOLI, 2010).

Nos dois anos seguintes (2005 e 2006), foram realizados o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e o III Seminário Nacional de Formação de Gestores respectivamente.

Em 2005, esse seminário já contava com a participação de representantes das secretarias municipais e estaduais de educação (OLIVEIRA, 2010). Vale ressaltar que mais cidades pólos foram acrescentadas, portanto também houve aumento do número de municípios de abrangência. Entretanto a infra-estrutura oferecida pelo governo não fora ampliada para acompanhar esse crescimento:

A questão do aumento de abrangência do programa, ano a ano, chama a atenção para um eventual descompasso entre meios e fins já que não há previsão de novas formas de organização e orçamento adequado para implementar as ações de formação e garantir a orientação, o seguimento e a troca de experiências com os novos municípios incorporados (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 309).

Sendo assim, ressaltamos a inclusão de outros municípios durante a vigência do programa sem que fosse oferecido maiores subsídios para que pudessem acompanhar os municípios que já estavam inseridos no programa. Este aspecto dificulta a progressão dos objetivos colocados desde o primeiro documento norteador deste programa (CAIADO E LAPLANE, 2009; PLETSCHE, 2009).

Já em 2006, o Seminário Nacional teve intuito de avaliar o programa federal, que naquele momento possuía dois anos de existência. O encontro foi no mês de agosto, mas, desde abril, foram enviadas aos municípios fichas que deveriam ser respondidas e entregues pelos seus respectivos gestores (OLIVEIRA, 2010).

Algumas questões sobre esta avaliação são fomentadas nesse contexto, uma delas é a falta de objetividade, que foi a principal reclamação dos gestores educacionais no momento de responder aos questionários (CAIADO; LAPLANE, 2009 e OLIVEIRA, 2010).

Caiado e Laplane (2009) defendem que o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade marca um ponto na história das Políticas de Inclusão Escolar afirmando que esse programa é uma abertura social a várias parcelas da população, pois a escola é obrigada a matricular e efetivar a educação de *todos* que a procuram. Elas apontam que, de acordo com esse programa, a escola é obrigada a se organizar para garantir uma educação de qualidade ao seu corpo discente, independente de raça, religião, nacionalidade, sexo ou deficiência.

Ainda, alguns autores apontam em seus textos algumas particularidades desse programa. Oliveira (2010) apresenta em sua pesquisa a seguinte afirmação:

[...] vale ressaltar que ainda encontramos no contexto inclusivo uma forma fragmentada, visto que, trata-se de um programa de educação inclusiva que faz referência somente a educação especial. Não negamos a necessidade de uma ação específica, mas quando nos remetemos a acolher pessoas com necessidades educacionais especiais ampliamos o nosso universo significativamente (p. 5 e 6).

Leodoro (2008) pondera que:

Foi possível identificar ainda uma dificuldade na identificação do público-alvo do atendimento educacional especializado, que virá a se afirmar, no material de 2007, como os alunos com deficiência, caracterizando o descompromisso com as demais necessidades educacionais especiais (p. 104).

Apesar de ter como objetivo a formação de sistemas educacionais inclusivos, as análises de Leodora indicam que

A educação especial é representada, nos materiais, como **ensino segregado e antagonista à inclusão escolar**, desconsiderando os movimentos empreendidos por profissionais e teóricos da área na construção da proposta da inclusão escolar (LEODORO, 2008, p. 104, grifos nossos).

Essas observações vão mostrando as contradições presentes em um programa proposto e efetivado dentro de uma sociedade com todas as características já apontadas. Esse programa está, hoje, presente nos municípios do país e justamente suas nuances que se pretende conhecer, como um projeto de formação continuada de educadores.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 Formação inicial e Formação continuada

Galeano (2005) apresenta em seu texto diferentes explicações sobre processos de formação de professores diretamente ligados ao contexto social no país. Esses processos fornecem a ideia do que as políticas de Governo entendem como se deve proceder a formação dos professores.

A autora localiza esses vários processos de formação valendo-se de diferentes décadas. Para nosso trabalho, escolhemos ressaltar a década de 1990, pois dela datam vários documentos internacionais direcionados à educação que marcam a política atual.

Segundo Galeano (2005) a partir da década de 90 o processo de formação do professor adquire um discurso que ressalta uma formação reflexiva, em que:

A atividade do professor, [...], estava ligada à pesquisa e à socialização do conhecimento, como também que articulasse teoria e prática. Era necessário que o professor fosse preparado para discutir as questões sociais, políticas e econômicas, para contribuir com o desenvolvimento de uma educação de qualidade e caminhar na direção do desenvolvimento de sua autonomia (GALEANO, 2005, p.20).

A autora explica que, de acordo com esse foco reflexivo, “[...] A formação inicial proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente e fornece ao futuro professor, uma bagagem científica, cultural, social e pedagógica para o exercício profissional [...]” (p.40).

Sendo assim, a formação do professor passa a ser difundida como um processo de desenvolvimento que deve fornecer subsídios para que o profissional seja apto a realizar seu trabalho não apenas de maneira produtiva, mas que seja um profissional criativo, ativo, participante capaz de solucionar possíveis situações problemáticas no trajeto do seu serviço (GALEANO, 2005).

Leodoro (2008), Caiado e Laplane (2009) ressaltam outra característica da década de 1990. Tendo como foco das análises a Educação Especial, as autoras informam que, nesse período, ocorreu grande expansão no número de matrículas de crianças com deficiências nas escolas do país e a obrigatoriedade das escolas em admitir matrículas de crianças com

deficiências dentro das salas regulares. Isso passa a ser considerado um grande passo na oferta para o acesso à educação básica.

Neste ponto, começamos a visualizar os limites da formação inicial do professor. Relacionando a formação de professores e a abertura de matrículas no país Valladão (2001), Leodoro (2008) e Pletsch (2009) destacam que a formação dos profissionais em educação no Brasil passa a ser vista como fundamental ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, principalmente desde o início da década de 1990, não apenas com a nova legislação, mas também em relação à produção de conhecimento acadêmico voltado para o tema Educação Especial.

2.1.1 Formação de professores e seus limites

A LDB 9394/96 ressalta a formação do professor como imprescindível para o sucesso da educação no Brasil. Esse documento também ressalta a formação contínua do professor por meio de cursos em nível de pós-graduação para diferentes funções ou áreas de atuação na educação. Nosso ponto principal nesse documento é o Art. 67 que afirma que os sistemas de ensino devem prover aperfeiçoamento profissional continuado e períodos reservados para estudos incluídos na carga horária de trabalho como forma de valorizar os profissionais da educação. De acordo com a lei brasileira, é responsabilidade do Estado promover a constante valorização da carreira de magistério através de remuneração salarial, condições adequadas de trabalho e formação continuada em serviço.

Galeano (2005) ressalta a formação inicial do professor como um momento único, sobretudo com o novo panorama da formação reflexiva para o professor, porém a mesma afirma que esta formação tornou-se insuficiente frente às novas exigências e mudanças sociais no Brasil. Para a autora, a formação continuada também adentra o espaço educacional como uma forma de não restringir a formação do profissional em educação apenas na universidade. A proposta de formação continuada possui a ideia de formação ininterrupta; como uma continuidade da formação intelectual-pedagógica ao longo da carreira do magistério. Trata-se de uma sequência à formação inicial, oferecida às pessoas com formação profissional e experiência de magistério, visando aperfeiçoar saberes e técnicas dos professores. Uma das principais finalidades da formação continuada é o aperfeiçoamento pessoal e social do

professor, traduzindo na melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas (SILVA, 2000).

Rinaldi, Reali e Costa (2007) explicam que o atual panorama da educação no país – o grande número de matrículas e a tentativa de oferecer a todos o acesso à educação – estabeleceu a necessidade de reformulação de currículos, formas de avaliação e, principalmente, formação de professores.

Galeano também afirma que a formação continuada surge no cenário educacional como uma maneira de suprir lacunas criadas durante formação inicial do professor:

[...] presenciamos, na formação inicial do professor que vem sendo reproduzido na formação continuada, um modelo acadêmico, com pouca qualidade de aquisição de saberes científicos, sem articulação entre teoria e prática, ensino – pesquisa [...] (GALEANO, 2005, p.27).

Já Gatti (2008) contextualiza esse novo caráter da formação do professor dentro da dinâmica social internacional:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (p. 61).

Para a Educação Especial, a formação continuada do educador evidencia a diversidade no contexto escolar (SILVA e ARANHA, 2005) e pode auxiliar professores que possuem em suas classes alunos com deficiências (PLETSCH, 2009). Ao receberem as crianças nas salas de aulas regulares os professores não sabem como agir, ou como educar essas crianças. Muitos profissionais alegam grande despreparo pedagógico (CORDEIRO, 2003), resultando nas péssimas condições de aprendizagem de alunos com deficiências.

Nascimento (2008) também aponta limitações na formação inicial do professor da sala regular para trabalhar com crianças com deficiências e suas expectativas para a formação continuada:

Os professores, na sua maioria, sentem dificuldade para atuar com alunos com NEE [*necessidades educacionais especiais*], pois vêm de uma formação inicial que padronizava o ensino, igualando desiguais. Neste sentido, espera-se que a formação continuada lhes possibilite condições para resolverem os problemas de sala de aula, de modo mais criativo e pertinente. Para os professores, a formação continuada é, neste caso, considerada importante, pois lhes dá apoio no desenvolvimento de estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos com NEE (p. 81, grifo nosso).

Mas, mesmo para a formação continuada encontramos limitações. RHEINHEIMER (2011) aponta em seu texto uma particularidade na formação continuada de professores – independente da modalidade – baseada na LDB 9394/96; o mesmo Art. 67, que apontamos no início deste item, destaca a formação em serviço, mas não define, inicialmente, princípios e procedimentos para essa formação.

Garcia (2004) também aponta algo similar em suas análises, quando aborda a formação continuada o professor “capacitado” para atuação na sala regular, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.2/2001:

Para que o professor da educação básica seja considerado como “capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades especiais”, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 estabelece o seguinte critério: que sua formação contemple “conteúdos sobre educação especial” que estejam associados à inclusão escolar. Entretanto, nem o *quantum* de formação, nem a sua natureza estão definidos no documento citado, [...] significando que a diversificação da formação também pode resultar em professores “capacitados” de maneira muito diversa. Nesse sentido, é preciso observar que a defesa em atender à diversidade de realidades com as quais professores e alunos estão envolvidos pode estar propondo uma redução nos níveis de exigência de formação de professores (GARCIA, 2004, p. 180 e 181, grifos da autora).

Nascimento (2008) defende a ideia de que a formação continuada pode auxiliar o professor, sobretudo com crianças com deficiências:

[...] programas de capacitação de professores têm sido desenvolvidos [...]. Esses programas constituem um avanço para a inclusão dos alunos com NEE [*necessidades educacionais especiais*] na rede regular de ensino, pois a partir de tais iniciativas, alguns municípios passaram a vivenciar experiências inclusivas (p. 83).

No entanto, a autora também alerta que tais cursos de formação “[...] restringem-se, em sua maioria, a palestras ou seminários realizados nas escolas ou em eventos educacionais” (NASCIMENTO, 2008, p. 83). Citando Almeida (2006) ainda adverte que “reverter atitudes segregadoras cristalizadas ao longo da história envolve muito mais do que ações pontuais e isoladas [...]” (ALMEIDA, 2006, *apud* Nascimento 2008, p. 84).

A autora ainda pondera que os professores que presenciam essas atividades para educação especial afirmam que os “cursos” oferecidos parecem mais seminários ou encontros esporádicos (NASCIMENTO, 2008), distanciando-se da concepção de formação continuada que julgam necessária para auxiliar sua prática pedagógica dentro da sala de aula.

Ainda com relação aos limites da formação continuada para professores da sala regular que trabalham com crianças com deficiências, a autora destaca vários aspectos que dificultam a apropriação de conhecimentos pelos professores na formação continuada: descontinuidade de programas e projetos, falta de incentivos salariais para professores participarem das formações, incompatibilidade de horários entre trabalho e estudo e falta de planejamento e articulação para uma formação mais profunda (NASCIMENTO, 2008). A autora revela que a forma como essas formações são organizadas não corresponde às expectativas dos professores:

Os anseios, angústias, crenças e necessidades do professor parecem não encontrar eco nestes cursos, dada a ausência de sua voz na elaboração dos programas. Esta desconsideração impulsiona e alimenta o desinteresse, o descontentamento e mesmo a irritação com os cursos [...] (p. 56).

Fontes (2007) acrescenta que o professor simplesmente não se vê como parte integrante (e ativo) na sua própria formação. Dificilmente se aceita que grande parte do conjunto de profissionais forma sua prática pedagógica durante o seu período de docência; sua experiência profissional é o seu material de formação de apoio.

Outro aspecto apresentado sobre a formação continuada é que ela representaria um avanço na qualificação profissional. Entretanto, a maioria desses cursos de aperfeiçoamento possui pouca inserção no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito aos alunos com deficiência, tanto nos seus aspectos teóricos quanto práticos (VALLADÃO, 2008) e ainda existe a dificuldade de se aproveitar a experiência que o professor possui.

Para Nascimento (2008), apesar de incentivos existirem, pesquisas têm demonstrado que os programas de formação continuada ainda pouco contribuem para “(re) significar a atuação docente” (p. 47). A autora retoma a contribuição de Gentili (1996) e alerta que os programas constituem-se pacotes prontos e fechados, que são aplicados de modo uniforme a realidades diversas. Trata-se de um “sistema de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizado em seu planejamento e aplicação” (GENTILI, 1996 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 47).

2.1.2 Educação, formação de professores e financiamento

Com a inclusão da Educação Especial na agenda política do país, uma nova face da educação se abre de forma amplamente divulgada, financiada e cobrada. Divulgada, pois agora os meios de comunicação expressam em propagandas a preocupação política em inserir as crianças/pessoas com deficiências na sociedade brasileira. Financiada, uma vez que ao participar de vários encontros e acordos, o Brasil obtém apoio de vários órgãos internacionais financiadores – dois exemplos são o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Vale destacar que acordos firmados entre os governos brasileiro e americano datam da década de 1960, quando a Educação Especial começava a se tornar uma preocupação em nível federal (MUNIZ; ARRUDA, 2007). Cobrada, porque da mesma maneira que agências internacionais se comprometem a auxiliar financeiramente o Brasil a elaborar e estabelecer uma política de educação estável, as regras para se estabelecer empréstimos foram se tornando mais imperativas com o decorrer dos anos;

[...] na década de noventa uma nova agenda de prioridades foi estabelecida pelo Banco (Mundial) para a liberação dos empréstimos. A ênfase daquele momento se voltou, prioritariamente, para o atendimento da educação básica, a qual continua nos dias atuais (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 267).

Para Muniz e Arruda (2007), é de extrema importância destacar a influência das relações de produção dentro da sociedade. Em seu texto, as autoras afirmam que, a cada empréstimo realizado por país em desenvolvimento, fortalece-se sua subordinação aos interesses do capital internacional. Sendo assim, toda a educação estaria sob a influência ideológica do Banco Mundial, portanto seguindo as bases do discurso do capital humano.

Procurando evidenciar a influência do financiamento internacional para a educação no país e as mudanças discursivas na educação a partir dos anos de 1990, Barreto e Leher (2008) subsidiam sua análise nas “condicionalidades” das agências financiadoras internacionais (Banco Mundial) e da educação de países em desenvolvimento (como exemplo os autores utilizam o Brasil) através dos seguintes pressupostos:

[...] A agência sabe o que é melhor para o mundo e usará seu poder político-econômico para ajustá-lo a essa formatação. Na assimetria que constitui suas relações com os Estados nacionais, especialmente os periféricos, estabelece as condicionalidades funcionais aos interesses geopolíticos (dos países centrais) e econômicos (de suas corporações e financeiras), persuadindo o conjunto da sociedade de que, supostamente não havendo alternativas, as ações impostas não configuram escolhas, mas soluções que emergem do encaminhamento correto dos problemas (Barreto e Leher, 2008, p. 423.)

FRIGOTTO (2008a) também assevera que a educação defendida pelas organizações internacionais é apresentada como a melhor que os países em desenvolvimento precisam providenciar para que possam equiparar seu desempenho social, político e econômico aos demais países centrais:

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país (FRIGOTTO, 2008a, p. 45).

O Brasil ainda se encontra extremamente dependente de decisões alheias ao território brasileiro, sobretudo nos aspectos educacionais. “Alheias”, porque grande parte de nossas avaliações educacionais (além do próprio investimento) servem como respostas às agências financiadoras de origem estrangeira com o intuito de mostrar-lhes o que é feito com o recurso recebido e também demonstrar se esse investimento corresponde aos seus interesses (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Pereira (2008) salienta o fato da nossa legislação, de maneira mais pontuada a LDB 9394/96, ainda possuir nas suas promulgações muitas influências internacionais, que apresentam em suas entrelinhas ideologias impostas à sociedade com aparentes propósitos de afirmação do sistema capitalista.

Para estabelecer um elo entre formação continuada, educação especial e financiamento para formação dos professores, Nascimento (2008) justifica o oferecimento de uma formação continuada correspondente às condições de financiamento, mas não correspondente aos anseios dos profissionais que o frequentam:

Estas características deixam ver sinais explícitos das políticas neoliberais que continuam a influenciar a formação docente no Brasil, apesar da resistência de vários grupos e movimentos da sociedade civil [...], as políticas ainda vêm sendo implementadas de modo distorcido, fragmentado e sem continuidade [...] (NASCIMENTO, 2008, p. 47).

Para Mézaros (2005), a educação, como processo de emancipação do indivíduo, sofre constantes fracassos em suas tentativas de grandes mudanças sociais. Pautando-nos nas críticas do autor, podemos afirmar que a tentativa de oferecer educação escolarizada adequada a todas as crianças, inclusive às com deficiência nas escolas públicas, a possibilidade de formar apropriadamente professores ou a transformação de nosso sistema de ensino em um sistema de ensino inclusivo acabam trazendo as marcas e limites desses processos de subordinação. Para o autor, quando instituímos reformas educacionais harmonizadas com o ponto de vista do capital, submetemos a educação a um sistema com determinações fundamentais irreformáveis. Tal submissão faz parte da história do capitalismo.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...] (MÉSZAROS 2005, grifo do autor, p. 35).

Gatti explica a dinâmica de formação continuada para professores nos dias atuais e questiona:

[...] não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada (GATTI, 2008, p. 68).

Assim, o que abstraímos ao longo da nossa pesquisa nos textos de vários autores é a existência de uma imensa dificuldade do Estado brasileiro para tornar a política do seu sistema de ensino independente tanto financeira quanto ideologicamente. Essa dependência, que não é oriunda dos dias atuais, resulta num desencontro entre o que seria necessário para a educação e o que realmente acontece com a educação.

A realidade do que acontece na formação continuada dos professores, na cidade que nos propusemos a estudar, será apresentada no próximo capítulo. Para entendermos um pouco mais do que acontece na formação continuada, procuramos entrelaçar o que conhecemos de outras situações, através dos textos estudados, com a nossa realidade, o que nos foi possibilitado por meio das opiniões expostas pelos profissionais participantes da pesquisa, que se prontificaram a colaborar.

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Questionários

Na busca de informações sobre os cursos de formação continuada na área de Educação Especial no município de Corumbá, fizemos inicialmente nove visitas à Secretaria Municipal de Educação, para obtenção das folhas de presença do ano de 2005 e das folhas de inscrição e de presença do ano de 2009. Foram contabilizados 88 (oitenta e oito) participantes dos cursos (Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade) no ano de 2005 e 73 (setenta e três) participantes no ano de 2009. Esses números foram preliminares.

Esses profissionais da educação atuavam nas áreas urbana e rural (profissionais contratados e concursados) das escolas públicas do município e de escolas particulares. Desses cursos também participaram universitários e professores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - *Campus* do Pantanal.

A princípio, procurávamos apenas professores atuantes no Ensino Fundamental na rede pública municipal. Entretanto, para aproveitarmos melhor os dados obtidos, após a verificação das fichas de inscrição e lista de presença, abrimos nossa pesquisa para as funções de professores, intérpretes, coordenadores, técnicos escolares e psicólogos.

Após a devida seleção de sujeitos (profissionais da educação) o número restringiu-se a 37 (trinta e sete) profissionais para participarem da pesquisa através dos nossos questionários.

Para a entrega e recolhimento de formulários foram necessárias quatro semanas (todo o mês de setembro de 2010). Foram entregues e respondidos, ao todo, 37 (trinta e sete) formulários. A maioria dos profissionais preferiu responder ao questionário em casa: 14 (quatorze) questionários foram respondidos na hora da entrega e 23 (vinte e três) profissionais preferiram levar seus questionários para residência.

A principal motivação em escolherem responder em casa estava relacionada à formação acadêmica/profissional dos profissionais. Muitos não se lembravam do ano em que se formaram no Ensino Superior ou da instituição na qual realizaram pós-graduação.

Como já foi demonstrado na Introdução (item 2.2), entregamos aos profissionais sujeitos da pesquisa um questionário com questões fechadas – de múltipla escolha, e questões abertas às opiniões e conhecimentos dos entrevistados.

Após a análise dos todos os questionários, foi possível conhecer algumas opiniões sobre a formação oferecida pelo programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: conteúdos apresentados; carga horária; metodologia; aplicabilidade em sala de aula; periodicidade dos cursos entre outras informações.

Com relação ao cargo/função ou área de atuação dos profissionais, obtivemos um quadro diversificado:

Cargo/ Função do profissional	Número
Coordenadores	17
Professores (Ens. Fund.)	9
Professores (Ed. Inf.)	3
Professores (Sala de Recursos)	2
Professores (Sala de Aceleração)	2
Psicólogos	2
Técnico Escolar	1
Intérprete	1
TOTAL	37

É importante ressaltar que dos 9 (nove) professores do Ensino Fundamental, apenas 4 (quatro) afirmaram que, em suas classes, possuíam ao menos 1 (um) aluno com deficiência. Dos três professores que atuam na Educação Infantil, nenhum mencionou trabalhar com crianças com deficiência.

Verificamos também que a participação de profissionais de diferentes funções (gestão e docência) pode ser um ponto positivo, pois coincide com o cumprimento do objetivo apresentado nos quatro livros da Série Educação Inclusiva (Fundamentação Filosófica, O Município, A Escola e A Família): “[...] Temos por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias - no âmbito da gestão e, ainda, da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 5). Também coincide com o Documento Orientador de 2005: “Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros” (BRASIL, 2005, p.10); e com o documento da cidade de Corumbá, em Mato Grosso do Sul, da Política Municipal que esclarece: “A formação de recursos humanos [...] constitui uma prioridade para a Secretaria Municipal de Educação” (CORUMBÁ, 2008, p. 20). O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade almeja construir um sistema educacional inclusivo, portanto é imprescindível que

diversas funções profissionais da educação possam participar desses seminários. Presenciamos essa realidade quando observamos as respostas dos questionários.

Outro ponto que ressaltamos não está diretamente ligado aos questionários, mas relaciona-se com o número de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que aparecem na tabela e que dizem possuir alunos com deficiências em suas salas. Verificando dados do Censo Escolar de 2008, referente ao ano de 2007, encontramos 41 (quarenta e uma) matrículas de alunos com deficiência com idades entre 3 (três) e 15 (quinze) anos, entre salas regulares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Salas de Recursos (BRASIL, 2008b).

No entanto, apenas 4 (quatro) professores de sala regulares participantes – no ano de 2009 (dois mil e nove) – afirmaram trabalhar diretamente com crianças com deficiência. Essa disparidade entre números nos faz questionar até que ponto esses seminários podem realmente alcançar suas metas traçadas e também qual foi o alcance da nossa pesquisa. Se essas crianças estavam matriculadas em classes regulares, por que seus professores não participaram da formação?

Em relação à formação acadêmica dos profissionais, todos que participaram da pesquisa são graduados. Desses, 34 (trinta e quatro) possuem pós-graduação, sendo 29 (vinte e nove) em nível de especialização e 5 (cinco) em nível de mestrado. Três profissionais não responderam se possuíam pós-graduação.

Relativamente à experiência, 29 (vinte e nove) dos 37 (trinta e sete) profissionais possuem mais de 10 (dez) anos de experiência na área da educação. Grande parte dos profissionais – 19 (dezenove) - trabalha nos dois períodos, 40 horas semanais; e 12 (doze) trabalham um período. Também averiguamos que dos 37 (trinta e sete) profissionais 31 (trinta e um) profissionais são concursados.

Com relação ao curso Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 14 (quatorze) profissionais frequentaram-no todos os anos em que foi oferecido pelo município (2005 a 2009). Sobre qual a motivação que eles possuem ao frequentar o curso, 15 (quinze) apontam motivos profissionais e pessoais para a frequência aos cursos, 19 (dezenove) apontam apenas motivo profissional e 03 (três) apontam apenas motivos pessoais.

Por “motivos profissionais” entendemos: possuir em sua classe um ou mais alunos com deficiência. Por “motivos pessoais” entendemos: aumentar seu conhecimento acerca do tema “Educação Especial”, mas não trabalham diretamente, ou não possuem contato diário com crianças com deficiência.

Com relação às avaliações sobre o curso, podemos observar nos quadros abaixo:

1. Seu interesse em relação ao assunto/ conteúdo:	
0 nenhum	0
1 pouco	0
2 suficiente	1
3 bom	8
4 muito bom	17
5 total	11

2. Qual sua avaliação sobre a carga horária de cada curso:	
0 péssima	0
1 pouca	10
2 suficiente	1
3 bom	17
4 muito bom	7
5 excelente	3

3. Qual sua avaliação sobre a forma (metodologia) de cada curso:	
0 péssima	0
1 fraca	1
2 suficiente	6
3 bom	15
4 muito bom	11
5 excelente	4

Com relação à organização pedagógica, a maioria dos profissionais se demonstra satisfeita com o curso. A grande maioria dos profissionais, 28 (vinte e oito), respondeu que seu interesse com relação ao assunto/conteúdo do curso pode ser considerado “muito bom” ou “total”. Em número menor, 10 (dez) os professores consideraram a carga horária do curso “muito boa” ou “excelente”. Esse também foi o número de professores que consideraram a carga horária pequena. Com relação à forma (metodologia) do curso, 15 (quinze) profissionais

classificaram a metodologia do curso como “bom” e 15 (quinze) classificaram a metodologia do curso como “muito bom” ou “excelente”.

Com relação às avaliações realizadas durante os cursos, houve respostas mais diversificadas:

4. Houve algum tipo de avaliação do curso (pela Secretaria de Educação):	
Sim	24
Não	12
Não Respondeu	1

5. Na sua opinião, a avaliação foi satisfatória?	
Sim	20
Não	5
Não Respondeu	12

Para 24 (vinte e quatro) profissionais, os provedores, durante os cursos, realizaram avaliações por meio de debates orais, questionários e, ao fim desse processo de ensino, dinâmicas em grupos em sua grande maioria. Apesar de frequentarem o mesmo curso, 12 (doze) profissionais atestam que não houve avaliação por parte desses provedores. Também 20 (vinte) profissionais se consideravam satisfeitos com as avaliações realizadas pelos provedores dos cursos. Constata-se, assim, significativa satisfação dos profissionais com a metodologia do seminário com um todo; desde sua apresentação até a avaliação.

A maior insatisfação foi apresentada no quesito “periodicidade” do curso que é de apenas uma vez ao ano:

6. Qual sua avaliação sobre a periodicidade de oferecimento dos cursos (um por ano):	
0 péssima	0
1 pouco	20
2 suficiente	2
3 bom	8
4 muito bom	6
5 excelente	1

Considerando o item, as respostas apontam para necessidade de ampliação da periodicidade dos cursos. Foram pedidas sugestões sobre a periodicidade e 27 profissionais confirmaram a necessidade de aumento da frequência.

6.1 Esse curso poderia ser:	
Mensal	2
Bimestral	6
Trimestral	6
Semestral	13
Deve continuar Anual	9
Não Respondeu	1

Grande parte, 20 (vinte) pessoas, marcou “pouco” para a periodicidade do oferecimento dos cursos (que atualmente é uma vez ao ano). Para nós, esse é um indício de que os professores estão mais abertos à aquisição de novos conhecimentos e também dispostos a compartilhar experiências da profissão através desses seminários. Ressalta-se que o professor que acredita ser excelente a frequência apenas uma vez ao ano, abordou as implicações decorrentes de se ausentar da sala de aula durante o período dos seminários. O motivo apontado pelo professor nos pareceu importante, o que fez que explorássemos posteriormente essa questão.

Aqui, faz-se mister voltarmos para a tabela do item 2 (dois) que era avaliação sobre a carga horária do curso, do total, 27 cursistas que se diziam satisfeitos com a carga horária 17 (dezessete) “boa”; 7 (sete) como “muito boa” e 3 (três) como “excelente”; que é a carga de 40 (quarenta) horas de um curso oferecido apenas uma vez ao ano como apontado nas tabelas acima. Os professores estão satisfeitos com a carga horária do curso; o que se considera falho é sua continuidade, pois os seminários acontecem apenas uma vez a cada ano.

Consideramos necessário entender como os profissionais avaliavam tais cursos em relação a “aplicabilidade” direta ou indireta com sua vida profissional. Temos, então, as respostas abaixo:

7. Acredita na possibilidade de aplicação em relação ao curso:	
0 nenhuma	0
1 pouca	2
2 suficiente	2
3 boa	10
4 muito boa	17
5 total	6

8. Avaliação do aproveitamento do curso para enriquecimento pessoal:	
0 nenhum	0
1 pouco	1
2 suficiente	2
3 bom	14
4 muito bom	20
5 total	1

9. Relação dos cursos com sua prática docente diária:	
0 nenhuma	0
1 pouca	3
2 suficiente	1
3 boa	18
4 muito boa	14
5 total	1

Para grande parte dos profissionais a possibilidade de aplicar os ensinamentos obtidos nesses cursos oscila entre muito boa – 17 (dezessete), e boa – 10 (dez). A mesma avaliação positiva ocorre com os outros itens: enriquecimento para conhecimento pessoal e a prática diária.

Neste ponto destacamos a seguinte particularidade: depois do item “Enriquecimento Pessoal”- item 8, a relação com a prática diária foi o item que mais aprovação obteve perante a opinião dos profissionais; 32 dos 37 profissionais consideraram possível a relação entre prática diária e conhecimentos obtidos através dos cursos, através das opiniões entre “boa” e “muito boa”.

Ainda ao término do questionário, fora perguntado aos profissionais se eles possuíam “outros comentários em relação à formação continuada para a inclusão de alunos especiais e sua prática docente”, ao que 25 (vinte e cinco) pessoas responderam a questão e 12 (doze) não escreveram nenhuma ressalva com relação aos cursos frequentados.

Por último, apontamos um pequeno detalhe que saltou à nossa investigação; encontramos apenas um professor do sexo masculino dentre os 37 entrevistados, lecionando no Ensino Fundamental, obedecendo à premissa de que o magistério ainda se concentra como uma área profissional feminina.

3.2 Entrevistas

Para dar continuidade à pesquisa, decidimos realizar entrevistas abertas com os profissionais das escolas municipais, que haviam explorado a última pergunta do questionário: “Você teria comentários em relação à formação continuada para a inclusão de alunos especiais e sua prática docente?”. De 25 (vinte e cinco) profissionais que responderam essa questão, 20 (vinte) profissionais foram convidados a conceder-nos uma entrevista com 16 (dezesseis) questões abertas. Os outros 5 (profissionais) estavam de licença médica e não foram encontrados nas escolas.

Participaram dessas entrevistas: nove coordenadoras, nove professoras de classes comuns, uma professora-intérprete e uma professora de sala de recurso para surdos. Essas entrevistas tiveram o objetivo de aprofundar questões a respeito da formação continuada desses profissionais. Para isto, formulamos perguntas que se relacionaram com os cursos frequentados e com a prática educacional. Os temas abordados durante as entrevistas foram: condições para a participação do profissional nos cursos, existência de material de estudo na escola, existência de sessões de estudos nas escolas, relação entre formação continuada e aprimoramento profissional, participação da família na escola e a formação apropriada.

Para organização das análises, dividimos as vinte entrevistas em três grupos: o primeiro constituído de apenas coordenadoras (nove), o segundo de professores de salas comuns (nove) e o terceiro grupo foi formado com as duas professoras que atuam no atendimento especializado: uma intérprete e uma da sala de recurso.

Foram visitadas 12 (doze) escolas públicas municipais: Álvares de Azevedo, Augusto dos Anjos, Casimiro de Abreu, Euclides da Cunha, Fagundes Varela, Gregório de Matos,

Horácio de Carvalho, José de Alencar, Junqueira Freire, Lima Barreto, Machado de Assis e Monteiro Lobato. Todos são nomes fictícios.

Machado de Assis, Horácio de Carvalho e José de Alencar são escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais, uma em cada escola. As escolas Álvares de Azevedo e Horácio de Carvalho são escolas que possuem atuantes professoras intérpretes para acompanhar alunos surdos matriculados nas salas regulares.

3.2.1 Condições para participação do profissional nos cursos

“Condições para participar de um curso”, na opinião dos professores, é um aspecto imprescindível para a formação continuada em serviço. Foi um tema levantado pelos profissionais durante a distribuição dos questionários. Ressaltamos que esse foi um aspecto sobre o qual os professores se manifestaram espontaneamente, já apontado pelo docente, que “preferiu” a periodicidade anual do seminário. Comentários a esse respeito surgiram novamente na última questão do questionário: “Você teria outros comentários em relação à formação continuada para a inclusão de alunos especiais e sua prática docente?” Nessa oportunidade, muitos professores comentaram a necessidade de se contratar substitutos para a participação nas capacitações. Ao observarmos essa preocupação, perguntamos quais os procedimentos adotados para que o profissional se ausente do seu serviço para comparecer aos seminários.

Quase todas as coordenadoras afirmam entender a importância dessa formação aos professores, sendo assim afirmaram que os professores poderiam sair de sala de aula e participar dos cursos sem maiores contratempos.

Geralmente fica a critério da escola, da coordenação, da direção, para viabilizar que esses professores façam a formação, porque é muito importante eles estudarem, buscarem novos conhecimentos [...]. (Coordenadora L – ESCOLA MONTEIRO LOBATO)

Apesar da importância atribuída aos cursos pelos coordenadores e de seis desses profissionais afirmarem que o professor não precisa pagar substituto para se ausentar da escola e participar dos seminários, a possibilidade desse pagamento foi afirmada por dois coordenadores:

Primeiramente, o profissional que recebe esse convite, **se ele tem interesse** de participar, geralmente os professores em sala de aula e eles têm que **entrar em acordo** com a coordenação, para saber como vai proceder com os alunos nesse período. **Geralmente, os professores pagam substitutos para ficar no lugar dele** para eles poderem participar dos cursos. Geralmente, sempre colocam outro profissional no lugar substituindo para eles poderem participar, porque geralmente é uma semana de curso. (Coordenadora M – ESCOLA ÁLVARES DE AZEVEDO).

Vimos, pelo depoimento dessa coordenadora que, apesar de importante o curso, de ser oferecido pela própria secretaria de educação e de fazer parte de um Programa nacional, a participação dos professores depende de um *acordo* entre professor e coordenação e que há necessidade de pagamento de substituto pelo próprio professor. Ainda assim, a coordenadora atribui a possibilidade de participação a partir do “interesse do professor”. Importa verificar que o segundo grupo confirma a existência desse pagamento pelo próprio professor. Das nove professoras, cinco afirmam pagar substitutos para que possam frequentar os cursos:

Essa é nossa grande dificuldade, porque **muitas vezes nós deixamos de participar de alguns encontros por falta de ter uma pessoa disponível pra ficar na nossa sala de aula e temos que pagar substituta** e é aí que muitas das vezes nós deixamos de participar, porque se você quer ir você tem que pagar infelizmente. (Professora N – ESCOLA ÁLVARES DE AZEVEDO).

Essa situação não deixa de ser confirmada também por professoras que explicaram que não há necessidade de pagamento de substituto, apenas se o curso ocorre em sua “hora atividade” ou no contra-turno, caso contrário, elas pagam substitutos para realizar sua função na escola.

Professora: nós fazemos na hora-atividade nossa, junta e fica uma semana sem ter a palestra... **Assiste à palestra e a gente não tem essa hora atividade durante uma semana para poder ficar lá participando da palestra.** [...]

[*sobre pagar um substituto*] Não. Não precisa... Às vezes precisa, **às vezes sim. Depende do horário, do dia... Aí tem que pagar. Sai do bolso da pessoa mesmo que tem que pagar substituto.** (Professora S – ESCOLA FAGUNDES VARELA).

Olha, **é proposto apenas a hora atividade, sabe que a gente tem apenas quatro**, e são aulas bem separadas... Eu tenho porque eu pedi, por ter aluno especial e precisar de um atendimento mais próximo deles, eu pedi que minhas aulas, hora atividade fossem “geminadas”. E este ano estão sendo geminadas, então duas na segunda e duas na terça; quer dizer, é muito pouco tempo para gente buscar um curso também, ou buscar mais orientações dentro da hora atividade [*sobre ausência do professor em sala de aula e tempo de duração dos seminários*] **Sair para um curso? Colocar substituto.** (Professora R – ESCOLA MONTEIRO LOBATO).

Já para o terceiro grupo, ambas as profissionais alegaram não necessitar pagar substitutos, visto que dificilmente conseguem profissionais habilitados para exercerem suas funções. Dessa forma, ou mesmo por possuírem um horário de trabalho mais flexível, dispensam seus alunos ou modificam os horários para participar dos cursos:

Não precisou pagar substituto porque os encontros, eles foram realizados, alguns nos sábados, outras vezes havia a redução da carga horária e, [...] os professores que participaram, nós tínhamos esses encontros semanais aqui, daí reduzia o horário, na carga horária, e realizávamos esses encontros... [...] **No material e até orientação do MEC era que o professor tinha direito a estar participando**, mas no decorrer do curso nós sabíamos de, por exemplo, tinha professores que faltavam, tanto que até tinha especificado um quantitativo de horas para certificação; e alguns professores estavam ausentes, e daí nós sabíamos que **em algumas escolas, por exemplo, o diretor dispensava o professor e em outras escolas eles deixavam substitutos**, porque falavam que tinha essa orientação e que amparava, mas também que **criou-se uma polêmica nas escolas porque algumas adotavam uma postura e outras não...** Mais ou menos assim... (professora L. – ESCOLA MONTEIRO LOBATO).

Ao observarmos os depoimentos, em especial os destacados em negrito, constatamos que, apesar de se tratar da implantação de um Programa do qual o município aderiu como município pólo e, com isso, comprometeu-se a cumprir suas metas, não há uma estrutura que sustente permanentemente a efetivação de uma formação em serviço. Com o discurso da primeira coordenadora e da professora intérprete, observamos que o profissional fica dependente de outros funcionários que lhe ofereçam oportunidade para frequentar os cursos. Essa precária situação parece dificultar ou até obstruir a possibilidade de realização de um “curso de formação continuada”, mesmo quando oferecido pela própria Secretaria Municipal de Educação, como parte de um programa de formação do Ministério da Educação.

Encontramos no documento Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – A fundamentação Filosófica (BRASIL, 2004a) alguns aspectos que indicam como a escola deve gerir seu funcionamento ao se tratar da matrícula e aprendizado da criança com deficiência:

Esta Resolução [*Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica*] representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos e assim declara: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2004a, p. 22 e 23).

Outro documento que norteia os cursos, Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – O Município (BRASIL, 2004b), apresenta como obrigação da gestão municipal:

O município necessita realizar formação continuada de professores de ensino regular para atender a demanda. **Recursos humanos são indispensáveis para promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências dos alunos.** Professores do ensino regular e professores especialistas devem atuar cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos. Assim, faz-se necessário que o município garanta profissionais em número suficiente tanto para o atendimento dos alunos, como para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula (p. 17 e 18).

Já o documento de nome Projeto Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Documento Orientador, do ano de 2005 esclarece:

Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão destinados aos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular, educadores que atuam no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação (BRASIL, 2005, p. 12).

Como profissionais tão relevantes para a efetivação da escolarização de alunos serão formados para este fim se, de antemão, não têm apoio incondicional para sua formação, visto que têm que pagar substitutos para frequentarem cursos que a própria política de Educação Inclusiva oferece? De acordo com as entrevistas podemos observar que os procedimentos para liberação do professor parecem ficar a critério dos profissionais que atuam diretamente na escola.

A situação vivenciada pelos professores em relação à formação continuada revela a precariedade descrita e analisada por Mészáros (2008), em relação aos limites do sistema de educação dentro das características da sociedade capitalista, em que a “otimização” de recursos define a organização escolar.

3.2.2 Condições de estudo nas escolas

Seguindo o raciocínio de que a frequência dos estudos é fundamental para o aprimoramento profissional, e considerando as respostas dos entrevistados que, na primeira parte da coleta de dados, especificamente a questão sobre comentários em relação à formação

continuada, apontaram ser importante a existência de grupos de estudos na escola, dois questionamentos foram feitos durante as entrevistas. Desses dois, o primeiro a ser focado foi a respeito da existência de material de estudo na escola.

Os documentos norteadores devem ser distribuídos em todas as escolas públicas do país, mas esse material não especifica ou promove a discussão dos temas abordados nos seminários, portanto o que procuramos desenvolver na questão acima foi se, além desses documentos disponibilizados, há material de estudo relacionado aos temas trabalhados nos seminários para os professores. Grande parte das coordenadoras e professoras informou que são doados materiais (livros, apostilas e/ou CDs) e indicados livros para os profissionais se aprofundarem nos temas discutidos.

O segundo questionamento sobre os estudos dos professores nas escolas foi com relação à existência de horários e sessões de estudos nas escolas. Aspecto relevante, pois foi ressaltada pelos profissionais, durante a primeira parte da pesquisa, a importância da existência de um horário dentro da escola apropriado para o professor ter contato com o material que lhe é disponibilizado para leitura, advertindo que, para alguns professores, esses materiais são desconhecidos ou inexistentes. Em relação a esse aspecto, coordenadoras e professores afirmaram que não existem sessões de estudo nas escolas. Entre elas, uma coordenadora afirma:

[...] Não, não fizemos em relação ao estudo. Nesse sentido quem mais estuda sou eu... Como eu era professora, hoje estou coordenadora, mas não como coordenadora, como professora, eu tinha essa deficiência [*aluno em sala de aula*], então como eu me inscrevia em todos os programas para receber material para que eu pudesse ter mais conhecimento. Então, [*o material*] vem realmente para escola e vem para minha pessoa. **Coordenadora (M.N. – ESCOLA CASIMIRO DE ABREU)**

Não, não houve. O que existiu não foi nem por conta dos profissionais que se deliberaram para executar esses seminários. A única coisa que existiu foi, eu como educadora tive o compromisso de me interar mais e eu fiz a leitura e procurei material, mas não que alguém tenha ido na escola e feito capacitação e fez alguma coisa em divisão, não. Foi interesse meu mesmo. (Professora N – ESCOLA ÁLVARES DE AZEVEDO).

O meu interesse foi em alguns trabalhos de professores que estão fazendo pós-graduação no sentido de auxiliar o colega, eu fiz a leitura, adquiri o conhecimento, porque esse, eu procurei, eu busquei. **Professora (M.G. – ESCOLA ÁLVARES DE AZEVEDO).**

Você tem que correr atrás, você tem que estudar, tem que pegar autores, você tem que acessar a internet, tem que fazer um curso específico. No meu caso, tive esse

menino com problema de visão, há 3 anos atrás, o Ryan: eu briguei muito que ele não tinha condições de ficar comigo e eu não tinha suporte, eu fui pra Campo Grande, fiz dois cursos lá [...] é como eu já te falei, se quiser ter um aprimoramento, se quiser trabalhar eu tenho que correr atrás, tem que haver algum seminário em Campo Grande e, em São Paulo, no Rio Grande do Sul e tem que ir, não seria bem seminário seria um curso específico naquilo porque senão... É muito superficial, é muito pouco. (Professora L. – ESCOLA ÁLVARES DE AZEVEDO).

[...] não, somente na hora-atividade que **você compartilha com os professores desse conteúdo que você fica enriquecida e vem com vontade de repassar.** (Professora A – ESCOLA JUNQUEIRA FREIRE).

Uma coordenadora afirma que na sua escola houve apenas apresentações de profissionais que trabalham com crianças deficientes, cada um apresentando sua área de atuação e explicando sua função e uma afirma que apenas os professores que trabalham com crianças deficientes estudam em pequenos grupos durante suas “horas atividades”:

Somente aos professores que trabalham com essas crianças que têm necessidades. Não, no geral. Então, nós precisamos realmente nesses momentos porque a gente, você sabe, na escola é meio complicado a gente ter esse estudo com todos os professores. Que no momento você tem que parar para que você possa fazer esse momento de reflexão. E é pouco. Na hora atividade é que você tratar; e não são todos os professores que ficam em hora atividade no mesmo momento. Quando tiver dois ou três, você consegue falar com aquele pequeno grupo. Então tem uma sessão de estudo principalmente na hora atividade. (Coordenadora J. – ESCOLA MONTEIRO LOBATO).

Todos esses depoimentos reforçam a tese de que as iniciativas de estudo, quando acontecem, são individuais e não institucionalizadas ou promovidas pela escola. Há, no entanto, registros de tentativas de estudos, por parte das profissionais que acompanham o atendimento especializado:

É o que nós estamos tentando fazer aqui a sala, que junto com a nossa gerente [...] a gente está trazendo textos dentro de todas as deficiências e toda a nossa hora-atividade que na sexta-feira não tem nenhum imprevisto, **no caso que a escola não precise de você para resolver alguma coisa**, aí a gente tá se reunindo e estudando aquele tema e aquela deficiência, e aí vai trocando e a gente vai fazendo isso durante o ano inteirinho. *[Com relação a participação de outros profissionais]:* Não, são pra todos que estão na sala multifuncional e que estão na sala psicopedagógica, e a gente tenta fazer uma mesa redonda e estuda. (Professora D. – HORÁCIO DE CARVALHO)

Mesmo na situação que indica maior organização do grupo de professores, como a descrita acima, a possibilidade de prosseguimento desse trabalho depende de “não precisar

resolver alguma coisa na escola”, como se o estudo não fizesse parte das atividades fundamentais. Todos esses depoimentos demonstram que, para cada professora (independente de sua função), as condições de estudos e de discussão de casos não são tão diferenciadas, pois em todos os casos dependem diretamente de decisão própria do profissional; o que observamos nesses relatos é que sessões de estudos se constituem numa prática rara e sem uma organização fixa com relação a tempo, temas e profissionais que a realizam; tornando-se uma atividade esporádica e solitária para o professor que trabalha na sala de aula. Esses depoimentos indicam o não acolhimento de uma necessidade do professor, como deveria ser segundo o documento Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – O Município:

Uma providência importante é definir a sistemática de trabalho entre o professor de ensino regular e o professor especialista em educação especial. Ao receber um aluno com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, o **professor muitas vezes sente a necessidade de discutir criticamente sobre sua prática pedagógica ou mesmo sobre as necessidades educacionais especiais desse aluno** (BRASIL, 2004b, p. 21, grifo nosso).

Para uma melhor visão do que é escrito nos documentos e o que esse programa deve proporcionar, mostramos o primeiro parágrafo do subtema “Sistemática formal de suporte para o professor” do documento Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – A Escola:

Todo professor necessita de suporte técnico-científico, como interlocutor em um processo de reflexão crítica sobre a prática cotidiana de ensino.

O acesso a esse suporte precisa ser garantido pela escola, evitando assim, que dependa da iniciativa particular e pessoal do professor (BRASIL, 2004b, p. 22 e 23).

Apesar de clara, a responsabilidade da instituição escolar, os depoimentos acima indicam que a formação tem, em grande medida, dependido da iniciativa particular do professor, seja para o estudo na escola, seja pelo pagamento de substituto com recursos próprios.

Mais adiante lemos,

É importante que o procedimento de acesso ao sistema de suporte disponível seja regulamentado na escola, **para evitar que o professor tenha que buscar ajuda apenas por iniciativa pessoal.**

A busca por iniciativa pessoal sobrecarrega o professor e deixa sem suporte o professor que não tem essa iniciativa. No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que no segundo, penaliza o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação (BRASIL, 2004b, p. 23).

Embora exista o alerta explícito nos documentos orientadores de que a busca de aprimoramento profissional de forma particular sobrecarrega o professor e deixa sem suporte os que não têm iniciativa, essa prática parece não ser disseminada nas escolas.

No documento, Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – A escola, a instituição escolar, é responsabilizada por assumir o compromisso da garantia de acesso ao conhecimento para todos:

As escolas devem, em concordância com a legislação federal e com as legislações estaduais e municipais acerca da educação, assumir, formalmente, como política educacional, a garantia, para todos, do acesso ao conhecimento. Esta decisão é política e tem implicações práticas, tanto no âmbito financeiro, como no administrativo e no técnico-científico (BRASIL, 2004c, p. 21).

Logo após ainda afirma:

A escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para gradativamente implementar as adequações necessárias, para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento (BRASIL, 2004c, p.22).

Indubitavelmente, uma das adequações necessárias refere-se à formação contínua de professores para que possam responder às expectativas dos alunos, pois pesquisas recentes sobre a formação para professores e educação especial (RINALDI, REALI e COSTA, 2007) acordam que o professor precisa saber trabalhar com a diversidade existente nas salas de aula e esse “saber trabalhar” é obtido através da melhoria da sua formação como condição básica para se ocorra a inclusão de crianças com deficiências nas escolas.

A formação básica que as autoras mencionam acima se constitui não apenas em horas de cursos realizados ou por iniciativa pessoal ou pública, mas também se constitui em momentos de estudo (individual ou em grupo) para que o professor realmente tenha a possibilidade de construir seu conhecimento através de leituras relacionadas à educação.

Por meio desses depoimentos observamos o quanto é importante o profissional estudar para poder aprimorar o exercício de sua função na escola. Também entendemos a necessidade de haver a possibilidade de estudo para professores em um horário diferenciado, dentro do local de serviço, daquele que seria a participação dos cursos de formação.

Constatamos essa necessidade de estudos no local de serviço, sobretudo para professores das salas comuns, após a verificação, através das entrevistas, que das 9 (nove) professoras entrevistadas, apenas 3 (três) trabalham um único período. Chamamos a atenção para o fato de que vários profissionais entrevistados trabalham os três períodos: 2 professoras, as professoras intérprete e da sala de recursos e 2 coordenadoras.

Vale ressaltar que, como apontam os discursos das profissionais, para as professoras das salas regulares fica claro que o horário previamente delineado para que essas profissionais planejem seus procedimentos didáticos dentro da sala (hora atividade) acaba se tornando um espaço (que já é considerado insuficiente) dividido entre fazer seu planejamento escolar e a realização de seus estudos.

3.2.3 Participação da família

Outro item que destacamos nessa pesquisa é o envolvimento da família no cotidiano escolar, como decorrência da realização dos cursos para professores e coordenadores. Além da abertura de matrículas para crianças com deficiências, os documentos desse Programa ressaltam a importância da participação da comunidade como um todo no cotidiano escolar (BRASIL, 2004c). Esse aspecto também é analisado por diferentes pesquisas (RINALDI, REALI, COSTA, 2007; DORZIAT, 2011).

Como já citado, de acordo com os próprios documentos que norteiam os seminários, é obrigação da escola prover um ambiente planejado e organizado para se efetivar a participação da família no cotidiano escolar de maneira que se enriqueça o aprendizado e a convivência de toda a comunidade “desenvolvendo o senso de responsabilidade com o

processo educacional, bem como o senso de responsabilidade com a integridade do equipamento público” (BRASIL, 2004c, p. 18). Esse procedimento seria importante, pois

[...] trazer as famílias e demais setores da comunidade para dentro da escola, promove, em todos, o sentido da responsabilidade e do cuidado de um bem que é de todos. Contar com a participação da família e da comunidade fortalece a segurança e faz com que a escola caminhe na direção de cumprir com sua missão e persiga nos seus diferentes objetivos (p. 13).

Acreditamos que, no contexto da nossa pesquisa, a família seria “grupo social mais perto” da convivência escolar. Além da família, os documentos norteadores indicam a criação de uma gama de convênios com diversas parcelas da sociedade – convênios na área da saúde, assistência social, transporte, cultura, lazer, esportes, empresas, Conselho tutelar, Conselho escolar, Conselho das “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2004c).

Para obter informações sobre a participação da família no cotidiano escolar promovida pela escola ou pela secretaria de educação após a experiência dos seminários frequentados pelos profissionais, perguntamos se houve algum encontro com os demais membros da comunidade (por exemplo: famílias), promovidos pela escola ou pela Secretaria de Educação após esses seminários.

No primeiro grupo, grande parte das coordenadoras (seis) afirmou que a escola se responsabiliza pela divulgação dos temas discutidos nos cursos através das reuniões com os pais nas escolas, sendo que duas afirmaram que essas reuniões podem ser individuais quando se trata da família de uma criança com deficiência. Já duas coordenadoras afirmaram que não houve nenhuma iniciativa da escola ou da Secretaria de Educação, para sociabilizar esses conhecimentos com os demais membros da comunidade. Uma coordenadora, ainda, afirma que ocorrem reuniões nas escolas, mas essas reuniões são “gerenciadas” pela Secretaria de Educação.

Já as professoras – sete – afirmam que não existe essa interação com a comunidade, sobretudo com os pais das crianças.

Não, não, não. Para a família, fala que a filha vai estudar, vai fazer um curso. Só isso. Mais nada. (Professora L. – ESCOLA JUNQUEIRA FREIRE).

Duas professoras afirmam que há reuniões pedagógicas com os familiares de todos os alunos, em que são explanados diversos temas, entre eles a Educação Especial.

Já as profissionais do atendimento especializado afirmam que a escola promove, sob sua responsabilidade, encontros com os familiares dos alunos, com a ressalva que:

O envolvimento da comunidade, assim, eu vejo que sempre ocorreu, mesmo antes do seminário que a escola sempre procurou proporcionar esses contatos, apesar de que essa participação pelo menos das famílias ainda é bem pequena se nós considerarmos toda uma comunidade no local de trabalho. Mas eu acredito que os pais talvez estejam participando mais, é que nós não temos assim, uma pesquisa direcionada para ver se houve um aumento ou não, mas a gente observa cotidianamente os pais vindo para a escola e questionam... a questão do colegiado escolar também que contribuiu bastante para isso. (Professora L. – ÁLVARES DE AZEVEDO).

Rinaldi, Reali e Costa (2007), quando apresentam algumas ponderações sobre Educação Especial e formação dos professores, afirmam que “[...] todos vinculados a essa comunidade são chamados a compartilhar dessa tão elevada e complexa responsabilidade: famílias, equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos (p. 91)”.

Com base nos documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – A escola, ressaltamos:

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos (BRASIL, 2004c p. 9).

Mais adiante, o documento ainda explica que a possibilidade de adequações para a construção de uma escola inclusiva deve coincidir com um trabalho coletivo entre vários profissionais dentro da escola e não apenas dos professores. Para isso, deve haver um horário de estudo na escola que gere possibilidade de construção de trabalho coletivo. Esse trabalho é fundamental para elaboração de diferentes procedimentos necessários ao sucesso escolar dos alunos, como adequação de material, flexibilização curricular, entre outros (BRASIL, 2004c).

Assim, afirmamos que, para que os profissionais conheçam as possibilidades de transformação dentro da instituição escolar, faz-se necessário não apenas conhecimento, mas também trabalho coletivo. Exatamente o que não encontramos através dos depoimentos

colhidos nas entrevistas; as sessões de estudo são escassas e a relação com os demais membros da comunidade (no nosso estudo, a família) ainda se encontra em um estágio inicial para responder as metas propostas nos documentos.

3.2.4 Formação continuada e o aprimoramento profissional

A partir desse ponto, tentamos averiguar os conhecimentos que esses cursos oferecem aos profissionais que os frequentam. Um dos objetivos primordiais deste trabalho é conhecer e analisar a visão do professor com relação aos cursos que participa. Nesse tópico analisamos se os profissionais acreditam que esses Seminários estão colaborando para aprimoramento de seu trabalho, e como favorecem sua formação profissional.

Com relação a “acreditar” nos seminários, todas as respostas dos vinte profissionais foram positivas. Para as questões da formação profissional e o aprimoramento do próprio trabalho nos foram apresentadas apenas uma resposta.

Para a formação e o aprimoramento profissional as opiniões foram otimistas com relação aos cursos para as coordenadoras. Os depoimentos afirmam que esses cursos colaboram para seu aprimoramento profissional, pois trouxeram novos conhecimentos para ser utilizados no dia a dia e refletiram na mudança na forma de atender os alunos com deficiências. Uma coordenadora chega a afirmar que a participação desses cursos ensinou-a a identificar problemas no aprendizado das crianças com as quais trabalha e outra, acredita que todos os professores deveriam participar dos cursos e não apenas os que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental. De certa forma, os depoimentos dos coordenadores valorizam os cursos como aprimoramento profissional:

Ajudou bastante a identificar no decorrer da minha experiência profissional [*problemas de aprendizagem com crianças*] como professora e como coordenadora pedagógica. (Coordenadora E. – ESCOLA JUNQUEIRA FREIRE).

Na questão de conhecimento, um novo olhar para o aluno, é por isso que eu falei aqui, nessa última questão que, do sexto ano em diante o professor na área específica também deveria participar dos cursos. Porque ele não tem esse olhar diferenciado como o professor do primeiro ao quinto ano... Então esse professor do sexto ao nono ano, eles também precisam passar por um seminário desses [...]. (Coordenadora M. – ESCOLA MACHADO DE ASSIS).

Cada vez que você lê, você vê as leis, você vê a maneira até de você... Eu digo, assim a palavra brigar, mas no sentido de trazer melhoria. Então essas orientações, você aprende muito aprende como viver, como lidar com essa situação. Porque, como eu sempre dizia, antes a gente pegava o aluno, mas não tinha um preparo. Não sabíamos como atuar, a gente sentia medo, como avaliar, como fazer, o curso foi trazendo para a gente de cada um tem um diferencial como avaliar, você não tem que ter medo e isso traz muita experiência, e o pessoal conta também de sua vivência e enriquece nosso conhecimento de estar passando para o pessoal estar ajudando: "Oh, não precisa ter medo, eu vou te ajudar. Vai por aqui, faz isso..." porque de manhã nos termos uma classe aluno especial que é DM e a gente coloca esse assessoramento e isso nos ajuda. E a professora faz parte também, ela já tem uma experiência bem grande que sempre trabalhou na APAE com esses alunos, então juntos a gente cuida. (Coordenadora MN. – ESCOLA CASIMIRO DE ABREU).

Eu acho que é até mesmo a questão da qualidade de atendimento, e a forma de como você orientar os professores, porque se você não sabe o que você vai passar, como você vai orientar os professores que, muitas vezes, é a primeira vez que trabalha numa sala que tenha um aluno com necessidades especiais (...). (Coordenadora J. – ESCOLA MONTEIRO LOBATO).

Dos professores, seis afirmam que esses cursos a auxiliaram no seu trabalho, melhoram sua prática pedagógica (não especificaram como) em sala de aula, sendo que duas afirmam que seu conceito sobre esses alunos modificou para melhor após frequentarem esses cursos. Uma delas declarou que agora, quando percebem alguma dificuldade na aprendizagem do aluno, já sabem para onde encaminhar⁸.

A minha formação profissional favorece porque, na minha pedagogia não tive essas informações e agora você desenvolve o espírito de buscar, e espero como ser profissional a busca do conhecimento de como você pode melhorar a sua prática. Professora A. – ESCOLA JUNQUEIRA FREIRE).

Favorecem em todos os sentidos, como acabei de falar. Eu não tenho assim uma... Eu não sou capacitada para resolver o problema, mas eu tenho a noção, vou procurar através dessas noções que me foram passadas, vou procurar assim, trabalhar, ou seja, caminhar com os problemas, porque se você não tem nenhuma noção, então você não sabe nem começar; e trabalhar com criança: gente tem dificuldade sim, temos muitas dificuldades, então através dessas noções a gente tenta caminhar no nosso dia-a-dia. (Professora C. – ESCOLA LIMA BARRETO).

Apesar de valorizar esse espaço de formação, há a percepção de que se trata de um conhecimento superficial e que, muitas vezes, distancia-se das necessidades sentidas em sala de aula:

Através das informações passadas de um modo superficial como trabalhar com nossos alunos que necessitam de conhecimento. (Professora J. – ESCOLA MONTEIRO LOBATO)

⁸ A professora faz referência ao Centro de Educação Especial do município, o CMADJI.

Eu percebo que a busca do conhecimento é essencial, porém eu vejo que a capacitação, a formação continuada que vem na questão da inclusão, elas têm que caminhar teoria e prática juntas, e os profissionais, ou seja, os palestrantes que vêm, eles têm que fazer uma reunião com todo o pessoal técnico da Secretaria de Educação e levar isso pra dentro da sala de aula, acompanhar o professor que esta com a sala, com a inclusão, acompanhar de perto, para dar um suporte, porque só a teoria, ela não se alinha, então a teoria e a prática tem que caminhar juntas sim. (Professora MG. – ESCOLA ÁLVARES DE AZEVEDO).

Três professoras afirmam que os cursos incentivaram-nas a continuar estudando e sempre procurando novos conhecimentos para se aprimorar teoricamente sobre a Educação Especial.

Olha, esse seminário tem me dado incentivo de estudar mais, de pesquisar mais, de ir em busca de melhorias para atendimento dos meus alunos, tem feito com que eu não pare... É uma situação que põe a gente... Comove, mas coloca a gente pra correr atrás porque não pode parar. (Professora R. – ESCOLA EUCLIDES DA CUNHA).

[...] E você estuda quantos anos, e você ainda tem que continuar estudando, porque o professor, a gente nunca pode parar de estudar tem que estar constantemente buscando, pesquisando, aprendendo, perguntando porque eu sou essa professora que apesar dos vários anos na área, eu pergunto até para as próprias crianças que a gente aprende com as crianças, e muito. Você não está pronta porque você está sempre buscando; você nunca vai estar, assim, “pronto, estou preparada mesmo” [...] (Professora C. – ESCOLA LIMA BARRETO)

Já no terceiro grupo, a professora da sala de recurso afirmou que os cursos lhe dão suporte para poder trabalhar em sala de aula ao propiciarem aquisição de conhecimentos. Já a professora intérprete acredita que o melhor que o curso proporciona é o debate e o “repensar da prática” do professor e também afirmou que o professor que frequenta esses cursos se aprimora como profissional para poder concorrer com demais profissionais quando analisado seu conhecimento através do seu currículo.

Pelo que eu falei, a questão da formação, ela tem que ser uma formação contínua, e esse momento de seminário oportuniza essa continuidade na formação. Ela provoca discussão, provoca repensar da prática, e então nesse ponto é válido, e em termos também falando de certificação também é válido porque hoje todo professor tem que ter essa preocupação também, até pra se manter enquanto profissional, e então **pela concorrência que tem, e isso também é importante**. (Professora L. – ESCOLA ÁLVARES DE AZEVEDO).

É interessante perceber a apropriação do discurso da administração gerencial, própria do mundo do capital, na fala da professora que também atribui importância à formação continuada pela necessidade de concorrência.

Uma fala interessante e recorrente no discurso foi o de primeiro contato com a temática “Educação Especial”; praticamente todas apontam que esses cursos foram o início de um contato “teórico” sobre Educação Especial e com crianças com deficiências, pois não tinham conhecimento suficiente, para não dizer inexistente, para trabalhar com crianças deficientes:

[...] Porque para mim foi tudo novidade, quando me formei não tinha, hoje existe a formação na área específica. (Coordenadora MN. – ESCOLA CASIMIRO DE ABREU).

Sendo assim, voltamos nossa atenção para o item 8 (oito) dos questionários, na primeira parte da pesquisa, que aborda a avaliação do aproveitamento do curso para enriquecimento pessoal; 34 (trinta e quatro) profissionais classificaram esse aproveitamento como “bom” ou “muito bom”. De alguma maneira essa iniciativa pública oferece ao profissional da educação uma perspectiva de “conhecimento a mais” para atuar na sua função.

3.2.5 Uma formação apropriada

Um último tema apresentado nesse momento trata da formação apropriada, na opinião das profissionais que participaram desses cursos/seminários. Essa pergunta é considerada de extrema importância, pois acreditamos que esses profissionais são os mais aptos a vislumbrar uma formação adequada, a partir da sua experiência profissional e como cursistas dos seminários. Assim, foi perguntada aos profissionais sua opinião de como seria uma formação profissional considerada adequada.

Durante as transcrições e análises observamos que as profissionais expressaram suas opiniões, mas obtivemos várias sugestões para a formação adequada dentro de uma mesma resposta.

No primeiro grupo, as coordenadoras explicam que a melhor formação, sobretudo continuada, necessita ocorrer mais vezes ao ano, ao menos uma vez por semestre ou por

bimestre. Também mencionaram que poderia ser proposto durante os seminários o estudo “separadamente” de cada deficiência. Apontaram que a prática inserida nesses cursos também é importante para a formação do professor.

[...] Deveria ter mais formações sobre esse tema: Inclusão. Porque muitas pessoas ainda são alheias a esse assunto, então eu acho que deveria ter de três em três meses pelo menos, para ter uma formação para os professores estarem atualizando [...]. Deveria ter uma formação só para deficientes auditivos, então reuniria todos os professores. Deficientes mentais, então eu acho que deveria ter um em cada tipo de deficiência. (Coordenadora L. – ESCOLA – ÁLVARES DE AZEVEDO).

O nome diz “Formação Continuada”, você tem que estar constantemente, então ela não pode ser uma vez, a gente coloca quando pede nossa sugestão... Assim umas quatro vezes: bimestral. Pra você ter uma sequência; e também mais prolongado que é para você ter conhecimento a fundo, porque geralmente você corre atrás, você vai estudar... [...] Então bimestral, e exigindo mesmo, cobrando; tendo cobrança de horário, tendo realizado em cima do tema solicitado faz a gente crescer e ter uma formação continuada considerada adequada para gente, trazer toda a ansiedade... E trabalhar cada uma deficiência especificamente com mais tempo para que você possa conhecer, porque a formação continuada traz conhecimento em todas as áreas, como você trabalhar em todos os sentidos tanto o trabalhar pedagogicamente quanto trabalhar com os pais, com a família em si também. Isso que é importante. (Coordenadora MN. – ESCOLA CASIMIRO DE ABREU).

Uma coordenadora afirmou também a importância de, nesses encontros, haver troca de experiências entre os profissionais que trabalham com crianças com deficiências. Outra coordenadora respondeu que ainda existem nos cursos temas que não são interessantes para os professores, entretanto a professora não especificou o que seria “temas atrativos” na sua opinião.

Outra coordenadora afirmou que as formações precisam ser planejadas de maneira que sejam motivadoras para os professores, dando exemplo da prática de ginástica laboral para os professores antes de eles entrarem em sala de aula.

É tudo uma questão de motivação... O papel do coordenador de hoje é que há muitas atribuições e às vezes deixamos a desejar dentro de uma sala de aula, quantas cabeças 35, 30, 25 e eles às vezes sentem assim impotentes pra trabalhar com aquele aluno da inclusão e ao mesmo tempo com os demais [...]. Eu como professora não falo que, são vinte anos de diversas vezes, não é porque o coordenador não está presente. Não é isso, mas eu vejo que, o que eu tenho que aplicar com os alunos. Eu vejo assim... Falta essa parte, falta uma capacitação. À noite com os professores, ginástica laboral. Os professores que trabalham do noturno já vêm com uma carga pesada, de 8h e, às vezes está cansado. Os alunos também já estão... Então eu sinto falta disso aí [...] com os alunos deficientes da noite deixa muito a desejar. (Coordenadora E. – ESCOLA JUNQUEIRA FREIRE).

Evidenciamos, no trecho acima, mais uma apropriação do discurso gerencial na dinâmica escolar: a existência de “cabeças” a ser consideradas, a indicação da coordenação para o que seria “mais apropriado” aos professores e a adoção de ginástica laboral. Não identificamos a preocupação com a mudança nas condições de trabalho que evitaria, por exemplo, que o professor trabalhasse os três períodos.

Com relação às professoras, as respostas também são diversas. Elas acreditam que, na formação de um professor, devem ser relacionadas teorias educacionais à prática didática dentro da sala de aula, mais presente na escola, e que deveriam ocorrer com maior regularidade ao ano.

Eu acho que teria que ser mais específico, porque quando faz um seminário desses, eles fazem assim de maneira ampla, então assim muitas vezes o seu aluno, assim como nós mesmos, cada pessoa é uma pessoa, então cada pessoa tendo a sua dificuldade nem todos vão ser iguais, então talvez seria necessária uma formação mais em foco na escola. (Professora J. – ESCOLA MONTEIRO LOBATO).

É interessante verificar que as professoras acreditam que a maior formação que podem adquirir é o estudo e a leitura por iniciativa própria, visão esta discrepante dos documentos que atribuem à escola e ao município o compromisso para o oferecimento constante de formação. Os depoimentos indicam momentos de solidão frente aos desafios vividos na escola. Há clara concepção de que não existe uma única formação adequada aos professores, até porque a rotina escolar dentro da sala de aula regular é dinâmica, modifica-se a cada ano, e dificilmente existiria uma única formação abarcando todo o conhecimento necessário para que o professor possa se sentir realmente preparado para todos os desafios do magistério. Pensar sobre a formação continuada fez com que avaliassem também sua formação inicial:

Olha, formação adequada também fica assim, um vazio. Por quê? Porque, veja bem, você estuda quantos anos para você sair uma profissional? Aí você chega lá na pedagogia, eu estou falando por mim, 4 anos de pedagogia. Aí eu saio profissional. Lá, basicamente, foi a teoria, quando eu chego na prática... Nossa, aí existe uma distância enorme do prático para o teórico. Imagina formação continuada adequada. Assim, 40 horas... É meio difícil de dizer, é meio difícil de você dizer assim “tem que ser assim para se adequado”... E você estuda quantos anos, e você ainda tem que continuar estudando, porque o professor, a gente nunca pode parar de estudar tem que estar constantemente buscando, pesquisando, aprendendo, perguntando por que eu sou essa professora que apesar dos vários anos na área, eu pergunto até para as próprias crianças que a gente aprende com as crianças, e muito. Você não está pronta porque você está sempre buscando [...]. Você vai tentar através dessas noções fazer alguma coisa, então preparado mesmo é meio difícil. (Professora C. – ESCOLA LIMA BARRETO).

Para mim não existe nem formação adequada. Porque a cada ano você pega crianças diferentes, você pega, vamos dizer assim, barreiras diferentes e você tem que transpor e essas barreiras não são fáceis. Este ano que eu digo que estou no céu, mas eu peguei 4 anos muitos solitários. Crianças com problemas de visão, crianças DM leve, com hiperatividade e você não tem suporte algum, nada. Primeiro, o pai não aceita, e segundo o suporte é aquilo que você corre atrás [...] Leitura. Leitura, pesquisa, estudando muito, lendo muito. De uma revista "VEJA" até uma coisa específica é a única forma. Senão você não... Porque, às vezes, você está assim, você lê um artigo que fala sobre a visão; eu tava doida por causa desse menino, eu já não sabia mais o que fazer, e eu li um artigo, aí peguei o nome de um livro, acessei um site, vi que tinha um curso em Campo Grande e fui. Então, quer dizer, é a única forma de você conseguir, entendeu? Porque só o que se fala... Porque muitas vezes as pessoas que dão os seminários não têm informação específica para isso... Eles têm aquela coisa específica na área inteira. Não só visão, audição... Nós pegamos barreiras pontuais, que têm que ser resolvidas ali. Tem que ter conhecimento naquilo. Superficial não funciona [*com relação a frequência de uma vez ao ano com são os seminários*] Balela... Se você pensar em trabalhar com um seminário uma vez ao ano, você não trabalha. Você tem que pesquisar muito, estudar muito. (Professora L. – ÁLVARES DE AZEVEDO).

Apesar da solidão vivida, apareceu a percepção de que a melhor formação é aquela em conjunto com vários professores discutindo a própria experiência em sala de aula.

Para a professora da sala de recurso, na formação adequada do professor teoria e prática estariam constantemente unidas para mostrar ao profissional como é a realidade da função de professor. Já a professora intérprete acredita que deveria haver, para os professores, um tempo maior para leituras dentro da escola; acredita que apenas esses cursos anuais não oferecem uma base sólida para a formação do professor; por último, ressalta a constante variação de professores que frequentam os cursos oferecidos, pois além de ser apenas um curso por ano, esse curso possui um número muito “flutuante” de professores frequentes; a cada ano muda a clientela dos cursos não havendo uma continuidade no aprendizado desses professores:

[...] Eu vejo que hoje eles ainda são realizados né? É um encontro anual, e municípios vêm para Corumbá e eles ficam vamos dizer 40 horas, e eu vejo que esse público que frequenta é flutuante. Por exemplo, alguns professores que faziam na época, ou seja, há 7 anos atrás, eles iniciaram hoje, e não são os mesmo profissionais. Então é um público bem flutuante, mas assim, pelo que eu sei quando eu participo, eu vejo que na verdade que mais participa mesmo que seja anualmente, são os professores que atendem os alunos com necessidades especiais, e a proposta desse seminário seria para professores do ensino regular, porque ele tem que ser extensivo a todos, mas assim o interesse pelo menos considerando a participação dos professores são daqueles que estão atendendo algum aluno que possui alguma deficiência. (Professora L. – ESCOLA – ÁLVARES DE AZEVEDO).

A característica levantada pela professora acima parece ser um problema que ocorre em outras localidades em que o Programa tem sido implantado, como registram Caiado e Laplane (2009).

Percebemos que os profissionais que trabalham nas escolas possuem uma visualização consistente do que é necessário para a efetivação da inclusão de crianças com deficiências nas escolas.

O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) propõe que

4.1 – Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

- a) professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; [...]
- g) condições para reflexão, ação, e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica com instituições de ensino superior e de pesquisa; [...]
- i) sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula; trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade [...] (p. 47, 48).

Na análise dos discursos aqui transcritos, observamos que os profissionais da rede de ensino municipal possuem consciência que ainda há uma grande distância entre os documentos que subsidiam a Educação Especial e a prática educacional com crianças com deficiência.

Silva (2000) aponta algumas disparidades na formação continuada de professores,

[...] nas práticas de formação contínua de professores, têm sido privilegiados os cursos, os módulos e os seminários, aos quais subjaz uma metodologia suportada por uma racionalidade técnico-instrumental, fundamentalmente orientada para a exterioridade dos sujeitos em formação. Nestas modalidades de formação, o papel e o poder do formador são relevados em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos formandos (professores), incidindo preponderantemente na preocupação individual dos professores – considerados como objectos de formação (Lesne 1977) – para a posse de um conjunto de competências e de créditos que possibilitem a progressão na carreira (p. 105).

É uma preocupação relevante à carreira, entretanto a formação direcionada nos moldes apresentados por Silva ressalta a visão carreirista e de “acúmulo” de certificações em detrimento de uma possível melhora da qualidade da educação do país.

Com relação a educação e a crise do trabalho – consequentemente na carreira do professor – na sociedade capitalista Frigotto (2008a) escreve:

(...) O tecido histórico sobre o qual nos movemos, ao contrário da aparente evidência e clareza, é opaco, reificado e fetichizado. Novos personagens e novas máscaras movem-se nas relações sociais capitalistas, de sorte que a violência do capital e das relações de classe obscurecem, cada vez mais, seu fundamento. A ideia de revolução tecnológica, como bem mostrou Willians (1980) e os conceitos de sociedade do conhecimento (não mais sociedade de classe), formação de competências, formação polivalente e flexível, qualidade total e empregabilidade, em planos diversos, prestam-se para ampliar essa fetichização (p. 47).

Sendo assim, as práticas – textos fornecidos gratuitamente aos profissionais – de formação contínua não dão subsídios para uma formação realmente transformadora dentro da sala de aula e faz com que o professor, muitas vezes, entre nessa engrenagem adotando uma visão extremamente individualista, como exposta em alguns depoimentos. Como lembra Frigotto, “a natureza [humana] e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis”. (FRIGOTTO, 2008a, p. 30). Portanto, podemos entender melhor os discursos apresentados, quando inserido na materialidade da vida escolar em nossa sociedade.

Por outro lado, como a contradição está presente no movimento social, vemos também professores que questionam a credibilidade do Estado e de suas respectivas ações em promover uma efetiva inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares (DORZIAT, 2011).

Podemos considerar aqui a relação entre as respostas das profissionais acima com as informações obtidas durante a entrega de questionários na primeira fase da pesquisa. Apesar da visão otimista que possuem dos conhecimentos adquiridos nos cursos, como mostra as tabelas 7 (sete) 8 (oito) e 9 (nove) dos questionários e a aparente aceitação dos conhecimentos obtidos nos cursos e a prática docente, os próprios profissionais participantes apontam limitações desses cursos quando relacionados não apenas com a prática, mas com toda a

realidade escolar que os cursos ainda não conseguem “acompanhar” durante o desenvolvimento do programa.

Kassar (1995), em sua pesquisa com professores de classes especiais, ao tentar entender a articulação entre os pensamentos e os discursos das professoras e como estes influenciam sua prática, escreveu que:

Pela análise desses aspectos, vemos que a educação especial não é um sistema coerente, direto e consecutivo. Nem é desvinculado do ensino regular, ou seja, uma via paralela com características totalmente diversas e predeterminadas. Pela percepção da contradição, do movimento, podemos dizer que os caminhos seguidos dentro da escola não são lineares e únicos (...) (p. 81).

O que visualizamos em nossa pesquisa é que realmente os caminhos da educação dentro da escola não são “lineares e únicos”. Ao observar as falas das profissionais encontramos variadas maneiras de expressão sobre seu trabalho, de relações com os estudos e diferentes formas como cada profissional elabora uma maneira de enriquecer seu trabalho com seus alunos. Cada escola desenvolve métodos para manter contato com a comunidade e com a gestão educacional municipal. Na grande maioria dos professores, cada profissional planeja e re-significa individualmente a prática de ensino visando um melhor resultado para seu trabalho.

O contato com os discursos, assim como nos oferece Kassar (1995), demonstra ideias de satisfação e insatisfação, assim como expectativas e decepções. Mostra-nos o contexto difícil e conflituoso que cerca a instituição escola, conseqüentemente a Educação Especial.

Sendo assim, confirmamos o quanto poderiam ser limitadas nossas análises se apenas considerássemos o que os questionários apresentavam. Por intermédio deles obtivemos informações importantes que foram analisadas relacionando-as com informações dos documentos obtidos.

Ainda, ao escrever sobre a formação continuada de professores, Silva (2000) aponta que a formação continuada deveria ser um privilégio para o professor. O autor ressalta também como estas formações são geradoras de auto-estima quando são desenvolvidas aproveitando a experiência desses profissionais, integrando a prática e a teoria para que os professores possam construir seus conhecimentos.

Infelizmente não é o que observamos durante os relatos dos profissionais em educação participantes dessa pesquisa, visto que, como já apontou Nascimento (2008), a forma como essas formações são organizadas não corresponde às expectativas dos professores.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO

Ao término de nosso trabalho ainda possuímos muitas inquietações acerca do nosso tema, vários questionamentos ainda podem ser explorados. Entretanto, muito nos foi esclarecido por meio das nossas leituras dos mais diferentes textos e através das mais diferentes conversas e entrevistas.

Acreditamos que nosso objetivo principal foi alcançado. Conhecemos e analisamos opiniões fornecidas pelos profissionais da educação que participam de cursos de formação continuada subsidiados pelo programa nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Através de entrevistas semi-estruturadas verificamos a credibilidade dos cursos de formação continuada para Educação Especial dentro do movimento de Educação Inclusiva.

Assim, pudemos conhecer, durante nossa coleta de dados, como os professores concebem seu trabalho com crianças com deficiência através dos subsídios oferecidos pela formação continuada no município de Corumbá. Também verificamos se estes mesmos profissionais acreditam que os conhecimentos adquiridos nessas formações podem modificar sua práxis na sala de aula e igualmente tivemos a oportunidade de conhecer o perfil profissional de alguns dos nossos professores da rede pública municipal.

Devemos parte dessa conquista, à possibilidade em obter os documentos para possível leitura e análise, principalmente por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, que possibilitou a identificação dos profissionais participantes da pesquisa.

Conhecemos nosso foco: o programa nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. De acordo com o próprio documento orientador este programa tem como objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros.

Descobrimos através de nossos estudos e entrevistas que realmente o programa desenvolve e alcança seu objetivo proposto no município. Muitos dos profissionais apontam com confiança que os momentos presenciados nesses seminários foram de novas descobertas com relação à modalidade Educação Especial e educação de crianças com deficiência.

Também fora ressaltado; pelos profissionais, sobretudo professores, a importância desses cursos devido ao breve momento concedido ao profissional para repensar sua prática dentro da escola.

Quando começamos a ler os documentos que embasam teoricamente o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade observamos um discurso muito atrativo sobre a importância de se incluírem todas as crianças nas escolas, sem exceções. Mas, ao iniciarmos a busca por outros textos, outras pesquisas e outras realidades, encontramos argumentos que nos permitem suspeitar das proposições desse e de outros programas.

Verificamos que o programa em foco tem uma proposta ambiciosa: mudar a conformação do sistema educacional brasileiro: de acordo com os relatórios apresentados pelo Ministério da Educação, o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade atingiu seu objetivo – 100% do número de municípios indicados nos documentos – que era atender as cidades-pólos e suas áreas de abrangências com cursos de formação continuada para profissionais da educação.

Entretanto, sua composição traz limites bem identificados por seus frequentadores: apenas com um encontro anual; concentração de 40 horas em uma semana; metodologia de palestras; não há um acompanhamento desses cursos durante o ano que transcorre até a chegada do próximo curso; os assuntos são tratados de forma pontual. Enfim, essas formações não parecem suficientes para a necessidade que é apresentada dentro dos próprios documentos do programa federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. De acordo com a própria fala dos professores, o curso pode ser um início, porém grande parte do conhecimento que o professor adquire é de sua própria iniciativa, ressaltamos esse fato após professores deixarem claro que a formação específica ou mais proveitosa para sua profissão é a leitura; constante procura por informações, sobretudo o conhecimento ao qual os profissionais tem acesso através da própria procura ou compartilhamento entre os mesmos, mas de maneira isolada.

Estamos diante de um paradoxo presente nessa proposta de formação: por um lado, os documentos explicitando o dever do município e da escola para o estabelecimento de condições coletivas e adequadas de formação e, por outro as condições concretas da escola impelindo a atitudes isoladas e individuais. A rotina de estudos existente durante o período de serviço – entre os professores que afirmam estudar constantemente para além do momento dos cursos – é uma responsabilidade quase constante dos profissionais. São raros os coordenadores que afirmam conduzir ou proporcionar estudos dirigidos entre os professores.

Outra questão importantíssima é o discurso da gratuidade dessa formação continuada. É atestado nos depoimentos que profissionais não pagam para frequentarem o curso; mas é visível nas falas que professoras pagam para poder sair da escola e se dirigir ao local do curso. Alarmante é a situação apresentada por algumas professoras que afirmam não participar dos

curso, apesar do anseio, pelo fato de não conseguirem pagar professoras substitutas, pois o tempo de substituição seria de 5 dias; algumas precisariam pagar professoras substitutas durante mais de um período diário. A nossa questão é: até que ponto a participação do professor é valorizada se ele precisa pagar para poder sair da escola e participar de um curso/estudar?

Também nos questionamos, acerca do objetivo “disseminar conhecimentos”, qual é o valor do professor como multiplicador de conhecimentos e informações se este profissional, após o esforço para frequentar os cursos, não possui condições/tempo para continuar a discussão desses novos conhecimentos em grupos dentro da escola?

Durante a coleta de dados foi questionado aos profissionais a relação escola-família, pois o programa destina um volume dedicado apenas à família e a importância de se criar novos vínculos, estruturas ou convênios exaltando uma maior participação da comunidade não apenas escolar, mas a todos que interessem a educação de um modo geral. Todavia, o que encontramos foi a ausência de novas expectativas para “trazer” para dentro da escola as pessoas que não possuem vínculo empregatício com a escola. Dedicar-se parte do tempo disponível entre os bimestres para a prática já conhecida como “Reunião de pais e professores” apenas. Essa particularidade ressalta a dificuldade de uma nova dinâmica para chamar a atenção da comunidade para importância da educação de crianças com deficiência, essa dificuldade advém não apenas da escola, mas igualmente dos gestores dos cursos.

Outro ponto de reflexão é que os professores apresentam afirmações otimistas sobre seu aprendizado; não foi possível verificar ou mensurar como esse seria aprendizado aproveitado dentro da sala de aula; essa foi uma limitação da pesquisa. Não pudemos nos inserir dentro da sala de aula para afirmar o alcance dessas formações na prática diária do professor, apesar de não fazer parte do objetivo ou metodologia entrar na sala de aula do professor que frequenta esses cursos; em nossas análises não “separamos” o que o profissional/professor aprendeu no curso e aplicou em sala de aula e o que o profissional/professor aprendeu por iniciativa própria e aplicou em sala de aula. Isso pode se transformar num problema para uma próxima pesquisa.

Também nos questionamos, após a leitura de diversos documentos que subsidiam a modalidade Educação Especial, ou mesmo a Política de Educação Inclusiva; sobre o posicionamento político-social do Brasil. O país encontra-se em vários momentos de prestação de contas com seus órgãos financiadores internacionais, que desejam resultados concretos/numéricos, como aumento na taxa de matrículas nas escolas, por exemplo.

Está correto que o Brasil possui uma obrigação de apresentar melhores índices de desenvolvimento – sobretudo resultados educacionais. O que nos desperta a atenção é, se o Brasil possui o incentivo financeiro, mas possui também ao seu dispor inúmeras pesquisas acadêmicas; inserem-se pesquisas sobre o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ele não teria a liberdade própria para conduzir seus projetos e programas de forma a atender as necessidades específicas do país, de maneira clara e organizada para cada região, ou estado com relação sobretudo a formação continuada e as necessidades concretas dos profissionais da educação?

Apesar de encontramos passagens nos documentos que afirmam a importância da existência e formação de profissionais críticos e independentes diferentemente, ele, o profissional, se torna parte de uma proposta educacional que visa ascensão educacional “certificada”, ratificada por um aumento na quantidade de crianças e profissionais atendidos pelos programas educacionais, mas não é identificada a devida importância para a qualidade de serviços prestados a esses alunos e profissionais. Nesse sentido, chama a atenção o número de profissionais que não se lembravam o ano em que se formaram ou a instituição em que fizeram seus cursos de pós-graduação.

Posteriormente a coleta de dados e discussão de dados; através da nossa escolha teórica para análise observamos os limites da implementação deste programa dentro do ambiente escolar. No início do trabalho, escrevemos que queríamos afirmar a educação como resultado da dinâmica da nossa sociedade capitalista. A contradição presente dentro e fora da escola, entre o que está aparentemente escrito e o que é realidade é a chave para entendermos sobre o que descreve a teoria materialista histórica dialética.

Através dos livros e textos estudados observamos que a educação em nosso país possui uma legislação em que encontramos direitos assegurados de maneira muito clara, quando a lemos pela primeira vez. Mas, ao compararmos nossas leis com diversas produções textuais que escrevem sobre a educação, observamos a realidade das escolas, profissionais da educação e crianças e nos damos conta do quanto estamos longe de considerar a educação como direito social.

Recordando nossas leituras e autores consultados, relacionamos esses encontros anuais – com a duração de 40 (quarenta) horas, representados nos documentos como cursos de formação continuada – com a descrição que Frigotto (2008a) apresenta em seu texto, pois o autor acredita que o trabalho – sobretudo educacional – se encontra inserido no contexto de

uma produção globalizada e excludente; determinando uma crise no trabalho assalariado, resultando em diversas formas de alienação do trabalho.

Dentro dessa dinâmica o professor se torna capital humano, aonde é defendido que ao investir na “formação profissional” dos trabalhadores da educação a escola poderá resolver problemas de desenvolvimento, desigualdades em qualquer nível: regional, nacional e internacional.

Considerando a formação profissional, essa proposta de curso afasta o sentido do “trabalho”, em relação ao conceito apresentado pela teoria histórico-dialética. Sendo assim, o professor acaba por não conceber o trabalho como parte constitutiva dele como ser humano e suas tarefas se tornam ações programadas e mecânicas, sem pensamento crítico.

O surpreendente é que apesar as condições da sociedade atual, nossos entrevistados não demonstraram completa alienação de sua condição como trabalhador, aja vista os profissionais assumiram desconhecer grande parte da modalidade Educação Especial antes de frequentarem os seminários, entenderem a importância do estudo e leitura para sua profissão e também pelas críticas coerentes com a realidade acerca da profissão.

Encontramos profissionais que desejam acompanhar as constantes mudanças no processo de escolarização, apesar do pouco tempo que possuem para entender todas as mudanças contidas nas leis, práticas de ensino, cursos, planejamentos inseridos no processo de inclusão de crianças com deficiências nas salas regulares. Outro ponto extremamente positivo encontrado é que os profissionais afirmaram entender a necessidade e o direito que crianças com deficiência têm de escolaridade.

Entretanto, o profissional da educação ainda não possui subsídios para transpor a teoria que lhe é apresentada para a prática. O programa analisado também não propõe “instrumentalizar” o professor. Afirmamos isto apenas após estudos documentais realizados com muito cuidado, disponibilidade de tempo e comparando os discursos e entendemos que apenas com uma leitura dificilmente entende-se os objetivos do programa; os profissionais que trabalham nas escolas dificilmente teriam tempo para tal análise.

Afirmamos que os programas de formação continuada para profissionais da educação são um grande avanço para a sociedade, mas possuem a marca de uma sociedade que divide classes de acordo com a produção e o poder aquisitivo de cada indivíduo. Multiplicam-se informações, conceitos, mas não práticas de qual seria a escolarização que beneficia o aluno com deficiência e valoriza o profissional da educação, sobretudo professores.

Sendo assim, muitas vezes, o trabalho de educar crianças se torna algo alheio ao profissional: ele não acompanha ou envolve-se nos processos de mudanças, apenas cumpre suas tarefas. O profissional da educação é concebido como sujeito que não possui autonomia de trabalho, a ele são oferecidos diferentes procedimentos para a escolarização de seus alunos: material, planejamento, disciplinas, etc. Para este profissional resta apenas escolher e aplicar procedimentos e concepções que, muitas vezes, não correspondem às suas expectativas, tornando-o frustrado com a própria escolha profissional.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23. N. 80, p. 49-71, set. 2002.
- BARRETO, Raquel G.; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 13. n. 39. set/dez, 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**, Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Inep, 2001a.
- _____. Congresso Nacional. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A fundamentação filosófica**. Brasília: MEC/Seesp, 2004a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O município**. Brasília: MEC/Seesp, 2004b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A escola**. Brasília: MEC/Seesp, 2004c.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A família**. Brasília: MEC/Seesp, 2004d.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: documento Orientador do Programa**. Coordenação Geral Seesp/MEC. Brasília, 2005.
- _____. Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.
- _____. MEC. INEP. DEED. **Resultado do Censo da Educação Básica**. Brasília, 2008b.
- _____. Congresso Nacional. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Decreto nº 6.094/2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 15 de julho de 2011.
- _____. **Nações Unidas no Brasil** – site oficial. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 20 de junho de 2011a.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) – Razões, princípios e programas**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2011b.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 7.611/2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 03 de janeiro de 2012.

BUENO, José Geraldo. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CAIADO, Kátia Regina; LAPLANE, Adriana Lia. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública da qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados/Ação Educativa, 2006. p. 95-125.

CARNEVALLI, José Antonio; Miguel, Paulo A. C. **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QDF no Brasil**. Disponível em: <www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR21_0672.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2010.

CARVALHO, José Sergio. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: **Educação e Pesquisa** [on-line]. Vol. 30, n. 3, p. 435-445, set/dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a04v30n3.pdf>>. Acesso em: 01 de fev de 2010.

CORDEIRO, Celso Alberto da Cunha. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores: a ponta do iceberg**, [Dissertação]. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 2003.

CORRÊA, Nesdete M., KASSAR, Mônica de C. M. Municipalização em tempos de reforma do Estado: a educação em foco. V Simpósio Internacional O Estado e as políticas internacionais no tempo presente. Universidade Federal de Uberlândia, 06 a 08 de dezembro de 2009. **Anais**. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC16.pdf>. Acesso: 10 de janeiro de 2012.

CORUMBÁ. Secretaria Executiva de Educação. **Política Municipal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Corumbá, 2008.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição** – elementos metodológicos para uma teoria do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 116, jul, 2002.

_____. A educação básica como direito. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v. 38, n. 134, maio/ago, 2008.

DORZIAT, Ana. **A família no contexto da inclusão escolar**. Disponível em:< www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3171--Int.pdf > Acesso em 15 de julho de 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**. Curitiba: UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Clarisse Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: **São Paulo Perspectiva** [on-line]. vol. 18, n. 2, p. 113-118, abr/jun 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 01 de fev de 2010.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: **Caderno Cedes**. vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso 03 de jan de 2012.

FONTES, Rejane de Souza. **A educação inclusiva do município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da biodocência**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

GALEANO, Adelma M. P. **A formação continuada dos professores alfabetizadores da REME – Rede Municipal de Ensino – do município de Corumbá – garantia da qualidade de ensino?** Dissertação (mestrado). Campo Grande. UCDB. 2005.

GAMA, Carlos F. LOPES; Dawisson B. Bem me queres, mal me queres: ambivalência discursiva na avaliação canônica do desempenho da ONU. In: **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba.v. 17, n. 33, jun, 2009.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 13, n. 37, jan/abr, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (doutorado) Florianópolis. UFSC: 2004.

HOFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**. Campinas. n. 55, Nov, 2001.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Uma leitura da Educação no Brasil. In: MENEGHETTI, Rosa (Org.) **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEODORO, Juliana. **A inclusão escolar e a formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito a diversidade**. Dissertação (mestrado). São Paulo: USP, 2008.

LOPES, Dawisson B. A ONU tem autoridade? Um exercício de contabilidade política (1945-2006). In: **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília. n. 55, 2007.

MACHADO, João G. R. PAMPLONA, João Batista. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNDU. In: **Revista Economia e Sociedade**. Campinas. v. 17, n. 1, abr. 2008.

- MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MAZZOTTA, Marcos José. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MÉSZÁROS, Istiván. **Educação para além do capital**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Élcia Esnarriaga. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. In: **HISTEDBR on line**. Campinas, n. 28, p. 258-277, dez, 2007.
- MUÑOZ, Vernor. Do direito à Justiça. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.
- NASCIMENTO, Simone do Socorro. **Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.
- OLIVEIRA, Marla Vieira. **O governo Lula (2003-2006) e o programa Educação Inclusiva – Direito a Diversidade: um passeio pelas políticas públicas para e Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.fic.br/geppes/trabalhos/MarlaVieiraMoreiradeOliveira.doc>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2010.
- PEREIRA, Sueli Menezes. As políticas de Estado e organização político – pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. In: **Ensaio avaliação política pública educacional**. Rio de Janeiro, vol. 16, n. 60, p. 227-358, jul/set. 2008.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Educar**. Curitiba: UFPR, n.33, p. 143-156, 2009.
- PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.
- RAMOS, Aura H. Educação em direitos humanos: local da diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46. jan/abr, 2011.
- RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. **Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>> Acesso em: 27/de julho de 2011.
- RINALDI, Renata P; REALI Aline M.; COSTA Maria da P. Educação Especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? In: **Revista Horizontes**. v. 25, n. 1, jan/jun. 2007.
- RODRIGUES, Mittyz F. C. **A constitucionalização dos direitos sociais e a tarefa do estado democrático de direito**. Disponível em: <<http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=2614>>. Acesso em: 24 de julho de 2010.
- SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Educação, Globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar**. Disponível em: <www.rioei.org/deloslestores/905Santos.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2010.

SILVA, Ana M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: **Revista Educação & Sociedade**. n. 72, ano 21, ago. 2000.

SILVA, Jani A. da; PUZIOL, Jeinni K. P. **A influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade**. Disponível em: <

<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/jeinnipuziolejansilva.pdf>>.

Acesso em: 12 de abril de 2010.

SILVA, Simone; ARANHA, Maria. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 11, n. 3, set./ dez. 2005.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados/Ação Educativa, 2006. p. 61-91.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação**: na área das necessidades educativas especiais. Brasília: 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: 1998.

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. 2ª Ed. Brasília: Ação Educativa, 2001.

VALLADÃO, Maria Luiza. **Formação continuada para professores que atuam na educação especial**. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro. UERJ: 2001.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; Carvalho Marília; Vilela Rita. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1**FORMULÁRIO DE PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.****IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL**

1. Nome (opcional): _____

2. Nascimento: ____/____/____

3. Sexo: M () F ()

4. Local de Trabalho: _____

5. Escolaridade:

Ensino Superior: () Completo () Incompleto

Curso: _____

Ano: _____

Instituição: _____

Pós-Graduação: () Sim () Não

() Completo () Incompleto

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Curso(s): _____

Ano(s): _____

Instituição(ões): _____

6. Tempo de serviço (magistério):

Menos de 5 anos () Entre 5 e 10 anos () Mais de 10 anos ()

7. Vínculo Empregatício:

Contrato () Concurso ()

8. Período(s) de serviço:

Matutino () Vespertino () Noturno ()

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

9. Quais anos frequentou os cursos de 40 horas promovidos pela Sec. de Educação:

2005 2006 2007 2008 2009

10. Motivação para participar dessas formações:

pessoal profissional

Outras Motivações: _____

Comente seu grau de satisfação com relação aos aspectos gerais dos cursos oferecidos pela Sec. de Educação ao longo desses cinco anos; apontando notas de 0 (zero) a 5 (cinco), sendo zero nenhuma satisfação ou insatisfação completa e cinco satisfação total:

1. Acredita na possibilidade de aplicação em relação ao curso:

- 0 nenhuma
- 1 pouca
- 2 suficiente
- 3 boa
- 4 muito boa
- 5 total

2. Seu interesse em relação ao assunto/ conteúdo:

- 0 nenhum
- 1 pouco
- 2 suficiente
- 3 bom
- 4 muito bom
- 5 total

3. qual sua avaliação sobre a carga horária de cada curso:

- 0 péssima
- 1 pouco
- 2 suficiente
- 3 bom
- 4 muito bom
- 5 excelente

4. Qual sua avaliação sobre a forma (metodologia) de cada curso:

- 0 péssima
- 1 pouca
- 2 suficiente
- 3 boa
- 4 muito boa
- 5 excelente

5. Houve algum tipo de avaliação do curso (pela Secretaria de Educação):

- SIM NÃO

6. Que tipo de avaliação:

7. Na sua opinião, a avaliação foi satisfatória?

- SIM NÃO

8. Qual sua avaliação sobre a periodicidade de oferecimento dos cursos (um por ano):

- 0 péssima
- 1 pouca
- 2 suficiente
- 3 boa
- 4 muito boa
- 5 excelente

Esses cursos poderiam ser

- Mensal
- Bimestral
- Trimestal
- Semestral
- Deve continuar anual

9. Avaliação do aproveitamento do curso para enriquecimento pessoal:

- 0 nenhum
- 1 pouco
- 2 suficiente
- 3 bom
- 4 muito bom
- 5 total

10. Relação dos cursos com sua prática docente diária:

- 0 nenhuma
- 1 pouca
- 2 suficiente
- 3 boa
- 4 muito boa
- 5 total

Você teria outros comentários em relação a formação continuada para a inclusão de alunos especiais e sua prática docente?

OBRIGADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO.

ANEXO 2

Nome completo: _____

Tel. p/ contato: _____

Função: _____

Períodos que leciona: _____

Anos de profissão: _____

1. Como ficou sabendo dos seminários que ocorreram na cidade?
2. Houve algum material de leitura (sobre os temas) indicado ou doado pela Secretaria de Educação aos profissionais que participaram das palestras?
3. Houve algum encontro interno no seu local de serviço para debater os temas discutidos nos seminários?
4. Quais procedimentos são adotados para que o profissional se ausente do seu serviço para comparecer aos seminários?
5. Na sua opinião, as palestras são direcionadas mais aos professores ou as outras profissões que trabalham com crianças com deficiências?
6. Houve alguma apresentação do programa EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIREITO A DIVERSIDADE no seu local de serviço?
7. Houve alguma sessão de estudo individual ou em grupo apresentando os documentos que norteiam os cursos?
8. Houve alguma mudança na estrutura física ou pedagógica do seu local de trabalho recentemente?
9. Se sim, a que você atribui essas mudanças?
10. Houve algum encontro com os demais membros da comunidade (por exemplo: famílias), promovidos pela escola ou pela Sec. De Educação após esses seminários?
11. Você acredita que esses Seminários estão colaborando para aprimoramento de seu trabalho?
12. Como?
13. Você acredita que esses Seminários estão favorecendo a formação de um sistema educacional inclusivo?
14. Como esses Seminários favorecem sua formação profissional?
15. Como seria uma formação profissional considerada adequada para você?
16. Que tipo de formação continuada é mais adequada para professores (abordar tempo/horas, frequência, temas, formas)?

Corumbá, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do professor: _____.